



**FACULTAD DE FILOSOFÍA**

Máster en Filosofía y Cultura Moderna

Trabajo Fin de Máster

**FUNDAMENTO Y FORMA DE LA DETERMINACIÓN  
IDEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO  
ESPAÑOL**

Una lectura crítica a partir de las aportaciones de Martín Criado y Lereña Alesón

Presentado por:

José David Solís Vázquez

Bajo la dirección de:

Prof. Dr. D. José Ordóñez García

## ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Discurso en torno a si la escuela se puede explicar por su función o no.....	6
2.1.La función principal es una función ideológica.....	8
3. Sobre la ideología.....	17
3.1.Sobre el concepto de ideología .....	17
3.2.Génesis y función social de las ideologías.....	18
4. Sobre la educación.....	23
4.1.Concreción formal de la ideología en la educación.....	26
4.2.Idea acerca de la educación que se extrae de la plataforma.....	28
4.3.Idea acerca del sistema de enseñanza que se extrae de la plataforma.....	30
5. Sistemas de enseñanza escolástico, liberal y tecnocrático.....	38
5.1.Sistema de enseñanza escolástico.....	39
5.1.1. La transición del sistema de enseñanza escolástico al liberal: el siglo XVIII.....	40
5.1.1.1.Blanco White: precedente español del sistema de enseñanza liberal.....	41
5.2.Sistema de enseñanza liberal.....	44
5.2.1. La Institución Libre de Enseñanza, o la profecía del nuevo orden.....	51
5.3.Sistema de enseñanza tecnocrático.....	54
6. Conclusión.....	64
7. Bibliografía.....	66

## **Resumen**

Las ideologías, como sistemas de creencias proyectados valorativamente, intercediendo de forma directa en los procesos educativos, arquitectan una educación que vela celosamente por los intereses de los grupos social y económicamente dominantes. Así ha sido y así se ha mantenido a lo largo de la historia. Con diversas particularidades, y atendiendo a diferentes necesidades en cada estadio histórico, la comprensión de la educación y de la práctica educativa escolar siempre ha descansado, abierta o veladamente, en una plataforma de pensamiento ideológica que se sostiene en cuatro principios: el esencialismo, el psicologismo, el idealismo y el empirismo. En términos generales, la ideología mueve a la escuela haciendo que la historia de la educación de las masas sea la historia de su sujeción mental.

## **Palabras clave:**

Ideología, educación, sistema de enseñanza, esencialismo, idealismo.

## **Résumé**

Les idéologies, en tant que systèmes de croyances projetés par des valeurs, intercédaient directement dans les processus éducatifs, conçoivent une éducation qui veille jalousement sur les intérêts des groupes socialement et économiquement dominants. Cela a été le cas et l'est resté tout au long de l'histoire. Avec des particularités différentes, et répondant à des besoins différents à chaque étape historique, la compréhension de l'éducation et de la pratique éducative scolaire a toujours reposé, voilée ou ouvertement, sur une plate-forme de pensée idéologique basée sur quatre principes: l'essentialisme, le psychologisme, l'idéalisme et l'empirisme. D'une manière générale, l'idéologie émeut l'école en faisant de l'histoire de l'éducation des masses l'histoire de leur sujétion mentale.

## **Mots clés:**

idéologie, éducation, système d'enseignement, essentialisme, idéalisme.

## 1. Introducción

En el instante en el que, provistos de nuestra razón, nos empleamos en la disección de la realidad, una cuestión nos asalta de inmediato y detiene nuestra meditación, dificultando nuestro progreso. Nos interrogamos: ¿dónde está la conciencia del hombre? Ciertamente, no nos referimos a ese hombre ilustrado, en el cual la conciencia de lo real es su naturaleza misma. La cuestión señala, más bien, al hombre-masa, al individuo que, paradójicamente, carece de individualidad. Al hombre cuya conciencia no está formada sino deformada. Antes bien, lo que sea ese hombre, la conducta que adopte o su desempeño y gobierno en la vida moderna, es materia ya abierta en las ciencias sociales y en la filosofía. De modo que, nuestra tarea será explorar el «qué» y el «cómo» de lo que nosotros consideramos como una de las causas más determinantes de la génesis de ese hombre-masa. El hombre cuya conciencia aparece deformada es, a decir verdad, un producto, un resultado natural, de las condiciones materiales de su vida, enmarcadas en el contexto de unas relaciones de producción y de propiedad adscritas a los intereses de una clase social dominante. Ahora bien, la economía, la política – las relaciones socioeconómicas – de cada época solo logran sujetar al hombre materialmente, y aunque de ella brota toda una superestructura formal y de pensamiento, es la educación la que lo sujeta mentalmente, en tal grado que la tierra de la primera – la superestructura – sería estéril si no contuviera en ella el fertilizante de la segunda. Así, la respuesta al «qué» y al «cómo» se presenta bajo la forma de una historia de la sujeción mental de las masas a través de la educación. Sujeción mental que encuentra su máxima eficacia operando a través de la ideología. La historia de la educación de las masas es la historia de la dominación ideológica de las masas.

Diversas escuelas y autores han tratado de desvelar las razones ocultas que subyacen al hecho de que la escuela beneficie la reproducción social. Entre ellas destaca de una forma preeminente el funcionalismo, que arranca en Parsons y Durkheim y que tiene una continuidad más o menos explícita en la sociología crítica de la educación. Sumidos las más de las veces en la disparidad, los autores funcionalistas llegan, sin embargo, a un punto de confluencia: la escuela tiene *la función* primera de reproducción social, y toda complejidad y desarrollo se explica en razón al perfeccionamiento de esa función, puesto que la escuela es un aparato al servicio de las clases dominantes. Obras clásicas de esta corriente de pensamiento son *La reproducción* (Bourdieu y Passeron, 1970), *La escuela capitalista en Francia* (Baudelot y Establet, 1999) y *La instrucción escolar en la América capitalista* (Bowles y Gintis, 1981). Ahora bien, como posteriormente desarrollaremos, después de Martín Criado no se puede

seguir manteniendo el funcionalismo en los mismos términos. Siendo así, nuestro esfuerzo se ha dirigido hacia la reconsideración de las tesis funcionalistas bajo la asunción de las certeras críticas que Martín Criado proyectó a esta corriente. En este sentido, aunque la tesis principal de este trabajo – la cual, enunciada dogmáticamente, consiste en sostener que la reproducción no es una función sino un efecto; la función principal de la escuela que es una función ideológica, dado que la educación es indistinguible de la ideología – puede que conserve un núcleo de originalidad, su desarrollo posterior, (es decir, cuáles son los fundamentos de esa ideología y cuáles son las formas que adopta en el caso español) descansa mayoritariamente en la obra de Lereña Alesón.

Lereña Alesón proviene de la sociología crítica de la educación, pero su relevancia radica en que es un funcionalista a medias. De hecho, Lereña Alesón reconoce que sus concepciones acerca de la educación y de la práctica educativa escolar se oponen frontalmente, por un lado, a los herederos del idealismo hegeliano, que consideran a las ideas, y, por extensión, a la educación escolar, como el impulso de la historia; por otro lado, se opone también a ciertos “herederos” de Marx, que mantienen un discurso determinista reduciendo la problemática de la escuela y de la ideología a una concepción de la escuela como aparato al servicio de la burguesía (Lereña Alesón, 1989, p.136). Al mismo tiempo, Lereña Alesón no considera que los procesos educativos sean una mera retraducción de los procesos económicos o políticos en la escuela. El autor considera sustancial la defensa de cierta autonomía, de una autonomía relativa, de los diferentes campos que configuran la estructura social (Lereña Alesón, 1989, pp.143-144). A pesar de ello, Lereña Alesón vertebró su estudio acerca de la educación y de la práctica educativa escolar en virtud de las funciones de inculcación, selección y legitimación de las condiciones ideológicas que hacen posible el mantenimiento del estado de cosas existente. Ello le ha permitido observar la regularidad o continuidad que existe en torno a los fundamentos ideológicos de la educación y de la práctica educativa, constituyéndose su estudio, *Escuela, ideología y clases sociales en España*, como una obra de primer orden donde se muestran, quizás mejor que en ninguna otra, los fundamentos o plataforma ideológica en que descansa la educación y la forma que esta plataforma se ha manifestado a lo largo de la historia en España dando lugar a sucesivos sistemas de enseñanza.

