

# Unificación de la infancia, de la escuela y del conocimiento escolar. Génesis de la “escuela para todos”: entre utopías y falacias

Julio Mateos Montero  
Feducaria-Salamanca

Artículo recibido el 4 de mayo de 2015 y aceptado el 15 de junio de 2015.

## RESUMEN

En este artículo se hace una aproximación histórica a un proceso de unificación de la infancia, de la escuela y del conocimiento escolar en España, desde los orígenes del sistema nacional de enseñanza hasta el presente. La evolución conjunta de esas tres creaciones sociales fue motivada por utopías de progreso e igualdad. Sin embargo, tras la consecución de los fines unificadores (la escuela para todos), la realidad muestra cómo tras ellos se esconden nuevas formas de división y desigualdad.

**PALABRAS CLAVE:** Infancia; Escuela; Conocimiento escolar; Educación elitista; Educación de masas.

## ABSTRACT

*Unificación de la infancia, de la escuela y del conocimiento escolar. Génesis de la “escuela para todos”: entre utopías y falacias*

This article presents a historical approximation to a process of unification of childhood, school and school knowledge in Spain, from the origins of the national education system to the present. The joint evolution of these three social creations was motivated by utopias of progress and equality. However, after achievement of the unifying purposes (a school for all), reality shows that behind them new forms of division and inequality are hidden.

**KEYWORDS:** Childhood; School; School knowledge; Elitist education; Mass education.

## En busca de un problema

Las ideas que voy a exponer son una pequeña parte, reescrita y actualizada con un engarce nuevo de las ideas, de una extensa investigación (Mateos, 2008), publicada en forma resumida (Mateos, 2011), y que fue mi principal contribución al Proyecto Nebraska, que, a su vez, se desarrollaba vinculado a Feducaria<sup>1</sup>. Este sucinto extracto de una obra académica de más fuste aborda

el siguiente problema: en el curso de una larga transición desde el *modo de educación tradicional elitista* hasta el *modo de educación tecnocrático de masas*, que aproximadamente coincide en España con las dos terceras partes del siglo XX, las exigencias del *progreso* económico, social y escolar, requirieron de operaciones culturales y prácticas que *unificaron* la infancia, el funcionamiento organizativo de la escuela y el mismo conocimiento escolar. Las tres transforma-

<sup>1</sup> Véase <[www.nebraskaria.es](http://www.nebraskaria.es)>.

ciones se hicieron lentamente, impulsadas y presididas por un afán modernizador que abarca desde los impulsos del regeneracionismo a finales del siglo XIX hasta la introducción en España del capitalismo transnacional y el paradigma tecnocrático, que, en el terreno educativo, se plasmó normativamente en la Ley General de Educación de 1970.

Efectivamente, las transformaciones sociales a lo largo de la historia contemporánea siempre han venido acompañadas de cambios en el sistema de enseñanza dibujando una evolución conjunta más o menos acompañada. Este tipo de transformaciones multifacéticas requiere preguntarse por sus relaciones recíprocas. Para el caso de las materias de enseñanza es preciso atender, por ejemplo, al grupo social al que se destinan, el tipo de profesor que las imparte, la jerarquía en la carrera escolar y titulación que acredita su adquisición y el nivel en la escala social al que se asocia, la estructura organizativa de la institución donde se imparten, y un largo etcétera. Son relaciones pertinentes para, en primer lugar, escapar del didactismo que fuerza y obliga a miradas ensimismadas hacia el conocimiento escolar *en sí*, como problema autónomo, como asunto a resolver en el laboratorio por mucho que se diga tener a mano las “fuentes” psicológicas, epistemológicas e incluso cuando se dice acudir a criterios sociológicos. Y, en segundo lugar, es pertinente bucear en esa clase de vinculaciones porque permiten adoptar una visión histórica que es antídoto de dos nefastas actitudes en los juicios sobre el presente de la educación, a saber: la del escándalo por “la degradación y crisis que es urgente atajar” y la aparentemente contraria complacencia con los logros escolares en “los que aún hay que profundizar”.

Así pues, el problema que aquí queda planteado puede analizarse históricamente y, en la medida de lo posible, contemplarse simultáneamente, en su complejidad socio-genética, los tres objetos de estudio: la infancia, la escuela y el conocimiento escolar. Me ceñiré a los niveles educativos obligatorios que es donde, matices y variaciones aparte, encaja la infancia.

