

# Bachillerato: cultura y valores \_\_\_\_\_

César Sáenz de Castro

"Beauty is truth, truth beauty" –that is all  
Ye know on earth, and all ye need to know.

J. Keats: *Ode on a Grecian Urn*

Hay en mis venas gotas de sangre jacobina,  
pero mi verso brota de manantial sereno;  
y, más que un hombre al uso que sabe su  
doctrina,  
soy, en el buen sentido de la palabra,  
bueno.

A. Machado: *Retrato*

## Introducción

Verdad, belleza y bondad, son conceptos solemnes que constituyen el sistema de valores definitorio de lo mejor de la condición humana. Hablo de sistema porque están íntimamente relacionados entre ellos, de modo que cualquiera de esas cualidades, en su grado máximo, exige las otras cualidades, también en su nivel máximo. Estos valores no son genéticos sino culturales, utilizando el término cultura no en el sentido de erudición sino de expresión de un conocimiento profundo de la vida. En este artículo pretendo proponerlos como la razón de ser de un nuevo bachillerato,

**La mezquindad del actual bachillerato no debe ocultar la importancia de un tramo educativo que tiene como sujetos a unas personas que son adolescentes y desarrollan el proyecto más trascendente de sus vidas: hacerse ciudadanos y ciudadanas**

precisamente basado en el desarrollo de esos valores.

La mezquindad del actual bachillerato no debe ocultar la importancia de un tramo educativo que tiene como sujetos a unas personas que son adolescentes y desarrollan el proyecto más trascendente de sus vidas: hacerse ciudadanos y ciudadanas. Buñuel lo expresa genialmente cuando dice que no se considera ni mexicano ni francés (a pesar de que le debe mucho a ambas culturas), se considera español porque en España estudió el bachillerato y se hizo hombre (Max Aub, 2013).

El final de la escolaridad obligatoria se sitúa, hoy, en los 16 años. El contenido del bachillerato, por tanto, debería ser el que resultase adecuado para que los jóvenes que quisieran cursarlo (hablamos de una etapa no obligatoria) pudieran conseguir los conocimientos, habilidades y valores que les permitieran ampliar y profundizar la formación que les aportó la enseñanza obligatoria y afrontar, así, en las mejores condiciones los retos y exigencias de una vida plena en el siglo XXI.

Las críticas que viene suscitando, desde su nacimiento, la segunda enseñanza (o el bachillerato), revelan la existencia de polémicas recurrentes que se han traducido en un rosario interminable de reformas. Hoy, las críticas más repetidas, respecto al bachillerato, se refieren a la brevedad de esta etapa ("el bachillerato más corto de

Europa", gustan decir algunos), a la falta de interés, motivación y esfuerzo del alumnado que se traduce en bajos rendimientos y a la crítica curricular (sea porque no se comparte su división en modalidades, sea por disconformidad con el elenco de materias que lo integran, sea por el escaso "nivel" de sus contenidos). Parece que la insatisfacción con este nivel educativo es general.

Desde la promulgación de la LOGSE, la articulación del bachillerato se enfrenta a dificultades nuevas que resultan, por un lado, de la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y, por otro, de la intensificación de las múltiples tensiones a las que viene sometido. Tensión, fundamentalmente, entre su escasa duración y las demandas de especialización que le llegan de la universidad y de la formación profesional; tensión entre estas demandas tan específicas y su propósito de atender a las complejas necesidades de formación del tiempo presente (tecnologías de la información y comunicación, ciudadanía, cultura científica); y, finalmente, tensión entre las nuevas exigencias formativas y la disposición y aptitud del profesorado para afrontarlas.

La indefinición del bachillerato se relaciona, también, con las contradicciones que le crea su pretensión de atender las llamadas contrapuestas que le llegan desde sus confines, de la primaria y de la universidad. Es decir, a la tensión entre la necesidad de continuar la función educadora propia de la enseñanza obligatoria y su voluntad originaria

de imitación del carácter, la organización y los fines de la universidad. Las llamadas que vienen desde cada uno de los extremos reclaman de la segunda enseñanza un enfoque diferente en asuntos capitales como la prioridad en la definición de objetivos, la selección de contenidos del programa, los métodos de trabajo del profesorado, el régimen de las clases y la vida de los alumnos en los centros.

La influencia de la universidad en el bachillerato se manifiesta en asuntos muy importantes: la formación (muchos dirían, la no formación) de los profesores de bachillerato era, y es, su responsabilidad; su presencia a través de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) tiene un peso enorme en el desarrollo curricular del bachillerato. Esta influencia no ha enriquecido al bachillerato, ha resultado rutinaria y poco estimulante, y ha propiciado formas de hacer poco apropiadas al conjunto de la segunda enseñanza. Esta situación no es nueva: Ya, en 1919, la Institución Libre de Enseñanza (ILE) denunciaba que la metodología de trabajo en los institutos reproducía las malas prácticas universitarias. El Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2011) señala como muy significativo que los únicos profesores universitarios que hicieron el camino inverso al de tantos profesores que pasaron del instituto a la universidad (es decir, que bajaron de sus cátedras universitarias a enseñar a los niños y adolescentes), Francisco Giner de los Ríos, Bartolomé Cossío y otros compañeros suyos de la ILE, fueran los más firmes defensores

de romper con los viejos métodos universitarios en el bachillerato.

Al bachillerato, en las cuatro leyes educativas principales desde los años 70 del siglo pasado (LGE, LOGSE, LOCE y LOE), y a pesar de las notables diferencias ideológicas de las mayorías políticas que las aprobaron, se le asignan las tres finalidades tradicionales de la etapa: proporcionar a los alumnos formación y madurez intelectual y humana; proporcionarles conocimientos y habilidades que les permitan incorporarse a la vida laboral con responsabilidad y competencia; y capacitar a los alumnos para acceder a la educación superior.

A pesar de los propósitos, no se ha conseguido un equilibrio satisfactorio entre estas tres finalidades. Un bachillerato que realmente se desarrolla en función de la preparación y el acceso a la universidad es fuente de insatisfacciones. Es causa de frustración de aquellos profesores que desearían más oportunidades, y más tiempo, para poder cultivar la formación intelectual de sus alumnos y los valores y hábitos de su educación ciudadana. Ayuda a explicar el distanciamiento de un sector importante del alumnado respecto a un nivel educativo que les ofrece muchas asignaturas y pocas oportunidades de formación. Los elevados porcentajes de alumnado que repite curso o abandona constituyen un indicador de la insatisfacción y frustración de muchos jóvenes que no encuentran en las aulas la respuesta a sus necesidades de formación.

En definitiva, el bachillerato, presionado por la enseñanza obligatoria y la universidad, no tiene una identidad clara, no ha conseguido una formulación coherente y razonable de sus objetivos, contenidos y metodologías didácticas y evaluativas. ¿Cuál es el procedimiento para cambiar este estado de cosas? Es difícil ofrecer fórmulas concretas que resuelvan de una vez los complejos problemas que afectan al bachillerato; pero sí estamos seguros de que realizar los habituales reajustes de las piezas que lo componen (asignaturas, modalidades, años) sin analizar en serio la pertinencia del conjunto y de cada una de sus piezas, para el logro de los objetivos propuestos, sólo conduciría a una frustración más. Hay que empezar por redefinir el bachillerato y precisar su papel en el sistema educativo del siglo XXI.