## 2. Discurso en torno a si la escuela se puede explicar por su función o no

La cuestión a la que se dirigirán ahora nuestros esfuerzos es a la dilucidación, con base en la obra de Martín Criado – *La escuela sin funciones* (2010) –, de la controversia en torno a si la escuela se puede explicar por su función o no.

Como bien expresa Martín Criado, las principales corrientes que han tratado de sustentar el principio de que la escuela se explica por su función son el funcionalismo clásico (esencialmente Durkheim y Parsons), y la sociología crítica de influencias marxistas. Martín Criado asegura que los elementos divergentes de estas teorías son relativamente marginales frente a los convergentes. Siendo así, el autor yuxtapone estas corrientes y las agrupa bajo el apelativo de *hipótesis pedagógico-funcionalista*. Esta hipótesis pedagógico-funcionalista posee ciertos principios nucleares que vertebran su concepción de la escuela y del sistema de enseñanza. En primera instancia, es funcionalista. Para ella, la escuela tiene *la función* de reproducción del orden social. La escuela desempeña un papel preponderante como aparato o resorte del mantenimiento del estado de cosas existentes (en especial del orden social de clases). Este mecanismo de reproducción social está en razón directa a la cohesión social, que adopta la forma de una cohesión cultural. Esto es, la cohesión social depende de la cohesión cultural. Ahora bien, para que pueda postularse un cierto grado de cohesión cultural hay que entender la cultura como un sistema integrado que se proyecta homogéneamente en la conciencia de la totalidad de los sujetos. La escuela socializa en esa cultura homogénea, que suele ser la cultura propia de las clases dominantes, interiorizando las normas o valores de esa cultura, es decir, interiorizando en los educandos un *habitus*<sup>1</sup> – término acuñado por Bourdieu – como principio ideológico rector de las acciones presentes, y también de las futuras. Esta es la razón por la que se proporciona una preeminencia tan acusada a la socialización infantil, dado que en esos primeros estadios se va interiorizando el *habitus* cultural al cual el sujeto adulto recurrirá en sus acciones pretéritas.

En síntesis, el esquema clásico del funcionalismo y de la hipótesis pedagógico-funcionalista, según Martín Criado, puede recogerse como sigue: las clases dominantes necesitan una cohesión social como forma de reproducción y mantenimiento de sus posiciones de privilegio. Para ello, articulan un entramado de instituciones sociales que cumplen una

---

<sup>1</sup> “El *habitus* se define como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles – estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes – que integra todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento” (Bourdieu, como se cita en Martín Criado, 2010, p.53).

función para el mantenimiento de ese orden, y una de ellas es la escuela. La función de la escuela es mantener ese orden social interiorizando en los educandos la cultura propia de esas clases dominantes, su *habitus*. La escuela tiene la función principal de reproducción del orden social de clases, y todo su movimiento se dirige hacia la consecución de nuevas formas de perfeccionamiento de esa función. En última instancia, lo que subyace al funcionalismo es la idea de que “el orden social se mantiene gracias a la conformación de la conciencia de los sujetos (normas, valores, *habitus*...)” (Martín Criado, 2010, p.19). Y esa conciencia se va conformando ya desde la infancia, determinando el ser y las acciones futuras del hombre.

Sin embargo, Martín Criado observa en esta hipótesis pedagógico-funcionalista ciertos vicios. Por ello, su objetivo será, asegura el autor, “proponer un método de análisis del sistema escolar que escape a las aporías del funcionalismo” (Martín Criado, 2010, p.13). La crítica principal se proyecta sobre la misma noción de “función”. Martín Criado sostiene que las teorías funcionalistas deducen la función de los efectos. Esto es, observan que en determinados periodos históricos la escuela ha tenido ciertos efectos perniciosos, o incluso se ha encaminado conscientemente a la reproducción de la estructura social, y de tales efectos infieren la función de la escuela (Martín Criado, 2010, p.71). Por ello, las teorías funcionalistas convierten a la escuela en un “aparato” – en términos de Althusser – al servicio de la reproducción social, encomienda que cumple satisfactoriamente. Para el funcionalismo, al responder la escuela a la función de reproducción social, todos los elementos escolares se explican por su contribución a esa función general, por lo que aquello que no está en consonancia con la función general es una desviación o anomalía. Martín Criado comienza rechazando esa noción de “aparato escolar”, y la sustituye por el “campo escolar”. El autor entiende que “las diversas esferas de la sociedad tienen una legalidad propia, esto es, lógicas de funcionamiento y de legitimidad específicas que no se podrían reducir a su funcionalidad económica” (Martín Criado, 2010, p. 75), y que además mantienen relaciones de integración y conflicto con otras esferas de la sociedad. Este es, en esencia, el concepto de *campo*. A partir de ahí, el autor sostiene que ni el orden social ni la cultura son sistemas ordenados e integrados, sino que han de ser entendidos como entramados inestables y conflictivos; que tampoco la socialización transmite códigos coherentes, pues las influencias socializadoras son con frecuencia divergentes (Martín Criado, 2010, p.143).

En otros términos, Martín Criado no considera válido explicar la escuela como un aparato que responde a la función última de reproducción del orden social. El autor no cree que la escuela tenga asignada una función *a priori*, sino que, apoyándose en la metodología de

Weber, más bien entiende las instituciones sociales como *campos*. Un campo se caracteriza por ser un ámbito que, si bien puede recibir orientaciones e influencias externas, posee una legalidad y legitimidad propia e interna, y el fundamento y la forma que este adopte viene determinado por las diversas luchas o contradicciones que han mantenido históricamente diversos agentes en su seno. Por ello, la escuela no puede transmitir jamás una cultura integrada y coherente, ya que no está configurada *ad ovo*, sino que se conforma a partir de las luchas en su interior. Estas luchas están comandadas por agentes específicos, que no necesariamente han de confluir en intereses. Así, Martín Criado llega a la conclusión de que las influencias socializadoras en la escuela son múltiples y diversas, y no responden a una única función de reproducción del orden social. La escuela, para Martín Criado, no tiene *una única función*, sino que tiene cometidos o funciones diferentes que varían en cada periodo histórico. La existencia de una cultura coherente e integrada que se transmite en la escuela y que beneficia a la reproducción del orden social de clases es un mito.

### ***2.1. La función principal es una función ideológica***

Martín Criado nos ofrece en su obra un detallado análisis de la constitución histórica de lo que él denomina “campo escolar”. Como hemos comentado anteriormente, el autor rechaza las teorías clásicas del funcionalismo, pues considera que la escuela no se explica en virtud del concepto de función sino de campo o entramado. Ya se ha insistido en la naturaleza de esta concepción y en cómo viene a ser una contestación a la metodología tradicional de análisis y aproximación a la educación y a la práctica educativa. Por esta razón, el examen histórico que proporciona Martín Criado en su obra tiene una intencionalidad clara: mostrar cómo la escuela no tiene una única función que justifique su ejercicio, sino que a lo largo del dilatado periodo de su existencia se le han ido asignando *funciones* en la medida en que se consolidaba como un campo relativamente autónomo. Funciones que, según el autor, la escuela nunca satisface plenamente.

