

CENTROS DOCENTES PARA LAS ÉLITES

Javier Sánchez Herrera¹

Resumen

Las elites políticas tienen una serie constante de características: orígenes sociales acomodados, credenciales académicas superiores, **centros educativos de calidad**, edad madura, residencias urbanas en los barrios más aristocráticos, profesiones típicas (juristas, profesores, burócratas, directores...), etcétera. La educación ha sido siempre para los políticos una inversión que les ha posibilitado el desempeño de profesiones con altos ingresos, que les permite el disfrute de un estilo de vida conspicuo, la instalación en una clase social acomodada y el acceso al poder.

Las barreras para el acceso a la formación superior de las clases inferiores no son nuevas ni recientes. Los estudios universitarios estaban reservados a los nobles y los burgueses. ¿Pero no siguen acaparados hoy en día por la elite (la nobleza actual)?

Abstract

Elite have a constant set of characters: high social origin, high academic credentials, education's centres of high quality, matured age, urban residence in aristocratic neighbourhoods, characteristic professions (jurists, teachers, bureaucrats, and directors) and son on. Education has always been for politicians an investment, which has capacitated them to do high income professions which, certainly, permit them to enjoy a conspicuous style of life, to install in a high class and to access to power positions.

Barriers which preclude lower classes of acceding to high education neither are new nor recent. University education was reserved to noble and rich class ¿doesn't it keep on reserved to elite (the modern nobility) yet?

KEY WORDS: Elite, educational centres, efficiency, equality, financing.

¹ Profesor Contratado Doctor
(Departamento de Sociología, Universidad de La Laguna)
La Laguna - Canarias
ESPAÑA
Teléfono: 922 317923
fisher@ull.es
<http://webpages.ull.es/users/fisher>

Introducción

El objetivo fundamental de este trabajo es comprobar en qué centros docentes ha estudiado la elite política española. Partimos de la suposición de que ha sido educada en “centros de elite”, es decir, en centros educativos que comparativamente cuentan con más medios y mejor profesorado, ya se trate de centros públicos o privados. Conjeturamos igualmente que a lo largo de la historia el sistema educativo español ha estado al servicio de las clases medias y altas. Y que ya en el contexto de la sociedad capitalista, la cultura escolar ha sido convertida por estas clases en la nueva cultura aristocrática: credenciales académicas contra títulos de nobleza; nobleza intelectual contra aristocracia de sangre; meritocracia contra aristocracia. Estas clases han instituido el sistema educativo como medio de defensa de su posición social y de su reproducción, pues así mantienen su poder autónomo en la estructura de clases.

Este trabajo ha sido enriquecido con nuestra investigación empírica sobre los diputados del Parlamento de Canarias, de donde hemos extraído los datos acerca de su nivel de estudios y profesión; también hemos utilizado documentos, prensa o testimonios de personas conecedoras, bibliografía y revistas especializadas, sobre todo las referidas a otros estudios empíricos sobre las elites políticas.

La elite política es reclutada y organizada por los partidos políticos; recorre varios niveles representativos, empezando por los de rango inferior (cargos locales) y los puestos de confianza y de libre designación. Los asesores de confianza influyen en la gestión diaria de las instituciones, no sólo desde el punto de vista técnico, sino también político, pero no ocupan posiciones en las estructuras de autoridad. De hecho, al puesto de confianza o de libre designación pueden volver igualmente como estación de retorno algunos políticos que han ocupado ya posiciones de autoridad. Por tanto, los dirigentes del partido, los dirigentes de sindicatos y patronales ligados a partidos afines, los consejeros de confianza y de libre designación forman parte de la elite política, pero no de la estructura de autoridad pública.

Nos interesan las investigaciones sobre la igualdad social, la igualdad de oportunidades y la movilidad social, temas que están ligados a los principios democráticos y meritocráticos. Constatamos desigualdades, injusticias y estancamiento en la sociedad y en el marco educativo. Las investigaciones empíricas que nos interesan se ocupan de los factores sociales que inciden en las oportunidades y el rendimiento académico, como la familia, la clase social y el entorno. La herencia cultural familiar influye sobre el nivel y la calidad de los conocimientos. Hablar de herencia cultural implica tratar temas como el aburguesamiento, la movilidad social, la democratización, el cambio social y el elitismo. De hecho, los sociólogos españoles se han ocupado en los noventa prioritariamente de asuntos tales como la educación y la desigualdad de sexo, clase y etnia; educación y cultura, educación y política (reformas educativas, profesorado).

1. Breve estado de la cuestión

Max Weber, al referirse al tipo de dominación racional (dominación legal por autoridad legítima con administración burocrática), afirma que las reglas por las que se rige pueden ser técnicas o normas. Y explica cómo se lleva a efecto el proceso:

“Su aplicación exige en ambos casos, para que se logre la racionalidad, una formación profesional. Normalmente sólo participa en el cuadro administrativo de una asociación el calificado profesionalmente para ello mediante pruebas realizadas con éxito; de modo que solo el que posea esas condiciones puede ser empleado como funcionario. Los "funcionarios" forman el cuadro administrativo típico de las asociaciones racionales, sean estas políticas, hierocráticas, económicas (especialmente capitalistas) o de otra clase.” (WEBER, 1993, 175).

Weber sostiene con razón que hay que elegir entre la *burocratización* y el *dilettantismo* de la administración; y que el gran instrumento de la administración burocrática es el *saber profesional especializado*. La administración burocrática implica dominación gracias al *saber*, reclutamiento de los más calificados *profesionalmente*, sin odio y sin pasión, formalmente igual para todos. Es brillante la diferenciación que realiza entre clases (distinción económica) y grupos de estatus (derivados de la consideración social, el prestigio o los honores). Las diferencias de educación son las barreras de casta del mundo actual, las barreras sociales más fuertes, dice en *Economía y sociedad*. “Lo que fue en el pasado la prueba del linaje – escribe Weber- como base de paridad y legitimidad, allí donde la nobleza ha seguido siendo poderosa como base inclusive de la capacidad de ocupar un cargo oficial, lo es en la actualidad el diploma o título acreditativo”. (WEBER, 1993, 750).

Veblen se refiere a un sistema educativo doble: las escuelas destinadas a los trabajadores industriales y la destinada a la clase superior. La educación del hombre cultivado o clase ociosa es la cultura legítima; se trata de inculcar por ósmosis los valores aristocráticos: el universitario ideal debe imitar al *gentleman*. (VEBLEN, 1957, 138). Se ha percatado de que las clases medias son las que más se benefician del sistema escolar para erigirse como categoría social diferenciada. Veblen es brutalmente sincero cuando mantiene que la educación superior y la universitaria tienen carácter parasitario y retardatario, pues constituyen un freno a la creación y desarrollo de la ciencia. La ciencia moderna está ligada al proceso industrial, no a la universidad.