## **La situación de la infancia, la escuela y el conocimiento escolar en los primeros años del sistema nacional de enseñanza**

Cuando se crea, al menos normativamente, el sistema de enseñanza en España en el siglo XIX se trató de poner un orden en la instrucción pública mediante la intervención del Estado y el reparto de competencias con la Iglesia. Con las leyes y reglamentos y una débil hacienda pública se empezó a erigir un sistema ostensiblemente dividido en una enseñanza elemental concebida para los sectores populares, para la masa de las clases trabajadoras (la Primera Enseñanza), y otra, sin conexión alguna con la anterior, destinada a las clases pudientes, futuras élites profesionales y dirigentes del país (la Segunda Enseñanza). Esta dualidad escolar, fiel reflejo de una tajante y simple división social, constituía dos planos educativos sin goznes ni puentes de unión, dos tipos de instituciones absolutamente diferentes (el instituto y la escuela) tanto en su arquitectura y dotación material como en su organización y funcionamiento, dos categorías docentes (el catedrático de instituto y el maestro) muy distintos y muy distantes, y ¡cómo no! dos tipos de conocimiento escolar radicalmente distintos. Ni que decir tiene que los alumnos de una escuela y de un instituto, aunque tuvieran una misma edad, por ejemplo diez u once años, pertenecían a dos infancias claramente diferenciadas.

A muy grandes rasgos, la primera enseñanza, heredera de “retales y existencias” del Antiguo Régimen padece durante todo el siglo XIX un notable atraso sin duda relacionado con el raquítico desarrollo económico del país. Una pobre y desigual red de escuelas dependiente de la importancia de cada ciudad o pueblo, así como una también escasa asistencia de los niños que, además, era muy irregular y discontinua en función de las necesidades de trabajo doméstico o de temporada en el mayoritario medio rural hispano. Escuelas de un solo maestro (maestra en escuelas de niñas), generalmente sin preparación alguna, en muchos casos sin titulación; pobres y destartados lugares

donde se juntaban los niños para ser instruidos a lo largo del año (el calendario con vacaciones caniculares se va implantando después); materias de estudio que, a pesar de las indicaciones legales, se limitaban a la lectura, escritura, reglas de aritmética, y nociones de doctrina cristiana.

En resumidas cuentas: tanto la escuela primaria, como los niños y niñas que de vez en cuando acudían a ella entre los seis y nueve años de edad (“niños yunteros” y laboriosas niñas aprendizas de amas de casa), así como los saberes que allí podían absorber, estaban prisioneros de una condición y un destino: el de los trabajadores de una España preindustrial. Tal niño para tal escuela y para tales conocimientos.

No debe extrañar la general aceptación de ese estado de cosas. Si empezamos por las primeras disposiciones educativas, reflejo del pensamiento de sus ilustres autores, el primer texto a considerar sería el Informe Quintana<sup>2</sup>, donde queda bien establecido el parco elenco instructivo de la escuela: leer, escribir, reglas aritméticas, dogmas de religión y máximas de buena moral y crianza. Por añadidura, se alude al exceso que supone ampliar la enseñanza con nociones de geografía, historia u otras materias por difíciles de grabarse en la mente infantil y fáciles de olvidar, «... y por lo mismo, qué inútiles en los que han de aplicarse al instante á las ocupaciones laboriosas de la sociedad». El *Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental* de 26 de noviembre de 1838 continúa manteniendo el mismo programa para distinguir entre los conocimientos para «la masa general del pueblo» y los correspondientes a escuelas superiores destinadas «a la clase media» expendedoras de conocimientos que «no son indispensables para las clases pobres» (Secretaría de Estado, 1838, p. 3).

Si miramos hacia las aspiraciones de braceros y trabajadores que desde las posiciones más humildes constituían la masa de “beneficiarios” de las escuelas, no exhibían enor-

mes deseos de escolarización ni tampoco de adquirir conocimientos que no fueran estrictamente necesarios para la supervivencia. Era frecuente que los padres se resistieran a tener retenida en la escuela una mano de obra imprescindible a la economía familiar y también era el caso que ellos valorasen las dosis justas de aprendizaje útil. Por ejemplo si un niño había aprendido rudimentariamente a leer, los padres se daban por satisfechos, no esperaban a otras adquisiciones y lo sacaban de la escuela. Tiempo, trabajo y escuela eran los factores de la ecuación.

La Ley Moyano amplió aquel plan para la primera enseñanza incomprensiblemente dividida en elemental y superior. En la elemental, la ley incluye Doctrina Cristiana y nociones de Historia Sagrada; Lectura; Escritura; principios de Gramática con ejercicios de Ortografía; principios de Aritmética con el sistema legal de pesas y monedas; breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio. La primera enseñanza superior es una *ampliación* de la elemental con rudimentarias nociones de Geometría, Dibujo lineal y de Agrimensura; de Historia y Geografía, nociones generales de Física y de Historia Natural acomodadas a los usos más comunes de la vida.

