

PROBLEMAS Y APUNTES PARA UNA HISTORIA CRÍTICA DE LA ESCOLARIZACIÓN

Escrito por Julio Mateos Montero

Julio Mateos Montero
*Fedecaria-Salamanca. Maestro jubilado,
Doctor por la Universidad de Salamanca
jmateosmontero@usal.es*

0.- Propósitos

Escribir un artículo sobre la escolarización desde una perspectiva histórica y crítica es un reto sugerente, pero bastante ambicioso. Por ello es preciso imponer desde el principio unos límites realistas y hacer un ejercicio de modestia (también podría decirse de honestidad intelectual). Los límites decididos en este caso serían dividir su desarrollo en sólo tres apartados: una problematización del tema destinada a mostrar su complejidad e interés general, unos rasgos significativos de la génesis de la escuela en la Edad Moderna y una apretada síntesis interpretativa de la historia de la escolarización hispana. En cuanto al “ejercicio de modestia” consistiría en reconocer que una buena parte del conocimiento que aquí se condensa y se reutiliza con factura propia, proviene de obras y de autores que he manejado en mis indagaciones. En algunos casos se trata de colegas con los que he trabajado desde hace bastantes años¹. Con esas premisas se entenderá que la intención que anima estas páginas es abrir accesos al tema tratado más que darlo por visto ni siquiera en forma incompleta. Puede decirse que creo responder al deseo de cumplir con lo necesario mucho más que con lo suficiente.

1.- Dificultades y posibilidades para hacer historia crítica de la escolarización

Posiblemente uno de los acuerdos más generalizados entre naciones y ciudadanos del mundo se refiere a que la infancia toda, sin distinciones de raza, género, país, clase social u otras ha de estar escolarizada. A ser posible bien escolarizada. Es sabido que tan universal convicción se ha convertido no solo en un *derecho* del niño sino en una *obligación*, y así se ha recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), por citar un texto de reconocida autoridad entre los muchos de alto rango

¹ La escolarización y otras criaturas históricas que junto a ella se han desarrollado en inseparable relación, fueron objeto de estudio en el Proyecto Nebraska, presentado en público en 2001 y del cual existe un amplio depósito de sus trabajos en www.nebraskaria.es. Dicho proyecto se ha cerrado con un dossier publicado recientemente y que está muy relacionado con el contenido del presente artículo (Cuesta, R.; Mainer, J. y Mateos, J., 2011).

normativo que contemplan la educación en similares términos. De forma mayoritaria ese «raro consenso transcultural» (Gimeno, 2000, 13) se mantiene vivo en un caldo ideológico donde los nutrientes más visibles son la idea de progreso, de felicidad, de desarrollo social y económico, de igualdad de oportunidades, de emancipación de los seres humanos y, al fin de cuentas, una idea de *salvación* (desde su pristino sentido religioso a otros laicos y terrenales). Con esos elementos, en efecto, se ha tejido un sustrato ideológico que en sus líneas principales adquiere relativa sencillez favoreciendo así su divulgación, sobre todo cuando la escolarización se presenta como una cotidiana necesidad, como algo natural, que está en nuestras vidas “desde siempre”. Los 72 millones de niños que aún no han llegado a conocer la escuela o el gran déficit que en alfabetización y escuelas que padecían en el pasado nuestras sociedades occidentales, aparecen como expresiones de primitivismo inconcebible en nuestro tiempo, como lastres o atrasos ineludiblemente destinados a la erradicación. Toda esta literatura, a mi juicio preñada de idealismo, encuentra su pareja, su mejor aliado en cierto empirismo cuantitativista. Así, los balances acrílicos de los datos históricos sobre el proceso de escolarización fácilmente se ajustan a la narrativa de un progreso inapelable. Las estadísticas de la UNESCO, los informes de otras agencias internacionales o de los mismos Estados y los estudios de sociología complacientes con el pensamiento común, acumulan datos sin cuento generalmente utilizados para legitimar el relato de una progresiva conquista escolarizadora. Por mucho que se discrimine en las tasas de escolarización respecto a áreas geográficas y políticas, al sexo de los escolares, a niveles de enseñanza, a índices de riqueza de los países y otros parámetros o circunstancias, las metas de la *cantidad* y, en los últimos años (digamos treinta años), de la *calidad*, tienden a reducir la enseñanza institucional a un conjunto de factores que acaban encajando sin mayores contradicciones en un relato sin fisuras.

Maticemos nuestras palabras. Sin duda los datos derivados del trabajo empírico son imprescindibles para cualquier estudio serio. ¿Cómo podríamos hablar de escolarización sin conocer y manejar sus magnitudes? En cada momento de la indagación histórica, cada problema que formulemos ha de estar acompañado con el análisis de datos empíricos, específica e intencionadamente buscados por las preguntas que pertinentemente nos plantea la reflexión. Lamentablemente, en España el trabajo con estadísticas escolares requiere grandes esfuerzos y vencer muchas dificultades. Sobre todo cuando la indagación se remonta tiempo atrás, antes de mediados del siglo XIX que es cuando empiezan a publicarse series contables de instrucción primaria de forma más o menos sistemática. Las dificultades provienen además de una dudosa fiabilidad de los documentos y porque éstos son escasos, heterogéneos y fragmentarios. Hubo mucha destrucción de legajos de los archivos de la administración en incendios, venta por toneladas como papel inútil y otros desastres. Los cambios normativos obligan a no pocas inferencias para comparar series donde las edades, por ejemplo, no son las mismas. Por otra parte la propia estadística escolar tiene una compleja historia política y, al mismo tiempo, es parte del proceso de creación del sistema educativo nacional y de la administración pública implicada (Guereña y Viñao, 1999). El trabajo preciso con los la aritmética de la escolarización es un trabajo fino y muy meritorio. Pero aquí el reproche se dirigía a ese positivismo según el cual los datos hablan por sí mismos, y se llega a suponer que basta con ir a la caza de “los datos y hechos reales” (en nuestro caso sobre escolarización de aquí o allá, de ayer o de hoy) para encontrar en ellos no solo los problemas sino las soluciones. En fin, lo que antes llamaban «ciencismo» y ahora bien

podiera entenderse como «empirismo tecnoburocrático» (Lerena, 1986: 81, 346-353)² se ocupa de la escolarización en términos de objetivos más o menos cumplidos, añadiendo nuevos retos acordes con los tiempos, haciendo diagnósticos, balances e informes entre el lenguaje de la burocracia y el de las estadísticas. El objetivo es siempre mostrar los defectos, como por ejemplo el *fracaso escolar*, o la *brecha cognitiva en la sociedad del conocimiento*, o cualquier otro, para ir justificando los siempre renovados planes de mejora, las reformas, las nuevas políticas educativas. La escolaridad se convierte así en un campo de permanentes rebotes entre la política y la estadística, entre el lenguaje legislativo y el lenguaje contable.

Sin embargo, esa simplicidad del discurso espontáneo – y muchas veces académico – contrasta con el complejo, tortuoso y desigual fenómeno de la escolarización y de su oscura historia. El estudio crítico de la escolarización exige enfrentarse a temas nucleares no sólo de la historia de la educación sino del conjunto de las ciencias sociales, como serían la religión, el Estado, la familia, la construcción social de la infancia, los dispositivos de reproducción de la estructura social, las formas de dominación, las confrontaciones entre grupos y clases sociales. Y aun sin salirnos del ámbito de la educación los procesos de escolarización han de tratarse junto a asuntos de gran importancia, como la génesis y función de los cuerpos docentes, la naturaleza del conocimiento escolar o los cambios del saber-poder pedagógico, sin olvidar la cuestión de la escolarización en centros públicos o privados, secular problema que, en un país donde tradicionalmente ha habido mucha Iglesia y poco Estado, no es algo baladí. Para no excedernos en enumeraciones, digamos que el análisis crítico de la escolarización no puede obviar las batallas planteadas en torno *al carácter, las funciones y el alcance de la escuela*, asunto central ya desde el despegue del sistema nacional de enseñanza en España³ pero que sigue resurgiendo de sus cenizas hasta el presente.

No se acaban aquí las complicaciones que ha de afrontar una historia crítica de la escolarización. Hace tiempo que se ha denunciado el llamativo incumplimiento de las promesas asociadas a la educación universal y que fueron sucesivamente acumuladas por los reformadores sociales desde principios de la llamada Edad Moderna. Veamos algo de este fracaso que al menos debería hacernos sospechar de las germinales utopías sobre la escuela: progreso y felicidad. No puede olvidarse, sin más, que fue en la culta Prusia, el país en el que antes y más extensamente se implantó la escuela obligatoria por el Estado y cuna de las más altas tradiciones pedagógicas, donde tuvo lugar la barbarie del holocausto. No hay razones para pensar que la expansión de la escolaridad por los cinco continentes haya traído mayor igualdad, menos guerras o haya aliviado sufrimientos y miserias. Si se piensa detenidamente, la escolarización masiva y extensiva en el tiempo no puede justificarse como necesaria para la adquisición de los conocimientos que realmente pueden constatarse al final de tan

² La crítica al empirismo podría desviarnos de nuestro camino, más concreto y ceñido, por lo se remite al lector hacia la obra de Carlos Lerena y, dado el calibre y profundidad de la misma, la urgencia puede atenderse con la referencia que acabo de indicar.