Se habla continuamente de la necesidad de aumentar los conocimientos de nuestros alumnos, de elevar los estándares (utilizando terminología anglosajona, tan querida por muchos expertos). Pensamos que esta elevación sirve de poco si los estándares en cuestión no son válidos o son incorrectos. Robinson (2011) afirma que la mayor parte de nuestros sistemas educativos están desfasados porque se crearon en el pasado, en una época distinta, para responder a retos diferentes y con el tiempo se han vuelto cada vez más anacrónicos. Por ejemplo, en la mayoría de sistemas educativos y en las evaluaciones internacionales, se insiste mucho en elevar los estándares de matemáticas y de lengua, que por supuesto son

muy importantes pero ¿son los únicos que cuentan en la educación? ¿Qué pasa con las disciplinas artísticas, con las humanidades, con las ciencias sociales? ¿Es adecuada la parcelación jerárquica de conocimientos o es necesaria una integración de los mismos para comprender y vivir el complejo tiempo presente?

En el tejer y destejer de planes de estudio de bachillerato ha habido unos referentes que se repiten en cada reforma. La mezcla de fines a la que hemos aludido ha alimentado la permanente polémica sobre el carácter del bachillerato: ¿"cultural" y propedéutico (a su vez humanístico, o clasicista), o "profesional" y autónomo (a su vez científico, o moderno)? La polémica se traduce invariablemente a las decisiones sobre su estructura: ¿dividido en ciclos o unitario?, ¿diversificado o uniforme? y sobre las materias que componen el plan de estudios: ¿sistema cíclico o asignaturas sueltas?, ¿qué proporción entre humanidades y ciencias?

No se puede mantener la permanente disociación entre unos objetivos ambiciosos, que reclaman el desarrollo de madurez intelectual y humana en las aulas, y una suma de materias sin conexión, con unos listados de contenidos cuyo desarrollo es contradictorio con los fines propuestos, imposibles de completar en la práctica y, en ocasiones, inútil por la irrelevancia de los mismos. Es preciso, por tanto, replantear unos y otros.

Probablemente, en este momento, ya no baste ni siquiera un enfoque que tuviera en cuenta esa doble perspectiva. Sería preciso incorporar, al menos para definir sus objetivos, las expectativas y cautelas que determinados sectores (instituciones, empresas, intelectuales...) interesados en el bachillerato tienen sobre él.

Pero una consulta de ese tipo no está reñida con actuaciones concretas e inmediatas que mejoren lo que tenemos, corrigiendo sus deficiencias más claras. Se trata de actuar con método y constancia, comenzando primero por lo que requiere más esfuerzo y menos alharacas y lo que, a la larga, tiene más efecto: la formación de sus profesores, precisamente. Cualquier progreso en ese campo producirá mejoras en el sistema, mientras que la más elaborada reforma de estructura o contenidos, sin un profesorado mejor preparado y más dispuesto, servirá de poco. Los limitadísimos efectos de reformas tan ambiciosas como la LGE y la LOGSE lo muestra bien a las claras.

Nada impide que, al mismo tiempo, se propicie una evaluación rigurosa de esta etapa educativa. Deberían valorarse las limitaciones de los modelos empleados hasta el presente a la hora de hacer las reformas, comenzando por la responsabilidad exclusiva en su desarrollo de profesores especialistas en las distintas materias del currículo de la etapa. Y su coherencia interna como plan de estudios al servicio de la formación de los jóvenes de 16 a 18 años, y no como

mero resultado de la correlación de fuerzas en el seno de la academia, y de su coherencia externa, es decir, de su relación con los objetivos a los que pretende servir.

En este empeño, debería analizarse el valor y eficacia de las experiencias habidas a lo largo de la historia que han aunado los dos aspectos del problema: la innovación curricular, vía experimentación, y la formación del profesorado en ejercicio. Nos referimos a experiencias tan diferentes como la del Instituto-escuela, en el primer tercio del siglo XX y la experimentación de la reformas de las enseñanzas medias que puso en marcha el ministro Maravall en los años ochenta. Tal vez, aquellos modelos puedan ser útiles (incluida la identificación de fallos y errores) con vistas a promover experiencias que permitieran depurar la viabilidad y pertinencia de determinadas reformas antes de aplicarlas con carácter general.

Nuestra propuesta se fundamenta en que el bachillerato constituye la última y gran oportunidad para que un ciudadano adquiera *cultura* de forma reglada y sistemática porque los estudios superiores y universitarios se caracterizan por la especialización cada vez más acentuada. Frente al papel del viejo bachillerato como formador de élites minoritarias, defendemos el bachillerato educador de mayorías ciudadanas ilustradas y críticas.

Pensamos que la profunda crisis actual muestra la necesidad de que un colectivo

suficiente de personas (equivalente a la noción de masa crítica en física) tenga opinión informada sobre las grandes cuestiones económicas y sociales y pueda contrastarla con los discursos de los políticos, tertulianos y expertos hegemónicos; dicho de otra modo, que esté en disposición de cambiar el sentido común imperante, de hacer otra lectura de la realidad. Hay que aprovechar todo el despliegue de la inteligencia colectiva de la gente y aplicarlo a construir un sistema político y social más justo y democrático. Ciudadanos que sean protagonistas en una democracia compleja que no reduzca todo a mera "representación" (con todo el contenido polisémico del término), como hasta ahora, y que rompan con el individualismo en lo social; que entiendan la mundialización como interdependencia y colaboración y no sólo como globalización financiera.

Pero todo ello requiere aprender y, por tanto, enseñar a los futuros ciudadanos *disciplina mental* y *disciplina moral*, utilizando viejos y bellos conceptos de Salvador de Madariaga (Arroyo, 2012). Ése es, precisamente, el papel del bachillerato de nuestra época, claramente diferenciado de la alfabetización para la vida cotidiana (enseñanza obligatoria) y del desarrollo de competencias para la producción (enseñanza superior). ¿Es ese proyecto posible? Aunque somos conscientes de su dificultad, creemos que sí y, en lo que sigue, trataremos de analizar las dimensiones del proyecto y de identificar la agenda que nos conduzca a su realización.

## Dimensión filosófica-social. La cuestión de la formación de élites

A lo largo del último siglo, han sucedido muchos cambios turbulentos, ha surgido una gran brecha, entre la educación, por un lado, y las necesidades individuales de las personas, por otro. Si nos planteamos cuál es el propósito de la educación, los políticos a menudo hablan de volver a lo esencial, a lo básico. Y hay que hacerlo, pero primero tenemos que ponernos de acuerdo sobre qué es lo esencial, identificar los estándares que mencionamos en la introducción. Coincidimos con Robinson (2011) en que la educación, desde la guardería hasta la formación de adultos, tiene en líneas generales tres objetivos, o por lo menos debería tenerlos.