Ya en 1925, Edmond Goblot, en su obra *La barrière et le niveau*, denunciaba que la cultura y la educación burguesas son un conjunto de convenciones, ilusiones y prejuicios, utilizado como sistema de defensa de su posición de clase. Fue el primero en emplear la expresión *capital humano* al referirse a esos conocimientos que inculca la escuela a los vástagos de la burguesía, a los señores (los demás no son señores). La reconversión de las clases en elites legitimadas por el saber es una reinterpretación del ideal aristocrático. Niega

que la igualdad social se encuentre en la nivelación económica: estima que el disolvente de la educación burguesa y de las clases se encuentra en el mérito personal. Pero desgraciadamente esto no es así de simple: antes de poder participar en la competición meritocrática justa, es necesaria la igualdad de partida, la igualdad social de origen. Si esta no existe, aquella tampoco.

Parsons considera lógico que el sistema educativo lleve a cabo la selección de los individuos más capaces para que desempeñen los papeles sociales que requieran su valía. El sistema educativo es presentado como un engranaje meritocrático y justo de selección académica que después deviene selección de personal en la empresa y de selección social en la vida. Y esa selección escolar comienza desde los primeros años de escolarización de los niños. La resistencia natural de algunos escolares constituye sólo un freno que ralentiza el proceso de socialización. La selección continúa en la secundaria, pero las clases bajas ya han aprendido la lección y utilizan este estadio académico para insertarse en el mercado laboral, ya sea con un título profesional o superior. De esta manera se produce una correlación ocupación, ingresos, estatus social. Ya todos los estudiantes esforzados han obtenido su premio. Los funcionalistas rematan así su concepción del sistema educativo. Se olvidan de que los estudios empíricos son muy elocuentes al señalar el origen socioeconómico o clase social como el determinante fundamental del futuro escolar, laboral y vital de las personas.

Se trata, en definitiva, de conservar una estructura de poder social en manos de las elites, a las que las clases populares tienen que emular para poder ser consideradas socialmente integradas y no marginales. En las sociedades occidentales, el sistema de valores vigente asigna diferentes grados de prestigio a las distintas profesiones, construyendo así la estructura ocupacional que se deduce de las escalas de prestigio profesional. La educación (el título) y los ingresos son dos elementos definitorios del prestigio profesional.

La pregunta clave es: ¿y qué pasa con la igualdad? En la competencia meritocrática que defienden los funcionalistas, ¿los individuos están en igualdad de condiciones de partida para competir de forma justa para obtener las recompensas sociales? Para estudiar, es preciso realizar una inversión económica (teoría del capital humano). La educación es un factor relevante en el desarrollo económico de las familias y de los países, en la determinación de la posición ocupacional y en las diferencias de rentas. La educación consigue una correlación positiva entre empleo, productividad e ingresos.

Existe una evidencia empírica: antes de poder participar en la competencia meritocrática para cumplir los presupuestos del capital humano, es preciso contar con los medios económicos que posibiliten una educación. Además, los ingresos que se obtienen también son producto de la interacción histórica entre organizaciones empresariales, sindicales y profesionales, plasmada en la negociación colectiva.

Muchos estudios empíricos han demostrado que la escuela podía hacer poco para que los individuos de las clases bajas superaran las barreras socioeconómicas familiares que iban encontrando para alcanzar el éxito escolar. La desigualdad de origen es reforzada y legitimada

por los sistemas educativos. La herencia cultural y social determina el ciclo vital; la escuela crea o reproduce la estratificación social existente. Por supuesto que una minoría de esforzados consigue el éxito escolar y social, pero la mayoría no lo logra.

Las teorías de la reproducción son de varios tipos:

A) Las que enfatizan la influencia de los factores culturales, el poder y la ideología (Bernstein, Bourdieu y Passeron).

B) Las que subrayan la influencia de los factores económicos (Bowles, Gintis, Baudelot y Establet).

La comprobación empírica demuestra que existe una conexión entre desigualdad de clase y educación. Dado que no existe igualdad, es imprescindible la democratización de la enseñanza. En una sociedad dividida en clases (capitalista), la escuela sólo contribuye a la reproducción de esta división.

Bourdieu y Passeron en *Les Héritiers* llegan a preguntarse: "¿Para qué nos decimos y nos repetimos que en la educación superior francesa sólo el 6% de los estudiantes son hijos de obreros? ¿Para sacar la conclusión de que el medio estudiantil es burgués?" (Bourdieu y Passeron, 1973, 25). Estudiando las posibilidades de escolarización de los estudiantes en la enseñanza superior en función de la categoría socioprofesional de los padres, constataron que las mujeres y los estratos bajos asisten más a las Facultades de Letras. Y concluyen que la herencia cultural asociada al origen social y profesional es la determinante de estas situaciones, más que los elementos netamente involucrados en el rendimiento escolar.

Por supuesto que las discriminaciones no son sólo de tipo socioeconómico: la etnia, la religión y el sexo constituyen desgraciadamente otros tantos motivos de segregación y diferenciación. Las familias acomodadas y de mayor nivel de estudios sobreeducan a sus vástagos si otros muchos también consiguen títulos universitarios. Les matriculan en masteres, cursos de informática e idiomas, y les envían a las universidades privadas más caras y prestigiosas, mejor si son extranjeras. Esto ha supuesto una inflación de credencialismo (fiebre de títulos).

Bourdieu, en *Razones prácticas* alude a los mecanismos a través de los cuales la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, la estructura del espacio social (BOURDIEU, 1997, 33).

"Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferenciales sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes.

(...)

Al instaurar un corte entre los alumnos de los centros muy selectivos y los alumnos de las facultades, la institución escolar instituye unas fronteras sociales análogas a las que separaban a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a ésta de los meros plebeyos" (BOURDIEU, 1997, 34).

En este último párrafo, Bourdieu se muestra francocéntrico y parece referirse a la diferenciación existente entre centros de élite como *Sciences-Po* y la ENA, y las facultades universitarias en general. Y a su vez, en ambos casos, la obtención de una credencial académica les diferencia y separa del común de los mortales. La entrega de los diplomas equivale para Bourdieu a la ceremonia medieval de armadura de los caballeros, es decir, que institucionaliza una *nobleza escolar hereditaria* (una *nobleza de Estado*), una minoría selecta legitimada para dirigir empresas, gobiernos, administraciones, etcétera. En coincidencia con Weber, Bourdieu señala que las fases de desarrollo del sistema educativo, especialmente los colegios del siglo XVIII, integrando ciertas partes de la aristocracia y de la burguesía de toga en esos internados que anuncian los actuales colegios universitarios muy selectivos, coinciden con las fases de desarrollo de la burocracia de Estado. La burguesía y la nobleza de toga tienen unos intereses vinculados al Colegio y se definen por oposición por una parte al clero y por otra a la nobleza de espada, criticando la ideología de cuna de esta última, en nombre de los méritos y la capacidad. La nobleza de Estado (el Estado es la sede "de la concentración y del ejercicio del poder simbólico") basada en el capital cultural se enfrenta a las otras elites armada de la ideología del servicio público, el bien común y la meritocracia. Y el capital cultural que suelen obtener en sus centros docentes es una sabia combinación de especialización profesional y de cultura general.