³ En términos muy similares y precisos se enunciaba el tema de la segunda sesión del Congreso Nacional Pedagógico de 1882: *Carácter, sentido y límites que debe tener la escuela primaria en sus diferentes grados*.

larga carrera.⁴ Tampoco hay que echar en el olvido las aportaciones sociológicas que han puesto en evidencia la función reproductora y legitimadora de las diferencias sociales que cumple la escuela⁵. Y por añadir un elemento más a la hora de ajustar cuentas con el optimismo que acompaña al concepto de escolarización, hay que decir que son innumerables los testimonios de personas que habiendo llegado a tener una considerable altura intelectual, nos transmitieron recuerdos escolares (tanto de las escuelas de primeras letras como de los institutos secundarios) que evocaban el hastío, la pérdida de tiempo, el desagrado por la disciplina, las desvitalizadas materias de estudio, la miseria material (muchas veces) y la confusión cognitiva⁶.

Sobre el sujeto escolarizado recae inevitablemente cierta representación de un itinerario y un destino: ascender por una escalera muy larga de la que en cualquier momento se puede caer o, por el contrario, seguir la carrera selectiva y, en la medida que ésta se prolonga, constatar que son menos los que llegan a la cúspide. El sujeto escolarizado lo es para dotarse de virtud y ciencia que se legitiman mediante el *examen* y la adquisición del *título*, al tiempo que asciende por un *Via Crucis* que le lleva a distinguirse de los que quedaron en escalones inferiores. Todo el camino en esa piramidal Torre de Babel no tiene más finalidad que llegar a un nivel más elevado que los demás, a “demostrar” el mérito propio, a legitimar la distinción y el éxito por el esfuerzo personal. En realidad lo que se está haciendo es naturalizar por la vía del éxito o el fracaso escolar las diferencias sociales de origen. Si hay una constatación empírica mil veces comprobada es la correlación entre éxito en la carrera escolar y favorables condiciones sociales y culturales. Lo mismo, o con mayor contundencia, puede decirse respecto al fracaso escolar y la marginación socioeconómica.

Como dije, estos u otros aspectos que presenta la cara oscura de la escuela ya han sido señalados por diversos autores. Los mismos u otros estudiosos han tratado de desnaturalizar la existencia de los sistemas escolares dando cuenta de su invención sociohistórica. Buenos motivos y puntos de partida para realizar una historia crítica de la escolarización (pues si no está por medio la perspectiva histórica mal se puede abordar la crítica). Sin embargo, no todos los trabajos tienen el mismo recorrido crítico y nos permitimos hacer distinciones con algunos ejemplos.

El profesor Gimeno Sacristán escribió hace trece años un libro, *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, más en la onda de su especialidad como

⁴ Hasta un 40 % de jóvenes españoles entre 25 y 34 años puede asistir hasta veinte años consecutivos en centros de enseñanza. Son muchos años en una vida de pertenencia a la condición de escolarizado que es prácticamente una “dedicación exclusiva” en términos de ocupación mensurable.

⁵ Nos referimos entre otros a una obra que es ya clásica, *La reproducción* de P. Bourdieu y J-C. Passeron. Si el tiempo ha podido desgastar algunas de sus aportaciones, el potencial crítico del mismo paradigma ha sido aguzado y puesto al día.

⁶ Hay una amplia muestra de autores españoles que contienen ese tipo de testimonios sobre recuerdos escolares del siglo XIX: M. Unamuno, A. Machado, F. Rubio y Galí, J. M^a Sanromá, Mesonero Romanos, Ramón y Cajal, Echegaray, A. Espina y Capo, J. Nombela, En tiempos más recientes tenemos otros, amén de toda una literatura, a veces del género humorístico, como la debida al pedagogo italiano Francesco Tonucci, alias *Frato*.

didacta o pedagogo que como historiador de la escuela. Bien planteado y aprovechando con claridad expositiva sus fuentes, el autor no pudo evitar toparse con el cúmulo de contradicciones del tipo de las que se han expuesto más arriba, encontrándose así ante un callejón sin salida, ante aporías difícilmente asumibles por alguien que, como él, “cree” en la escuela y en la educación. Véase como J. Gimeno sale de tan incómodo atolladero:

«¿qué papel ha cumplido o ha dejado de cumplir la educación en el hecho de ver fracasadas las esperanzas de redención puestas en ella? En estas preguntas arranca un extenso y necesario programa de revisión de lo que ha ocurrido, que aquí no nos es posible acometer. Nos queda la esperanza racionalista en que hayan sido la modernidad mal desarrollada o el poco tiempo de su aplicación efectiva las causas de esos fracasos, para poder seguir manteniendo esa capacidad de seguir "soñando hacia adelante" » (Gimeno, 2000: 66).

He aquí un ejemplo representativo de los límites que la crítica a la escolarización se autoimpone. De cómo se salva la razón preexistente mediante lo que yo diría que es una renovación del crédito, concedernos nuevos plazos para arreglar las cosas aún a costa de que cada vez vamos a pagar más en el ajuste de cuentas. Los pedagogos escapan del pasado (algo así pensaba E. Durkheim), prefieren que no exista, desearían partir de cero y olvidarse de posibles “pecados originales” de la escuela; así pueden anunciar sus sueños de regeneración y exponer las reformas que de una vez den los frutos esperados. Y para concluir, en definitiva, como hace el profesor Gimeno unas líneas más adelante: «la escuela no ha cumplido todo su programa y sus prácticas deben ser revisadas» (Op. cit., 67).

Se puede, sin duda, afrontar críticamente la historia de la escolarización sin temor por llegar a algún punto donde nuestras conclusiones representen un “exceso” de disconformidad o cualquier “peligro de desesperanzado nihilismo”. A mi juicio ese es el caso de una obra que estimo de capital importancia para el tema que estamos tratando. Me refiero a *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* de Raimundo Cuesta. Son pertinentes algunos comentarios sobre este libro, aunque sean puestos al servicio de lo que aquí quiero exponer. R. Cuesta llevó a cabo una indagación genealógica de la escuela, tomando como principal objeto de estudio los procesos de escolarización universal y obligatoria y sus implicaciones. Escribió un amplio ensayo a contrapelo de la versión complaciente y feliz de educadores, pedagogos e historiadores, que, imbuidos de una acendrada concepción «progresista del progreso», han venido atribuyendo a la escuela la virtud de ser fármaco milagroso contra todos los males sociales. Frente a ello, se desarrolla una explicación de la escolarización obligatoria como un fenómeno profundamente ambivalente y oscuro, como un sistema de sometimiento y control inseparable del capitalismo, del Estado y la Iglesia. Independientemente de particulares aportaciones que más adelante pueden ser citadas lo que ahora ha de señalarse es que la obra de R. Cuesta (y diría que también los debates que ha suscitado) nos ofrece algunos rasgos de fortaleza a la hora de encarar el estudio crítico e histórico de la escuela. Conviene tomar nota, en primer lugar, de que en la medida que el tono de la crítica sea alto, el rigor de lo que se expone ha de responder asimismo a unas altas exigencias. La lección es importante pues, en contraste con la obra ahora comentada y precisamente sobre el mismo asunto de la escolarización, han proliferado no pocos

trabajos de radicales retóricas, contruidos a base de manosear un lenguaje, por ejemplo el foucaultiano⁷.

El libro de R. Cuesta muestra también otra virtud necesaria para el tratamiento histórico y crítico de la escolarización: los frentes de abordaje han de superar la mirada del especialista ya sea en pedagogía, en historia, en sociología, en economía y política educativa, en organización escolar o en cualquier otra materia. Los trabajos más sólidos son los que transitan con facilidad entre “especialidades”, haciendo desaparecer lo que realmente no debería haber aparecido, es decir: las fronteras entre aquellos u otros campos disciplinares. Algo similar puede decirse sobre la conveniencia de no mantener seguimientos ortodoxos de tal o cual autor o corriente de pensamiento.