Pero todo eso es mucho decir. En realidad solo la enseñanza de lectura y doctrina cristiana era recibida por todos los niños que malamente acudían a la escuela durante tres años. Las otras materias, incluso la escritura y la elemental aritmética de contar y algunas operaciones racionales, eran aprendidas por un porcentaje variable. Más por niños que niñas, a lo que hay que añadir que la materia de *Labores* que ellas cursaban sí alcanzaba casi completamente a las futuras mujeres. Incluso la enseñanza del Sistema Métrico Decimal cuya inclusión entre las enseñanzas obligadas venía dada por explícito y tajante mandato desde que el reino de España lo adopta oficialmente en 1849, y, a pesar de que tal prescripción se repite no solo en la Ley Moyano sino en múltiples disposiciones

<sup>2</sup> Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción Pública, suscrito en 1813 por su autor, el poeta y político Manuel José Quintana y cinco más. Puede verse en *Historia de la Educación en España*, vol. I, MEC, Madrid, 1979, pp. 373-414.

a lo largo del siglo, la generalización y normalización de su enseñanza como complemento de la Aritmética no se produce hasta ya entrado el siglo XX (Mateos, 2014). Las materias de *ampliación* previstas en la misma Ley Moyano tuvieron, como se ha indicado, muy escasa presencia en la escuela del XIX y sólo fueron posibles cuando se prolonga la escolarización obligatoria dos años más en 1901, y una vez que se podía contar con un mínimo dominio en leer, escribir y calcular.

Para concluir esta impresión general sobre el primer sistema de enseñanza español será útil resumir en el Cuadro 1 una caracterización de los ingredientes de nuestro problema.

Sin duda la terna de instituciones y agentes podría ampliarse. De forma más inmediata, con los campos profesionales creados

para ejercer su función en cada uno de los escindidos niveles educativos: el de los maestros de escuela y el de profesores de instituto. Las diferencias entre sus orígenes, el ethos profesional, el lugar sociológico que ocupaban y la relación con el conocimiento que habrían de transmitir eran tan profundas como los demás elementos de la dualidad educativa determinada por la estructura de clases sociales. Con el tiempo y también muy lentamente la brecha fue haciéndose más pequeña y, sin que nunca se haya llegado a cerrar, también los campos docentes han sufrido un proceso de *unificación* en la misma lógica evolutiva. En relación con el conocimiento escolar los protagonistas de las enseñanzas *intermedias*, los *catedráticos* de instituto, tuvieron un *monopolio disciplinar especializado* y llegaban a ser *propietarios*

IDENTIDAD SOCIAL DE LA INFANCIA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Niños y niñas de clases populares</li> <li>* Ideal de formación: trabajador virtuoso, súbdito y ciudadano patriota</li> <li>* Escolar-trabajador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Niños y niñas de las elites sociales</li> <li>* Ideal: <i>ethos</i> humanista, caballero, distinción de la buena educación. Aspirante al Don y titulaciones liberales</li> <li>* Estudiante-ociosidad</li> </ul>
INSTITUCIÓN DE ENSEÑANZA	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Escuela pública de un solo maestro</li> <li>* Heterogeneidad, modelo organizativo-pedagógico de tradición empírica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Instituto o colegio privado</li> <li>* Modelo organizativo y funcional homogéneo</li> </ul>
TIPO DE CONOCIMIENTO ESCOLAR	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* General y finalista</li> <li>* Común, vulgar</li> <li>* Útil, práctico</li> <li>* Concreto</li> <li>* Local, cercano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Especializado y propedéutico</li> <li>* Diferenciador</li> <li>* Especulativo</li> <li>* Abstracto</li> <li>* Universalista</li> </ul>

Cuadro 1: La doble identidad social de la infancia. Elaboración propia.

de una cátedra e «inventores de los *códigos disciplinares* de las materias de enseñanza, cuyas fronteras eran todavía azas embrionarias» (Cuesta y Mainer, 2015, p. 371).

Nada parecido a lo que ocurría con los maestros y maestras cuya *propiedad* (destino) era una escuela en una determinada localidad más o menos importante: “tanto tienes, tanto vales”. Con el tiempo y teóricamente, el único conocimiento-posesión reservado para el magisterio sería el pedagógico. Circunstancia que también explica la pobre consideración que la Pedagogía ha tenido y tiene en la cancha académica y, particularmente, en la cultura del profesor de Instituto.

Mucho habría que decir, fuera del alcance de este artículo, sobre las relaciones cambiantes entre el conocimiento escolar y los cuerpos docentes. Baste apuntar que, como en los otros elementos, la tendencia en el largo plazo apuntó a la unificación y que en todos los casos la aproximación se produce por el bien sabido mecanismo de emulación de lo superior por lo inferior. En el transcurso de la historia de la educación la infancia de las clases desfavorecidas fue aproximándose a la infancia burguesa, la escuela primaria fue funcional y organizativamente siguiendo los pasos de los institutos, el conocimiento escolar fue mutando hacia una especie de “bachilleratización”, y una “conquista” histórica del maestro fue la de ir pareciéndose cada vez más al profesor de la Enseñanza Secundaria. Otra cosa es que todo el proceso haya resultado ser un firme y recto trayecto hacia la igualdad. De ello trataremos al final.

