

**MAINER BAQUÉ, JUAN (2024).  
DEL ELITISMO A LA MASIFICACIÓN.  
HISTORIA Y MEMORIAS DEL BACHILLERATO.  
INSTITUTO DE ESTUDIOS ALTOARAGONESES**

*Mainer Baqué, Juan (2024).  
Del elitismo a la masificación.  
Historia y memorias del bachillerato.  
Instituto de estudios altoaragoneses*

**Encarnación Martínez Alfaro\***  
IES Isabel la Católica  
<https://orcid.org/0000-0002-3786-2486>

---

**Palabras clave**

Instituto Ramón y Cajal de Huesca  
Tránsito al bachillerato de masas  
Memorias de alumnos y profesores

**RESUMEN:** Reseña del libro. Mainer Baqué, Juan. (2024). Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 633 páginas. ISBN: 978-84-8127-312-0.

**Keywords**

Ramón y Cajal Institute of Huesca  
Transition to mass baccalaureate  
Memories of students and teachers

**ABSTRACT:** Book review. Mainer Baqué, Juan. (2024). Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990). Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 633 páginas. ISBN: 978-84-8127-312-0.

---

\* **Correspondencia a / Corresponding author:** Encarnación Martínez Alfaro. IES Isabel la Católica – [encarnacion.alf@gmail.com](mailto:encarnacion.alf@gmail.com) – <https://orcid.org/0000-0002-3786-2486>

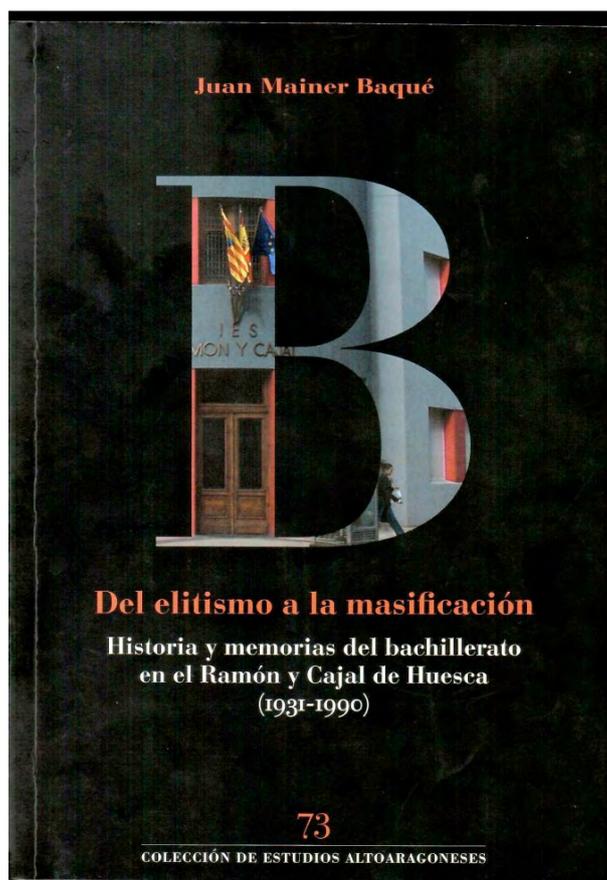
**Cómo citar / How to cite:** Martínez Alfaro, Encarnación (2024). «Mainer Baqué, Juan (2024). *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato*. Instituto de estudios altoaragoneses», *Cabás*, 31, 270-276. (<https://doi.org/10.1387/cabas.26897>).

Recibido: 7 septiembre, 2024; aceptado: 24 septiembre, 2024.

ISSN 1989-5909 / © UPV/EHU Press



Esta obra está bajo una Licencia  
Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional



El libro recientemente publicado por Juan Mainer es el segundo volumen de su documentado y monumental estudio sobre el instituto oscense. Como continuación del primer volumen publicado en 2020, *Consagrar la distinción, producir la diferencia. Una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)*, este segundo volumen se ocupa del tránsito del bachillerato elitista al bachillerato de masas. Con una metodología diferente, Mainer estudia los cuatro periodos en que divide ese tránsito y los titula *Tiempos de encrucijada, reformas y colapso: el instituto de Huesca entre 1931- 1939; Desarbolado y desubicado: el instituto Ramón y Cajal entre 1936 y 1951; El instituto y la revolución silenciosa (1951-1970); y El instituto en transición (1970-1990)*. La división y los enunciados de los cuatro periodos del libro están justificados temporalmente por las sucesivas reformas legislativas que hicieron posibles los cambios en la enseñanza secundaria española desde la Segunda República hasta finales del siglo xx.