Por su parte, Bowles y Gintis han teorizado sobre el principio de correspondencia, según el cual el sistema educativo colabora en la integración de los estudiantes en el sistema económico capitalista a través de la correspondencia estructural entre sus relaciones sociales y las de producción.

2. El examen

El examen escolar y su consecuencia, el diploma, es una pieza considerada tradicionalmente básica en el sistema de enseñanza. El diploma es una credencial académica que certifica los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y que acredita para desempeñar una determinada profesión. Los exámenes constituyen una sucesión de pruebas estructurada en un sistema jerarquizado y ascendente que llamamos carrera.

La sociedad del Antiguo Régimen era una sociedad estamental: la estructura social es justificada por la moral del servicio a Dios, al rey y a la comunidad; cada estamento debe servir de un modo diferente: el clero, con la palabra divina; la nobleza, con las armas y otros oficios aristocráticos; y el pueblo llano, organizado en gremios, con su trabajo. La aristocracia es el estamento más importante, en base a los mayorazgos y señoríos jurisdiccionales. Compiten con ella la nobleza militar y la nobleza de toga con poder en las Audiencias y Consejos. La educación, monopolizada por la Iglesia, tiene un cometido secundario: la universidad es un camino para que los segundones obtengan una profesión.

La época histórica en la que se transita de las escuelas catedralicias a los *estudios generales* (primeras universidades) es la que construye las catedrales góticas y empieza a

utilizar la lengua romance (el castellano) en la escritura culta (finales del siglo XII y primera mitad del XIII); es asimismo la época de la transición del feudalismo al capitalismo, del románico al gótico, de la sociedad rural de las abadías monásticas a la sociedad urbana de las catedrales episcopales. De hecho, el sistema de enseñanza y el capitalismo surgieron en ese mismo contexto histórico, como derivaciones de los mismos procesos, con un desarrollo paralelo. Carlos Lerena distingue tres modelos de enseñanza: escolástico, liberal y tecnicista, correspondientes a otras tantas fases del desarrollo capitalista. "Contra lo que quieren los nostálgicos del modelo universitario liberal y humboldtiano, universidades, lejos de significar universalidad del conocimiento, etimológicamente quiere decir particularidad de grupo: particularidad de privilegios estamentales" (Lerena Alesón, 1983, 77).

Las universidades nacieron como prolongación de las escuelas catedralicias, y como organización del gremio de maestros y escolares. Las escuelas catedralicias se crean en el siglo XI y cubren la necesidad de reproducir el aparato eclesiástico: en esta época se expande, se organiza y se implanta la burocracia católica. En el siglo XII se fundan las primeras universidades, disfrutando su apogeo en el XIII, época en la que ha crecido ya una burocracia civil (letrados que no son clérigos), que se va alejando lentamente de la burocracia eclesiástica. Los clérigos (se denomina así a todos los que han recibido alguna instrucción) ya no son los únicos en tener *clerecía* (cultura) y la burocracia católica no se confunde con los miembros del ámbito de la cultura. Aparece la concepción de la carrera que culmina en la figura del maestro, así como el examen y la institucionalización de sus resultados en forma de diploma o título académico. De esta manera se defendían los intereses corporativos del gremio de maestros y escolares: la autonomía universitaria (que aseguraba el monopolio de reclutamiento, profesionalización y desempeño profesional), la autorreproducción (que aseguraba la formación de nuevos maestros) y la homogeneización del sistema educativo en un territorio (las once leyes del *Título XI* de la *Segunda Partida* de Alfonso X el Sabio constituyen la primera manifestación de derecho universitario).

3. Con la Iglesia hemos topado, amigo Sancho

La mayoría de las veintidós universidades del Antiguo Régimen hispánico eran de fundación eclesiástica (no real, nobiliaria o municipal) y se dedicaban fundamentalmente a la formación del clero católico, por lo que la autonomía de las universidades (estatutos, provisión de cátedras por mayoría de los estudiantes, elecciones anuales a rector por y entre los estudiantes...) era relativa. Las *Partidas* alfonsinas (*Ley Octava*) situaban a los egresados de las Facultades de Jurisprudencia en tres niveles: *maestros de leyes* (maestros docentes), *caballeros de leyes y señores de leyes* (categoría social y rango o título) y *doctores en leyes* (especialistas, expertos).

A partir del siglo XVII, se produce una división entre *colegiales* (de los *Colegios Mayores*, que estaban becados durante ocho años, monopolizaban las cátedras y los cargos, y gozaban de fueros y privilegios) y *manteístas* (no disponían de beca, tenían distintos orígenes

sociales y rivalizaban con los *colegiales* en todos los terrenos). Los colegios mayores desarrollaban en su ámbito las enseñanzas de una universidad y ejercían un gran poder sobre las universidades y sobre la sociedad: su máxima autoridad era el rector.

La decadencia de las veintidós universidades del Antiguo Régimen es reconocida por la pragmática de Felipe II en 1559, quien prohíbe a los españoles estudiar en universidades extranjeras para tratar de fortalecer la universidad nacional. Para los ilustrados (Olavide, Campomanes, Izuriaga...), las viejas universidades constituyen un freno en la marcha hacia el progreso, la racionalización y la mejora de la sociedad. El nuevo poder civil precisa un nuevo sistema de enseñanza y una nueva organización de la cultura, como instrumentos de dominio.

En torno a Carlos III (1716-1788) se agrupan aristócratas, alto clero, sabios y ministros, empeñados en llevar a cabo la reforma, para lo cual se tendrán que enfrentar al poder de la Iglesia y de la nobleza local. Los ilustrados consiguieron sus objetivos educativos: mejoraron la enseñanza y centralizaron y uniformizaron las universidades. Hasta entonces, todas las plazas de los colegios mayores estaban reservadas a la nobleza; todos los altos empleos eran desempeñados por colegiales. En 1789 se decreta su desaparición y los colegiales dejan de constituir un grupo defensor de la sociedad tradicional y de los privilegios de la alta nobleza y el alto clero. En cambio, nacen las academias para preparar a los nuevos profesionales: ingenieros, físicos, marinos, matemáticos, etcétera. En el terreno de la educación informal, son dignas de mención las Sociedades Económicas de Amigos del País, instituciones impulsadas por el poder central, en especial por Campomanes.

Formar a la élite es siempre caro, mucho más si la inversión en la enseñanza produce como resultado una élite compuesta por espadachines, y no profesionales que desempeñen una labor útil a la sociedad. La primera reforma universitaria -la de Olavide en Sevilla- es un modelo de elitismo. Los ilustrados desean tutelar las universidades mediante la uniformización, la secularización, la centralización y la estatización. Al tiempo que redactan nuevos planes de estudios, restan buena parte de la autonomía de que gozaban las universidades, hasta que en 1807 eliminan once universidades (la mitad de las existentes). La ampliación del sistema educativo se dirige hacia la creación de centros dedicados a estudios profesionales (medicina, farmacia...) y a ciencias experimentales (física, química, botánica...) En fin, lo que se cuestiona es la utilidad de la universidad. Pero Olavide lo tiene claro: la universidad formará a los hombres que servirán al Estado.