### La larga marcha de las unificaciones hacia la escuela para todos

El Primer Congreso Pedagógico Nacional celebrado en 1882 fue un acontecimiento importante porque supuso una crisis de legitimidad para el *modo de educación tradicional*

*elitista*. Allí, ante dos mil maestros y maestras, se enfrentaron dos bandos claramente diferenciados en los cuales se posicionaron ilustres conferenciantes, organizadores y otros cualificados asistentes. Por un lado, los miembros de la ILE, cuyos discursos encarnan la idea general de una profunda reforma y, por otro, los más veteranos pedagogos que vendrían a representar la continuidad del modo de educación tradicional con mejoras moderadas (Mateos, 2008 y 2011). El tercer protagonista es una expectante masa “proletaria” que representaba al magisterio hispano, interesada principalmente en mejorar sus condiciones de vida y profesionales, celosa de la valoración de su trabajo, apegada a su experiencia pero abierta a una modernización pedagógica que la prestigie. Conscientes los maestros de ser el sujeto colectivo destinado a ser convencido por los oradores, con sus aplausos, exclamaciones, algunas comunicaciones y las votaciones, fueron parte activa.

La ILE, hizo una impugnación en todos los órdenes de la enseñanza tradicional y dualista cuyo respaldo normativo era la Ley Moyano<sup>3</sup>. En este sentido destaca la alocución de M. B. Cossío, quien se pronuncia por una educación que ha de integrarse, unificarse y generalizarse en solamente dos grandes grados: uno que comprendería la enseñanza primaria y media vigentes y otro para tomar ya un camino particular (en la Universidad, escuelas profesionales y centros análogos). El carácter de la enseñanza general y *unificada* sería *integral* (para desarrollar todas las facultades humanas), *armónico* (equilibrio de aquellas facultades) y *progresivo* (marchando paso a paso, sin detenerse nunca) (VV.AA., 1882, p. 83). ¿Quién ha de ser el sujeto de esa educación sin divisiones? *El hombre*. Así, fuertemente dicho y en abstracto; entidad ideal especialmente querida por el institucionismo. Y ese *hombre* ya decidirá por sí mismo, libremente, la especialización y la actividad futura en fun-

<sup>3</sup> Por cierto, Don Claudio Moyano, ya muy anciano, estaba allí presente, en honorífico puesto. M. Carderera, genuino representante de la pedagogía decimonónica, ejerció de Secretario. Entre los institucionistas estaban F. Giner, M. B. Cossío, J. Costa, R. Torres, entre otros.

ción de su vocación. Cuando hablamos de infancia unificada nos referimos, entre otras cosas, a un ideal que será la materia prima para producir ese proyecto de *hombre*. Otra cosa es que en el proceso de producción, los grados que escalonadamente seleccionan y van depositando a cada cual en su justo sitio también pertenezcan al orden natural de las cosas. Realmente la ILE proporcionó una munición ideológica de largo alcance.

Con tales premisas, tan radicalmente alejadas del contexto real como del pensamiento pedagógico tradicional, Cossío afronta el problema del conocimiento escolar. Todas las escuelas han de tener las mismas características y abarcar los mismos estudios y, por tanto, se trata de igualar, por medio de la abnegada acción del maestro, las profundas diferencias entre las rurales y las urbanas. De ello se derivaría una distancia con ciertas enseñanzas realistas, intuitivas y utilitarias, especialmente representadas en el género de *lecciones de cosas*, el cual empezaba a valorarse y sustentarse con algunos libros para la escuela primaria a finales del siglo XIX<sup>4</sup>. Al tiempo se abre una puerta a una concepción enciclopedista del programa escolar que debería abarcar todas las disciplinas, por entonces fundamentales, para luego ir ampliando y profundizando en niveles posteriores, de acuerdo con una graduación “cíclica y concéntrica”.

Luego veremos las consecuencias de lo que, por el momento, solo sería un discurso muy avanzado para su época. Pero quiero subrayar que en él se contiene, con bastante precisión, la utópica idea de unificación de la infancia, de la escuela y del conocimiento escolar, que da título al presente trabajo, aunque mi percepción del proceso no ha procedido, en absoluto, de las actas de aquel histórico Congreso.

Las ideas de la ILE quedaron como un referente utópico durante las décadas ve-

nideras. Sin embargo, la realidad escolar y social seguiría dando argumentos a los “conservadores” y las transformaciones conducentes a una situación que se pareciera a los sueños de Cossío se inscriben en un lento y convulso periodo que hemos identificado con una *transición larga del modo de educación tradicional elitista al teocrático de masas* y que, por acotar su dimensión, iría desde 1900 a 1970.