El autor hace un análisis exhaustivo de cada uno de los periodos, en principio, desde la perspectiva global de la historia de la educación de nuestro país, para luego centrarse en cómo se va moldeando el día a día del instituto de Huesca. Como si se tratara de un espejo, lo que acontece en él es también una manifestación de la vida de la propia ciudad, sin olvidar «los procesos políticos, sociales y culturales que atravesaron la contemporaneidad española y a cuyo influjo Huesca no fue en absoluto ajena» (p.13). Mainer nos entrega un libro de historia, pero, como abona el título, también de memorias, porque está complementado por los valiosos testimonios de doce profesores y alumnos realizados en sendas entrevistas de las cuatro etapas del instituto estudiadas, que se van cotejando con el relato histórico. *Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990)* se cierra con cinco anexos, una relación de las fuentes consultadas y un útil índice onomástico.

Las entrevistas a antiguos profesores y alumnos del instituto constituyen desde un punto de vista metodológico la aportación más novedosa del libro de Mainer. Aunque las fuentes orales se han incorporado más tarde que las escritas al estudio de la Historia de la Educación, en las últimas décadas han cobrado valor junto con otros aspectos de la cultura escolar y la práctica docente para ofrecer una imagen más completa de la realidad educativa. Pese a que durante un tiempo fueron consideradas demasiado subjetivas, dichas fuentes hoy están reconocidas como documentos. Como señalan Sergi Moll y Francesca Comas, los testimonios de los antiguos alumnos no solo tienen un gran potencial como fuente histórico-educativa, sino que son también «agentes activos en la construcción de la memoria escolar y la historia pública de la escuela» (2023: 2).

Una idea de la importancia que tienen estas entrevistas nos la da su extensión, algo más de la tercera parte del libro. Los testimonios que aportan formaron parte del proyecto didáctico *Memoria de la educación y educación de la memoria*, que el profesor Mainer desarrolló entre 2007 y 2012 con sus alumnos de 2.º de Bachillerato, quienes entrevistaron a antiguos alumnos del Instituto Ramón y Cajal. Las entrevistas «fueron convirtiéndose en una fuente de conocimiento, reflexión y aprendizaje compartido» (p.19). Empiezan con la biografía del entrevistado y continúan con una larga conversación que complementa las otras fuentes primarias y secundarias utilizadas por Mainer: hasta dieciocho archivos y bibliotecas consultadas y una extensísima bibliografía. Esta pluralidad de elementos nos permite contemplar con todo detalle y desde perspectivas muy diversas la dinámica histórica del instituto oscense.

La primera parte del libro, *Tiempos de encrucijada, reformas y colapso: el instituto entre 1931 y 1936*, se centra, en primer lugar, en el análisis del contexto educativo de la Segunda República, sin perder de vista las circunstancias históricas en las que se desarrolló. Para ésta, la educación fue un objetivo prioritario, porque a través de ella se quería formar al ciudadano del nuevo estado democrático. La escolarización se consideró una garantía de progreso y la escuela un espacio de igualdad de oportunidades donde se podían superar las diferencias sociales. El institucionismo y el socialismo estuvieron en la base de la política educativa republicana, cuya finalidad era conseguir una escuela unificada, laica, activa y democrática dirigida por el Estado. La Segunda República consiguió, en este sentido, grandes resultados en materia educativa: laicización, enseñanza mixta y posibilidad de acceso a los estudios secundarios de un mayor contingente de población escolar, incluida la femenina, gracias a la ampliación del número de institutos y al sistema de becas puesto en práctica por el gobierno. Sin embargo, Mainer considera que el proyecto educativo republicano no contempló un aspecto fundamental del bachillerato, el de su unificación con la enseñanza primaria para conseguir una formación integral y coherente del alumno, sino que continuó sirviendo sólo para el acceso a la enseñanza universitaria.

La situación del instituto de Huesca durante la Segunda República fue complicada. El edificio, que seguía siendo el de la antigua universidad sertoniana, se había quedado pequeño; sus instalaciones no se adecuaban a las nuevas necesidades de escolarización; el número de profesores, en particular de catedráticos, era escaso; y la masiva presencia de alumnos en las aulas aumentaba los problemas de indisciplina y provocaba situaciones de tensión con los padres, inéditas hasta entonces.