El aristocratismo es una de las características de los ilustrados: el establecimiento de la distancia con el pueblo es defendida radicalmente por Voltaire. No es el caso de Condorcet y Diderot, que defienden incluso la igualdad de los sexos, desafío que en España recoge Campomanes, frente al cúmulo de contradicciones de Rousseau. "Emilio" es de ilustre cuna, se le educa para devenir caudillo. Además, según Rousseau, los pobres no necesitan educación. La educación natural rousseauiana pretende la reproducción pequeño-burguesa de los valores aristocráticos, de tal manera que la adquisición de nobleza se realiza por medio de la cultura y la educación. Desde entonces, la escuela aparece dividida en dos: una de

señores (*gentlemen*) y otra de vasallos, y se convierte en la institución en la que se producen los procesos ideológicos en virtud de los cuales la desigualdad social se legitima socialmente, es decir, se considera natural, necesaria e inevitable. Para combatir la enseñanza del Antiguo Régimen, los ilustrados también conciben la educación y el trabajo unidos; de ahí, la creación de la escuela industrial o escuela del trabajo, que en realidad era una escuela para el capital.

Saint-Simon desea que se imponga un nuevo orden. Ya no se trataba de criticar al Antiguo Régimen, sino de plantear una doctrina positiva (positivismo): el sistema industrial y científico (el capitalismo) precisa una nueva organización del poder (ley, conocimiento, razón, burguesía) y un nuevo sistema educativo que propicie la cohesión y la integración de la sociedad, mediante escuelas para el pueblo.

En los últimos tiempos del Antiguo Régimen, la nobleza ofrecía educación primaria a sus vástagos por medio de preceptores o leccionistas. Los ayuntamientos sufragaban unas pocas escuelas primarias atendidas por maestros mal pagados y con escasa preparación. La enseñanza media era concebida sólo como una etapa preparatoria para los estudios superiores en la universidad; luego encontramos los colegios religiosos, casi siempre de jesuitas y escolapios, que preparaban a los hijos de la alta nobleza sólo en cultura general, pues los nobles no creían necesitar cursar carreras profesionales.

4. El sistema educativo liberal

Los liberales, a través del informe Quintana y del dictamen parlamentario de 1814, mostraron su deseo de elaborar una ley general de instrucción, en la que la educación sirviera como instrumento de reforma y progreso social, extensible a todos (universal), pública, uniforme, gratuita, con libre elección de centros. El plan resultó utópico por haber sido elaborado en medio de la Guerra de la Independencia, por la bancarrota de la Hacienda y por la reacción absolutista de Fernando VII. Durante el trienio constitucional (1820-1823) se decantaron las tres tendencias políticas de los tiempos inmediatamente posteriores: el absolutismo, el liberalismo moderado y el liberalismo democrático. La década que comienza en 1833 (regencia de María Cristina) y termina en 1843 (caída de Espartero) es una etapa de afirmación liberal, a pesar de la guerra civil contra los carlistas, partidarios de la tradición y el absolutismo.

El Plan del Duque de Rivas de 1836 es un plan elitista, en el que la educación pasa a estar al servicio de la nueva clase, la burguesía. El sistema es un instrumento del poder (liberales moderados) que debe servir para adoctrinar ideológicamente al pueblo de acuerdo con sus intereses. No se habla ya de educación universal y gratuita en todos sus niveles. La enseñanza secundaria se concibe exclusivamente como una fase preparatoria para que las clases acomodadas puedan acceder a la educación superior o universitaria; no como una extensión de la primaria, que es lo que debe ser.

En el Plan Pidal de 1845, se declaraba abiertamente que la segunda enseñanza era "propia especialmente de las clases medias" y estaba dividida en dos partes: la elemental y la otra, que se volvía híbrida: de ampliación de la elemental o preparatoria para iniciar carreras

superiores. Se ratifica el establecimiento de los institutos de segunda enseñanza, sufragados básicamente con el presupuesto provincial. La enseñanza universitaria se regula bajo los criterios de uniformidad y centralización, liquidando definitivamente la autonomía de las universidades tradicionales. El rector es nombrado por el rey; el decano también, a propuesta del rector; cada universidad tiene un claustro general y un secretario general; cada facultad cuenta con un claustro de profesores y un secretario; encabeza cada facultad un decano. Buena parte de esta estructura es la que ha llegado hasta nuestros días. El profesorado continúa en una situación lamentable a causa de las dotaciones tan mezquinas de los presupuestos. El Plan restringe la libertad de enseñanza en la secundaria, sometiendo los centros a condiciones severas para garantizar la calidad de la educación. Los estudios superiores sólo se podían cursar en establecimientos públicos. El planteamiento que subyacía al Plan era el de la secularización de la enseñanza.

Sin embargo, del Concordato de 1851 se deducía el derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza, tanto privada como pública. Este acuerdo era el germen de la polémica que sobrevendría sobre la libertad de conciencia y la libertad de cátedra, anunciando a su vez la cuestión universitaria.

La Ley Moyano vino sólo a consagrar el sistema ya existente. Destacable es la institución de una Escuela Normal en cada capital de provincia y una central costeada por el Estado, para preparar a los futuros maestros. La ley distingue entre las enseñanzas ofrecidas en las facultades, las superiores y las profesionales. Entre las primeras, Ciencias y Humanidades. Las segundas corresponden a las Ingenierías, Bellas Artes, Diplomacia y Notariado. Y las terceras abarcaban enseñanzas profesionales: desde Veterinaria hasta Aparejadores y Maestros. El profesorado es ordenado de forma similar en todos los niveles y el acceso se produce mediante oposición. Los analfabetos se reducen de un 94% a un 75%; en cambio, la enseñanza secundaria privada religiosa avanzó en mayor medida, casi siempre al servicio de las clases medias y alta.

Los años anteriores a la Gloriosa son años de crisis política, económica y educativa. En 1864, Narváez vuelve al poder e interviene en las luchas ideológicas de la universidad, produciendo el enfrentamiento entre los krausistas y el Ministerio de Fomento. La revolución de septiembre de 1868 proclamó la libertad de enseñanza en todos sus niveles. En la enseñanza universitaria, la libertad de cátedra era total: se suprimió la vigilancia sobre los textos, los métodos de enseñanza y las doctrinas; se autorizó la creación de universidades libres y cualquier universidad podía conceder el grado de doctor. Pero este paréntesis de libertad duró poco, pues en 1875 el ministro Orovio promulgó otro real decreto interviniendo en los textos y los programas de estudios. Los krausistas perdieron la batalla frente al Gobierno conservador, pero esta circunstancia hizo posibles el interés de los krausistas por la enseñanza primaria y la creación de la Institución Libre de Enseñanza.