Martín Criado considera que la aparición y extensión de la escuela ha estado históricamente unida a la escritura y ambas, a su vez, a las necesidades del Estado. Los Estados en su progresivo desarrollo hacia una mayor complejidad han ido precisando cada vez más de la escritura para el desempeño ordinario de sus actividades: escribir leyes, escriturar bienes, registrar las propiedades de los individuos, contabilizar los impuestos recaudados, etc. No obstante, la escritura difiere, en lo esencial, de otras actividades ordinarias, en tanto esta no puede ser aprendida sin una práctica pedagógica orientada a tal fin. Si para aprender a cazar se

caza, o para aprender a arar se ara, para aprender a escribir se ha de estar en la escuela, como enclave en el que ese saber se desarrolla y enseña. “Por eso las escuelas aparecieron con los primeros estados burocráticos: en ellas se enseñaban técnicas escriturales y administrativas a los aspirantes a funcionarios” (Martín Criado, 2010, p. 195). Este es, por tanto, el primer cometido o función que se asigna a la “institución” escolar: la enseñanza-aprendizaje de la escritura. Esta función explica y da cuenta bastante fielmente de la creciente extensión de la escuela, al menos en sus inicios.

En la Edad Media esta tendencia a la escritura se mantiene. Tanto es así que antes de los siglos XII y XIII la escuela es un dominio exclusivo de la Iglesia, en particular de los monasterios, puesto que en ellos se llevaba a cabo el oficio de la escritura. En estas escuelas medievales se enseña a leer y escribir en latín con el propósito de comentar y difundir los textos sagrados. Sin embargo, estas escuelas del medievo poseen, además de la mentada, otra función: “estas escuelas se proponen modelar la personalidad de los alumnos” (Martín Criado, 2010, p.197). Martín Criado en este punto se remite a Durkheim. Durkheim concibió este propósito de las escuelas medievales como una novedad con respecto a las funciones atribuidas a la escuela hasta la fecha, pues tienen el cometido de insuflar a los educandos una cierta determinación en la conciencia que los conduce a una forma particular de comprender las cosas (Martín Criado, 2010). La escuela ahora ya tiene asignada una nueva función: “la *educación* de la personalidad completa del alumno” (Martín Criado, 2010, p.197), lo que en la actualidad sigue disfrutando de generosa salud bajo la retórica de la formación integral del alumno.

A partir del siglo XII, las ciudades se convierten en centros urbanos complejos y cada vez más extensos, incentivadas por el crecimiento del comercio y de las nuevas burocracias estatales. De este modo, la expansión de las técnicas escriturales se hace cada vez más imprescindible: nacen los primeros préstamos bancarios, los contratos mercantiles, los contratos de seguros, etc. En vistas a estas circunstancias, aparecen las primeras escuelas en las ciudades, pequeños recintos alejados del poder eclesiástico, donde se enseñan nociones elementales de aritmética, contabilidad y escritura, dirigidas principalmente a la burguesía comercial. Estas pequeñas escuelas urbanas funcionan como empresas – a juicio de Martín Criado – al servicio de una clientela que tiene la última palabra en lo relativo a los contenidos de la instrucción que se imparten en ellas.

Paralelo a estas escuelas emergen, además, las primeras universidades. Para Martín Criado, las universidades medievales son el primer ejemplo de una institución escolar con

relativa autonomía, en la medida en que no dependen de la Iglesia (escuelas monacales) ni de una clientela específica (escuelas urbanas de la burguesía). Los profesores de las universidades ya se agrupan en gremios, de los cuales obtienen unos determinados privilegios, como exenciones fiscales. Martín Criado encuentra la razón de esta autonomía en el hecho de que las universidades ya no tienen el cometido de formar clérigos o comerciantes, sino funcionarios de la burocracia estatal. Como sostiene Martín Criado, la universidad es el primer caso manifiesto de *multi-integración*: en las universidades confluyen los intereses de la monarquía, de la nobleza, de la Iglesia, de los alumnos, de los gobernantes y comerciantes de la ciudad (en tanto que la instalación de una universidad convierte a la ciudad en cuestión en un centro de referencia y aumenta su comercio y riquezas) y de los profesores. Estos últimos, en particular, ya no dependen de una única instancia externa que les comanda en su actividad, sino que pueden proveerse del apoyo de un agente en su lucha contra otro (por ejemplo, de la nobleza contra la monarquía), y viceversa. Lo que acontece es, en esencia, que “al convertirse en punto de paso obligado para las estrategias de varios actores, los profesores universitarios adquieren un margen de maniobra que utilizarán, sobre todo, para consolidar su posición [...]” (Martín Criado, 2010, p.199), y asegurar la reproducción del cuerpo de docentes.

Entre los siglos XV y XIX la expansión escolar viene determinada, en primera instancia, por las nuevas concepciones religiosas. La Reforma Protestante introduce nuevas ideas en lo referente a la educación y la escuela, que será contestada de inmediato por la Iglesia Católica. La lucha entre ambas confesiones por imponer la “religión verdadera” y confrontar al hereje terminará por diseñar un nuevo escenario en la escuela. El producto más original de esta época es la Compañía de Jesús. Los jesuitas desarrollan una nueva pedagogía, basada en la disciplina y el castigo, al tiempo que introdujeron la promoción por cursos y la enseñanza basada en programas, adaptados a las emergentes teorías sobre el desarrollo psíquico de los educandos. Como asegura Martín Criado, “los jesuitas desarrollan, junto a una vigilancia exhaustiva de los niños y un control detallado de su rendimiento, una pedagogía basada, por una parte, en los ejercicios y la repetición, y, por otra, en [...] premios honoríficos [...]” (Martín Criado, 2010, p.200). Todos estos elementos introducidos por los jesuitas en la enseñanza resultan relativamente novedosos en la escuela. No obstante, como es natural, la demanda escolar no se ha intensificado en estos siglos mucho más de lo que lo hizo en los siglos anteriores, pues la instrucción que proporcionan la mayor parte de los centros escolares, incluidos los jesuitas, carecen de utilidad para las grandes masas. La educación está centrada en la enseñanza de las lenguas clásicas, a través de métodos poco eficaces como la memorización y los comentarios

de textos previamente censurados y modificados (esto último aplica, especialmente, a las escuelas jesuitas<sup>2</sup>). Tal instrucción solo beneficia a una minoría, destinada a la carrera eclesiástica o gubernamental. En realidad, por ello, el cometido principal que tienen estas escuelas humanistas de los siglos XV, XVI y XVII, donde se incluyen también a los jesuitas, no es la instrucción en conocimientos útiles sino la socialización en una cultura de *status*. Esto es, “una cultura que, precisamente por su inutilidad productiva, sirva como bien de distinción frente a las ocupaciones *manuales*” (Martín Criado, 2010, p.200). En estas escuelas, la burguesía media y alta encuentra una justificación suficiente para acortar las distancias entre ella y la nobleza.

Es interesante destacar que, en el siglo XVII, al lado de estas escuelas humanistas destinadas principalmente a la burguesía y a la nobleza, comienzan a ver la luz otras escuelas, mucho más modestas y exiguas, destinadas esta vez a las extensas masas de trabajadores: las escuelas de pobres. El propósito de estas escuelas, una de las más conocida es la de Charles Démia (formado en un colegio de jesuitas), no era más que inculcar una moral religiosa a los trabajadores manuales, basada en conocimientos elementales y en hábitos aprobados, al tiempo que trataban de corregir la educación familiar que estos habían recibido previamente. Estas escuelas ya tienen aginada una función exclusiva que las diferencia de las anteriores, aunque no dejan todas de ser ideológicas y servir al mismo propósito: “garantizar el orden público mediante la educación del pueblo” (Martín Criado, 2010, p.201). En los países católicos estas escuelas son comandadas por los salesianos. A pesar, sin embargo, del servicio prestado por estas escuelas para el mantenimiento del orden social y la reproducción de la ideología aristocrática y eclesiástica (dos pares de un mismo conjunto), se vieron sometidas a críticas desde diversas posiciones: en particular, ciertos nobles y burgueses seguían considerando que, aunque mínima, cierto grado de instrucción en letras y escritura para las clases trabajadoras aumentaría las capacidades intelectuales de estas y promocionarían su levantamiento.