No obstante, la plantilla del instituto se rejuveneció con la llegada de nuevos catedráticos bien formados, representantes de un modelo pedagógico innovador que debieron convivir con los del modelo tradicional. Éstos últimos se resistieron a las disposiciones implementadas por el ministerio de Instrucción Pública, puesto que la enseñanza activa que se les exigía cuestionaba sus rutinas y la supresión de los libros de texto, de los que en muchos casos eran autores, iba en contra de sus intereses. Los profesores de ideas pedagógicas más avanzadas optaban por sustituir los libros de texto por notas y apuntes con contenidos más actualizados, por hacer las clases más prácticas y por aumentar las actividades complementarias y las excursiones. En cualquier caso, las aulas masificadas y la falta de espacio en el viejo edificio del instituto, para prácticas de laboratorio, deportes, etc., no eran las más adecuadas para seguir una metodología activa.

Los testimonios de los dos alumnos de esta primera etapa del instituto entrevistados corroboran lo descrito anteriormente. Ambos comentan que vivieron la coeducación con total normalidad en aulas muy numerosas, en las que la procedencia de los alumnos era de clase media acomodada y de clase media baja, y donde había alrededor de un 40% de alumnas. Confirman, por lo demás, que los exámenes trimestrales, las explicaciones del profesor, apoyadas o no en libros de texto y las preguntas a los alumnos constituían la base metodológica de los aprendizajes. No recuerdan, sin embargo, haber tenido prácticas de laboratorio ni un material didáctico especial, salvo mapas; tampoco haber utilizado la biblioteca. Como actividad cultural, sólo uno de ellos recuerda las excursiones a final de curso. Ninguno de estos alumnos percibió en el instituto el clima de tensión social vivido en la época, ya que los profesores no hablaban de política ni de religión, aunque las diferencias ideológicas dieran lugar a algún enfrentamiento aislado entre ellos e incluso entre alumnos.

En la segunda parte del libro, *Desarbolado y desubicado: El instituto Ramón y Cajal entre 1936 y 1951*, Juan Mainer describe la situación del centro durante la Guerra Civil y la década más dura de la posguerra. En el transcurso del conflicto bélico, el instituto se convirtió en prisión y sirvió como tal hasta 1944. Cuando los alumnos pudieron volver a las aulas al acabar la guerra, tuvieron que hacerlo provisionalmente en la Escuela de Magisterio.

En sus primeros años, el franquismo impuso el modelo educativo nacional católico o total católico, como lo denomina Mainer. El plan de estudios de 1938 acabó con la enseñanza laica y la coeducación y concedió un gran poder a la Iglesia y a la Falange. El bachillerato volvió a ser elitista y tradicionalista en un afán por deshacer no sólo lo conseguido durante la Segunda República, sino también cualquier resquicio de herencia liberal. Paralelamente, el nuevo régimen tomó dos medidas represivas. La primera consistió en la depuración que afectó al profesorado de secundaria, en particular a los catedráticos, una medida explicable por el importante papel que jugaban en la formación de las clases dirigentes y los futuros profesionales del nuevo estado. En las comisiones de depuración, hay que destacar la grave responsabilidad de los directores de instituto, incluido naturalmente el de Huesca, quienes decidieron con sus informes el destino de sus colegas. La segunda medida tomada por el gobierno franquista tuvo que ver con la considerable reducción del número de institutos de bachillerato para favorecer a los centros religiosos. Mainer aporta la significativa cifra de su disminución de 206 a 113 entre 1937 y 1939. De hecho, el desmantelamiento de la red de enseñanza pública en beneficio de la privada fue uno de los grandes objetivos de la política educativa franquista.

El instituto Ramón y Cajal de Huesca vivió en estos años una situación particularmente complicada, por tener que desarrollar su actividad en un edificio prestado y compartido con la Escuela de Magisterio, sin instalaciones adecuadas, con una acusada pérdida del número de alumnos y con un profesorado mermado por las depuraciones, hasta el punto de verlo reducido a la mitad. Esta merma fue, sin embargo, una oportunidad de renovación con la llegada al instituto de catedráticos represaliados y exiliados. Mainer recuerda con detalle en este periodo de represión a las víctimas y a los victimarios y reconstruye las biografías de los catedráticos que llegaron desterrados al instituto aportando aires de renovación.