Coincidiendo con el cambio de siglo la educación recibe una atención mayor y más decidida, hasta el punto de que entre los historiadores se habla de una “edad de oro” de la pedagogía española. La “ciencia” de la educación se introduce, en andas del regeneracionismo, en medios intelectuales y profesionales con un prestigio superior al de otras épocas. La creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (1900) no cabe duda de que fue algo más que un signo. Al año siguiente, siendo ministro el Conde de Romanones, en un solo Real Decreto (Gaceta de Madrid, 30-10-1901), se establecieron tres medidas muy importantes: la asunción por el Estado del pago directo a los maestros (aunque se difiere para los presupuestos de 1902), el alargamiento de la edad de escolarización obligatoria hasta los 12 años, la ampliación del plan de estudios para la Enseñanza Primaria a doce asignaturas<sup>5</sup>. Las dos últimas afectan de lleno al problema que nos ocupa. Si tenemos presente que también en el gozne entre siglos se formula el propósito de construir escuelas graduadas para ir sustituyendo a las unitarias e incompletas, estamos sin duda ante el principio de una compleja y amplia modernización que, globalmente, quiere ir de la fragmentación y la diferencia a la unificación y a la homologación. Será un largo trayecto en el que se manifiesta una creciente presencia centralizadora del Estado.

<sup>4</sup> Las lecciones de cosas fueron importadas como novedad medio siglo antes por Pablo Montesino (en 1848).

<sup>5</sup> Eran las siguientes: Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada; Lengua Castellana: Lectura, Escritura, Gramática; Aritmética; Nociones de Geometría; Geografía e Historia; Nociones de Ciencias Físicas, Químicas y Naturales; Nociones de Higiene y de Fisiología Humanas; Rudimentos de Derecho; Trabajos Manuales; Dibujo; Canto; Ejercicios Corporales.

## La construcción de una infancia unificada

Después de publicarse la seminal obra de Philippe Ariès, la construcción social de la infancia (de *las infancias* habría que decir) es un tema al que se han dedicado tantos trabajos que podemos encontrar “de todo”, desde insustanciales repeticiones discursivas hasta plurales e interesantes aportaciones en buena parte procedentes de la historia de la educación. El asunto debe tratarse yendo directamente al problema que interese en cada estudio particular y, a ser posible, aportando ideas no trilladas que ayuden a comprender otros fenómenos de la vida social. Para lo que aquí importa solo es preciso apuntar brevemente dos orientaciones. Una es la que ha seguido Cuesta (2005, pp. 218-246) al estudiar la dilatación jurídica de la infancia en la dimensión escolar, laboral y penal a lo largo de casi dos siglos. Prescindiendo de datos, detalles y explicaciones, el citado estudio de las tres edades normalizadoras de la infancia, presenta un largo trayecto de progresivo ajuste en el que, poco a poco, el niño va siendo sacado de cárceles, reformatorios, fábricas y calles para llevarlo a la escuela. Para obtener una idea de la dimensión y lentitud del cambio recordemos el principio y el final. Hasta 1932 la edad legal para trabajar estaba en los diez años, lo que fue una conquista legal de 1873, que tardó mucho tiempo en acatarse, pues era frecuente que niños de seis años se ocuparan de todo tipo de trabajos en jornadas interminables. Claro está que esa situación era coherente con el hecho de que menos de la mitad de la población en edad escolar asistiese a las aulas al comienzo del siglo XX y que el analfabetismo entre las personas mayores de diez años fuese del 56%. Sin embargo, a finales del mismo siglo el analfabetismo se situaba en el 2% y la escolarización era total y efectiva entre los 6 y 16 años (Viñao, 2004, p. 11).

Una segunda orientación en el estudio de la formación de la identidad infantil a lo largo del siglo XX se sitúa en la contribución de psicólogos, pedagogos, paidólogos, médicos, reformadores sociales y, en general,

todos aquellos laboratorios y saberes que construyeron un discurso sobre el desarrollo del niño cuya repercusión en el orden pedagógico fue lenta pero segura.

Por mi parte, fue a partir de indagaciones sobre el conocimiento escolar (Mateos, 2008; 2011) cuando llegué a percibir la invención de un niño abstracto, psicológico, piagetiano (al ser visto como sujeto a unas universales leyes de desarrollo). El inspector Adolfo Mañllo hablaba de una fantasmagórica pedagogía asentada en un niño *utópico* y *ucrónico*, es decir, sin circunstancias de lugar, de tiempo ni raíces sociales que lo determinarían. Mi coincidencia con las apreciaciones maillanas están en la idea de *infancia unificada*, incluso al situar sus orígenes en el idealismo pedagógico roussonian y que el positivismo institucionista no hizo más que reforzar.