Cuando se produce el desastre del 98, la enseñanza española presentaba un panorama desolador: en el país existían unas treinta mil escuelas de primaria, de las cuales la

mayor parte no merecían el nombre de tales; un absentismo enorme y un fracaso escolar cifrado en tres de cada cuatro alumnos. Según Picavea, solamente un 28% de la población sabía leer y escribir, un 4% sólo leer y un 68% era completamente analfabeto. "Maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados por la plebe y maltratados por los cacicuelas". La segunda enseñanza se ofrecía en sesenta institutos y trescientos colegios privados en pésimo estado que agrupaban unos treinta mil alumnos. La universidad acoge a unos quince mil alumnos que cursan mayoritariamente Derecho y Medicina. Los estudios técnicos eran minoritarios. Los estudiantes, los profesores, los libros de texto y los padres también quedan muy malparados. Lo único que interesa es el título (titulitis se denomina popularmente este mal). (Macías Picavea, 1899, 122-150. Citado por Puelles Benítez, 1999, 200-202).

Joaquín Costa arremetía contra el sistema educativo de la Restauración, preconizando una renovación de los centros docentes, poniendo especial interés en los de primaria y prendiendo fuego a la vieja universidad.

En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, al frente del cual se colocó a García Alix, un conservador, pero sinceramente reformista, defensor de la enseñanza pública y partidario de mantener el derecho de inspección y control estatales sobre la enseñanza privada, obligando a los colegios privados a tener un cuadro de profesores con la titulación necesaria, ¡aunque exceptuaba de esta obligación a los colegios religiosos! A su sucesor, Romanones, también le preocupaba el estado lastimoso de la educación en España. Estaba convencido de que existía una relación entre democracia, libertad y educación. En 1901 incluyó los sueldos de los maestros en los presupuestos generales del Estado, convirtió la religión en asignatura voluntaria y exigió la titulación correspondiente a todos los profesores de los colegios religiosos. Pero lo más destacable de su gestión es la creación de las carreras cortas de carácter técnico y artístico, el restablecimiento de la libertad de cátedra, la autonomía universitaria y la implantación de ayudas para que los alumnos ampliaran estudios en el extranjero. Estas ayudas constituyeron el germen de la futura Junta de Ampliación de Estudios.

El sistema educativo español nace, pues, con la revolución liberal burguesa. La historia educativa de España ha estado desgarrada por una lucha permanente entre progresistas (reformistas o revolucionarios) y conservadores (moderados o integristas). Los liberales radicales lucharon denodadamente por implantar un sistema educativo universal, uniforme, público y gratuito. Pero tan buenos deseos se vieron siempre cercenados por los partidarios de la enseñanza privada: con la excusa de la libertad de enseñanza, la Iglesia monopolizó la enseñanza durante buena parte de nuestra historia. Es más, el Estado no dedicaba a la enseñanza pública todos los recursos que eran necesarios. Corroboran este aserto estos datos: a comienzos del siglo XX, el 64% de la población española era analfabeta; la relación profesor/alumnos era de 1/84.

La apuesta educativa de los liberales progresistas entraba en contradicción con los verdaderos intereses de la minoría del poder en la España del XIX. El Estado liberal pugnó

durante mucho tiempo con la Iglesia. Cuando la burguesía moderada firmó con ella el Concordato de 1851 (como compensación por la desamortización de Mendizábal) comenzó un debate interminable entre conservadores y progresistas que desde las dos cuestiones universitarias, continuará en la Restauración y la II República, y permanece aún entre nosotros algo más que su eco. Instituyeron la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza elemental pública, pero no garantizaron las condiciones políticas y presupuestarias del cumplimiento efectivo de tales principios. No les interesaba educar a las clases populares. Las condiciones de escolarización eran indignas: las escuelas –allí donde existían- no merecían tal nombre, alto absentismo consentido, caciquismo, escolarización de sólo la mitad de la población escolarizable (de 6 a 9 años), menos aún si se trataba de las niñas, abandono escolar... Los maestros eran pobres en toda la extensión del vocablo: de preparación académica y de bienes materiales. En cambio, la burguesía pagaba desde las diputaciones provinciales y el Gobierno central los centros universitarios y secundarios que formaban a los vástagos de las clases medias y altas.

La tendencia conservadora se preocupaba exclusivamente de la preparación de la burguesía y de las clases medias. Concebía y concibe la educación como un medio de reproducción del sistema social imperante. A esta tendencia corresponden el Plan del Duque de Rivas, la Ley Moyano, la Restauración borbónica, el bienio negro republicano y el integrismo franquista.

De 1902 a 1923, el conservadurismo tradicional es el que predomina, y no digamos con la Dictadura de Miguel Primo de Rivera, en la que el artículo 53 del Real Decreto-Ley de 19 de mayo de 1928 sobre Reforma Universitaria concitó tal protesta estudiantil que se cree fue una de las causas de la caída de la Dictadura. El nefasto artículo equiparaba el colegio de jesuitas de Deusto y el de agustinos de El Escorial con la Universidad en lo concerniente a la concesión de los títulos académicos. El movimiento de protesta fue general. El Gobierno respondió cerrando la Universidad Central, anuló todas las matrículas y suspendió a las autoridades académicas. Renunciaron a la cátedra Wenceslao Roces, Jiménez de Asúa, Ortega, Fernando de los Ríos, Sánchez Román y García Valdecasas.

En definitiva, la pugna entre innovadores (krausistas, institucionistas) y tradicionalistas (Iglesia) se mantuvo durante toda la Restauración y la Dictadura primorriverista. Los innovadores eran demócratas, liberales y religiosos. Los tradicionales eran conservadores y católicos ultramontanos. En 1876 se creó la Institución Libre de Enseñanza (en adelante, ILE). Nació casi a la par que la Restauración canovista y su espíritu no ha muerto. La Institución tiene sobre todo una vocación universitaria; deseaba formar a las minorías que debían transformar España. Pero en 1878 tiene que olvidar su sueño universitario por motivos económicos y convertirse en un centro de enseñanza media, para extenderse posteriormente a la primaria, donde su éxito fue total. Confiaban excesivamente en el poder de de la enseñanza para llevar a cabo el cambio en España.

La influencia indirecta de la ILE fue enorme. Su legado llega hasta nosotros. Consiguió formar a una élite que difundió las ideas de la ILE por todos los ámbitos de la nación: políticos (en el partido liberal de Sagasta, en las Cortes Generales, en el Gobierno, etcétera), académicos (los hombres de la ILE se diseminaron por todo el país defendiendo los ideales institucionistas), culturales, sociales, etcétera. La II República fue el escenario del despliegue de las ideas institucionistas y socialistas. Por ejemplo, el Museo Pedagógico instituido por el ministro Albareda, tenía como objetivo formar maestros. De la Junta de Ampliación de Estudios nacieron el Centro de Estudios Históricos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales, el Seminario de Matemáticas, la Residencia de Estudiantes, la Residencia de Señoritas y el Instituto-Escuela. Este último consistía en un centro piloto que se proponía reformar la enseñanza media ensayando nueva metodología docente. Allí se educaron los hijos de la intelectualidad y de la elite política. Tanto la ILE como las instituciones que se derivaron de ella tenían un fuerte componente elitista: se trataba de preparar una minoría notable capaz de influir en todos los terrenos de la vida española mediante los ideales institucionistas. Las dos residencias eran colegios universitarios que se dedicaban a la formación integral; se pretendía que fueran centros de gran proyección cultural en todos los aspectos, especialmente para expandir la cultura moderna. Y durante el tiempo que permanecieron abiertas, lo consiguieron.