Los tres antiguos alumnos que dan testimonio de este periodo nos ofrecen un panorama del instituto y de la ciudad menos sombrío de lo que cabría esperar. Aunque las instalaciones escolares eran insuficientes y no había mucho material didáctico ni espacios para gimnasio, laboratorios o biblioteca, las aulas les parecían amplias y luminosas. Pese a que había una misa diaria obligatoria, no recuerdan que hubiera mucha presión para ir a escucharla, ni para asistir a los desfiles y actos públicos simpatizantes con el fascismo, frecuentes en plena Segunda Guerra Mundial. Entre los profesores, conservan especialmente en su memoria a los sancionados, porque para ellos fueron una excepción en el ambiente de miedo y silencio imperantes. También recuerdan que las clases eran mixtas por el poco espacio con el que contaba el instituto en la

Escuela de Magisterio, lo que consideraban una gran ventaja. Igualmente valoran el ambiente en apariencia tranquilo del centro, pese a que en él convivían los hijos de los represaliados y los represores, aunque se notaba miedo y no se hablaba de política ni de la Guerra Civil tan dolorosamente reciente. Pese a todo, llama la atención que éstos y otros alumnos entrevistados en el periodo siguiente tengan mejor recuerdo del instituto de Huesca que de la universidad de Zaragoza, a la que evocan «decepcionante, conformista con el fascismo imperante, aldeana, vacía y triste» (Testimonio de Alberto Gil Novales, p. 343).

*El Instituto y la revolución silenciosa (1951-1970)* es el título de tercer capítulo del libro. Aunque el gran paso hacia el bachillerato masivo se produce en 1970 con la Ley General de Educación, lo cierto es que el cambio se va gestando a lo largo de las dos décadas anteriores. A dicho cambio no fue ajeno el fin del aislamiento internacional de España en 1953, cuando el régimen franquista es reconocido por EEUU, y en 1955 es aceptado su ingreso en la ONU. El Plan de Estabilización de 1959 y los Planes de Desarrollo de la década de los 60 producen en el país un cambio económico de gran calado, acaban con la autarquía y abren la economía española al comercio internacional. Observa Mainer que las transformaciones económicas y sociales producidas demandan una renovación educativa que conlleva el fin de la enseñanza media minoritaria y elitista y el progresivo aumento de la población escolar del bachillerato. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 marca el inicio de estos cambios educativos. Dicha ley establecía un bachillerato de seis años, dividido en dos ciclos, uno elemental de cuatro años, que se intentará potenciar al máximo, y otro superior de dos, más un curso de preparación para el ingreso en la universidad, el llamado «Preu». Este bachillerato, que transita del nacionalcatolicismo a la tecnocracia autoritaria, mantenía sin embargo unos contenidos similares al anterior, fundamentalmente orientados a los estudios universitarios, preservando el peso de la Religión y de las materias que impartían los profesores de la Sección Femenina o del Frente de Juventudes. Lo más novedoso eran las orientaciones pedagógicas para los institutos realizadas desde el Centro de Orientación Didáctica creado en 1954. En él surgió, según Mainer, una tecnocracia educativa que fue el pilar esencial del entramado teórico práctico de la educación de masas y estuvo inspirada por los dirigentes de la pedagogía universitaria madrileña, pertenecientes al Opus Dei y a las Teresianas.

El extraordinario aumento de la demanda educativa obligó a la construcción de nuevos institutos y a la contratación masiva de profesores. Aumenta así el número de catedráticos, pero sobre todo el de adjuntos numerarios (agregados a partir de 1966) y el de profesores no numerarios (PNN), quienes a finales de los años 60 llegaron a suponer más de un cincuenta por ciento del profesorado, con un aumento igualmente considerable del número de profesoras en todas las escalas.

Todos estos cambios tienen su reflejo en el instituto de Huesca, cuyo nuevo edificio fue inaugurado en 1951, después de 10 años de obras. Las modernas instalaciones, que contaban con espacio para todo tipo de equipamientos, estaban presididas por una gran capilla de 300 metros cuadrados, lo que nos da una idea de la gran importancia que la religión continuaba teniendo en la vida del centro, si tenemos en cuenta que la biblioteca no pasaba de los 50 metros cuadrados. Aun así el espacio del instituto enseguida se quedó pequeño ante la gran avalancha de alumnos, de manera que en 1962 se tuvo que proyectar un nuevo edificio anexo que se inauguró en 1965. En este aspecto, el instituto de Huesca siguió la misma evolución que otros institutos españoles en este periodo, que después de ver sus aulas masificadas tuvieron que atender secciones filiales y delegadas dependientes de ellos. Este proceso de masificación del alumnado fue determinante para la ampliación de los antiguos institutos y la creación de otros nuevos.