A comienzos del siglo XX las voces más autorizadas de la modernización pedagógica dieron a la infancia una centralidad que antes no tenía. La unificación de la infancia pertenece a esa revolución copernicana de la que hablaba el psicólogo E. Claparède, en complicidad con el discurso de la sueca H. Key cuando ésta proclama el siglo XX como *el siglo del niño*. La infancia unificada se relaciona con la tendencia a la escolarización de masas; con el acortamiento progresivo de la distancia entre el medio rural y el urbano; con la dilución paulatina de las marcas fuertes de clase social; con la imagen de un niño social y culturalmente estandarizado y la conquista final de un currículo común (*comprehensivo*); con la ideología de la igualdad de oportunidades y otros lemas que jalonan la marcha hacia el modo de educación tecnocrático de masas. También he mostrado cómo la presencia textual e icónica de niños y niñas en los mismos libros escolares se transformó radicalmente ya en la segunda mitad del siglo XX. En los viejos manuales la infancia aparece cumpliendo tareas de trabajo doméstico y se pone el ejemplo del niño laborioso al tiempo que se afea la holgazanería del niño que no compagina su asistencia a la escuela con los trabajos en el hogar. En los libros de la gran industria editorial posteriores a 1970 esas estampas desaparecen,

así como otras que relacionaban a los niños con la pena y el castigo, con la muerte, con el mundo adulto y el entorno rural, y se va definiendo un modelo de infancia claramente identificado con la ambigüedad de las clases medias, lo cual tiene también históricamente su procedencia.

Conviene volver al ideario de la ILE, antes expuesto, para ver que el verdadero triunfo del mismo está en haber logrado una especial hegemonía en el universo de la cultura y de la educación que la pequeña burguesía buscaba para encontrar sus posiciones relativas de poder. Giner de los Ríos y los suyos representaban una *posición mediana, media, de clase media, normal*, en fin la que se aprecia en ese imaginario estadístico de la campana de Gauss. Para los pedagogos de la ILE y posteriores discípulos de la escuela renovada y unificada habría que acabar con enseñanzas diferentes para grupos sociales diferentes. Pero, al tiempo que se declara la oposición a la tradicional división de dos estudios (primarios y secundarios), dos sistemas para grupos sociales distintos, y, por tanto, se critica el elitismo de la educación tradicional, se está eximiendo (o aislando) al “problema educativo” del “problema social” (Xirau, 1969, pp. 163 y ss.). El ideal de formación que proponen los institucionistas corresponde al de su propio *ethos*: el *hombre* cultivado y universal, sin las estridencias del noble ni del nuevo rico, un elitismo legitimado en el éxito de los mejores y conquistado en un nuevo campo, “sin fronteras”: la escuela. Ese *hombre*, desarrollo armónico de la infancia unificada, estaría *por encima* de los coyunturales y cambiantes conflictos sociales. La propuesta de unidad de la educación en todos sus grados (después conocida como *escuela unificada*), es la *esencia misma de la educación*: una aventura personal para llegar (o no), según el mérito propio, a la cima del hombre cultivado.

Así mismo, la “unidad psicológica” formada por los intereses, capacidades y necesidades del niño, implicaba una unidad en los programas, en las enseñanzas, en los métodos, en la formación de los maestros y en las condiciones materiales y organizativas de la escuela.

## Consecuencias de los pasos hacia la unificación de la escuela

El erudito pedagogo y conservador ciudadano Rufino Blanco estableció el modelo de escuela-colegio o escuela graduada pensando en las Anejas adscritas a las Normales (él perteneció al cuerpo de Regentes de esas instituciones), pero no se tardó mucho en ensanchar la idea a todos los casos en que las circunstancias lo aconsejaran y permitieran. La primera escuela graduada se edifica en Cartagena (1901) y luego siguieron otras en Bilbao, Madrid, Barcelona y Valencia, porque sus Ayuntamientos contribuyeron económicamente. El proyecto era costoso y por tanto fue muy lento. Suscitó, como tantas otras reformas educativas, vivas polémicas y su historia, como ha mostrado el profesor Viñao (1990), es altamente ilustrativa no solo para aspectos organizativos del trabajo escolar, sino para la modernización pedagógica y una “científica” función de clasificación y de creación de grupos homogéneos. La semejanza con la producción industrial en cadena es evidente y la eficacia que se atribuía a la graduación equivale a la del taylorismo que se pone de moda un poco más tarde (Viñao, 1990). El mismo Rufino Blanco dijo que «la escuela graduada... es una organización de las escuelas fundada en la ley económica de la división homogénea del trabajo» (*op.cit.*, p. 29).

Amén de las múltiples e interesantes implicaciones educativas de la adopción del modelo graduado, interesa subrayar que el proceso se ajusta a la tendencia de unificación de la escuela en una misma plantilla. «Como en la tragedia clásica, la escuela graduada aseguraba, de este modo la unidad de tiempo, lugar y acción», decía, según cita Viñao (1990, p. 30), un articulista de *La Escuela Moderna* en 1908.