En el mismo orden de recomendaciones metodológicas cabe decir que la historia crítica de la escuela, requiere de estudios que contemplen el “tiempo largo”. La mirada sobre coyunturas del presente o aquella otra que analiza la educación ajustada a tal o cual época definida desde consagrados esquemas histórico-políticos (periodo isabelino, restauración, república, franquismo, etc.) puede conducir a percepciones parciales e incluso a desfigurar los procesos de continuidad y cambio que realmente afectan al complejo acontecer de la educación. Y ello es así porque las culturas de la escuela, sus rasgos estructurales, su totalidad como un sistema que responde al conjunto del sistema social tienen su propio *tempo*, su propia dinámica. Por tanto creemos imprescindible, al menos presentar aquí, la necesidad de unas categorías analíticas que nos parezcan más útiles. Tal es el caso de una periodización de la historia de la educación: la de los *modos de educación*. Con esta herramienta heurística hemos podido, en contrastadas indagaciones, aproximarnos al conocimiento histórico-social de las formas de educación y escolarización en el nacimiento y desarrollo del capitalismo⁸. En España, a partir del levantamiento del sistema educativo nacional en el siglo XIX, se distinguen un *modo de educación tradicional elitista* (desde sus orígenes decimonónicos hasta los años sesenta del siglo XX) y un *modo de educación tecnocrático de masas* (a partir de 1970 hasta nuestros días). Los *modos de educación* dan cuenta de las cambiantes estructuras socioeconómicas y las peculiares formas de escolarización que en cada etapa del capitalismo se establecen

⁷ Sin haberse dedicado especial y sistemáticamente a la educación Foucault ha influido mucho en ese campo de estudio, circunstancia que junto a la fama que el pensador francés alcanzó también en todo el continente americano, ha propiciado que nos encontremos frecuentemente con textos sobre la cuestión escolar que se quedan en vana palabrería, en discursos vacíos, que no aportan nada nuevo y en los cuales las citas explícitas y términos foucaultianos ejemplifican el peor de los usos que puede hacerse de un autor. Sin embargo no todo ha sido así. Una parte de la mejor recepción de Foucault en España ha contribuido notablemente a la historia y sociología crítica de la educación, de la cual da abreviadamente cuenta Galván (2011).

⁸ Los *modos de educación* se deben a una elaboración que Raimundo Cuesta hizo hace ya casi dos décadas a partir de una idea de Carlos Lerena, puesta al día en Cuesta (2005). R. Cuesta, J. Mainer y yo hemos ido poniendo a prueba el concepto en nuestras respectivas tesis doctorales y en otros trabajos, matizando la idea matriz y ajustándola a cada caso. El alcance y ambición de nuestra periodización ha sido causa de interesantes debates entre historiadores de la educación y especialistas de otros campos. El más reciente puede verse en (Cuesta y otros, 2009).

como artefactos productores de sujetos para la distribución del conocimiento y para la selección social. También las funciones de la escolarización se explican en cada modo de educación a partir de las formas de dominación. Estos elementos no son ajenos a bastantes otros que ya han sido apuntados o lo serán más adelante. Dejemos, pues, para ver en la explicación de los apuntes históricos sobre la escuela hispana las sugerencias sobre la utilidad de los modos de educación.

Llegando a este punto creo que es buena precaución advertir lo siguiente. No sería sensato deducir de lo que se viene diciendo que se propone la desescolarización o el fin de la escuela porque ella es causa de nuestras desdichas. Cabría mencionar ahora un tercer y conocido ejemplo de crítica a la escolarización en la figura de Ivan Illich y sus seguidores en medios anarco-cristianos. Sus ideas fueron bastante celebradas, al menos, un tiempo después de publicarse *La sociedad desescolarizada*, a comienzo de los años setenta del pasado siglo. No coincidimos con esa corriente cuya afinidad con el movimiento de *homeschooling* tiene fuertes ecos roussonianos, y, a mi entender, es una expresión del gusto por la familiarización, la privatización, la particularización y, para no extenderme, diré que le acechan serios riesgos de un “progreso hacia atrás” pues la enseñanza doméstica ya la hemos conocido también desde hace décadas... y siglos.

Para terminar con esta parte de generalidades problematizadoras he de exponer muy sintéticamente las propias ideas respecto al tema, pues ocultarlas en nada contribuye a la claridad. En definitiva, pienso que la escuela no es causa de los males del mundo pero tampoco es su tabla de salvación. Uno u otro supuesto derivan de un falso planteamiento que disocia a la escuela por un lado y a la sociedad por otro. La escuela no es una institución al margen de la sociedad sino que forma parte de la misma sociedad (podría decirse que la escuela es sociedad). Sistema escolar y sistema social se han configurado en un mismo orden, en una misma lógica unitaria. Para decirlo sin eufemismos: se trata del orden del capitalismo. Junto a una profunda distancia con el idealismo que ve en la escolarización una especie de único camino de salvación (en los actuales tiempos de “crisis” se sigue oyendo lo mismo), he de tomar también posición frente a los agoreros que anuncian el fracaso de la escuela, a los que anuncian crisis sin cuento en la educación. La escuela y la escolarización no han fracasado, sino todo lo contrario: hay más escuela que nunca y sus funciones *reales* y no imaginarias las cumple perfectamente. El fracaso, ya lo he dicho, es de los que vieron en ella una cruzada liberadora o un lugar para la emancipación (Mateos, 2011: 168).

2.- Irredentos “pecados originales” de la escuela

El llamamiento de Lutero en 1530 en pro de la escolarización de las clases populares⁹ y su insistencia sobre lo mismo en otras ocasiones, fue un síntoma importante de las profundas transformaciones que dieron lugar, en Europa, a un nuevo tipo de sociedad. Fuera de todo eufemismo se trataba pura y simplemente del capitalismo. El reformador

⁹ Se alude al famoso *Sermón sobre la necesidad de mantener a los niños en las escuelas*, texto dirigido a los príncipes alemanes: «yo digo que las autoridades tienen la obligación de asegurar que todos sus súbditos lleven a sus hijos a la escuela...» Sus recomendaciones iban tanto para combatir al demonio y procurar la salvación de los súbditos como para obtener claros beneficios en el orden civil y económico.

alemán reivindicaba una escuela bajo el gobierno de la *res pública* o del clero seglar, es decir una enseñanza *en el mundo* en contraposición al enclaustramiento de las escuelas monacales. Por otro lado Erasmo y otras figuras cimeras de la época reclamaban el distanciamiento del formalismo escolástico propio de las universidades medievales. Posteriores reformadores como Comenio, dispusieron las pautas pedagógicas, organizativas y didácticas para la creación de los sistemas nacionales de enseñanza, una auténtica utopía premonitoria.

Se interpreta muchas veces que en todos estos sueños reformistas la escolarización fue vista como de obligado cumplimiento para *todos y todas*. Así, por ejemplo, en la portada de su *Didáctica Magna* Comenio escribió este elocuente subtítulo:

«*El artificio universal para enseñar a todos todas las cosas*, o sea, modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas y aldeas de cualquier reino cristiano, de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura.» (Comenio, 1922)

Pero no nos engañemos. Se trata de una apariencia debida a una interpretación *literal* de algunos textos sin leer la letra pequeña que aparece en un estudio más detallado de las obras. Al hablar de una escuela para todos y todas el ilustre checo se refería a la *escuela común pública* (y aún a la escuela materna que, reducida al ámbito doméstico, bien podría entenderse como una prefiguración del parvulario). A partir de los doce años el *Gimnasio o escuela latina* sería para aquellos que «aspiran a algo más que los oficios».

Así, una duradera diferenciación social y pedagógica se establecía ya en la portentosa maquinaria de disciplinamiento y salvación que imaginara el *mentor de las naciones*¹⁰. Y ningún tratado teórico ni proyecto escolarizador digno de mención (el *Raport ...de Condorcet*, incluido) se salió de la estructura jerárquica, dividida en niveles, indefectiblemente jerarquizados, con sus respectivas instituciones ubicadas en poblaciones de menor a mayor rango y de acuerdo con la impartición de saberes verticalmente dispuestos según el orden social existente.