En la segunda mitad del siglo XVIII un nuevo tipo de escuela aparece en el escenario social: las escuelas técnicas. La génesis y desarrollo de estas escuelas está ligado indefectiblemente al desarrollo del Estado y a la progresiva incorporación de las disciplinas. El

---

<sup>2</sup> Como expone Martín Criado, la cultura humanista, dada su trascendencia y recorrido en Europa, fue algo a lo que los jesuitas tuvieron que acomodarse a riesgo de perder clientela. Pero se les presentaba una dificultad, derivada del hecho de que los referentes de esta cultura humanista eran en su mayoría autores paganos de la antigüedad, cuyas ideas podían desviar del recto camino de la fe. Así, se dedicaron a las “retraducciones” e “interpretaciones” de algunos de los textos clásicos, seleccionando aquellos fragmentos que estaban en consonancia con su credo religioso-normativo.

Estado durante estos siglos se convierte en una rígida estructura que, entre otras cosas, tiene capacidad para emprender grandes obras públicas. Ahora bien, estas obras ya requieren técnicos cualificados y un saber matemático elevado. Los talleres artesanales no pueden proporcionar estos profesionales, sino que se reclutan en las escuelas técnicas, donde se ha introducido la enseñanza basada en la ciencia y en su aplicación técnica. Una nueva función o cometido es asignada a la escuela: “la formación científica para el desempeño profesional [...]” (Martín Criado, 2010, p.202). Este cometido ya no será, en lo sucesivo, abandonado por la escuela.

Hasta el siglo XIX, pues, lo que nos encontramos es una escuela que o bien dirige sus esfuerzos a la adopción de una formación básica o bien tiene como cometido proporcionar una cultura de estatus. Ciertamente, ambos cometidos no serán abandonados en los siglos posteriores. Tendremos ocasión de analizar más adelante como aún hoy se mantiene la creencia en la educación como un bien de salvación y como un elemento diferenciador del estatus social del individuo. Ahora bien, en el siglo XIX la escuela cambia con la introducción de la escolaridad obligatoria. Como sostiene Martín Criado, los defensores de la hipótesis pedagógico-funcionalista han creído encontrar la causa de esta expansión escolar en las nuevas necesidades del capitalismo que, por un lado, dada su creciente complejidad, precisaba de individuos más cualificados, pero que, por otro lado, veía necesaria reformar las vetustas herramientas de control social. Esta tesis es contestada por Martín Criado, que propone como causa de esta expansión de la escolaridad obligatoria las necesidades del Estado-nación. Para el autor, no es lo determinante la función que la escuela cumpla, sino la creencia en las funciones escolares (Martín Criado, 2010). Esto es, la expansión de la escolaridad obligatoria se debe a que la nueva ideología del Estado-nación del siglo XIX se basa en tres asunciones: i)- la nación la forman los individuos; ii)- la educación en la infancia determina en buena medida el comportamiento en la adultez; iii)- el Estado debe garantizar el progreso de la nación a través de la educación (Martín Criado, 2010). En esencia, “una educación que lograra niños leales, buenos y productivos produciría una sociedad nacional mejor, más fuerte y desarrollada” (Martín Criado, 2020, p.205).

En síntesis, para Martín Criado, “la extensión de la escuela se corresponde, en buena medida, con una progresiva acumulación de cometidos sobre el inicial de instrucción en técnicas escriturales [...]” (Martín Criado, 2010, p.203). Estas funciones o cometidos las hemos señalado, siguiendo a Martín Criado, como reproducción del cuerpo de clérigos, autorreproducción del cuerpo de docentes, reclutamiento de funcionarios, moralización de las

clases trabajadoras, adoctrinamiento en ideologías religiosas, conformación de la cultura de *status*, formación técnica relacionada con las necesidades del Estado y educación para el progreso de la nación (Martín Criado, 2010). Antes bien, toda esta disparidad de funciones responde a nuestro juicio a un solo criterio: la reproducción y mantenimiento del estado de cosas existente. No se puede aducir, ciertamente, que la función principal de la escuela hasta la fecha sea esta reproducción, como argumentaron los funcionalistas, pues en rigor esta función solo puede ser atribuida a las escuelas de pobres. Pero el efecto de todas esas funciones sí es el mismo, la reproducción. Así, la reproducción no es una función, pero sí el efecto de muchas funciones. Y esto es así inevitablemente, dado que la escuela no puede salirse de la sociedad. Es un campo relativamente autónomo, ciertamente, pero no hermético – como reconoce Martín Criado –, ni mucho menos es el más importante del conjunto de todos los campos. Lo que ocurre en la economía, en la política, en el derecho, tendrá más trascendencia en la escuela que la escuela en ellos. Por ello, aunque a todos los campos se concurre desigualmente, esta tendencia se agrava en el campo escolar. Los agentes del sistema de enseñanza con capacidad de orientarlo son los mismos que manifiestan dicha capacidad en otros campos sociales: las clases dominantes, o aquellas no dominantes, pero con cierta relevancia económico-política (como la burguesía medieval). Passeron expone este razonamiento de una forma esclarecedora. Según Passeron,

si toda estructura social se define como un sistema de diferencias (económicas, políticas, simbólicas) entre grupos y en consecuencia se define un sistema de relaciones desiguales entre estos grupos, las estrategias de los grupos o linajes privilegiados que en cada generación intentan reconducir al grupo o linaje sus «ventajas» tienen siempre más medios, más información, más alcance, en pocas palabras, más eficacia que las estrategias inversas (de movilidad social, de igualar las condiciones o de subvertir el conjunto del orden) de los grupos desfavorecidos que pretenden escapar de sus «privaciones». La estructura formal de la continuidad histórica es la de un juego donde las bazas sucesivas, dependientes por hipótesis las unas de las otras, siempre le proporcionan menos oportunidades de éxito [...] a los jugadores herederos de los jugadores que perdieron en la jugada precedente, y viceversa. (Passeron, como se cita en Martín Criado, 2010, p. 59)

Passeron asegura, basándose en su idea precedente, que las dinámicas del campo escolar pueden interpretarse indistintamente como determinismo estructural o como interacción

estratégica. Martín Criado, por su parte, cree ver en ambos conceptos – determinismo estructural e interacción estratégica – algo más que meros conceptos, se trata en realidad para él de una diferencia metodológica: sostener un determinismo estructural supondría entender que la reproducción es un destino *a priori* de toda dinámica del campo escolar, y por ello seguir pensando en términos de la reproducción como la función de la escuela (funcionalismo). Mientras que pensar en términos de una interacción estratégica equivaldría a considerar la escuela como un espacio o campo sometido a diversas influencias, pero donde los grupos intervienen en condiciones de desigualdad dada la estratificación social. La reproducción, aquí, sería un *efecto* de las relaciones de poder y dominación que vertebran el campo escolar como eco o reflejo de las mismas relaciones en el conjunto de las instituciones sociales. Este último concepto es el que nos interesa rescatar para justificar la función de reproducción como un efecto del campo escolar.