Uno de ellos es económico. Es innegable que una de las grandes expectativas que tenemos sobre la educación es que, si alguien tiene estudios, estará en mejor posición para conseguir un trabajo, y la economía se beneficiará. Por eso invertimos tanto dinero en la educación. El problema es que las economías del mundo han cambiado diametralmente en los últimos 50 años. El mundo cada vez está más dominado por los sistemas de información, estamos inmersos en una economía de servicios y la industria se ha trasladado fuera de Europa. Por consiguiente, económicamente, el mundo de ahora no tiene nada que ver con el mundo en el que nosotros crecimos. La revolución

industrial forjó nuestro mundo, pero también fraguó nuestros sistemas educativos: tenemos un sistema de educación industrial. Es un modelo de educación basado en la producción cuando estamos ya en la sociedad posindustrial, llamada por algunos la sociedad del conocimiento.

El segundo gran reto educativo es de índole cultural: una de las cosas que esperamos de la educación es que ayude a las personas a comprender el mundo que les rodea y a desarrollar un sentimiento de identidad cultural, una idea sobre su lugar en el mundo. El problema es que el mundo también se ha transformado culturalmente en los últimos 50 años. No tiene nada que ver con el mundo en el que crecimos: cada vez es más interdependiente, más complejo, y también más peligroso culturalmente en algunos aspectos, más intolerante en ciertas cosas.

El tercer gran objetivo de la educación es personal: una de las cosas que esperamos de la educación es que nos ayude a convertirnos en la mejor versión de nosotros mismos; que nos ayude a descubrir nuestros talentos, nuestras destrezas. Y creo que la educación ha fracasado estrepitosamente en ese sentido, puesto que muchos acaban sus estudios sin descubrir lo que se les da bien, sin averiguar jamás sus talentos. Y esto sucede porque, en el fondo, tenemos una visión de las aptitudes muy limitada. También ha habido cambios en ese sentido: Gardner (2008), creador de la teoría de las inteligencias múltiples, habla de la

necesidad de la educación de cinco mentes: disciplinar, sintetizante, creativa, respetuosa y ética.

En definitiva, hay cambios en nuestra noción de inteligencia, pero también en la cultura, que ha cambiado y se ha complicado, y en la economía que ha sufrido una auténtica revolución. ¿Cómo se concretan esto tres objetivos o retos educativos en el bachillerato?

En primer lugar, pensamos que tenemos que volver a reflexionar sobre los intereses sociales a los que sirve un nivel educativo no obligatorio como es el bachillerato. Viñao (1975) señala, en un análisis sociológico de la época, que "la educación secundaria, en cuanto a sus aspectos humanísticos y clásicos, se concibe, dentro de los intereses en cuanto grupo o clase, como una barrera que, una vez pasada, pierde su valor y se olvida; en otras palabras, como colectivo, la nueva burguesía no acepta tal tipo de enseñanza por su intrínseco e indudable valor formativo y científico, sino, fundamentalmente, por su valor social diferenciativo, toda vez que, cursados los estudios correspondientes, toda esa amalgama de textos clásicos, lenguas muertas, fechas y hechos históricos, obras literarias sobre las que se pasa superficialmente, etc., han de relegarse a las más oscuras simas del olvido".

En el mismo sentido, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2011) afirma que a pesar de las denuncias de quienes consideraban a los

institutos como "fábricas de bachilleres" destinados a componer un "proletariado de levita", por la ausencia de conocimientos útiles y su carácter fundamentalmente clásico, el bachillerato constituía, para quienes lo cursaban, la llave que abría las puertas de la universidad, facilitaba el acceso a determinados puestos de la burocracia local o estatal y, en todo caso, proporcionaba un estatus de hombre culto que, en contraposición a las masas poco cultivadas o analfabetas, ofrecía distinción y oportunidades de éxito social.

Arroyo (2012) señala que "fue la misma revolución burguesa que estableció la educación obligatoria, la que también organizó el otro nivel educativo para los hijos de la burguesía... a los que era necesario educar bajo otros presupuestos ideológicos e institucionales que los de la antigua aristocracia. Pues si de lo primero dependía la mayor rentabilidad del modelo económico, lo segundo era fundamental para la estabilidad política y social de todo el sistema". El citado autor cita a Salvador de Madariaga cuando en los años 30 del siglo pasado afirmaba que el problema de la segunda enseñanza era, quizá, el más grave de España. Mientras la grandeza de Francia tenía una base importante en el *Lycée* y y la de Inglaterra en la *Public School*, en España la segunda enseñanza no existía.

¿Qué se entiende hoy por clase burguesa? Las élites actuales, formadas bajo los principios de pragmatismo, tecnologización y

competitividad, donde las competencias técnicas lo son todo y los valores éticos sólo son un adorno desprovisto de significado, están fracasando en su papel director de sociedades cohesionadas y con proyectos de bienestar colectivo. ¿Sirve hoy el modelo social vigente, compuesto de una élite muy centrada en los exclusivos intereses económicos e ideológicos de grupo o clase y de una mayoría ciudadana apenas alfabetizada y con un déficit cultural importante que le impide comprender en profundidad los grandes vectores de fuerza que mueven la sociedad? Pensamos que no y, por eso, ante este fracaso en la formación de minorías elitistas, defendemos la necesidad de un programa educativo para una amplia ciudadanía ilustrada y crítica.

Los defensores de la prioridad en la educación de élites suelen utilizar el argumento de la meritocracia para justificar que una educación de calidad siempre es minoritaria (la consecuencia es la dualización: competencias complejas para unos pocos y alfabetización básica para todos los demás). Admitimos que ciertas versiones de la meritocracia premian a la gente en función de su rendimiento real pero hay otras muchas que la premian según a que escuela ha ido, con independencia de lo que realmente hace. Eso no es meritocracia, es la ilusión de la meritocracia mediante el uso de títulos, de complicidad social ("los compañeros de pupitre", en el colegio de élite), se premia a la gente en función de lo que ha pagado. Pero si las oportunidades de empleo son

desiguales es casi natural utilizar la educación como filtro y entonces detrás de las diferencias educativas hay diferencias de clase. ¿Quién accede a esos centros educativos? Las élites. Es muy fácil hacer de la educación parte del sistema, que no cambia las cosas sino que reproduce las jerarquías; es mucho más difícil hacer algo que dé más fuerza a la gente, que cambie la sociedad, que haga que el futuro sea diferente. Pero que sea muy difícil no implica que sea imposible.

Todos los centros educativos afrontan la tensión entre ser simplemente parte del sistema de reproducción del estatus de la élite y ser realmente capaces de poner el conocimiento a trabajar por el bien público. Consideramos que hay que construir instituciones sociales que compensen las limitaciones de la sociedad del mercado capitalista y, en este sentido, creemos que un nuevo modelo de bachillerato puede contribuir a esta tarea.