En los países católicos destacaron los colegios de jesuitas en la educación de las clases pudientes y se dedicaron más a la enseñanza elemental y de pobres los Hermanos de La Salle (en Francia) y los Escolapios en España. Del plan pedagógico y la tradición colegial de la *Ratio studiorum* jesuítica procede el funcionamiento de lo que luego serían las enseñanzas secundarias o medias. En los países protestantes la escolarización fue, cada vez más, competencia del poder político y la iglesia reformada no plantó la batalla frente al Estado de la forma que la iglesia católica lo hiciera en los territorios papistas, especialmente en España. Esa secularización del poder en el ámbito germánico no es ajena al hecho de que fuera el autoritario y militarizado estado prusiano del siglo XVIII, en el reinado de Federico II, el que estableciera la

¹⁰ En otros lugares le hemos dedicado más extensión y detalles a la empresa escolarizadora comeniana, así como a otras relaciones que aquí sólo se tocan de pasada entre conocimiento escolar, infancia y escolarización (Mateos, 2011; Mateos, 2008).

escolarización obligatoria entre los 5 y 13 años (Cuesta, 2005: 22 y ss.). En la mente de todos los reformadores religiosos y civiles que proclamaban la escolarización obligatoria, primero como parte de un sueño de salvación y después como normas coactivas del Estado, no existía en absoluto la mínima intención de ofertar con la escuela un lugar de placer ni fuente de gratificantes conocimientos. Lo que hacía el despotismo ilustrado de Federico “El Grande” era imponer la obligación de asistir a la escuela por la misma patriótica razón que imponía el servicio militar obligatorio (también Lutero hacía alusión a una similar necesidad de reclutar soldados y reclutar escolares). Mariano Carderera, uno de los primeros representantes hispanos de la pedagogía académica en el siglo XIX, identifica las fuerzas que erigen la escolarización en Europa: «La enseñanza obligatoria nació en los países del Norte, gobernados por ordenanzas militares, y llegó a prosperar merced a la idea religiosa» (Carderera 1882: 308). Efectivamente, en retrospectiva crítica de mayor amplitud también se ha señalado la eficaz confluencia en esta empresa escolarizadora del ejército, el Estado y la Iglesia (Cuesta, 2005). Solo las capas de idealismo que con el tiempo se han ido depositando sobre la escolarización obligatoria ocultan (o, al menos dulcifican, como si de un pecado original felizmente redimido se tratase) las circunstancias de su invención.

No es difícil entender que la *obligación* de asistencia a la escuela tuviera su réplica en una *resistencia* de las clases populares a cumplir con ese mandado. La escuela no fue, sin más, un esperanzador y deseado lugar para los trabajadores ni, desde luego, para sus hijos. En primer lugar la escuela era bastante incompatible con el trabajo infantil, de primera necesidad para la supervivencia en la precaria economía familiar de los pobres. De hecho, especialmente en el medio rural, sabemos que el tiempo escolar (calendario y horario) dependió hasta no hace tanto tiempo del trabajo en el campo¹¹. A este respecto es altamente recomendable investigar, como hizo Cuesta (2005), tres edades normalizadoras de la infancia: la *escolar*, la *laboral* y la *penal*. A través de la sociogénesis de esas tres edades se apunta el itinerario constituyente de la infancia y esa es una imprescindible forma de dar contenido a la idea, en términos generales ya expuesta muchas veces, de que infancia y escolarización son dos categorías históricas que se construyen en la más estrecha relación.

Entre los factores de resistencia a la escolarización ha de tenerse en cuenta que la mayoría de establecimientos de enseñanza elemental, además de recluir y privar de libertad, eran lugares de tortura y pérdida de tiempo. Por otros motivos las organizaciones obreras en sus primeros tiempos, coincidentes con las peores condiciones de vida y trabajo, desconfiaron profundamente de las escuelas de la Iglesia y del Estado. Socialistas y anarquistas preferían instruirse en sus propios establecimientos de enseñanza y de culturización.

Valgan estas breves líneas para establecer que desde los primeros proyectos escolarizadores del capitalismo los sistemas educativos se pensaron (y se empezaron a realizar) con un carácter clasista, selectivo y elitista. El mismo carácter que está

¹¹ La comprensión de los cambios históricos reclama no marginar los “rastros a ras de tierra” es decir de aquellos elementos materiales y organizativos de la cultura escolar, como son el tiempo, el espacio y los modelos de agrupamiento. Ya sabemos bastante sobre ello y, sin infravalorar muchas obras que existen al respecto, recurro a un solo autor que ha tratado en tres trabajos diferentes sendos aspectos (Viñao, 1998; Viñao, 2006 y Viñao, 1990).

presente en su proceso constituyente en leyes y prácticas durante el siglo XIX. Dos escuelas, dos fines en sus ideales de formación, dos tipos de conocimiento, dos clases sociales profundamente separadas, dos tradiciones y rangos muy diferentes de los cuerpos docentes (catedráticos de bachiller y maestros), dos concepciones en el orden pedagógico, y así una largo etcétera que se mire por donde se mire remite a una realidad escindida que en otro lenguaje y relaciones de diferencia y de contradicción se llama *trabajo* y *capital*.

Conviene tener presente este hecho para no olvidar que hasta bien entrado el siglo XX, –en España hasta los años setenta– esos mundos sociales, culturales y escolares permanecieron radicalmente escindidos. Y todavía ahora, en tiempos de la educación tecnocrática y de masas, cuando la escolarización se ha convertido en obligatoria y común durante un largo periodo de tiempo (lo que hace años se llamó escuela única y ahora se llama escuela comprensiva), las diferencias y la distinción escolar-social, como una simbólica genética de arcaicas invariantes, se manifiestan de nuevas formas.

3.- Algunas notas y pinceladas sobre la historia de la escolarización en España

El conocimiento disponible sobre la historia de la escolarización en España es demasiado amplio para poder resumir siquiera los datos, hechos y avatares más conocidos. Únicamente podemos aspirar a desgranar algunos comentarios que puedan resultar útiles para una visión muy general haciendo uso de la periodización ya comentada.

3.1.- El modo de educación tradicional elitista

Se dice siempre que la escuela es una institución que surge en España con la sociedad erigida por el liberalismo a lo largo del siglo XIX y, ciertamente, desde las Cortes de Cádiz hasta la Ley Moyano de 1857 se suceden azarosas circunstancias políticas entre las que van surgiendo tentativas de organizar y legislar las bases de un sistema nacional de enseñanza. Pero la insistencia de los historiadores al respecto puede inducirnos a pensar que con anterioridad, en el Antiguo Régimen, no hubo escuelas ni maestros, como si no hubiera existido una vieja tradición de enseñanza que hunde sus raíces en escuelas monacales y parroquiales, dejando también en el olvido las realizaciones de los escolapios (llegaron los hijos de Calasanz a España a finales del XVII) y ya en el siglo XVIII, escuelas fundadas por las Sociedades Económicas de Amigos del país y, en general, el empeño de burgueses ennoblecidos, de clero ilustrado y otros grupos interesados en crear dispositivos propios de lo que se ha dado en llamar sociedad disciplinaria¹². Entre aquellas instituciones disciplinarias

¹² No puede decirse que exista un gran vacío de estudios referidos a esas épocas anteriores a la erección decimonónica de la escuela contemporánea y, entre otros, merecen citarse las investigaciones de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría de las que quedó constancia en una seminal publicación (Varela, 1991).

que como la cárcel, la fábrica, el hospicio, el asilo, el cuartel o el manicomio, la escuela empezó a jugar también un papel importante¹³.

¿Cuántos muchachos estuvieron escolarizados en España desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XIX? Como ya se indicó la reconstrucción de las tasas de escolarización en España ofrece serias dificultades. Con todas las prevenciones a finales del XVIII habría en España unas 11.000 escuelas que acogían a cerca de 400.000 niños y niñas en escuelas separadas (unas tres veces más varones que hembras) y se puede estimar que ello representaba una tasa de escolarización del 23% sobre edades comprendidas entre los 6 y 13 años. En 1855, al filo de promulgarse la Ley Moyano los alumnos y alumnas que asistían a escuelas de primeras letras llegarían a ser 1.004.974, representando una tasa estimada en el 40% (Guereña y Viñao, 1999). Si estas cifras reflejan la realidad (y no disponemos de otras más fiables) quiere decir que en el despegue del sistema educativo sí puede hablarse de cierta expansión de la escolarización que luego se estancará durante lo que quedaba de siglo, pues, aunque en 1900 el total de matriculados en escuelas elementales estaba en torno a 1.800.000, en términos proporcionales representaba una tasa en torno al 58 %. En realidad, hasta bien entrado el nuevo siglo el estado de cosas no cambió sustancialmente. Aún en 1950 la tasa de escolarización estaba en torno al 70%, escandalosamente baja en comparación de países europeos “de referencia”. Sin embargo, coincidiendo con la expansión económica del país, en 1966, esa tasa creció como nunca y llegó al 88 % para llegar a la mítica meta del 100% de las edades obligatorias a mediados de los años setenta del siglo XX. Quiere esto decir que la educación elemental estuvo, en España, muy restringida, incumpléndose durante muchas décadas la obligatoriedad reglada ya en la ley de 1857¹⁴. A eso hay que añadir un alto índice de absentismo, las precarias condiciones materiales de las escuelas, las diferencias cuantitativas de escolarización entre niños y niñas, la escasa formación del magisterio que fue profesionalizándose en términos formales y reales muy lentamente, el fuerte predominio de la escuela unitaria frente al modelo graduado, las grandes diferencias entre el medio rural y el urbano. Son rasgos de la escuela primaria en el prolongado tiempo en el que se mantiene el *modo de educación tradicional elitista*. Elitista era porque frente a esa miseria en todos los órdenes que caracterizaba la escuela primaria como primer y último lugar de escolarización para las clases subalternas, los institutos de enseñanza secundaria se erigían como templos de una enseñanza minoritaria y elitista, destinada a las clases pudientes y en torno a este nivel se perpetuaba un mundo cultural muy distante.