Con vistas a lo anterior, es manifiesto que no puede ya postularse la reproducción como una función elemental del campo escolar, sino como un efecto. Ahora bien, nos interrogamos: ¿supone este hecho que hemos de renunciar a todo concepto de función escolar, para sustituirlo por funciones o cometidos diversos, que tienen un carácter histórico, como hace Martín Criado? A nuestro modo de ver, la escuela y las dinámicas del campo escolar no se pueden entender en su riqueza si no se postula la ideología como la función primera de la escuela. Y esto, a razón de un hecho palmario: no existe un sistema unitario en el que referenciar el conocimiento. La escuela, en tanto institución, trabaja con un capital específico (el conocimiento) que no tiene certezas algunas, más allá de las puramente científicas, también contingentes y superables. Por ello, toda práctica educativa es indistinguible de la ideología. Toda práctica educativa supone la concreción de *una* forma determinada de educación, sin que existan realmente referencias últimas mediante las cuales juzgar la adecuación de esa práctica. Por ello, toda condena a cualquier forma específica de práctica educativa solo podrá ser sustentada por un principio moral, que es, en sí mismo, también ideológico. Si, como expresaba Lefebvre, “este sistema [de conocimiento] unitario, exclusivo, acabado, no existe, es difícil deslindar conocimiento e ideología” (Lefebvre, 1972, p.40). O lo que es análogo, no se puede juzgar la adecuación de una práctica educativa concreta a los criterios de la Educación porque no existe tal Educación. Eso supondría absolutizar y esencializar una práctica que, precisamente por ser humana, no admite cierre. Si de la educación hay algo propio solo puede ser la apertura, el no acabamiento. Este es el motivo por el que, aunque es irremisible que la educación se concrete en una práctica educativa, ya que es su condición de posibilidad efectiva, es igualmente insoslayable que toda

concreción práctica supone una traición: toda práctica educativa recoge un aspecto de la educación, pero no la acaba, porque por naturaleza la educación no admite acabamiento. En términos de Heidegger, tomar una práctica educativa como la forma preminente de Educación, sería tomar al ser por el ente, ontificar al ser. Terminar con la diferencia ontológica, con la radicalidad de la apertura, y esencializar lo particular. Es decir, tomar ideológicamente una parte por el Todo. En consecuencia, toda práctica educativa ilumina un aspecto de la realidad y oscurece, oculta, otro. Toda práctica educativa es, pues, indistinguible de la ideología.

Si este hecho le unimos la anterior consideración, referida a la concurrencia desigual en el campo escolar en virtud de la posición de clase, arribamos a la siguiente conclusión: al campo escolar solo están en disposición de concurrir aquellos grupos sociales más o menos predominantes, cada uno de los cuales posee una interpretación ideológica determinada de la constitución social y su gobierno civil, una cultura. Así, se valdrán de su posición de fuerza para imponer esa cosmovisión ideológica como legítima y natural en la escuela. Es decir, la escuela tendría el efecto de la reproducción social de las desigualdades en tanto es un campo al que se concurre desigualmente en términos de poder, y donde los grupos poderosos o dominantes utilizarían su influencia para socializar culturalmente en la escuela en beneficio de la reproducción de sus intereses. Sin tener la escuela la función de reproducción del orden social, la escuela a través de la ideología produce el efecto de la reproducción. Por ello, insistimos en que se puede negar que la escuela tenga principalmente la función de reproducción de los intereses de una clase dominante, pero no que no tenga una función. La escuela cumple, fundamentalmente, una función ideológica, cuyas consecuencias son, claramente, la reproducción del sistema de clases, del orden social. Es decir, la escuela socializa, instruye la conciencia de los sujetos, pero toda instrucción no puede ser más que ideológica (ya que no hay conocimientos universales válidos en sí mismo). Esto no quiere significar que valga cualquier ideología, al contrario, las ideologías que se expanden en el campo escolar son aquellas que poseen los agentes con potencial suficiente para orientar el campo escolar. Esta es la razón por la que la escuela, a través de la ideología, beneficia la reproducción de los intereses de las clases dominantes, y con ello la reproducción social de las desigualdades.

Además, un hecho respalda esta cuestión de la reproducción: a lo largo de la historia, los cometidos que se han asignado a la escuela tienen una plataforma ideológica común, que ha sido utilizada y reutilizada por los diversos grupos en el campo escolar para legitimar su posición social. El análisis de esta plataforma, y de los diversos sistemas de enseñanza que ella

ha articulado, es el objeto de todo el capítulo cuarto. Es decir, la reproducción social a través de la escuela está garantizada, por una parte, porque la función de la escuela es una función ideológica – y expande las ideologías de aquellos grupos socialmente dominantes – y, por otra parte, porque además la plataforma ideológica posee una regularidad: cada nuevo cometido histórico que se ha asignado a la escuela tiene como horizonte de referencia los anteriores, bien para negarlo bien para para apoyarlo, y por ello la historia de los cometidos escolares es la historia de la superposición ideológica. Como asegura Fernández Enguita, “la sociedad no puede estar construyendo desde cero, en todo momento ni en cada generación, sus instituciones, sino que tiende a perpetuarlas a través del tiempo” (Fernández Enguita, 1999, p.20). Eso y no otra cosa es lo que quiso expresar Ortega y Gasset en 1935 cuando aseguró que “el individuo humano no estrena humanidad” (Ortega y Gasset, 1970, p.54).

Antes bien, una cuestión determinante se deriva de lo anterior e impone como necesario su esclarecimiento. Nuestra tesis central descansa en el supuesto de que la reproducción se efectúa en la escuela a través de la socialización cultural en ideologías que son propias de las clases socialmente dominantes. Estas son, a decir verdad, las líneas fundamentales de la hipótesis pedagógico-funcionalista que Martín Criado denunció como aporéticas. Ahora bien, en el comienzo hicimos mención a cómo, bajo nuestro punto de vista, después de Martín Criado no se pueden seguir sosteniendo impolutas las tesis clásicas del funcionalismo, en particular la reproducción como función de la escuela y la existencia de una cultura coherente e integrada propia de las clases dominantes en la cual socializa la escuela como forma de reproducción social. Con respecto al primer asunto, hemos creído resolverlo presentando la reproducción como el efecto y la ideología como la función esencial de la educación, algo que no puede ser de otra forma por la naturaleza misma de toda práctica educativa. Resta, por tanto, salvar el escollo de la necesidad de postular una cultura coherente e integrada para sostener la tesis de la reproducción.

Para Martín Criado, como expusimos en el apartado anterior, la escuela no transmite una cultura coherente e integrada, unos códigos establecidos que benefician claramente a las clases dominadas, dado que para él el campo escolar se constituye como un entramado donde intervienen múltiples agentes que tratan de orientar el campo en virtud de sus intereses. No obstante, a nuestro modo de ver, diversas influencias culturales, o para decirlo más claramente: la socialización en diversas ideologías, no obstaculizan la reproducción social. Se puede concluir que la escuela beneficia la reproducción social postulando incluso una socialización escolar divergente. Por ello, esa escisión, esa socialización no homogénea beneficia,

análogamente a como lo hace la homogénea, a la reproducción de las clases sociales. Obsérvese lo que sigue: el sujeto con una socialización escolar escindida que pertenece a *la burguesía* solo mantendrá su condición de partida hasta que se requiera de su entrada en el mercado laboral, donde adoptará los esquemas propios de su clase social dominante, impelido por sus circunstancias a mantener el capital económico de su familia. El sujeto escindido perteneciente a *la clase media* no encuentra ningún perjuicio en esa condición quebrada, pues es su estado natural. La clase media no tiene clase, y esa escisión le permite virar de un lado a otro, a merced de los aires; es decir, mantenerse y no ser absorbida. No ocurre igual, sin embargo, con el sujeto escindido de *las clases dominadas*: para ellos, la escisión es solo retórica, pues en el instante en el que precisen de su concurrencia al escenario laboral, observarán cómo el poder se inclina claramente, pesa sobre ellos, de tal forma que para mantenerse – aunque sea en un estado de salud psicológica – deberán adoptar en gran medida los esquemas culturales propios de aquellos que acaudillan el orden: las clases dominantes. La teoría de Martín Criado solo refleja la condición de la pequeña-burguesía o clases medias. Por consiguiente, los elementos están claros: la socialización escolar no homogénea lo que produce es un desclasamiento, sobre todo en las clases dominadas, ahogando su “instinto” de clase y facilitando la reproducción. Lereña Alesón (1989) observa cómo con frecuencia los sujetos de las clases dominadas adoptan en la escuela códigos culturales tales que llegan a rechazar, en términos de odio, su procedencia familiar o, directamente, la misma persona de sus padres como encarnación de su origen social. Estas ideas fueron apoyadas también por Baudelot y Establet en su obra *La escuela capitalista en Francia* (1976).