De este periodo, Mainer presenta los testimonios de dos alumnos y de dos profesoras, una de ellas antigua alumna. Los alumnos hablan de las diferencias sociales que había entre los estudiantes del instituto y los de los colegios privados religiosos de Huesca, donde estudiaban los hijos de las familias oscenses más acomodadas y conservadoras. Del bachillerato elemental, en particular, evocan las ceremonias religiosas y las

alumnas destacan la importancia que se daba a las asignaturas de Hogar, porque la finalidad fundamental de la enseñanza de las mujeres era que aprendieran a ser unas buenas amas de casa. Tanto para las alumnas como para los alumnos, parece ser que la finalidad de la Formación del Espíritu Nacional era inculcar a unas y a otros el tradicionalismo a ultranza. Respecto a la metodología empleada por los profesores, los exámenes, los libros de texto y las preguntas en clase continuaron siendo la base esencial de la enseñanza, aunque luego hubiera algunos que hicieran las clases más activas y participativas, sobre todo ya en los cursos del bachillerato superior y en el Preu. En estos últimos cursos, el número de alumnos se reducía considerablemente y las clases eran mixtas. En general los alumnos se muestran satisfechos con la formación recibida en el bachillerato y con el ambiente del instituto, de compañerismo y no discriminatorio en ningún sentido, sobre todo comparado con los lugares donde estudiaron después, como por ejemplo la Escuela de Magisterio.

Los testimonios del profesorado señalan la jerarquización y el tradicionalismo del instituto, y cómo, a pesar de todo, con la llegada de profesores jóvenes la situación fue cambiando, porque llegaban con ilusión, con nuevas ideas y se integraban en los proyectos más creativos y avanzados del instituto, como el grupo de teatro. En cualquier caso, la dirección seguía teniendo el control del centro y si los profesores empleaban una metodología excesivamente novedosa, la inspección educativa se encargaba de decirles que se atuvieran a lo normativo.

En el cuarto capítulo del libro, *El instituto en transición*, Mainer analiza los cambios experimentados por la educación española entre 1970 y 1990, cuando se impone definitivamente la educación de masas en un itinerario marcado por dos leyes educativas fundamentales, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Los cambios se producen en un contexto político y social en el que el mundo occidental abandona el modelo de desarrollo keynesiano, hasta entonces en vigor, para sustituirlo por el modelo neoliberal como salida a las crisis económicas de los años 70, y en el caso de España también por el fin de la dictadura franquista y la llegada de la democracia.

Dice Mainer que este es un periodo de cambios, pero también de continuidades, puesto que el nuevo ciclo reformista tecnocrático se inicia en el tardofranquismo para luego perfeccionarse y adquirir plena legitimidad durante la Transición y con los primeros gobiernos democráticos. En esta continuidad tuvo un papel relevante la aparición de una burocracia independiente al servicio del Estado que seguía los mandatos de la UNESCO y la OCDE.

La LGE amplió la enseñanza obligatoria hasta los 14 años, de manera que el Bachillerato elemental quedo englobado en la Enseñanza General Básica (EGB) y pasó a impartirse en las escuelas, quedando reducido el Bachillerato a tres cursos más otro de orientación universitaria (COU). Este nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) introducía importantes novedades organizativas y metodológicas para los institutos. Pero la ley tuvo grandes inconvenientes, como fueron el nacer desprovista de financiación y el contar con la oposición de un sector del profesorado de instituto, sobre todo de los catedráticos, y del mundo católico. Así, a partir del plan de estudios de 1975, las innovaciones desaparecieron y se volvió al academicismo y a la importancia tradicional de los exámenes. No obstante, Mainer señala como aspectos significativos de este periodo el hecho de que en el curso 1977-1978 el número de alumnas matriculadas en los institutos superó por primera vez el 50%, y lo mismo pasó con el profesorado femenino, que alcanzó el 49,6% en el curso 1975-1976, a la vez que el sector estatal se afianzó como el único capaz de absorber la demanda del nivel de educación secundario.