Veamos ahora algunos datos de escolarización correspondientes a la enseñanza secundaria para el mismo periodo. Buscando una impresión rápida y muy simplificada (no por ello menos cierta) puede decirse que si en 1857 (año de promulgación de la Ley Moyano) había un contingente de 17.612 alumnos de Segunda Enseñanza y en 1950, casi un siglo después, ascendía a 221.809. Sin embargo, en 1970, veinte años

¹³ Como es sabido esa fue una aportación de M. Foucault que ha obtenido un seguimiento muy notable.

¹⁴ Y eso siendo el caso que la Ley Moyano solo pusiera tres años de escolaridad obligatoria: desde los 6 a los 9. Hay que esperar al Decreto de Romanones de 1901 para ver en la norma 6 años de escuela obligatoria. Luego, a lo largo del siglo XX el tiempo de escolarización obligado bascula entre seis y ocho años hasta que con la LOGSE de 1990 se amplía a diez años (de 6 a 16).

más tarde, se había pasado a 1.514.710. Posiblemente resulte más ilustrativo analizar el **Cuadro 1** en el que se consigna el número de alumnos de bachillerato por 100.000 habitantes y permite ver la evolución a lo largo del modo de educación tradicional elitista. Muestra, también, otra característica: la escasa asistencia a los institutos del sexo femenino (hasta el punto de que en el siglo XIX ni siquiera se consigna), cuya tasa sólo llega a nivelarse con los varones a partir de los años setenta.

Cuadro 1: EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO POR 100.000 HABITANTES EN LA EDUCACIÓN TRADICIONAL ELITISTA

Año académico	Número de alumnos por 100.000 habitantes	Porcentaje de feminización
1849-50	86	
1860-61	131	
1878-79	189	
1914-15	238	3%
1927-28	272	13%
1932-33	500	27%
1940-41	605	
1950-51	780	35%
1960-61	1.538	38%
1970-71	4.480	44%

Tomado y simplificado de Cuesta (2005, 154)

La interpretación del **Cuadro 1** ofrece pocas dudas: una reducidísima minoría llegaba a cursar el bachiller y, aunque va creciendo muy lentamente a lo largo de más de un siglo, solo en los últimos años del periodo, en la década de los sesenta, el crecimiento destaca de forma espectacular con respecto al tiempo anterior.

Posiblemente conviene aludir ahora, aunque sea muy sucintamente, a la II República. Ciertamente en aquellos años, sobre todo en el primer bienio reformista (1931-33), se dieron tentativas modernizadoras que tuvieron sus frutos en la ampliación del número de maestros y de construcción de escuelas, en niveles de alfabetización, en una

llamativa mejora de la formación del magisterio (el *plan profesional*), en normas para la coeducación, en una organización descentralizada de la educación y algunos otros aspectos. Mucho más modestos, no obstante, fueron los resultados en las tasas de escolarización primaria (del 51,8 % en 1931 al 52,5% en 1936) y lo que en rigor ha de señalarse es que uno de los más llamativos propósitos de la alianza liberal-socialista republicana, la escuela unificada, con un tronco de conocimientos comunes y un mismo cuerpo docente, no llegó a llevarse a cabo ni por asomo. La verdad es que la vieja idea de unificación de la escuela y las enseñanzas para acabar con la tradicional dualidad clasista no se hizo entonces y la estructura del sistema siguió siendo la de 1857. La violenta instalación del franquismo fue causa, en sus primeros veinte o veinticinco años, de parálisis, retrocesos e ignominias en las que no puedo detenerme dada la estrechez en que se mete este relato¹⁵.

Pero lo que aquí corresponder subrayar es que fue en los años setenta (en pleno franquismo todavía) que se avanzó –aunque no en todos sus extremos– en aquella vieja utopía, que formulara la ILE muchas décadas atrás, de una escolarización continuada desde la primaria, para continuar sin rupturas en los estudios medios. Este tipo de tesis sobre los procesos de cambio y conservación no se entienden fácilmente si nos movemos en el idealismo de que es la voluntad política, el pensamiento de los pedagogos o los proyectos reformistas lo que puede hacer y deshacer en educación con independencia de las condiciones socioeconómicas y las formas profundas de dominación. En tiempos de la II República las estructuras sociales y económicas seguían siendo las tradicionales y en la misma subjetividad y expectativas de los obreros del campo y de la ciudad (en la identidad del *niño yuntero*) no había lugar para soñar en una escolarización más allá de la primaria, por mucho que ésta estuviera ya en trances de ser manifiestamente mejorada.

3.2.- El modo de educación tecnocrático de masas

En España los años que anteceden a la Ley General de Educación de 1970 fueron de profundos cambios en muchos aspectos de la vida económica, social y cultural. Las circunstancias de aquella “década prodigiosa” gestaron la “revolución silenciosa” que dirían los oficiantes y promotores de la reforma por la que Villar Palasí, el ministro de entonces, pasará a la historia de la educación. Efectivamente, coincidiendo con la Ley General de Educación se dio la transformación más importante que ha tenido nuestro sistema educativo desde su creación a mediados del siglo XIX. Aunque sería más exacto decir que no fue dicha Ley la que promovió el cambio sino la oportuna respuesta legislativa a los cambios reales que en la sociedad se estaban dando y, por consiguiente, respuesta a nuevas e imperiosas demandas. Y la principal demanda, tal como vimos reflejado en el **Cuadro I**, era la de escolarización, especialmente en la enseñanza secundaria, que era la que se sabía valiosa para la promoción social.

En los años sesenta, se produjo, lo que hemos llamado la *transición rápida* entre el *modo de educación tradicional elitista* y el *modo de educación tecnocrático de masas*. La naturaleza y sentido social de dichos cambios es crucial para la comprensión de la

¹⁵ Retengamos al menos que la ley de Enseñanza Primaria de 1945, promulgada bajo el mandato del oscuro ministro Ibáñez Martín reducía la obligatoriedad de la escuela a los 12 años (estaba en los 14 por el Estatuto de Magisterio de 1923) y llegó a permitir el ingreso en las Escuelas Normales de Magisterio a adolescentes con estudios primarios a la edad de doce años.

historia de la escolarización en España y, por tanto, merece dedicar a ello unas líneas. Sin hacer una exposición sistemática recordemos una serie de fenómenos muy relevantes para el futuro del país y que formaban el marco explicativo del cambio escolar. A saber: un desarrollo económico sin precedentes (aquel que en la memoria colectiva relacionamos con el popular “Seiscientos”), el incremento del comercio exterior, el trasvase de grandes masas de población del medio rural al urbano, la emigración a Europa, la explosión de la industria turística, la entrada rápida en los hogares de la TV, la recepción de modas extranjeras musicales y otras, el nacimiento de nuevas formas de organización de los trabajadores con sus reivindicaciones, el inicio del movimiento estudiantil y, en fin, a pesar de la dictadura que no cejaba en reaccionar con violencia y autoritarismo a “todo amago de movimiento incontrolado”. Hasta los ecos del mayo del 68 llegaron finalmente también a España. La sinergia de todos estos elementos coincidía con una percepción de la enseñanza como el mejor medio de promoción social. Las pragmáticas aspiraciones de las clases populares se veían reforzadas con el discurso de la UNESCO y otras agencias internacionales a favor de la ampliación y la universalización de la educación. Y, por parte de los nuevos tecnócratas, se veía aquella “democratización” de los estudios como un imperativo para el crecimiento económico en la sociedad del desarrollo científico y técnico, así como de la expansión de la producción y del consumo. En el discurso social el eslogan de más fácil propagación fue *la igualdad de oportunidades*.