Unas pocas iniciativas oficiales trataban de sacar del marasmo a la educación superior: la reforma de la Escuela Normal Central de Maestras y la creación de la Escuela Superior del Magisterio.

En los años veinte del siglo XX se asistió en España a la conjunción de la estrategia escolar de la pequeña burguesía radical y de un sector importante del socialismo en forma de escuela unificada o escuela única, que en la década siguiente se convierte en la política de la práctica totalidad del movimiento obrero. La escuela obligatoria es diseñada como un instrumento para civilizar al pueblo. Aunque también se trata de la institucionalización de la escuela meritocrática, donde se legitima la desigualdad social en base a las aptitudes certificadas por la escuela en forma de títulos.

5. La II República Española

La Restauración se había desentendido prácticamente de la educación primaria como parte del sistema educativo: su único objetivo era alfabetizador, desconectado del resto del sistema. Los niveles que sí estaban conectados eran el Bachillerato y la Universidad, pues se trataba de la carrera que legitima a las clases medias y altas. El crecimiento de los alumnos de secundaria se multiplicó por tres entre 1878 y 1932, mientras que los alumnos de primaria sólo aumentaron algo más del 50%. También las matrículas universitarias se multiplicaron por cuatro entre 1863 y 1932. En este último año, los alumnos de secundaria eran 121.319, que estudiaban en 93 centros públicos. Y el alumnado universitario era de 36.229, de los cuales sólo 2.566 estudiaba en Escuelas Técnicas. La inmensa mayoría, pues, estudiaba en Facultades.

La II República destaca por su empeño demostrado de atender el déficit de escuelas primarias y de maestros. El progresismo de un Gobierno hay que buscarlo en el hecho de que su política educativa comience por la enseñanza primaria, continúe con la secundaria y sólo al final, cuando esos dos niveles estén cubiertos, venga a ocuparse de la universitaria. Hacerlo al revés es un índice claro de conservadurismo y elitismo. El Gobierno deseaba construir 27 mil escuelas en un plan quinquenal, pero sólo consiguió construir entre 1931 y 1936 unas 7 mil, aunque comparativamente con otros periodos históricos, resultaba un esfuerzo notable. En escuelas públicas de primaria (casi 43 mil) estaban matriculados más de dos millones y medio de alumnos, atendidas por más de cincuenta mil maestros. La República consiguió aumentar la plantilla en unos catorce mil maestros, un incremento también muy grande. Las escuelas privadas eran unas cinco mil y acogían a unos 352000 estudiantes. También se preocupó de la educación de adultos y párvulos, siempre persiguiendo rebajar el 32% de analfabetismo existente en España.

El Gobierno provisional exigía el título de maestro para la enseñanza primaria y el de licenciado para la secundaria, lo que le enfrentó a las congregaciones religiosas dedicadas a la enseñanza, cuyos profesores carecían de esos títulos. Y cuando se aprobó la Constitución el 9 de diciembre de 1931, la Iglesia la rechazó en base a una serie de aspectos conflictivos: el presupuesto del clero, el matrimonio, las órdenes religiosas y la enseñanza. Lo más grave surgió con la orden de clausurar la enseñanza media regentada por religiosos. Un año más tarde (1934) tendría que aplicarse la misma medida a la primaria. O sea, que el Gobierno sólo disponía de cuatro meses para sustituir a las órdenes religiosas en la enseñanza media (295 colegios que acogían a 20684 alumnos) y crear institutos oficiales suficientes. La preparación del profesorado se hizo por medio de cursillos, pruebas de capacidad y de aptitud profesional. Consiguieron crear veinte institutos nacionales, treinta y siete institutos elementales y cuarenta colegios subvencionados, que comenzaron su actividad en el curso 1933-34. En el curso 1935-36 ya existían 97 institutos nacionales que acogían a unos 125 mil alumnos. Desgraciadamente, el bienio radical-cedista llevó a cabo una contrarreforma educativa que echó por tierra los esfuerzos mencionados, hasta que triunfó el Frente Popular, que consiguió construir aproximadamente siete mil escuelas primarias, una cifra gigantesca en términos comparativos con cualquier otra etapa histórica anterior; se ocupó de la enseñanza profesional, creó el Instituto para Obreros y continuó los esfuerzos desarrollados en la enseñanza secundaria y universitaria.

En el terreno universitario, concedió un régimen de preautonomía a las Universidades de Madrid y Barcelona. La universidad seguía siendo sólo para las clases medias y altas; las tres cuartas partes de sus alumnos estudiaban Derecho y Medicina. En el curso 1935-36, el número total de universitarios era de casi 31 mil, una minoría exigua en comparación con la población total del país.

6. Franco y el nacional-catolicismo

El nacional-catolicismo constituye la ideología de la extrema derecha vencedora en la guerra civil. Política y religión se funden hasta el extremo de conceder el monopolio de la enseñanza a la Iglesia. Vuelve el elitismo con la Ley de 1938 sobre Reforma de la Segunda Enseñanza, elaborada para favorecer a las "clases directoras" como preparación para la universidad, en detrimento de otros sectores sociales, que se tendrían que conformar con una enseñanza de carácter práctico y utilitario. Según el Anuario estadístico del INE, en 1931, el porcentaje de estudiantes de bachillerato en colegios privados era del 29% y en 1943 llegó nada menos que al 71%, lo que viene a indicarnos el predominio de la enseñanza privada, especialmente la regentada por las congregaciones religiosas.

La adopción de la ideología tecnocrática con la entrada de los hombres del Opus Dei en el Gobierno a partir de 1956 no iba a variar lo fundamental del régimen franquista: carencia de libertad política y de igualdad. El aumento del nivel de vida y la consiguiente formación de una clase media nueva, van a ocasionar una afluencia de alumnos a la que el Gobierno no responde de manera adecuada y suficiente. Los alumnos matriculados en el bachillerato y en la universidad se duplican en el espacio de tiempo que va de 1961 a 1968. El Gobierno comienza las construcciones escolares y la contratación de profesorado, pero siempre fue por detrás de las necesidades existentes. En 1964 se amplía por ley el periodo de escolaridad obligatoria hasta los catorce años con la pretensión de cubrir las necesidades del Plan de Desarrollo, sin invertir suficientes recursos, con lo que fue imposible satisfacer las necesidades de escolarización y modernización del sistema.