### **3. Sobre la ideología**

#### ***3.1. Sobre el concepto de «ideología»***

El elemento nuclear que atraviesa todo nuestro escrito, como ya se ha estado en disposición de observar, es la ideología. Pero el concepto de «ideología», a tenor de la publicidad que encuentra en múltiples doctrinas, está preñado de una fuerte ambigüedad. Así, el uso mismo del concepto resulta polémico y discurrir anulando el interés por su esclarecimiento no supondría sino un ejercicio de oscurecimiento. Las ideologías no son, en sentido elemental, las ideologías políticas, dado que encontramos fenómenos ideológicos en la conciencia que no se pueden tomar fácilmente bajo este concepto. El concepto de «ideología» debe ver, pues, sus límites ensanchados.

Como sostiene Gonzalo Puente Ojea, los análisis acerca de la ideología de Talcott Parsons inducen a considerar un concepto de ideología más amplio. Según Puente Ojea, en todo sistema social “operan *modelos de orientación según valores* [...] denominados por Parsons *sistemas de creencias o ideas*” (Puente Ojea, 2003, p.216) [cursivas del autor]. Estos modelos dirigen y conducen las comunicaciones sociales y pueden diferenciarse según la orientación que en ellos predomine. Lo que caracteriza a los sistemas ideológicos es su orientación hacia los elementos valorativos por encima de los cognitivos o empíricos (Puente Ojea, 2003, p.216). Como afirma Puente Ojea, “las ideologías son construcciones mentales que ofrecen, de manera más o menos esquemática y más o menos desproblematizada, una imagen del mundo social asentada en un determinado sistema de valores y fines” (Puente Ojea, 2003, p.218). Ese conjunto de sistemas de valores y fines es la mencionada *dimensión evaluativa o valorativa*, que diferencia a las ideologías de los sistemas de creencias que se orientan en sentido cognitivo y atienden empíricamente a la realidad, como los científicos. En otras palabras, una ideología posee, frente a otro sistema de creencia, una proyección evaluativa de los contenidos de sus discursos sobre el mundo.

### ***3.2. Génesis y función social de las ideologías***

Lo que hasta aquí ha sido presentado corresponde a una exposición de algunos de los elementos nucleares que prefiguran la comprensión del término «ideología». Ahora bien, el esclarecimiento pleno de su significación solo puede acontecer si se da cuenta de cómo la ideología interviene en el proceso social, en la vida material del hombre. Y en este sentido es el marxismo y su análisis materialista de la sociedad el que faculta de modo preeminente para comprender rigurosamente las ideologías y su función social. Como atinadamente sostiene Puente Ojea, “el *locus naturalis* del estudio de las ideologías es la ciencia social marxista” (Puente Ojea, 1970, p.2). Lo determinante en la investigación marxista de las ideologías es que ubica a estas en el orden de los fenómenos de la conciencia. Situar de forma clara las ideologías en el contexto de una teoría de la génesis y desarrollo de la conciencia, no solo permite comprender la dimensión valorativa o axiológica que toda ideología posee de suyo, sino que la relaciona de forma clara con el conocimiento, y posibilita que las ideologías sean tenidas como una singular forma de conciencia, como una *falsa* conciencia.

La doctrina marxista presenta la conciencia como un producto social, en la medida en que las ideas y representaciones de los hombres son producto de su vida, de su ser social. La actividad de los hombres determina su conciencia. Así lo relatan Marx y Engels,

La producción de las ideas y representaciones, de la conciencia, aparece al principio directamente entrelazada con la actividad material y el comercio material de los hombres, como el lenguaje de la vida real. Las representaciones, los pensamientos, el comercio espiritual de los hombres se presentan todavía, aquí, como emanación directa de su comportamiento material. [...] La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. (Marx y Engels, 1974, p.26)

A la luz de tales hechos, podemos observar cómo la ideología se presenta bajo dos aspectos: i)- como un contenido de la conciencia emanado de la actividad material del hombre, y por ello, no necesariamente verdadero (en tanto en cuanto una actividad comandada, tutorizada, puede determinar una idea no-real), y por tanto, ii)- como algo carente de autonomía por sí mismo. En este sentido, sentencian ambos autores:

Y si en toda ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en una cámara oscura, este fenómeno responde a su proceso histórico de vida [...]. [Porque] también las formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres son sublimaciones necesarias de su proceso material de vida, proceso empíricamente registrable y sujeto a condiciones materiales. La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad. [...] No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia. (Marx y Engels, 1974, p.26)

Este análisis genético de la conciencia es la vértebra del materialismo histórico. Pero la conciencia como producto social es primeramente conciencia del mundo sensible que rodea al hombre, conciencia de las limitaciones que encuentra en la relación con sus semejantes, y conciencia de la naturaleza, en tanto poder enfrentado al hombre como extraño y absoluto. Es una conciencia puramente animal, denominada por Marx y Engels «religión natural». La conciencia social propiamente nace cuando a los hombres se les impone la necesidad de establecer vínculos entre ellos. Esta conciencia social, tribal al principio, se desarrolla y adquiere mayor grado de perfección conforme el aumento de la población multiplica la producción material de los hombres y acrecienta las necesidades globales de la tribu. En este proceso se introduce un elemento diferenciador: la división del trabajo como estructura social y de producción, que determinará el alejamiento definitivo de la conciencia y de la práctica

material, la desunión definitiva entre lo real y los productos de la conciencia. Como afirman Marx y Engels,

[la división del trabajo] originariamente no pasaba de la división del trabajo en el acto sexual y, más tarde, de una división del trabajo introducida de un modo «natural» en atención a las dotes físicas (por ejemplo, la fuerza corporal), a las necesidades, en coincidencias fortuitas, etc., etc. La división del trabajo solo se convierte en verdadera división del trabajo en el momento en que se separan el trabajo físico y el trabajo intelectual. Desde este instante, *puede* ya la conciencia imaginarse realmente que es algo más y algo distinto que la conciencia de la práctica existente, que representa *realmente* algo sin representar algo real; desde este instante se halla la conciencia en condiciones de emanciparse del mundo y entregarse a la creación de la teoría «pura», de la teología «pura», de la filosofía y la moral «puras», etc. (Marx y Engels, 1974, p.32) [cursivas del autor]