Si en la escuela-aula el maestro desempeñaba su oficio con el margen de autonomía propio del artesano (*cada maestrillo tiene su librillo*), dando lugar a mil situaciones particulares, la graduación conduce, al menos en una buena parte, a uniformar las prácticas pedagógicas, las condiciones espaciales y temporales, la clasificación y la promoción escolar. El modelo graduado era el ideal

para que el Estado pudiera prescribir, con cierta posibilidad de éxito, un homogéneo cuestionario oficial para la enseñanza primaria. Eso no se hizo hasta 1953, con menos éxito del esperado. Las innovaciones no se incorporaban de forma simultánea ni uniforme en la red escolar. Pero allí donde se iba introduciendo el modelo se desarrollaron las prácticas de clasificación con grandes debates sobre el criterio (¿la edad o los conocimientos?) de promoción de un grado a otro y, al fin y al cabo, las técnicas apropiadas a una función connatural a la escuela: *la selección*. Consecuentemente se incorpora, especialmente en escuelas de mayor entidad, los tests y otras técnicas de psicometría y *paidometría*: la medición de la inteligencia y otras facultades iniciaron una deriva muy duradera junto al despegue del campo profesional de psicopedagogía, cuya expansión y reconocimiento académico llegará a los máximos niveles con la educación de masas. La misma lógica que acompaña a la unificación de la escuela según el modelo graduado conduce a dos hechos de gran calado en la construcción de un nuevo conocimiento escolar. Uno es la incorporación del examen a la cultura de la escuela primaria (más tarde eufemísticamente mutado con el concepto de evaluación) y otro es la ampliación del *currículum* progresivamente pautado con cuestionarios, programas y orientaciones metodológicas.

## Un solo currículo para todos

La graduación escolar no fue más que la primera fase en la unificación de la escuela. La segunda y definitiva (al menos en apariencia) fue revolucionaria pues afectaba al conjunto del sistema de enseñanza no solo en sus aspectos estructurales sino que implicaba también una unidad curricular durante la edad de escolarización obligatoria como único y obligado camino universal. Tuvo lugar con la LGE de 1970. Así como todas las transformaciones que hemos visto se dieron con enorme lentitud, con avances y retrocesos, con ambigüedad y bastantes incoherencias, las que dieron paso al modo de educación tecnocrático de masas fueron

efectivas en poco tiempo. En una rápida transición acaecida en los años sesenta del pasado siglo se pergeñó la ruptura con el sistema clasista de la Ley Moyano y con no pocas tradiciones vinculadas a ese modelo.

El caso es que a partir de la LGE todos los ciudadanos habrían de seguir hasta los catorce años un mismo recorrido curricular (la EGB) que el Estado establecía con gran precisión año a año, para todas las materias de enseñanza y con el resultado final de obtener (o no) un título que era básico para una normal integración en la vida laboral: el Graduado Escolar. La LOGSE de 1990 vino a dar una vuelta de tuerca más en varios aspectos. Continuó la tecnocrática tendencia de inspirar “desde arriba” el conocimiento escolar con gigantescos diseños; amplió la escolaridad común y obligatoria dos años más, hasta los dieciséis; el título de término (graduado en Enseñanza Secundaria Obligatoria) mantiene la misma significación que el Graduado Escolar: el de frontera importante, donde, parafraseando a Lerena (1985), unos se bajan para abandonar la carrera del estudio y otros pasan para seguir ascendiendo en la torre de Babel. Todo ha ido a más en la misma dirección. En este mismo periodo que arranca con la LGE el conocimiento escolar se “bachilleratizó”, abandonó sus connotaciones enciclopédicas y generalistas, cogió apego a la especialización y a la asignaturización, y se empezó a distribuir a escala gigantesca mediante la poderosa industria del libro de texto que emerge también junto con la educación tecnocrática de masas.

## Juicio al presente: de la utopía al engaño

Las enseñanzas escolares cambian pero lo hacen respondiendo con bastante fidelidad a las circunstancias económicas, sociales, ideológicas y culturales de cada tiempo. Una de las falsas creencias que están de moda es aquella que ve la escuela actual y sus enseñanzas como un sistema arcaico, obsoleto, que vive de espaldas a una sociedad muy cambiante que se desarrolla a gran velocidad. Esa mitología exhibe tópicos como