Ese modelo debe propiciar una atmósfera de cultura colectiva donde las distintas disciplinas del currículo contribuyan no sólo con el conocimiento conceptual y procedimental que les es propio sino con los valores epistémicos que también incorporan: frente a un enfoque tecnocrático un enfoque cultural. Nietzsche (1980) defendía la cultura clásica como elemento vertebrador del currículo de las escuelas alemanas pero también se puede recuperar la noción de filosofía natural (*Philosophiæ naturalis*

*principia mathematica*, de Newton) para identificar una propuesta formativa que se centre en el desarrollo de lo que hoy sería cultura elemental pero abordada desde un punto de vista superior, una cultura no parcelada en ciencias y letras sino una cultura integrada para sociedades complejas. ¿Se puede realizar un desarrollo educativo, en una etapa clave en la vida de una persona como es la adolescencia y primera juventud, a partir de los valores culturales que constituyen la base fundacional de cualquier disciplina, a saber, la búsqueda de la verdad, la belleza y la bondad? Creemos que es el momento oportuno y, quizá único. Keats y Machado señalan el camino.

### **Dimensión estructural-curricular. La cuestión de los contenidos en el bachillerato**

La aparición de un período de enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la ESO, convierte el bachillerato en un nivel claramente no obligatorio y el legislador trata de compaginar los distintos fines del bachillerato en la estructura curricular del mismo. En teoría, el "espíritu" del bachillerato (su vocación formadora) se mantiene en las materias comunes y la división en modalidades e itinerarios atiende a la función propedéutica. La estructura se convierte en un sistema complejo, difícil de articular en los centros. El plan de estudios y los programas de las materias que lo componen resultan excesivamente recargados. No se

puede mantener la permanente disociación entre unos objetivos ambiciosos, que reclaman sistemas de trabajo con tiempo para la reflexión y el aprendizaje personalizado, y un catálogo de materias con unos listados de contenidos cuya amplitud es contradictoria con los fines propuestos, imposible de completar en la práctica y, en ocasiones, inútil por la irrelevancia de los mismos. Es preciso, por tanto, replantear unos y otros.

Primero los objetivos. Esta tarea aconsejaría prescindir por un momento de los listados de fines y objetivos al uso y tratar de precisar qué se entiende, hoy, por preparación para estudios superiores, o por madurez intelectual y humana (a qué capacidades se liga, en qué destrezas se concretaría), o por formación ciudadana (qué conocimientos y qué hábitos la conforman), si se quiere que, efectivamente, el bachillerato contribuya a lograrlas. Entiéndase, hablamos en términos de esclarecer el mensaje directo que se envía al profesorado al que se va encomendar que trabaje en pro de esa preparación a través de unos contenidos concretos y de una metodología apropiada, no de una disquisición teórica sobre el significado de los conceptos. No debemos ni podemos esperar que esa madurez se derive mecánicamente, como un subproducto de los contenidos tradicionales de las materias del currículo.

A continuación, habría que traducir esa concepción en principios claros que rijan los trabajos de los diseñadores del currículo, de los autores de libros y material escolar

y, sobre todo, del profesorado en el aula. Puede suceder que al desgranar y concretar los objetivos que se pretenden se haga evidente la imposibilidad de abordarlos todos conjuntamente. Habría que revisar a fondo los contenidos de los programas y, tal vez, su formulación en asignaturas cerradas. Probablemente, no será posible mantener todos los contenidos y todas las materias que están actualmente en los programas, y se encontrará que faltan otros. Pero no se debería empezar, como se apunta a veces, por el final (el alargamiento temporal del bachillerato) porque inmediatamente se llenaría de nuevos contenidos y materias que probablemente no responderían a unas necesidades y a unos objetivos todavía no definidos, o no suficientemente definidos.

En nuestros días esta reflexión debe tener un referente indispensable: la eclosión de los medios y tecnologías de la información y la comunicación. El alumnado del bachillerato dispone de conocimientos y aparatos que le permiten el uso habitual de esos recursos para muchos aspectos de su vida en los que ejercen una influencia decisiva. El bachillerato no puede dejar de considerar la incidencia que esos medios tienen en la formación (o deformación) de sus personas, para incluirlos como objeto de análisis y como recurso y complemento del trabajo escolar.

La existencia de las pruebas de acceso a la universidad (PAU), en su actual configuración, ha venido a introducir un elemento

externo que condiciona poderosamente el trabajo de los profesores de bachillerato. En esas condiciones, las recomendaciones metodológicas que ayuden a la madurez intelectual y humana de los alumnos quedan en buenas intenciones. Es cierto que no pocos profesores universitarios, a título personal, han criticado esta deriva y han reclamado una atención mayor a la adquisición, en el grado necesario y asequible a la edad, de las capacidades intelectuales básicas (análisis y síntesis, lectura y expresión oral y escrita, búsqueda y selección de información, hábitos de estudio, etc.) que convienen a los demás fines del bachillerato y son componentes naturales de la madurez intelectual. Se trata, dicen, de capacidades que requieren más difícil y largo aprendizaje y que la universidad no puede pararse a enseñar. Pero, formal y legalmente, no hay otra formulación desde la institución universitaria sobre lo que se considera necesario para cursar estudios superiores, que las PAU.

Entre los muchos estudios que se han hecho sobre las PAU (se han estudiado su organización y defectos, su valor predictivo, la relación entre los resultados y el expediente del bachillerato, etc.) pocos se dedican a valorar sus efectos en el bachillerato y, sin embargo, hay un amplio consenso acerca de que las PAU han producido desajustes muy perniciosos en la naturaleza, contenidos, metodología y criterios de evaluación del bachillerato. Es natural que las pruebas externas a los centros ejerzan una poderosa

influencia sobre el quehacer de los profesores de secundaria. Se juegan mucho en ellas. No es sólo el éxito de sus alumnos lo que debe preocuparles. Su propia valoración como profesionales depende de los resultados que sus alumnos obtengan en aquellas pruebas. Incluso el prestigio del centro aparece comprometido, en la medida en que los resultados son públicos y se prestan a todo tipo de comparaciones. Este es el mecanismo perverso que propicia que los intereses y necesidades educativas de todos los alumnos del bachillerato queden supeditados al exclusivo interés propedéutico de aquellos alumnos que se van a presentar a las PAU.

¿Reválida de Bachillerato o Prueba de Acceso a la Universidad, ambas, o ninguna? La pregunta está en plena vigencia. Durante la mayor parte de la existencia del bachillerato, la obtención del título se ligaba a la superación de una prueba de grado (o reválida). La prueba representaba la intervención del Estado (los tribunales estaban compuestos por funcionarios docentes) para garantizar el rigor en la expedición de los correspondientes títulos y su valor en todo el Estado. A partir de la LGE, de 1970, estos exámenes se suprimen y el título se obtiene, simplemente, por la superación de los cursos que integran, en cada caso, el plan de estudios de bachillerato. La instauración (en realidad, restauración) de las pruebas de acceso en 1974, al término del COU, permitió la intervención de la universidad en el control de los estudios de secundaria. Era

una situación peculiar, no comparable a la mayoría de países europeos. La desaparición del control externo estatal se suplía, desde la universidad, por la creación de una prueba específica para quienes desearan ingresar en ella. De paso, la prueba permitía ordenar a los aspirantes a carreras con más demanda que plazas. La situación creada por la LGE y mantenida por la LOGSE, se mantiene en sus líneas esenciales hasta hoy cuando hay una propuesta ministerial de establecer la reválida de bachillerato juntamente con otras reválidas en la ESO e incluso en primaria. La polémica está servida.