Los que vivimos aquellos años la escuela “desde dentro” podremos recordar (sólo se recuerda cuando ponemos empeño en hacerlo, pues la memoria es menos espontánea de lo que parece) varios cambios históricos. Entre otros: la reforma de los planes de estudio de las normales que culminarán en su incorporación a las universidades, la sustitución en muy pocos años de las viejas enciclopedias y otros manuales escolares “de autor” por una impresionante industria global del libro de texto, la aceleración en el proceso de graduación completa mediante los colegios comarcales (“la comarcalización”) en el mundo rural, el establecimiento de obligatoriedad de la escuela de 6 a 14 años (1964) o la aparición del Libro de Escolaridad (1965). Un poco después, ya promulgada la LGE vendría el título de Graduado Escolar. ¿Qué significado social y cultural representaba este título? Pues algo tan sencillo como importante: la escuela expedía por primera vez en su historia unas acreditaciones (y no “gratuitamente” ni a todo el que las pidiera). Su posesión venía a marcar la diferencia entre un ciudadano “con derechos” y un excluido o marginado. Y además eran el pasaporte imprescindible para pasar a estudios posteriores. Es decir, la escolarización primaria “ganó” con estos cambios burocráticos una legitimación (un poder funcional) que era exclusivo del academicismo más vetusto. La escuela primaria empezaba a heredar rasgos del tradicional bachillerato. Fueron apareciendo conceptos como el de examen, el de programación, el de rendimiento escolar, el de evaluación, el de maestro especialista, el de control de la eficacia de los programas, el de fracaso escolar, y así algunos más de fuerte impacto en la creación de un régimen de verdad sobre la escuela. Se trataba de una semántica tecnicista propia de una forma de dominación tecnocrática. Ese lenguaje empapó la cultura pedagógica y burocrática, llegando a calar muy hondo incluso en el pensamiento común.

Para ser consciente (conocer) de otros cambios no bastan las evidencias de la memoria. Es preciso cierta reflexión y el estudio de ese pasado “reciente” del que nos separan ya casi cuarenta años. Aludiré a tres que fueron muy importantes y cuya proyección llega hasta el presente. El lector apreciará que no son independientes entre sí.

En primer lugar la escolarización de masas coincide con una “infantilización de la infancia” y de la adolescencia. Pero fue con el patrón de determinada identidad *media* (bien se podría decirse de clase media) y en un interesante proceso surgió lo que he llamado una *infancia unificada* por cuanto se alejaba del niño trabajador y del niño marcadamente burgués; de dos identidades marcadamente diferentes se hacía *una*; es decir un niño abstracto, psicológico (piagetiano), genérico, sin clase social¹⁶. Hasta las imágenes de los textos escolares reflejan esa mutación y la nueva infancia unificada se pinta al margen del trabajo, del dolor, del castigo, de la muerte... Pero ello resulta más interesante cuando se comprueba que tal infancia unificada ha ido de la mano de la consecución (aunque sea a medias) de la *escuela unificada* y de un *conocimiento unificado* (Mateos, 2011).

Un segundo cambio fue el que afectó al libro de texto de la enseñanza primaria. A mediados de los años sesenta aún estaban en uso las tradicionales enciclopedias, algunos libros de lectura decenas de veces reeditados y no muchos materiales más. En muy pocos años, inmediatamente después de promulgada la LGE se pasó a la gran industria del libro de texto que catapultó a nuevas editoriales cuyo ámbito comercial llegó a traspasar el océano. Independientemente del análisis de contenidos, que es un enjundioso capítulo aparte, las diferencias fueron más que anecdóticas. Los textos del modo de educación tradicional eran casi artesanales, de autor, tenían larguísima vida en sucesivas ediciones apenas renovadas; muchos eran compendios abreviados y económicos, que permitían una amplia intervención del maestro y, desde luego, estaban concebidos para un tipo de alumno destinado al mundo del trabajo y al que me he referido unas líneas más arriba. Tras la reforma aparecieron los libros por “asignaturas” y en su factura industrial se adaptaban, con mediación de hábiles expertos en *marketing* a las cada vez más exhaustivas orientaciones emanados de la administración (lo que luego se luego se llamaría diseño curricular). Eran los libros de la EGB pensados para el gran consumo y escasa vida útil (prácticamente de usar y tirar), supuestamente autosuficientes para servir todas a las necesidades y tareas del aula. Tras la aparente vistosidad y diversidad de esta nueva generación de materiales escolares se escondía una gran uniformidad, una fuerza homologadora hasta entonces nunca vista. En realidad la presencia invasiva del libro de texto significa un conocimiento escolar y unas prácticas pedagógicas férreamente determinadas por la sutil alianza entre el mercado y el Estado, lo cual se corresponde con un sistema de control más invisible que en otros tiempos. La escolarización se reviste de libertad de elección, de evaluaciones técnicas constantes y de autonomías variadas, pero el resultado es que el “cuaderno de bitácora” de escolares y docentes se ha hecho cada vez más clónico, más uniforme y homogéneo.

Ni que decir tiene que estos cambios son consecuentes con la concepción tecnocrática, y responden la estrategia que se ha visto como más eficaz para el control de un sistema escolar de masas. No es disparatado encontrar analogías entre los cambios que estoy comentando y aquellos que tuvieron lugar en el ámbito de la producción de bienes materiales al pasar de un régimen artesanal o preindustrial y al *fordismo*. En vista de ello, es interesante dejar planteada la siguiente pregunta: ¿Es posible la planificación, dirección y control de un sistema de enseñanza de las dimensiones que ha llegado a adquirir en los últimos treinta o cuarenta años sin el

¹⁶ Un niño *utópico* y *ucrónico* (sin circunstancias de lugar ni de tiempo) diría Adolfo Maílló, que anduvo indagando, años atrás, por cercanas pistas a las mías sin que yo lo supiera.

recurso al paradigma tecnocrático? O también: ¿es posible separar la tecnocracia de la escolarización de masas sin ir a contrapelo del mismo orden social imperante?

El tercer cambio, relacionado con los anteriores, se refiere a la eclosión de Facultades de Educación por múltiples universidades¹⁷, al triunfo de un nuevo saber-poder pedagógico, de expertos universitarios, muy escindido de la práctica y de la cultura empírica de la escuela. Y, simultáneamente, como parte de la misma transformación, los cuerpos y grupos que durante todo el modo de educación tradicional habían sostenido la cultura pedagógica y capacidad de decisión en política educativa (elaboración de cuestionarios, programas, normas organizativas, etc.) así como las orientaciones y materiales didácticos, fueron relegados y excluidos de sus tradicionales funciones y competencias. Me refiero, al cuerpo de inspectores, a normalistas y afamados directores de grandes graduadas; sociológicamente a un grupo muy bien definido para el que contritos la categoría de *pedagogo orgánico del estado* (Mainer y Mateos, 2011)¹⁸. Este tipo de funcionarios que fue crucial en la construcción del sistema nacional de enseñanza, y su declive también acaeció con el advenimiento del modo de educación tecnocrático de masas. No es extraño que algunos de ellos, analizaran con amargura las derivas hacia el tecnicismo pedagógico y hacia la tecnocracia política que trajo consigo un proceso de cambio que vieron como inevitable, aunque juzgaron como innecesarias e indeseables muchas de sus consecuencias.

He aludido a tres fenómenos interconectados y de largo alcance que se gestaron con la escolarización de masas. Las transformaciones de la infancia, el predominio del mercado curricular y la apropiación del saber-poder pedagógico por el experto especialista, parecen irreversibles. Ello no empece para que ahora y en el futuro pueda “caminarse hacia atrás” en otros aspectos, como pueden ser la igualdad de los servicios educativos, el carácter de la orientación curricular, la consistencia de la *comprehensividad*, la atención a la escuela pública, etc. Y es que *escuela para todos* no es lo mismo que *escuela igual para todos*. Los vaivenes y tendencias nacionales e internacionales de la política educativa así como las diferencias entre las posiciones neoliberales y las socialdemócratas son cosas ciertas. Tampoco en esto conviene salirse por la tangente con un “todos son iguales”. Pero antes de tratar de esas diferencias hay que decir algunas cosas más sobre el incremento general de las tasas de escolarización al llegar la etapa que, en términos clásicos (trasnochados, dirían algunos) coincidió con el advenimiento del capitalismo monopolista de Estado.

El contexto histórico que hemos descrito en pocos trazos y la correspondiente marea escolarizadora de finales de los años sesenta no afectó solamente al bachillerato sino al conjunto de los niveles de enseñanza. El **Cuadro 2** nos permite contemplar un panorama bastante completo con no demasiadas cifras.

¹⁷ Las Secciones de Pedagogía de Madrid y Barcelona y las instituciones dirigidas por Victor García Hoz desde los años cuarenta no tuvieron fuerza suficiente para imponer una autoridad hegemónica de la pedagogía académica hasta mediados de los años sesenta.

¹⁸ Nuestro estudio lo hicimos a partir de la figura de Adolfo Maíllo García, cuya larga trayectoria vital y profesional es muy ilustrativa para la historia de la educación del siglo XX.