En el instante, por tanto, en el que la conciencia se encuentra en condiciones de ejercer su ruptura con la realidad práctica, se aleja del gobierno de la realidad y se imagina que sus contenidos representan algo, cuando a decir verdad no se sostienen en nada real. Este es el inicio de la ideología, de la forma falsa de la conciencia, la conciencia que no representa nada real. La conciencia entra así en conflicto con lo real. En otros términos, en la medida en que la división del trabajo inaugura la división entre trabajo intelectual y material, cambian las fuerzas productivas, que quedan ahora procuradas por la clase de los productores materiales. Esto cambia las relaciones sociales, y asienta propiamente la producción intelectual sobre la clase ociosa emancipada del trabajo material. Los productos de la conciencia, bajo este proceso, no pueden más que entrar en contradicción con la práctica material de los hombres y despegarse de lo real. Marx y Engels lo exponen en los siguientes términos:

de toda esta escoria solo obtendremos un resultado, a saber: que estos tres momentos, la fuerza productora, el estado social y la conciencia, pueden y deben necesariamente entrar en contradicción entre sí, ya que, con la *división del trabajo*, se da la posibilidad, más aún, la realidad, de que las actividades materiales y espirituales, el disfrute y el trabajo, la producción y el consumo, se asignen a diferentes individuos. (Marx y Engels, 1974, p. 33) [cursivas del autor]

Estas contradicciones que lleva implícita la división del trabajo se resuelven, sin embargo, en una fundamental: la división de la sociedad en clases sociales, en la medida en

que aparece “la distribución desigual, tanto cuantitativa como cualitativamente, del trabajo y de sus productos” (Marx y Engels, 1974, p.34). En otros términos, inaugura la propiedad privada. La propiedad se transforma ya en

el derecho a disponer de la fuerza de trabajo de los otros. [...] la división del trabajo y la propiedad privada son términos idénticos: uno de ellos dice, referido a la esclavitud, lo mismo que el otro, referido al producto de esta. (Marx y Engels, 1974, p.34)

Asimismo, si los productos del trabajo del hombre son distribuidos y poseídos de forma desigual, de todo ello no se encuentra más que una traducción: “los actos propios del hombre se erigen ante él como un poder ajeno y hostil, que le sojuzga, en vez de ser él quien los domine” (Marx y Engels, 1974, p.34), dado que la división del trabajo impele al hombre a desarrollar su actividad productiva en aquel estrecho margen que le es impuesto, “el hombre es cazador, pescador, pastor o crítico, y no tiene más remedio que seguirlo siendo, si no quiere verse privado de los medios de vida” (Marx y Engels, 1974, p. 34). Como sentencia Puente Ojea: “la *división del trabajo* es así la gran charnela de la historia y el motor de todas las contradicciones y alienaciones económicas, sociales y culturales” (Puente Ojea, 1970, p.5) [cursivas del autor]. Los hombres se enajenan de sus productos; aquello que emana directamente de su trabajo se torna contra él y se convierte en una fuerza extraña. El hombre ya no es capaz de reconocerse en su trabajo porque los productos de su trabajo se han convertido en las herramientas de su dominación.

En síntesis, como expresaba Marx en el Prólogo a la *Contribución a la crítica de la economía política*, en un determinado desarrollo material de sus fuerzas productivas, los hombres contraen unas relaciones de producción independientes de su voluntad. Estas relaciones de producción son la base económica sobre la que se alza la sociedad, y las ideas y representaciones que de ellas emanan – es decir, las formas de conciencia – se erigen en superestructura social. Pero las fuerzas productivas materiales no pueden más que entrar en contradicción con tales relaciones de producción, materializadas en la propiedad privada. Es este conflicto entre las fuerzas productivas materiales y las relaciones de producción lo que explica la conciencia y las ideas de los hombres en cada periodo histórico (Marx, 2016). Y ese conflicto, una vez aparecidas las clases sociales y las subsiguientes relaciones de dominación de una clase sobre otra, lo que determina es una forma de conciencia donde

los pensamientos dominantes no son sino la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, son estas relaciones dominantes tomadas en la forma de ideas; por consiguiente, la expresión de las relaciones que hacen de una clase la clase dominante; con otras palabras, son las ideas de su dominación. (Marx y Engels, 1974, 50).

Esto es, las ideas dominantes serán las ideas de la clase dominante, ideológicas en la medida en que permanecen despegadas de su base material real, retiradas de la realidad y sobre la que descansa la dominación.

En resumen, como afirma Puente Ojea, “la totalidad de *las formas de conciencia*, con sus correlatos institucionales [...], encuentra su explicación genética en la estructura socioeconómica de cada periodo histórico” (Puente Ojea, 1970, p.8) [cursivas del autor]. En este sentido, el autor sostiene que si bien toda superestructura es ideológica, de acuerdo con Marx, siempre hallamos la posibilidad de encontrar un grado más alto de pérdida de conciencia de los factores reales, que son propiamente las ilusiones ideológicas, conciencia falsa y alienada que “las *clases* dominantes, por un proceso de enmascaramiento característico, producen inconscientemente [...] como poderosas instancias de conservación de sus *intereses de clase*” (Puente Ojea, 1970, p. 8) [cursivas del autor]. Presentada en estos términos, las ideologías no son más que una de las dimensiones funcionales de la alienación social, económica y política, que obedece en particular al fenómeno de la desrealización: la completa pérdida de realidad en las formulaciones conceptuales. El marxismo enseña que las ideologías son, recogiendo lo mencionado al comienzo, “la vertiente *epistemológica* de la alienación; es decir, la mistificación del conocimiento mediante la sustitución de los objetos y de las relaciones objetivas por correlatos imaginarios, o en virtud de una manipulación inconsciente<sup>3</sup> de dichos contenidos” (Puente Ojea, 1970, p. 9). Y como sostiene Marx, en toda esta superestructura de ilusiones, “el individuo suelto, a quien se las imbuye la tradición y la educación podrá creer que son los verdaderos móviles y el punto de partida de su conducta” (Marx, 2016, p.276). Y, efectivamente, así como la función social de la ideología, como desrealización, es la

---

<sup>3</sup> Con respecto al asunto de la manipulación ideológica, Puente Ojea advierte que “el enmascaramiento ideológico no es un engaño deliberado, pues de ser así quedarían arruinados los fundamentos del materialismo histórico en su núcleo básico, que afirma que la conciencia sigue al ser, no *ex voluntate*, sino *ex necessitate*” (GPO, 1983, p. 77). Esto último hace referencia a que la ideología no responde meramente a una estrategia de manipulación, aunque la manipulación pueda estar motivada por una ideología concreta. Las ideologías son un enmascaramiento, ciertamente, pero no deliberado ni consciente sino producto de las relaciones de producción en las que se estructuran las sociedades de clases.

perpetuación del interés de clase y sus consiguientes relaciones de dominación, la función social de la educación en la misma sociedad es la perpetuación y distribución de la ideología.

#### 4. Sobre la educación

Sentadas, pues, las bases conceptuales sobre las que se cimenta nuestro trabajo, resta ahora esclarecer cómo se concretan en la educación y en la práctica educativa escolar. Hemos expuesto *los fundamentos* sobre los que descansa nuestra concepción acerca de la educación escolar, partiendo del análisis de la controversia en torno a la función de la escuela. Esta concepción no es más que un rescate de las tesis clásicas del funcionalismo, a las cuales se les suma el intento de salvar el escollo de las diversas aporías del funcionalismo denunciadas por Martín Criado. Por ello, nuestra tesis ha quedado diseñada definitivamente de la manera siguiente (ver Tabla 1):

**Tabla 1.**

*Comparación entre las tres ideas sobre la educación señaladas en este trabajo.*

<b>Funcionalismo</b>	<b>Crítica de Martín Criado</b>	<b>Tesis de este ensayo</b>
La escuela es un “aparato” o “instrumento” en poder de una clase dominante cuya función principal es la reproducción social.	La escuela no es un “aparato” sino un campo, sometido a diversas influencias y donde convergen y divergen múltiples intereses. Por ello, no tiene una función principal, sino funciones dispares asignadas a lo largo de la historia. La reproducción es solo un efecto de algunas de las funciones asignadas. La escuela disfruta de cierta lógica interna como campo que no permite atribuir su funcionamiento a los intereses de una clase dominante.	La escuela es un campo donde convergen múltiples intereses, pero donde, precisamente por ser un enclave de paso obligado, su autonomía está disuelta. Solo tienen capacidad de orientar el campo escolar aquellas clases que son ya dominantes en otros campos. Al mismo tiempo, el conocimiento – que es la materia prima de la educación – no tiene referencias últimas, es indistinguible de la ideología. Así, quienes

		concurrer al campo escolar lo hacen reproduciendo su ideología, sus intereses de clase. La función principal de la escuela es una función ideológica que reproduce, inevitablemente, el orden social.
La reproducción se efectúa en la escuela porque esta socializa, interioriza, un <i>habitus</i> o cultura propia de las clases dominantes, que es coherente y está integrada.	La cultura coherente e integrada es un mito. En la escuela existen diferencias influencias socializadoras, muchas de las cuales son contrarias a la reproducción social.	La escuela no socializa en una cultura coherente e integrada, pero la inercia de la configuración de clases dominantes/clases dominadas es tan fuerte que incluso la socialización no homogénea continúa teniendo el efecto de reproducción social.