## **Una propuesta estructural-curricular para el bachillerato**

A partir del análisis crítico que acabamos de hacer, nos atrevemos a plantear una propuesta que tiene un principio organizativo estructural: un bachillerato de dos años con reválida para la obtención del título de bachiller, seguido de un curso de orientación universitaria (COU) para quienes quieran seguir estudios universitarios. La propuesta tiene también dos principios sustantivos curriculares: Integración no jerárquica de las dos (o más) culturas en el bachillerato y educación a través de los valores de las distintas disciplinas. La propuesta nace de la absoluta necesidad de identificar al bachillerato como nivel educativo autónomo de la ESO y de la universidad y de dotarlo de señas de identidad propias construidas sobre los conceptos de cultura integrada y de valores culturales,

epistémicos, de las distintas disciplinas del currículo.

En cuanto a la estructura, la propuesta del COU posterior al bachillerato y separado de él por la prueba de Reválida, se justifica en las necesidades explícitas de formación para los alumnos que quieran acceder a la universidad y que deben cursar determinadas materias y contenidos que no son esenciales para los fines del bachillerato (concretados en la formación transcultural de una ciudadanía ilustrada y crítica). Cada universidad, en base a su autonomía, podrá diseñar los mecanismos o pruebas de acceso que considere pertinentes, teniendo en cuenta los contenidos del COU. Podría, incluso, incorporar el COU como estudio propio de la universidad (como efecto colateral positivo, se incrementarían las relaciones profesionales de los profesores de universidad y secundaria).

El título de bachiller, que acredita los estudios de bachillerato como nivel autónomo y propio, se lograría con la superación de una Reválida dirigida y organizada por funcionarios docentes de la enseñanza secundaria, una vez aprobados los dos cursos del nivel. Esta prueba tendría una función homologadora y de corrección de las diferencias que se producen en la evaluación entre diferentes centros educativos (sobre todo, públicos y privados). Además, contar con una prueba externa a los centros puede ayudar de forma significativa a la evaluación del propio sistema educativo (en nuestra propuesta sería la única prueba externa de tipo acreditatorio).

En cuanto al diseño curricular del bachillerato, proponemos partir de los conocimientos que constituyen el núcleo de nuestra cultura pero no presentados en asignaturas aisladas y jerarquizadas sino integrados en una estructura de red. Cada uno de los distintos saberes constituye una peculiar fusión de reconocimiento del orden presente en el universo y al mismo tiempo de creatividad, libertad, espontaneidad, belleza. En esto precisamente estriba su valor educativo más profundo, mucho más que en el mero dominio de las destrezas técnicas de cada disciplina.

¿Por qué se impone la jerarquización de conocimientos?, ¿por qué los estudios internacionales (PISA de la OCDE, PIRLS y TIMSS de la IEA) siempre evalúan el rendimiento en comprensión lectora, matemáticas y ciencias y no en otras materias? La explicación tiene que ver con la historia de la escuela y con la economía. La mayoría de países no instauraron un sistema de educación pública obligatoria hasta mediados del siglo XIX. Dos factores influyeron mucho en la educación: el primero fue la economía industrial, que provocó una cultura organizativa de la educación extremadamente lineal, centrada en la alfabetización básica y la memorización y el otro gran factor de influencia fue la Ilustración que desencadenó la cultura académica de la educación. Una de las herencias de ese planteamiento original es que hay una jerarquía de asignaturas en las escuelas. En la mayoría de sistemas tenemos en lo alto de la jerarquía, la lengua, las matemáticas

y las ciencias; un poquito más abajo están las humanidades, las ciencias sociales o la filosofía (cuando se enseña) y debajo de todo están las disciplinas artísticas.

¿Por qué se mantiene esta jerarquía? Pensamos que hay dos motivos, el primero de los cuales es económico. Se cree que las materias que están más arriba en la jerarquía son más relevantes para el mundo laboral. Te encuentras con afirmaciones como: "no te dediques al arte, jamás serás un artista ni te ganarás la vida con el arte". Pero lo interesante es que nadie te dice: "no te centres en las matemáticas, nunca serás matemático". Esto se debe a que, en nuestra cultura, existe una asociación entre las ciencias y cierto tipo de conocimiento objetivo. Se cree que, al trabajar con las ciencias, se trabaja con hechos y certeza, que son las cosas que marcan diferencias en el mundo; mientras que las disciplinas artísticas se asocian con los sentimientos y la expresión personal, por lo que están muy bien para entretenerse, pero no son importantes para la economía.

El segundo motivo es que la Ilustración y la revolución científica crearon un modelo de inteligencia y conocimiento que ha imperado en nuestra cultura. Desde entonces, el arte se ha asociado con la corriente del romanticismo del siglo XIX, con la expresión de sentimientos. Y esto es un problema enorme, porque ha disociado el intelecto de la emoción, y hemos pasado a considerar ambas cosas como separadas, en detrimento

tanto de las artes como de las ciencias. La creatividad ha pasado a asociarse con lo artístico y no con lo científico, porque se cree que la creatividad tiene que ver con la expresión individual de las ideas. Uno de los motivos por los que defendemos que hay que superar la desafortunada división industrial entre ciencias y letras, entre las disciplinas científicas y las disciplinas artísticas, y replantearse la creatividad es porque nos parece que, a no ser que cambiemos nuestra manera de pensar en nosotros mismos y en el mundo, no estaremos a la altura de los desafíos a los que nos enfrentamos ahora. Y las consecuencias podrían ser desastrosas.

En nuestra propuesta para el bachillerato, esta integración de culturas se acompaña de un programa específico de educación en valores. Se puede argumentar que educar en valores es responsabilidad compartida de todo el sistema educativo (tendencia ideológica progresista) o responsabilidad familiar-eclesial (tendencia conservadora). Reconociendo que en la enseñanza obligatoria hay todo un programa, ritual, de educación en valores (el día del árbol, la semana de la paz, la visita al Congreso o al Ayuntamiento, etc.) nosotros proponemos que hay una educación en valores propia del bachillerato: los valores asociados a los saberes y conocimientos disciplinares, los valores epistémicos, además de los valores morales.

Los procesos educativos no sólo transmiten información y contenidos sino también

valores. La enseñanza no sólo transforma las mentes al propiciar la adquisición de conocimientos sino que también modifica las capacidades de acción (las competencias) de las personas, es decir sus habilidades y actitudes. La educación científica es un gran ejemplo de transformación del mundo porque modifica las prácticas sociales al introducir nuevas capacidades de acción en las personas y en los grupos. En este sentido, los propios científicos son conformados axiológicamente a lo largo de los procesos educativos.