En 1968, el ministro Villar Palasí intenta dar una respuesta técnica al problema universitario, que era, además de un problema debido a los defectos del sistema educativo, un problema político derivado del enfrentamiento permanente entre el régimen franquista y la universidad. El propio Libro Blanco de la educación describía así el rendimiento tan bajo de aquel sistema educativo:

“En resumen: de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, llegaron a ingresar 27 en enseñanza media; aprobaron la reválida en bachillerato elemental 18 y 10 en el bachillerato superior; aprobaron el preuniversitario 5 y culminaron estudios universitarios 3 alumnos en 1967” (*La educación en España. Bases para una política educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1969, p. 24. Más conocido como el Libro Blanco de la Educación).

El proyecto de ley general de educación proponía una educación general básica igual y gratuita para todos, pero la realidad es que fue prácticamente imposible la integración de pobres y ricos en un sistema dual de enseñanza y en el contexto de una sociedad de clases. Además, la gratuidad obligatoria necesitaba unos recursos que las Cortes franquistas negaron a la ley. El lenguaje de la ley, en cambio, era pretendidamente democrático e igualitario; así, se

refería a la igualdad de oportunidades, la calidad de la educación, la autonomía de los centros, la innovación pedagógica, la reforma y la planificación educativa. Sin embargo, se incurría en una grave contradicción: la democratización del sistema educativo no era posible en el contexto autoritario de la dictadura. Más aún: la reforma educativa sólo hubiera sido posible con la participación de todos los sectores interesados en la educación. Así pues, el franquismo nos legó varios problemas sin resolver: el de la extensión de la escolarización, el de la calidad de la educación y el de la democratización de los establecimientos educativos. Según el INE, la tasa global de escolarización preescolar era sólo del 37% en 1977 (dentro de la cual, la participación privada era del 59%). La escolarización en secundaria era en 1970 sólo del 30%, frente al 70% que lucían los países de nuestro entorno. De la formación profesional baste decir que los establecimientos públicos en 1977 sólo alcanzaban el 31% del total. El porcentaje de universitarios de 18 a 22 años era en 1975 de sólo el 19,27%, muy por debajo de muchos países europeos. La calidad y la democratización del sistema educativo no podían mejorar, sin recursos suficientes y sin libertad política.

7. La etapa democrática actual

La Iglesia católica (enseñanza confesional en centros generalmente concertados), el neoliberalismo (enseñanza privada y laica de las clases medias y alta) y la izquierda se disputan en la actualidad el dominio del sistema escolar. El socialismo ha sido acusado de uniformista, estatista, centralista y otros adjetivos similares. La escuela pública comunitaria de la izquierda actual pretende la unión entre alumnos, padres y educadores, elementos componentes de la comunidad escolar. Pero el sistema no ha funcionado. Los consejos escolares dan pena por falta de participación, especialmente de los padres. Los padres han confiado sus hijos a los profesores y se han lavado las manos. Los profesores han replicado que educar no es su misión; sólo instruir: transferir o comunicar conocimientos. Que eduquen los padres, que es su obligación. La enseñanza pública comunitaria pretende la defensa del sistema político democrático y de los valores laicos de convivencia, pero también ha fracasado en este cometido.

En las últimas décadas del siglo pasado, el sistema educativo ya puede ser catalogado de masas, especialmente en los estadios primario y secundario. La consecución de la escolarización total en la educación obligatoria es una conquista histórica largamente perseguida.

Es cierto que la educación superior se ha expandido mucho (de 1975 a 1999 se ha triplicado el número de universitarios, pasando de 539022 a 1538297), pero los titulados superiores siguen perteneciendo a las clases medias y alta. Hay que diferenciar bien claramente entre los alumnos que ingresan en la universidad y los titulados que egresan.

La formación profesional estuvo anclada en el desprestigio social, la falta de correspondencia con los cambios del sistema productivo y el desinterés político. En estos últimos años ha venido adquiriendo progresivamente el prestigio que necesitaba para animar a

muchos alumnos a escogerla. La educación permanente en las universidades estuvo olvidada, pero ha comenzado a implantarse con fuerza y a generalizarse.

Es indudable que para que tengamos un sistema educativo de calidad, sin tanto índice de fracaso académico, con programas orientados al tratamiento de la diversidad y las desigualdades, es preciso invertir más recursos en él, por lo menos hasta equiparnos al gasto educativo de los países europeos.

8. Evidencias empíricas de elitismo y dominio eclesiástico

El sistema de educación superior continúa estando al servicio de la burguesía y de las clases medias, que generalmente se educan en universidades públicas, en las que además sólo pagan el 15% del coste universitario; o sea, que se están educando al máximo nivel con el dinero de todos. Y en las pocas universidades privadas existentes estudia una minoría más exigua todavía.

El nivel de estudios de los diputados del Parlamento de Canarias es elevado: el 58% (sobre 174 diputados de cinco legislaturas) tiene estudios universitarios superiores (16 con el grado de doctor), el 32 % tiene estudios universitarios medios, sólo el 8 % cuenta con estudios secundarios y el 2% con estudios de FP. Si sumamos los dos grupos que han estudiado en la universidad, obtendremos que nada menos que el 90% tiene un título universitario. Como se puede observar, su legitimación académica es muy alta. Muchos estudios sobre elites políticas han demostrado que existe una conexión entre buena educación y posiciones de elite y que, a su vez, el nivel de estudios está influenciado por la variable clase social, es decir, por el poder económico familiar. Las estadísticas oficiales muestran que sin medios económicos no se puede obtener una credencial universitaria.

En lo que concierne a la profesión de los diputados del Parlamento de Canarias, los funcionarios son los más numerosos, seguidos de los abogados, los profesores de EGB, los empresarios y los profesores universitarios. Si sumamos todas las categorías de profesores, estos se constituyen en los profesionales más numerosos de la cámara (34%). Los juristas (17%) no podían faltar entre los profesionales que mayor número de representantes cuentan en la institución, pues es una constante en todos los parlamentos democráticos del mundo. La inmensa mayoría de las profesiones que aparecen en la tabla son codiciadas y minoritarias en la sociedad. Hasta el punto de que las profesiones liberales totalizan nada menos que otro 34% de los representantes. En conclusión, solamente una minoría social puede obtener las credenciales académicas oficiales que le acrediten para el ejercicio de tales profesiones. Y esto significa que los partidos se erigen en canalizadores de los intereses e ideas de tal minoría social, intereses e ideas que se acaban plasmando en la producción legislativa y en la composición del Parlamento de Canarias.