el que da la alarma para que la educación no “pierda el tren de las nuevas tecnologías” o para que se adapte a la “sociedad del conocimiento”. Sin embargo ese espejismo del desfase o escisión entre la escuela y la sociedad oculta la sencilla obviedad de que la primera es parte de la segunda y que, en realidad, las tensiones internas de la escuela no hacen sino duplicar, reproducir y legitimar las que se dan en la sociedad. Como hemos dicho más de una vez ni la escuela “está en crisis”, ni ha fracasado en su misión. Sigue, con los pies den la tierra, respondiendo a sus funciones reales, no imaginarias. Tal vez quien pierde la conexión con la realidad es el idealismo que concede a la escuela una capacidad de remediar todos los males, le atribuye la misión “de sentar las bases del futuro” y otros preceptos por el estilo. También es una vana ilusión esperar del conocimiento una cualificación para satisfacer un supuesto conglomerado universal de valores éticos y sociales, de necesidades científicas y técnicas para el progreso material, de formación específica para la actividad laboral, etc. Lo que hace con eficacia (y esa ha sido siempre su función) es seleccionar y separar legitimando el éxito y el fracaso social y convirtiéndolos en asunto de mérito “personalizado”. Es decir asignar lugares en una maratoniada competencia, en cuyo trayecto se va quedando la mayoría. Una carrera que después del tramo común (unificado) se diversifica por múltiples itinerarios, sobre todo en los estudios superiores, de muy distinto valor en la distribución del prestigio social.

La evolución conjunta e interactuante del proceso unificador de la infancia, de la escuela y del conocimiento escolar que hemos estudiado, ciertamente, vino a superar un primigenio orden de injustos privilegios. Sin embargo eso no significa que se alcanzase un orden igualitario en la distribución de la educación institucional. Amén de la pervivencia de la red pública y privada, ahí están las escuelas de *ghetto* y las ubicadas en barrios de gente adinerada, las adaptaciones

curriculares para los hijos de la exclusión y los *curricula normales*, los reiterados intentos políticos de establecer itinerarios diferentes dentro de la educación común y obligatoria. Y hay que retener, sobre todo, que el proceso unificador incorporó un permanente rosario de exámenes que seleccionan y certifican válidas acordes con la plural división social. En aparente paradoja la complejidad de la segmentación social ha sido el marco adecuado para un retórico consenso sobre las políticas educativas según el cual nadie niega los principios de universalidad e igualdad para “todos y todas”. Hasta las facciones ideológicas más reaccionarias mantienen falazmente esos principios. Pero al mismo tiempo necesitan “coartadas de la desigualdad”, para lo cual los distintos grados de éxito o fracaso escolar hacen una sustancial aportación. Para inquietud de los esforzados expertos que quieren *eliminar* ese fracaso escolar, podemos decir que si por una fantasmiosa realización de su sueño se llegara a un éxito escolar igual y general para el cien por cien de los egresados, en ese imaginario país se habría establecido la más rotunda sentencia de muerte de tan exitosa escuela.

¿Cuáles son los caminos por los cuales los procesos de unificación abren la puerta trasera a las diferencias y la desigualdad?

Con mucha seguridad podemos señalar hacia dónde hay que mirar para no despreciarnos: el mercado y la libertad de elección. La educación es un producto apreciado de consumo masivo y la familia, los sujetos individuales, acuden al gran supermercado en pos de su colegio, de una “calidad” de la enseñanza, acorde con sus expectativas. El Estado se oculta sin que su poder deje de existir.

El laberíntico juego de división-unidad-división de la infancia, la escuela y el conocimiento es, como hemos visto, una historia retorcida, en la que las categorías manejadas en este artículo y otras no contempladas en él se adaptan a las fuerzas y tendencias económicas, sociales, políticas y culturales dominantes en cada momento histórico.

## REFERENCIAS

- CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro.
- CUESTA, R., MAINER, J. (2015). Guardianes de la tradición y esclavos de la rutina: historia del campo profesional de los catedráticos de instituto. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 351-393.
- LERENA, C. (1985). *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Madrid: G. C. Zero
- MATEOS, J. (2008). *La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar*. Tesis doctoral dirigida por José María Hernández. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca. <<http://hdl.handle.net/10366/122143>>.
- MATEOS, J. (2011). *Genealogía de un saber escolar: el código pedagógico del entorno*. Barcelona: Octaedro.
- MATEOS (2014). Idea de progreso y enseñanza. *El Sistema Métrico Decimal, Con-Ciencia Social*, 18, 47-60.
- SECRETARÍA DE ESTADO (1838). Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria Elemental de 1838. En *Compilación Legislativa de Instrucción Pública*, vol. II (1879). Madrid: Imprenta de Fortanet.
- VIÑAO, A. (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal.
- VIÑAO, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- VV.AA. (1882). *Congreso Nacional Pedagógico. (Actas de las sesiones celebradas, discursos pronunciados y memorias leídas y presentadas á la mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea)*. Madrid: Librería de D. Gregorio Hernando.
- XIRAU, J. (1969). *Manuel Bartolomé Cossío y la educación en España*. Barcelona: Ariel.