Para los pedagogos, educar en valores es una tarea importante pero tiene un campo semántico restringido porque alude ante todo a los valores morales y religiosos o a los valores ecológicos y democráticos. Echeverría (2002) dice que hay que reinterpretar la expresión educar en valores desde un punto de vista axiológico no sólo moral. Efectivamente, no hay duda de la importancia de valores como la honestidad y la veracidad en educación pero las cuestiones axiológicas no sólo son morales sino que también pueden ser epistémicas, tecnológicas, económicas, ecológicas, políticas, jurídicas, culturales, estéticas e incluso militares. En ello radica la peculiaridad mayor de la enseñanza de las ciencias (experimentales y sociales), debido a que la actividad científica está vinculada a todos esos subsistemas de valores.

Putnam (1988) ha subrayado la importancia de los valores epistémicos para la ciencia;

si aceptamos que el rigor, la coherencia, la precisión la generalización, la búsqueda de la verdad, la verificabilidad, etc., son valores, la expresión educar en valores científicos adquiere un sentido muy distinto al que resulta habitual entre los pedagogos. Una enseñanza basada en valores no debe preocuparse únicamente por transmitir conocimientos sino que además ha de ser capaz de que los estudiantes interioricen esos valores epistémicos y ello poco a poco, por fases, con especial dedicación en el bachillerato. Esos valores son constitutivos de lo que Snow (1959) llamó la segunda cultura.

Tiene que quedar claro que no defendemos que haya que enseñar a los chicos y chicas las teorías científicas tal y como éstas son, con todo su nivel de complejidad y exactitud. La accesibilidad del conocimiento científico y la posibilidad de que éste sea entendido al nivel cognitivo en el que están los alumnos priman sobre el rigor y la exactitud a la hora de exponer dichos contenidos. Ello no equivale a decir que los criterios mencionados sean irrelevantes en educación, lo que ocurre es que se ven contrapesados por otros objetivos, de modo que funcionan como valores a tener en cuenta, no como metas definitorias de la racionalidad de los procesos educativos.

Defendemos que, en el bachillerato, la formación en valores epistémicos es una de las maneras de educar en valores pero no la única manera. Antes citábamos la necesidad de incluir en la formación otro tipo

de cuestiones axiológicas como las económicas, ecológicas, políticas, culturales, etc.; por ejemplo, la educación en valores estéticos debe ser una preocupación formativa para todos los bachilleres, también para los futuros científicos. Echeverría (2002) utiliza la expresión *satisfacción gradual de los diversos valores*, noción que se opone a la de maximización de un valor único (el rigor o la verdad).

En este mismo sentido, tenemos que reconocer la existencia de conflictos de valores. Casi todos los autores que se han ocupado de la praxis de los científicos señalan que ésta es cooperativa pero, por otro parte, es competitiva; eso ocurre en otros campos profesionales. Pues bien, es preciso educar a los bachilleres tanto para cooperar como para competir; han de saber ser autónomos e independientes pero también han de aprender formas de heteronomía.

Mientras sostenemos que, en la medida en que las acciones de los estudiantes satisfagan progresivamente más valores y en mayor grado, se producirá un avance educativo, también hemos de reconocer que las prácticas docentes distan de este enfoque. Martín y González (2002) explican cómo los estudios sobre la incorporación de la enseñanza de las ciencias a los contenidos curriculares formales indican que se produjo una suerte de «vaciamiento» de sus potencialidades transformadoras. Si bien el discurso que justificaba su introducción al currículum formal estuvo basado en la

necesidad de fortalecer la racionalidad y el enfoque experimental, como opuesto al dogma y al prejuicio, "... las ciencias enseñadas han acabado por convertirse en un nuevo corpus teórico tan del gusto platónico. Lo abstracto de la matemática enseñada no ha sido menos accesible que la axiomática de la física que se enseña en las aulas. Incluso las modernas ciencias de la naturaleza han encontrado sus lugares de abstracción escolar en la bioquímica o en la descripción de los procesos celulares. El reino de lo indiscutible, de lo aislado de lo social, es la ciencia en las aulas, bien lejana por cierto de la ciencia viva en la realidad social". Esta caracterización de la enseñanza de las ciencias en la actualidad se acompaña por otras consecuencias no menos graves: la disminución de la vocación científica entre los estudiantes y tendencia a la concentración de la actividad científica en pocos países.

Como dice Echeverría (2002), la axiología de la educación científica ha de mostrar en primer lugar que en la enseñanza de las ciencias (experimentales y sociales) intervienen diversos sistemas de valores; a partir de ello, la educación basada en valores adquiere un significado mucho más amplio y más pertinente para el bachillerato que el habitual. Una consecuencia de lo dicho es que la práctica docente ha de satisfacer estos mismos valores porque de otro modo difícilmente se interiorizarán a no ser por la vía de rechazo de los profesores y materias (cosa que ocurre en la realidad).

Y eso debe reflejarse de manera explícita en la evaluación porque es un elemento central de las instituciones educativas. La cuestión es cómo evaluar valores epistémicos y conocimientos integrados, propios de un ciudadano ilustrado y crítico, pero eso exigiría un espacio de análisis del que no disponemos aquí.

### Dimensión del profesorado

¿Está el profesorado de bachillerato preparado (intelectual y anímicamente) para realizar una práctica docente basada en las nociones de cultura integrada y valores epistémicos?

Somos conscientes de que nuestra propuesta sólo es viable si el profesorado de secundaria la asume como propia y está dispuesto a realizar el gran esfuerzo profesional que supone llevarla a cabo. Comprendemos la baja motivación y profundo escepticismo que embarga a muchos docentes ante la actual crisis educativa que también es económica, social, política y cultural. Pero también conocemos a docentes, que de forma individual o formando parte de grupos de renovación e innovación educativa, se afanan cada día en mejorar su práctica docente. Y sobre todo, creemos firmemente que es en los tiempos de crisis profunda, como la actual, cuando surgen posibilidades reales de avances cualitativos en cualquier campo de la actividad humana.

En el permanente coro de lamentos por los males del bachillerato, rara vez se ha

apuntado en dirección al profesorado, es decir, a la responsabilidad que le compete en la situación que se denunciaba. Los tiros se han dirigido habitualmente en otra dirección: al "sistema", a los responsables de su gestión (el Gobierno), al plan de estudios de turno (la LOGSE culpable todos los males) o, en fin, a la falta de recursos empleados en la educación. Esta "desaparición" del profesorado en los análisis sobre los problemas que afectan al bachillerato no es de recibo. Para bien, y para mal, la responsabilidad que compete al profesorado en sus buenos y malos resultados parece evidente. Pero para atribuir responsabilidades, es obligatorio identificar los factores principales que, a nuestro juicio, determinan los resultados de su trabajo.