La LOGSE, por su parte, respondió a la necesidad de ampliar la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, coincidiendo con el comienzo de la edad laboral. Se trataba de reunificar el currículo que la LGE había compartimentado entre la FP, el BUP y la EGB y crear luego un bachillerato muy especializado de sólo dos años. Este ciclo de enseñanza secundaria obligatoria se debía impartir en los institutos y hacerse cargo de él el profesorado de los mismos. La LOGSE se publicó en 1990 y, como en el caso de la LGE, aunque sus

propuestas eran muy renovadoras, pronto fue sufriendo una regresión y sus desarrollos curriculares fueron más convencionales. Pese a todas las limitaciones expuestas, ambas leyes educativas acabaron con el modelo de bachillerato elitista anterior para dar paso a una enseñanza secundaria de masas.

El instituto Ramón y Cajal vivió estos tiempos de cambios y continuidades con las tensiones propias de la nueva situación. Mainer nos refiere que fue en los años centrales de este periodo, entre 1975 y 1982, cuando se produjo un mayor choque generacional y cultural entre el profesorado más tradicional y los partidarios de otras formas de relación más libres e igualitarias. Los dos hitos más importantes de esas nuevas formas fueron la elección del director por el claustro en 1977, y en 1978 la cesión al Colegio Universitario de las atribuciones que mantenía el instituto en la ceremonia que todos los años se realizaba en la víspera de la festividad de la Inmaculada Concepción en la catedral, una herencia del pasado que ya no se ajustaba a los nuevos tiempos.

Los testimonios de dos alumnos y un profesor de esta etapa confirman los cambios y las continuidades a los que se refiere Mainer. En el instituto había profesores que seguían utilizando una metodología tradicional, apoyada sobre todo en el libro de texto, y otros más avanzados pedagógicamente, que además hacían reflexionar a los alumnos sobre nuevos temas. Entre las experiencias que pedagógicamente dejaron más huella, alumnos y profesores subrayan la importante labor que se hizo a través del grupo de teatro, un auténtico espacio de creación, de libertad y desarrollo del espíritu crítico.

El testimonio del profesor recoge, por su parte, alguno de los desafíos a los que tuvo que enfrentarse el instituto en esta época, como el de atraer a los bachilleres en fuerte competencia con los centros privados. Otro aspecto reseñable de ese periodo son los cambios que experimentó el claustro con la incorporación de muchos profesores interinos, que duplicaban en número al conjunto de los catedráticos y agregados. El malestar que provocaba en el sector más conservador del claustro la llegada al instituto de profesores con una mentalidad más progresista y la influencia que tuvieron en la primera elección democrática del director por el claustro de profesores en 1977. El aprendizaje de las prácticas democráticas y las tensiones y transformaciones que eso produjo en los años 80, quedó reflejada incluso en la reconversión de espacios tradicionales, como la capilla, en función de las nuevas necesidades educativas.

El segundo volumen de Juan Mainer sobre el Instituto Ramón y Cajal de Huesca constituye una aportación fundamental para el conocimiento de la historia de la educación de nuestro país, con sus cambios y continuidades, desde la Segunda República hasta prácticamente nuestros días. Las transformaciones educativas que se sucedieron en el instituto oscense están tratadas analíticamente, con gran detalle, y trascienden con mucho lo local o particular, porque son extrapolables en líneas generales a lo vivido en el resto de los institutos españoles a lo largo de ese dilatado periodo de tiempo, de ahí el gran interés del libro aquí reseñado. Mainer basa su extenso, riguroso y bien documentado estudio en datos contrastados y testimonios de primera mano, los de antiguos profesores y alumnos del instituto que es objeto de su atención. Así autor reconstruye la vida del centro con sus luces y sus sombras, sin olvidar su parte más oscura ni a los profesores represaliados, a quienes rinde homenaje. Este segundo volumen de Juan Mainer sobre el instituto oscense, como el primero que publicó en 2020, es una obra de obligada lectura o de consulta para quien se muestre interesado por el panorama educativo español contemporáneo, marcado por el profundo cambio que supuso el paso de una enseñanza media originalmente elitista a otra de masas.

## BIBLIOGRAFÍA

Moll, S. y Comas, F. (2023). Los antiguos alumnos: «patrimonio vivo» para la historia de la escuela. *Cabás*. (29), 1-12. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.31.86.002>