Cuadro 2

Tipo de enseñanza	Alumnos 1932-33	Alumnos 1956-57	Alumnos 1966-67	Tasa de crecimiento (1932=100)
Primaria y Preescolar	2.397.562	3.247.983	4.025.244	168
Bachillerato	122.998	381.967	984.810	800
Formación Profesional	37.297	44.846	166.265	445
Carreras de grado medio	51.740	95.471	165.104	319
Enseñanza Superior	36.290	67.763	141.418	389
Total alumnos	2.645.887	3.838.030	5.482.831	207
Población total	24.009.551	29.300.960	32.005.210	13
Alumnos por 1000 habts.	110	131	171	

Fig. 2. Tomado de Escolano, A. (2002): *La educación en la España contemporánea*, Biblioteca Nueva, Madrid, p. 177.

Ni que decir tiene que el despuntar de la escolarización de masas acarrió una pérdida de prestigio (de elitismo por tanto) de las enseñanzas medias y superiores. Más aún en años posteriores a los reflejados en el **Cuadro 2**, pues, en las enseñanzas universitarias por ejemplo, se pasará de 9,6 estudiantes por 1000 habitantes en 1966 a 32,8 en 2008. En el mercado escolar y cultural la desvalorización de las acreditaciones y títulos está directamente relacionada con su masificación, es decir con su *inflación*. Podría esperarse o suponerse que aquella pérdida de valor, la comprobada ineficacia de los estudios como garantía de alcanzar más y mejores trabajos, incluso su pérdida de valor en el plano simbólico, pudiera retraer a la población en sus afanes de seguir la carrera escolar, por ejemplo en la demanda de títulos universitarios. Paradójicamente ocurre todo lo contrario: cuanto menos vale el nivel alcanzado con años y esfuerzo de escolarización, más se buscan esos niveles masificados, más necesarios se hacen. El motivo puede expresarse en términos muy coloquiales: “lo que tiene todo el mundo vale menos pero si no lo tienes quedas radicalmente en la marginalidad, en la exclusión social”. La imagen de la torre de Babel se yergue más sugerente cuanto más se escarba y profundiza en el sistema de enseñanza. Al aumentar la base y el número de los que ascienden desde ella, aumenta la altura y se mantiene la forma, menos dicotómica, más segmentada, con más complicaciones pero

igualmente piramidal y estratificada¹⁹. Una imagen lampedusiana, sin duda, pues todo cambió para que todo siguiera igual.

Pero esas consecuencias estaban dentro del juego. Veamos (o también podría decirse volvamos a ver más facetas de lo mismo).

En los medios oficiales proclives a la reforma de 1970 se buscaba legitimar el Estado frente a sectores populares y clases medias, se seguían las pautas de otros países más desarrollados, especialmente después de la Segunda Guerra Mundial, en pos de una sociedad educadora, se realzaba la importancia de las enseñanzas científico-técnicas, se daba credibilidad y aplicación a las teorías del capital humano, se atendía a la fuerte reclamación de superar el viejo clasismo educativo y sustituirlo por el discurso meritocrático más acorde con el capitalismo transnacional, necesitado de más cualificación de la mano de obra. La escolarización general hasta los catorce años y aún teóricamente prolongada en Formación Profesional hasta los 16 para aquellos que no accedieran al nuevo Bachillerato Unificado y Polivalente era cuantitativa y cualitativamente muy distinta a la anterior. Los artífices de la reforma querían cambiar las tradicionales generaciones proletarias y jornaleras en nuevas hornadas de trabajadores que tuvieran un nivel mínimo de estudios —el de la EGB— que bien se podría equiparar al que solo unos años atrás se llegaba con el título de bachiller elemental (tras superar la famosa *reválida de cuarto*). La misma introducción de la LGE contenía una retórica perfectamente ensamblada donde se recogían las mencionadas necesidades reformistas y aún más. Por ejemplo cuando se dice:

«El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización.»

Más allá de las cifras, la transformación principal fue la atinente a la estructura de la escolarización. Antes de la LGE, entre la primera y segunda enseñanza no existía conexión alguna. Para el ingreso en el bachillerato, con un célebre examen de ingreso que normalmente se realizaba a los diez años, no se requería acreditación escolar o haber pasado por la escolarización primaria oficial. Invito al recuerdo a todos aquellos que vivieron aquella experiencia del viejo examen de ingreso de bachillerato: ceremonia solemne e impresionante (aunque los conocimientos requeridos fueran elementales). Y no era broma ese boato pues se trataba de ingresar en un trayecto de minorías, el que llevaba a *ser* bachiller, a *ser* estudiante que era toda una manera de

¹⁹ Ante la inflación de los títulos (devaluación), P. Bourdieu estudió en diferentes ocasiones las complejas estrategias de los grupos sociales en competencia por mantener posiciones o ganar otras más altas. Resumiendo muchísimo, lo que ocurre en el cambiante mercado de bienes culturales es que se producen traslaciones globales, decadencias y adelantamientos, para un resultado final en que se mantienen las distancias entre clases o fracciones de clases.

ser. A alcanzar mañana, con el título, el distinguido tratamiento de *Don*. Tampoco era una broma. Si el niño cuyos padres habían decidido *darle estudios* asistía a una escuela pública, a los diez años habría de abandonar aquella y a sus compañeros, los cuales seguirían con los maestros hasta los doce o catorce años, hasta que fueran puestos a trabajar (si no estaban ya en ello). Después de 1970 la situación fue muy otra. La primera enseñanza (la EGB) quedó conectada como paso obligado para el acceso al bachillerato (BUP). Así pues se fundieron dos caminos paralelos que nada tenían en común y el sistema educativo quedó encauzado en una única vía, adquiriendo cada tramo un carácter propedéutico para enlazar con el posterior. El golpe a la educación tradicional fue mortal y bien recordamos los sectores que de ello se alegraron y aquellos otros que lo lamentaron profundamente²⁰.

El modo de educación tecnocrático de masas, cuyo simbólico arranque hemos situado en la LGE, ha tenido continuidad hasta nuestros días a pesar de posteriores reformas más explicables en clave de coyunturales alternancias políticas que como expresiones de cambios de cierto calado. Entre 1970 y 1990 (año de publicación de la LOGSE) tuvo lugar en España la construcción del Estado del Bienestar (la reforma fiscal que dio al país un sistema retributivo moderno data de 1977) y sus beneficios repercutieron en un salto muy notable del gasto educativo que, luego, ha tendido a estabilizarse más que a otra cosa. No solo la escolarización se hizo progresivamente más amplia sino que los porcentajes de estudios alcanzados por la población española en los distintos niveles se elevaron sustancialmente, sobre todo teniendo en cuenta los bajos índices de mediados del siglo XX en comparación con países desarrollados. Todo ello se fue reflejando en los informes de la OCDE y otros organismos. Informes y balances donde muchas tablas y datos sobre escolarización se despliegan en una especie de estudio comparativo que induce la “sana competición” entre países y regiones. Y en cuanto a la cuestión de la calidad, la referencia más traída y llevada, ya se sabe, vienen a ser los famosos informes PISA.

Bien podría decirse que a la altura de 1990 se había cumplido un ciclo para colmar las aspiraciones de una enseñanza integrada: un ciclo que comienza, liderado por Villar Palasí, con el tecnofranquismo y se cierra con el tecnosocialismo liderado por J. A. Maravall. No en vano la LGE y la LOGSE son las reformas que han tenido un significado digno de consideración en la educación de masas. En esos años también floreció y luego se marchitó un impulso “desde abajo” para una transformación de la escuela encabezado por los Movimientos de Renovación Pedagógica y por los jóvenes académicos de la pedagogía, que de alguna forma venían a sustituir a la generación de los tecnócratas que se habían formado al amparo del Instituto San José de Calasanz del CSIC.

Pero la consustancial ambivalencia de las conquistas escolarizadoras nos muestra otras caras. No tardó mucho tiempo en descubrirse que las expectativas de “llegar a ser alguien” por la senda de los estudios no tenían mucho fundamento. Otros se

²⁰ La Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto puso el grito en el cielo por la pérdida de los distinguidos perfiles humanísticos del bachillerato tradicional, por el presumible hundimiento de la calidad y otros lamentos que tampoco se distinguen demasiado de los que volvieron a reproducirse en los años noventa con ocasión de la LOGSE. También se opusieron a la LGE, por motivos diferentes, sectores del régimen más fundamentalistas y la iglesia, que veía en la reforma excesivas pretensiones de protagonismo del Estado en la educación secundaria.

preguntaron aquello de “¿para qué vale *hoy día* tener una carrera?”. Sin embargo, desvanecida la ilusión de que la escolarización es la cuesta por la que se asciende para situarse en estratos superiores, sigue creciendo la demanda de más educación y durante más tiempo, reclamándose prácticamente obligatoria desde la más tierna infancia. En una reciente encuesta el 78% de los españoles opinaba que los niños y niñas entre 3 y 6 años deberían estar escolarizados²¹. Existe en esta demanda ciertas resonancias psicopedagógicas sobre las bondades madurativas de la temprana escolarización junto a otras razones de intendencia doméstica, como los imperativos del tiempo laboral de los padres. Pero también hay motivos que ni se plantean en las encuestas, como una mal soportada relación continua con el niño en el angosto y urbano medio familiar. Por mucho que la infancia sea actualmente objeto de cuidado y protección, el final de las vacaciones escolares es un alivio para los progenitores. ¿Qué diferencia entre “los tiempos escolares / tiempos sociales” de la actualidad y los que estudiara magistralmente el profesor A. Viñao (1998) para la España en que imperaba el pleno modo de educación tradicional!. *Desprestigio, demanda y necesidad* son verbos que coexisten contradictoriamente respecto a la escolaridad y, desde luego, tienen matices diferentes para grupos sociales diferentes.