El primero, las históricas carencias en su formación profesional inicial, hasta el punto que algunos expertos afirman que nunca ha existido realmente en España una formación inicial de profesores de bachillerato. La universidad se ha limitado a formar, mejor o peor, licenciados en distintas disciplinas, no profesores de bachillerato, y eso aun en aquellas carreras en las que la salida profesional natural de los licenciados no era otra que la de convertirse en docente. No había, por tanto, otra formación profesional que la posibilidad de imitar lo que veían hacer a sus profesores en la universidad. Ni siquiera una auténtica didáctica de las materias tenía cabida en la formación. Por supuesto, el conocimiento de las capacidades, intereses, de los adolescentes que

serían sus alumnos se dejaba a la intuición y a la sensibilidad de cada cual.

No cabe duda de que esta influencia ha contribuido poderosamente al descrédito de la pedagogía entre el profesorado de secundaria. La pedagogía y las propias didácticas de las disciplinas se consideraron algo propio del magisterio, es decir, de las escuelas de primaria y el profesorado de bachillerato entendió que nada tenían que ver con él.

Es verdad que, en 1970, la LGE asignó a la universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), la responsabilidad de atender la formación inicial y el perfeccionamiento del personal directivo y docente de los centros de enseñanza media pero la consecución del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), enseguida se convirtió en un mero trámite administrativo en la gran mayoría de universidades. Hay que señalar que algunos ICE (en concreto el de la Universidad Autónoma de Madrid) sí emprendieron proyectos de capacitación docente del profesorado de secundaria muy rigurosos y relevantes. No es hasta el año 2010, cuando ha comenzado a impartirse el nuevo Máster de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y todavía no tenemos datos fiables sobre la calidad de dicho programa formativo pero sí indicios preocupantes acerca de la conexión teoría-práctica y de la falta de procedimientos de evaluación del impacto de dicho programa.

El segundo factor: la formación permanente del profesorado de bachillerato que viene condicionada, igualmente, por la impronta de su formación universitaria. Ese sesgo se manifiesta en su preferencia por actividades de ampliación y actualización de contenidos de la disciplina, que refuerzan precisamente el lado más sólido de su cualificación, frente a las de mejora de la didáctica y el conocimiento de los alumnos que cubrirían su flanco más débil. Las complicaciones añadidas a su tarea por las nuevas exigencias que derivan de la ampliación de la enseñanza obligatoria no se han traducido en una demanda significativa de formación en aspectos didácticos y psicopedagógicos que podrían ayudarles a responder a esos retos.

El tercer factor: el individualismo: Se ha convertido en un lugar común atribuir este rasgo al profesorado de secundaria, como uno de los caracteres definitorios de su manera de ejercer la profesión. Y el tópico encierra algo de verdad. Es un fenómeno que junto a otro lugar común (en apariencia contradictorio, pero en realidad complementario), el rechazo, como colectivo, a los intentos de introducir elementos de discriminación salarial o laboral, ayudan a conformar una manera peculiar de instalarse en la profesión. Se diría que la docencia en los institutos es un sacerdocio que cada uno ejerce ante sus alumnos sin testigos molestos y sin otra obligación de rendir cuentas que la que cada uno se plantea a sí mismo.

Consideramos que estamos en una coyuntura muy especial para abordar con toda seriedad el desarrollo profesional del profesorado de secundaria. El informe TALIS, de la OCDE (2009), llama la atención sobre el hecho de que un tercio del profesorado español de secundaria tiene más de 50 años, mientras que los menores de treinta no llegan al 10%. Estos datos indican que en los próximos años se renovará un porcentaje importante del mismo y es crucial tener preparados sistemas de selección y de formación inicial eficaces, lo que exige tener bien definido el perfil de docente que se necesita.

Igualmente, el perfeccionamiento tiene que ser objeto de una atención más seria, con un enfoque de desarrollo profesional integral; la propia dignidad del profesorado y su consideración social depende de estas cuestiones. Sin una formación continua específica, basada en metodologías de reflexión sobre la propia práctica (Schön, 1983) más que en cursos de actualización dispersos buscando "el sexenio", será imposible consolidar una "cultura de bachillerato", un estilo y una forma adecuada de ser profesor de este nivel. Por ejemplo, citábamos antes el individualismo como característica profesional. Pues bien, los tiempos exigen el trabajo en equipo como medio necesario para afrontar la complejidad de los problemas. Así, el trabajo dentro de los departamentos, para enriquecer los recursos metodológicos, en tiempos en que la actualización de contenidos, y su adaptación a un alumnado

poco homogéneo, se hacen perentorios; el trabajo de evaluación en equipo, con vistas a conocer mejor a los alumnos y multiplicar la eficacia educadora con acciones coordinadas; el trabajo en el seno de los claustros de profesores para plantear proyectos educativos adaptados a las exigencias peculiares del entorno; la participación, en fin, en los consejos escolares, junto a madres y padres, y representantes de los alumnos para perfilar y priorizar objetivos y para comprometerles en la tarea educativa.

En definitiva, es preciso plantear una reflexión de fondo sobre el papel que corresponde al profesorado de bachillerato en una situación en la que todo cambia (las fronteras y los perfiles de la adolescencia, el contexto familiar, las expectativas profesionales, los medios de aprender con la tecnología omnipresente, las pautas de comportamiento interpersonales en la sociedad de la comunicación permanente e instantánea). Desalienta constatar, por ello, que lo que preocupa a quienes se asoman a la polémica, siempre latente, sobre "los males" del profesorado de bachillerato, haya sido, en el mejor de los casos, el fenómeno resultante: la falta de "autoridad" del profesor, una falta que de manera fácil se atribuye a la flojera de las leyes o a un alumnado mimado y consentido, nunca, por supuesto, a una forma de ser profesor necesitada de revisión. Sin embargo, hay que recordar que ya los clásicos distinguían entre *potestas* y *autoritas* y hoy, como ayer, quizá hace falta más *autoritas* y menos *potestas*.

## Conclusiones

En este artículo hemos defendido la necesidad de un bachillerato con unas señas de identidad bien definidas como nivel educativo diferenciado y autónomo. El núcleo de esta identidad debe ser, a nuestro juicio, la cultura entendida como conjunto de conocimientos que permite a una persona desarrollar su juicio crítico. La cultura se define por los valores que la caracterizan. Kroeber y Kluckhohn (1952) afirman que los valores proporcionan la única base para una comprensión totalmente inteligible de la cultura porque la verdadera organización de todas las culturas se da, fundamentalmente, en función de sus valores.

Defendemos, como elemento esencial del bachillerato, la educación en valores epistémicos en el sentido que utiliza Echeverría (2002), es decir, el estudio de las distintas disciplinas (matemáticas, geografía, lengua) enfatizando el conocimiento de los valores que incorporan y el carácter transdisciplinar de dichos valores. Si el desarrollo de competencias asociadas a las materias es importante para la educación del ser humano como trabajador productivo (enfoque de la OCDE), la adquisición de valores epistémicos es imprescindible cuando, además, queremos educar a un ciudadano ilustrado y crítico que comprenda el mundo y esté en condiciones de transformarlo.