Para terminar, unos datos sobre la élite ministerial que ha gobernado España entre 1705 y 1998. Estos datos son muy elocuentes y resumen a la perfección quiénes son los que han tenido el poder en el sistema educativo español. Los ministros españoles han cursado la enseñanza primaria en 19 centros públicos y 113 privados (de los cuales, 93, son religiosos y 20, laicos). En su casa estudiaron 13, casi todos durante el Antiguo Régimen. La enseñanza secundaria la cursaron en 82 centros públicos y 163 privados (de los cuales, 141, son religiosos y 22, laicos). De los 141 colegios religiosos, los jesuitas regentaban nada menos que 49, los marianistas 24 (en el célebre Colegio del Pilar, de Madrid), los escolapios 17, los maristas 14, los agustinos 11 y las demás congregaciones educaron cinco o menos ministros. Y los estudios universitarios los cursaron en la Universidad de Madrid (311 ministros), Sevilla

(46), Barcelona (44), Salamanca (36), Zaragoza (36), Oviedo (35), Granada (35), Santiago (31), Valladolid (29), Alcalá (26), Valencia (24), Deusto (20); las otras universidades que otorgaron títulos a los ministros cuentan con seis o menos. El total de ministros es de 708. El número de casos es tan abultado en Madrid a causa del centralismo sufrido por el sistema universitario durante más de un siglo, pues los títulos expedidos por la Universidad de Madrid eran los únicos que tenían validez oficial. Y hablando de títulos académicos, predominan los de Derecho (568 ministros, que representan el 75% del total). Le siguen a gran distancia los de Filosofía y Letras (43 casos, el 6%), los de Económicas (36 casos, el 5%), los Ingenieros de Caminos (23 casos, el 3%) y los de Medicina (18 ministros, 2%) (Cuenca Toribio, y Miranda García, 1998).

Conclusiones

La Iglesia ha monopolizado el sistema educativo desde tiempos inmemoriales. Los primeros liberales querían crear un nuevo Estado y para lograrlo necesitaban la formación cultural y cívica de todos los ciudadanos, con una enseñanza primaria uniforme, universal, igual, obligatoria y gratuita. Así se aseguraba la igualdad educativa, sin menoscabo de la libertad de enseñanza. La democracia y la libertad se podían asegurar mejor por medio de la educación. La Constitución de 1812 preceptuaba que a partir de 1830 sólo podrían votar los que supieran leer y escribir.

La batalla entre progresistas (reformistas o revolucionarios) y conservadores (moderados o integristas) e innovadores se ha centrado siempre en unas cuantas cuestiones: la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, el profesorado, los contenidos, el papel de la educación secundaria y superior, la libertad de enseñanza, las relaciones Iglesia-Estado, la enseñanza privada y pública. Más que un instrumento de cohesión nacional, la educación ha sido un elemento de discordia permanente entre los españoles.

El sistema laico republicano tuvo una reacción nacional-católica en el franquismo e incluso en la España de hoy se han producido fricciones con la Iglesia (caso del Estatuto de Centros Escolares, la LODE, la LRU, la LOGSE) aunque también es cierto que se ha llegado a un cierto grado de consenso.

La II República trató de cambiar el modelo de educación elitista por otro democrático, mediante un programa ambicioso de inversiones, construcción de escuelas, formación de maestros y otras medidas. En el bienio negro se rebajó el programa de inversiones y ya en el franquismo, se dejó la enseñanza en manos privadas y eclesíásticas, motivo por el cual el alumnado creció en los niveles secundario y superior; en cambio, la escolarización plena de 6 a 14 años no se alcanzó hasta los primeros gobiernos democráticos de finales de los setenta.

Hasta finales de los 70, el Estado delegó en la Iglesia la enseñanza media, destinada a las clases medias y alta de la sociedad. La enseñanza primaria, profesional y universitaria, eran públicas. Con los primeros gobiernos democráticos, la enseñanza pública pasó a ser

mayoritaria, de manera que los colegios religiosos representaban ya en los años 80 sólo el 30% del sistema. Sin embargo, las subvenciones a los colegios privados continuaron, condicionadas a ciertos requisitos, que en muchos casos no se cumplieron. Los centros privados concertados cobran a los padres por un servicio que debe ser gratuito, de manera que se está produciendo una selección de alumnos de tipo económico. La mayoría de los centros concertados son religiosos: el ideario confesional del centro impide la entrada a una parte importante de los alumnos inmigrantes, cuyos padres no quieren educarlos en otra religión. Una educación democrática debe ser laica. La confesión religiosa no debe interferir el desarrollo de un sistema educativo igual para todos.

La elite española ha estudiado en centros de élite, creados expresamente para ella. Y tenemos evidencias empíricas abrumadoras. En Canarias, el 86% de los egresados superiores pertenece a las clases media y alta de la sociedad (30% de la población canaria); en cambio, a las clases populares (70% de la población total) sólo pertenece el 11% de los mismos. El 90% de los diputados del Parlamento de Canarias tiene un título universitario (58% superior, 32 % medio). La élite ministerial que ha gobernado España entre 1705 y 1998 ha cursado la enseñanza primaria mayoritariamente en centros religiosos católicos (el 70%). La enseñanza secundaria la cursó igualmente en colegios católicos un 58%. Y los estudios universitarios los cursó en la Universidad de Madrid (44%); Sevilla y Barcelona (6% cada una); Salamanca, Zaragoza, Oviedo y Granada (un 5% cada una); Santiago, Valladolid y Alcalá (4% cada una), Valencia y Deusto (3% cada una); las otras universidades que otorgaron títulos a los ministros cuentan con menos del 1%. Los únicos que pueden pagarse colegios privados y estudios universitarios son los estratos sociales acomodados.

Todos estos datos nos indican quién ha tenido tradicionalmente el poder en el sistema educativo español: la Iglesia y las clases medias y altas. En definitiva, el sistema educativo español ha estado siempre al servicio de las clases privilegiadas de la sociedad, en detrimento de los intereses y derechos de las clases populares.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C.: *Los estudiantes y la cultura (Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit. Paris, 1964). Labor. Buenos Aires, 1973.
- BOURDIEU, Pierre: - *Razones prácticas*. Anagrama. Barcelona, 1997.
- *La distinción*.
- CABRERA, Blas: "El orden social como horizonte: desigualdad social y educación", en FERNÁNDEZ ENGUIITA, Mariano: *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Horsori. Barcelona, 1997.
- CUENCA TORIBIO, J. M. y MIRANDA GARCÍA, S.: *El poder y sus hombres. ¿Por quiénes hemos sido gobernados los españoles? (1705-1998)*. Actas. Madrid, 1998.
- ETZIONI-HALEVY, Eva: *The Knowledge Elite and the Failure of Prophecy*. George Allen & Unwin. Londres, 1985.
- COHEN, E. W.: *The Growth of the British Civil Service, 1780.1939*. Allen and Unwin. Londres, 1941.
- ESCOLANO BENITO, Agustín: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2002.

- HALSEY, A. H.; FLOUD, J. y ANDERSON, C. A. (eds.): *Education, Economy and Society*. Free Press. Nueva York, 1961.
- LERENA ALESÓN, Carlos: *Reprimir y liberar*. Akal. Madrid, 1983
- MARX, Karl: *Contribución a la crítica de la economía política*. Siglo XXI. México, 1981.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel: *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos. Madrid, 1999.
- TURNER, Ralph H.: "Movilidad de patrocinio y movilidad competitiva" en *Educación y Sociedad*, 10, Madrid, 1992.
- VEBLEN, Thorstein: - *Teoría de la clase ociosa*. FCE. México, 1957.
- *The Higher Learning in America*. Hill and Wang. New York, 1957.
- WEBER, Max: *Economía y sociedad*. FCE. Madrid, 1993.