Si en el usuario *común* de la enseñanza institucional se ha ido instalando un cierto desprestigio del sistema de enseñanza, “por arriba” vinieron discursos que abundaban en lo mismo por otro flanco. Se trata de una crítica apocalíptica, cuyas intenciones están siendo ahora especialmente visibles. Sencillamente se trataba del discurso neoliberal y neoconservador que veía en el *Welfare State* una anomalía a demoler. Precisamente las primeras andanadas para el desmantelamiento del Estado Benefactor promovidas por las políticas de R. Reagan en USA y M. Thatcher en Gran Bretaña se producen en la década de los ochenta, cuando en España se avanzaba en sentido contrario y se vivían unos años de expansión del gasto público, también en educación, hasta rozar el 5% del PIB en 1990. Un famoso informe de la administración Reagan, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, publicado en 1983, actuó como buque insignia de diagnósticos catastróficos sobre la calidad y rendimiento de los centros de enseñanza. La excelencia, la calidad conseguida por el esfuerzo de alumnos, de profesores, y de centros, el premio a los buenos resultados en detrimento de los resultados pobres, el rendimiento sometido a medición y examen²², etc., fueron algunos de los conceptos que junto al viejo mito de la libertad de elección justificaban las prácticas neoliberales en educación. En última instancia, se trataba de dar respaldo doctrinal a políticas de privatización y disminución del gasto en las redes de enseñanza públicas. Por otro lado, el neoconservadurismo se expresó en el terreno curricular, laminando (a ser posible con el recurso a la caricatura y la mofa) tradiciones pedagógicas identificadas con la innovación²³, deificando el conocimiento escolar

²¹ Barómetro de CIS de febrero de 2009.

²² En el curso de este relato debería haber explicado algo más acerca de cómo la sociedad educadora conlleva una educación examinadora. El reclutamiento y la selección son las operaciones simultáneas que de una u otra forma ejerce el sistema escolar a lo largo de su tortuosa historia.

²³ Conviene aclarar que quien suscribe estas páginas ha sido desde hace tiempo bastante crítico con el idealismo pedagógico, político y sociológico característico de ciertas posiciones progresistas. Pero la crítica que hacen las familias anti-progresistas nada tiene que ver con la nuestra ni con nuestro pensamiento.

ajustado a los códigos disciplinares “de toda la vida” y, como era de esperar, dando alas al fundamentalismo religioso que siempre se creyó y se sigue creyendo árbitro de los valores morales admisibles en las aulas. Esta ideología y el correspondiente proyecto político que constituyen la *modernización conservadora* se propaga en España ya en los años noventa, por ejemplo de la mano de Esperanza Aguirre cuando llega a ministra de educación. Resumiendo: en los años setenta del pasado siglo se empezó hablando de igualdad de oportunidades, de enseñanza para todos; luego de calidad y otros clichés, para acabar a comienzos del siglo XXI hablando, directamente y sin disimulos, de una sola cosa: *el mercado*.

Cuando escribo estas líneas, se acaba de saber que las personas en paro llegan a 6.200.000, trágico número nunca alcanzado en España. Y aunque no se pueda aquí llegar a una especie de “demostración”, me parece una obligación moral exponer la fundada sospecha sobre cómo las batallas actuales de la educación son un duplicado de las que se libran en otro campo: el de la desigual distribución de la riqueza y el poder.

3.3.- El presente no aparece como un final feliz

No es necesario relatar aquí la dramática situación que han llamado *crisis* y que ocupa y preocupa a millones de ciudadanos amén de ser objeto de análisis de toda laya. Los recortes en el gasto público están haciendo retroceder rápidamente las inversiones en educación y hay previsiones de situarnos en 2015 en unos porcentajes del PIB de inversión educativa similares a los existentes antes de la mencionada expansión de los ochenta.

La resistencia a los recortes en educación tiene loables intenciones, pero creo que es más necesaria y pertinente en la medida que plantee la batalla como una parte específica de otra resistencia global al conjunto de agresiones neoliberales y neoconservadoras. Tengo bastantes prevenciones al discurso según el cual la educación es *una inversión de futuro* y, por ello, tendría que ser intocable, que “es lo último que hay que recortar”, etc. Esos argumentos vienen a decir “salvemos la tabla de salvación”; abundan, por otra parte, en el viejo idealismo que autonomiza la escuela del conjunto social y, además, caen en la trampa de que los ataques al Estado del Bienestar vienen dados por imperativos económicos; que es cuestión de saber de donde ingresa el Estado y donde ha de gastar; que estamos, al fin y al cabo, ante problemas técnicos y no políticos²⁴. La verdad, en mi opinión, es que cuando aquí y ahora se imponen las políticas educativas de privatización y de restricciones, no estamos ante unos ajustes contables que son ineludibles a causa de la crisis. Y, además, *en la batalla de la enseñanza no está en juego solamente el futuro de la enseñanza*. Estamos ante una escaramuza que pertenece a una confrontación de largo alcance y dimensiones globales. Ante un pulso donde las formaciones de la derecha política (y algunos de sus aliados que no les gusta ser identificados como tales) tienen muy claro que se trata de despejar cualquier duda sobre “quién manda”; aclarar a estas alturas de la historia donde está el poder real, el poder global en el nuevo escenario post-guerra fría y post-keinesiano.

²⁴ Causa estupor ver quejarse al ministro José Ignacio Wert de las movilizaciones contra los recortes educativos y la ley que él anda perfeccionando: ¡Dice que son políticas!

Con estas últimas consideraciones no nos hemos desviado un ápice del motivo central: la escolarización. Por el contrario, nos hemos acercado. En el presente y en el horizonte de un negro futuro, muy posiblemente la sobreescolarización sobreviva, no solo como fenómeno inevitable sino como escenario útil para el futuro desarrollo del mismo orden social. Nadie se va a quedar sin escuela, pues la estrategia que se sigue no pretende eso, sino apretar más las tuercas del conjunto del sistema escolar. Lo que ellos llaman *racionalizarlo* (“poner orden”), pero que no es otra cosa que proceder a dividirlo, a segmentarlo, a jerarquizarlo, a adaptar los procesos de selección a los movimientos de *desclasamiento* y *enclasamiento* a los que empuja una ampliación de la miseria económica y social. Si nada lo impide veremos como la recolocación de posiciones en la escala social a consecuencia de esos millones de parados es lo que va a encontrar encaje en las remodelaciones de la escolarización de masas.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Comenio, J. A. (1922): *Didáctica Magna*. Reus, Madrid.
- Cuesta, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro, Barcelona.
- Cuesta, R., Mainer, J. y Mateos, J. (Coords.) (2009): *Transiciones, cambios y periodizaciones en la historia de la educación*. Autoedición impresa y distribuida por <http://www.lulu.com>
- Cuesta, R.; Mainer, J. y Mateos, J., 2011: "Reformas y modos de educación en España: entre la tradición liberal y la tecnocrática", *Revista de Andorra*, nº 11, CELAN, Andorra (Teruel), pp. 18-94. Puede obtenerse en el documento dentro de la página: http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Seminarios_y_actividades_de_difusion.html
- Gimeno, J. 2000): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata, Madrid.
- Guereña, J-L y Viñao, A. (1999): "Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)", *Boletín de la Asociación de Demografía Histórica*, XVII, II, pp. 115-140.
- Lerena, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel, Barcelona.
- Galván, V. (2011): "La influencia de Michel Foucault en el ámbito educativo español", *Cuaderno de Materiales*, http://www.filosofia.net/materiales/articulos/a_48.html
- Mainer, J. y Mateos, J. (2011): *Saber, poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*. Tirant lo Blanch, Valencia.
- Mateos, J. (2011): *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*, Octaedro, Barcelona.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*, Ediciones La Piqueta, Madrid.
- Viñao, A. (1998): *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Ariel, Barcelona.
- Viñao, A. (1990): *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Akal, Madrid.
- Viñao, A. (2006): "Templos de a patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar". En Escolano, A. (Dir.): *Historia ilustrada de la escuela en España*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.