Junto con este énfasis en los valores epistémicos, defendemos la enseñanza en red de los conocimientos disciplinares. Frente a la idea de jerarquía de conocimientos (que

subyace a las evaluaciones internacionales como PISA, TIMSS, etc.) con unos conocimientos más valorados que otros en el mercado de trabajo (matemáticas y ciencias más valoradas que historia o geografía y éstas más valoradas que las artes), proponemos una interrelación entre conocimientos que eduquen una mente racional, rigurosa, con capacidad de síntesis y análisis, al tiempo que una mente creativa, con capacidad de empatía y de incorporar la componente ética a los discursos y a las prácticas humanas. La superación de la dicotomía de las dos culturas tradicionales (ciencias, letras), implica un bachillerato con un currículo homogéneo, sin itinerarios ni especialidades (lo que no impide una cierta optatividad), y centrado en la reflexión y el diálogo sobre los problemas centrales del mundo contemporáneo.

Estructuralmente, la propuesta de un bachillerato autónomo centrado en la formación integral de una ciudadanía ilustrada y crítica, nos lleva a defender un ciclo formativo de dos años, finalista, y separado de un curso de orientación universitaria (COU), posterior, con carácter propedéutico, de preparación para estudios universitarios y superiores. Para obtener el título de bachiller se exigirá una reválida al término de los dos años, con carácter homologador de centros educativos, organizada y gestionada por los funcionarios docentes de secundaria.

Somos conscientes de la radicalidad de la propuesta frente al *statu quo* del bachillerato; también de la necesidad de ser prudentes y

tratar de acotar los daños cuando trabajamos con las nuevas generaciones. Por eso, proponemos desarrollar una experiencia limitada, participativa y controlada que permita ajustar el currículo y comprobar su viabilidad para el logro de los objetivos asignados. La extensión progresiva de la experiencia permitiría, además y sobre todo, formar, en la práctica y en equipo, al profesorado que se encargaría de aplicarla. Para diseñar la experiencia habría que analizar en profundidad la reforma experimental de las Enseñanzas Medias (1983-1987), para aprender de sus errores y recuperar un conjunto de iniciativas, cautelas y modelos, nada desdeñable (Menor y Moreira, 2010).

Para finalizar, ¿Es posible el programa educativo así enunciado? Tenemos que admitir una dificultad muy seria para llevarlo a cabo: La burguesía española no se ha interesado nunca ni se interesa ahora por los estudios que no tienen un retorno ideológico o económico inmediato. Nunca ha considerado fundamental invertir en investigación y desarrollo científico y su mentalidad es depredadora (de los recursos naturales, del trabajador), de modo que el modelo capitalista español se caracteriza por asignar recursos en el sector del ladrillo o en la búsqueda de influencias y el pago de comisiones para conseguir contratos de las administraciones públicas.

Una vez más, es tarea ilustrada del profesorado convertir los institutos en lugares donde se cultive el pensamiento, la reflexión y la crítica, siguiendo el ejemplo de muchos catedráticos y profesores de enseñanza

media que iluminaron la obscuridad intelectual y moral de gran parte del siglo XX español. Creemos que esa tarea puede ser un proyecto estimulante para el profesorado de

secundaria (actualmente desmotivado por serias razones) que viva su profesión como una gran oportunidad de trabajar por una sociedad más culta, más justa y más libre.

## Bibliografía

- ARROYO, F. (2012). Bachillerato, Élités y Educación. *Encuentros multidisciplinares*, 42 (XIV), 49-57.
- AUB, M. (2013). *Luis Buñuel, novela*. Granada: Cuadernos del Vigía.
- COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA (2011). El Bachillerato en su laberinto. <http://www.colectivolorenzozoluzuriaga.com/PDF/Bachillerato.pdf> (consultado en 2013).
- ECHEVERRÍA, J. (2002). *Ciencia y valores*. Barcelona: Destino.
- GARDNER, H. (2008). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós
- KROEBER, A. L. y KLUCKHOHN, D. (1952). *Cultura-a Critical Review of Concepts and Definitions*. Nueva York: Vintage Books.
- MARTÍN, M. y GONZÁLEZ, J.C. (2002). Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28. Madrid: OEI.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MENOR, M. y MOREIRO, J. (2010). *La reforma experimental de las Enseñanzas Medias (1983-1987). Crónica de una ilusión*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- NIETZSCHE, F. (1980). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona: Tusquet
- OCDE (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje – Síntesis de los primeros resultados*.
- PUTNAM, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.
- ROBINSON, K. (2011). *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Capstone Publishing Limited.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- SNOW, C.P. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*, Nueva York: Cambridge University Press.
- VIÑAO, A. (1975). Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas. *Revista de Educación*, mayo-junio 1975.

## Resumen

En este artículo defendemos la necesidad de un bachillerato con unas señas de identidad bien definidas como nivel educativo autónomo y diferenciado de la enseñanza obligatoria

y la universidad. El núcleo de esta identidad debe ser, a nuestro juicio, la cultura entendida como conjunto integrado de conocimientos y valores que permite a una persona desarrollar su juicio crítico. La integración supone la superación de la dicotomía de las dos culturas tradicionales (ciencias, letras) e implica, estructuralmente, un bachillerato con un currículo homogéneo, sin itinerarios ni especialidades (lo que no impide una cierta optatividad).

Cuando hablamos de valores, no sólo nos referimos a los valores morales sino, sobre todo, a los valores epistémicos en el sentido que utiliza Echeverría (2002), es decir, proponemos el estudio de las distintas disciplinas (matemáticas, geografía, lengua) enfatizando el conocimiento de los valores que incorporan y el carácter transdisciplinar de dichos valores.

Junto con este énfasis en los valores epistémicos, defendemos la enseñanza en red de los conocimientos disciplinares, frente a la idea, actualmente imperante, de jerarquía de saberes con unos conocimientos más valorados que otros en el mercado de trabajo.

*Palabras clave:* bachillerato integrado, saberes en red, valores epistémicos.

## Abstract

In this article we defend the need for a Baccalaureate with a well-defined identity as an autonomous educational level, and differentiated from compulsory and from university education. The core of this identity must be, in our opinion, culture conceived as an integrated set of skills and values that enables a person to develop their critical judgment abilities. Integration involves overcoming the dichotomy of the two traditional fields of studies (science, literature) and implies, structurally, a Baccalaureate with a homogeneous curriculum, without itineraries or specialities (which does not prevent from some optional subjects).

When we talk about values, we mean not only moral values but, above all, the epistemic values according to Echeverría's studies (2002). We propose to study all the different disciplines (mathematics, geography, language) emphasizing the values that they imply and the transdisciplinarity character of those values.

We defend the idea of teaching this disciplinary knowledge in a collaborative way versus the currently hierarchical way, with some studies more valued than others in the labor market.

*Keywords:* Integrated baccalaureat, networking knowledge, epistemic values.

**César Sáenz de Castro**

IUCE-UAM

cesar.saenz@uam.es