*Fuente: Elaboración propia.*

En consecuencia, podemos reconocer que de todo lo anterior lo que se deriva es una concepción particular de la educación, que tiene tres presupuestos: 1 – la educación es un proceso cuya función consiste en interiorizar los principios de una cultura particular; 2 – además, prolonga y trata de mantener esa cultura; 3 – posee un sistema organizado de agentes e instituciones propias (Lerena Alesón, 1989). De ello se sigue, pues, que la educación se puede definir como el proceso en virtud del cual la conciencia del individuo conoce e interioriza la normatividad propia de su cultura, por mediación de un cuerpo de agentes autorizados para este ejercicio. Pero que, por carecer la cultura de elementos universales y últimos que acrediten su conveniencia, más allá de ser lo propio de un tiempo histórico determinado, toda interiorización de una cultura es un ejercicio de educación ideológica. El corolario de ello es manifiesto: “tanto en términos individuales, como en términos sociales, las relaciones pedagógicas son, de hecho, unas relaciones, no de comunicación, sino de imposición, de dominio, de poder” (Lerena Alesón, 1989, p. 111). Fernández Enguita expresa de forma igualmente clara la misma tesis:

“el sistema educativo, los centros escolares y las aulas no son un simple escenario de procesos técnicos, sino espacios surcados por relaciones de poder, grupos con intereses diferenciaos, relaciones sociales estables, normas de conducta, valores, ideologías, etc. Si el único nexo entre profesores y estudiantes fuera que los primeros saben algo que los segundos no, las aulas habrían estado siempre vacías” (Fernández Enguita, 1999, p.26).

Toda relación pedagógica es, en esencia, una relación de poder y dominación ideológica. Ahora bien, la educación, y concretamente, en su institucionalización escolar, no opera en abstracto sino en conexión con otros órdenes o campos de la sociedad. Por esta razón, la escuela se inserta en un clima cultural donde existen diferentes ideologías y cada una con un estatuto de legitimidad genuino, bien porque disfruta del consenso de la mayoría de la población (en nuestro siglo, por ejemplo, respeto a los Derechos Humanos, conciencia ecológica, reducción de la desigualdad de género, etc.), bien porque se imponen normativamente (como el respeto a la ley). La escuela no puede salirse de la sociedad, ni los maestros son sujetos absolutamente instruidos en la crítica a las ideologías; más bien, al contrario, la escuela difunde estas ideologías como elementos necesarios que los educandos deben interiorizar para integrarse en su cultura y en su tiempo, y los maestros son con frecuencia emisarios de ideologías que siquiera saben que tienen, por creer que estas son absolutas y universales. La cuestión radica en que estas ideologías que disfrutaban de legitimidad son las ideologías de las clases socialmente dominantes: las culturas no se inventan, son desarrollos históricos que se imponen, y la impone quien tiene *poder* y herramientas para ello; y precisamente tiene poder para imponerla porque participa de esa cultura o ideología, por ello las difunden como naturales y legítimas intentando prolongarlas. Como señala Lereña Alesón,

La práctica educativa tiene por objeto expreso la imposición e inculcación sistemática y prolongada de un particular sistema de hábitos o reacciones básicas (*ethos*), que constituyen siempre los principios orientadores de una particular cultura [...]. El objetivo o fin es, pues, doble: primero, imponer como correcta una determinada cultura, y, segundo, inculcarla. La materia prima de la práctica educativa es, en su punto cero, el individuo en tanto que ser puramente biológico; el producto de dicha práctica es, en su extremo final, el individuo en tanto que persona; los medios específicos que utiliza la práctica educativa son, no solo sistemas precisos de técnicas de inculcación pedagógicas, sino, ante todo, sistemas de pensamiento o ideologías teóricas, que constituyen el

fundamento y la justificación de dicha práctica, en tanto que práctica de imposición de la legitimidad e incuestionabilidad de una cultura, y en tanto que práctica de inculcación del contenido de la misma. (Lerena Alesón, 1989, p.111)

Todo ello se entiende como *el fundamento* en que descansa la educación y la práctica educativa. Nuestros propósitos se encaminarán ahora a la exposición de *la forma* que esta práctica ha adoptado – y adopta aún hoy – a lo largo de la historia. Esto es, la plataforma ideológica que, más allá de algunas disparidades propias de los agentes y los tiempos, comparten la mayoría de los actores que han orientado el campo escolar. Por esta razón, se hizo mención con anterioridad a que la escuela contribuye a la reproducción social a través de la ideología, pero también estas ideologías poseen una regularidad formal que apoya el efecto de reproducción a lo largo de la historia porque han construido sobre una base de principios ideológicos toda una forma de comprender el proceso educativo y el sistema de enseñanza que se ha mantenido relativamente estable a lo largo de los siglos.

#### ***4.1. Concreción formal de la ideología en la educación***

La regularidad observada en la historia de la práctica educativa escolar es una plataforma de pensamiento esencialista-idealista-psicologista-empirista que funciona como ideología común. Ciertamente, como puso de manifiesto Martín Criado, que la escuela a lo largo de la historia se ha visto influenciada por multitud de actores, cada uno con una intencionalidad ideológica determinada. Antes bien, es posible observar ciertos fundamentos ideológicos comunes que se han ido manteniendo en el transcurso del tiempo y que han hecho de la escuela una instancia ideológica cuyo efecto más destacable es la reproducción del orden social, de sus condiciones ideológicas.

Estos paradigmas ideológicos los ha identificado Lerena Alesón como esencialismo, idealismo, psicologismo y empirismo. Primero, un *esencialismo* que propugna que lo característico del hombre son los atributos que este posee por naturaleza – sean concesiones divinas o no –, y que no son resultado del proceso de generación social. “La noción de naturaleza humana es una de las llaves estratégicas del discurso ideológico” (Lerena Alesón, 1989, p.63). Los autores que mantienen este principio esencialista consideran que las inclinaciones del hombre vienen predispuestas por la naturaleza, no son puestas, ni creadas, ni originadas por la sociedad. Segundo, un *idealismo* que cree falsamente que la voluntad libre y la conciencia de los sujetos son el juez en las relaciones entre los individuos. Es decir, hace creer a los hombres que su ser y su conducta son resultado de su libre elección. En tercer lugar,

el *empirismo*, que trata por doquier de eliminar los lazos que anexionan toda reflexión sobre la educación y su práctica con las restantes esferas de la sociedad, como la reflexión sobre el poder, la economía, la política o la ideología. En cuarto lugar, el *psicologismo*, que reduce toda relación pedagógica, no a una proyección de las relaciones sociales en un enclave específico, la escuela, sino a relaciones interpersonales. Como sostiene el autor, “el planteamiento psicologista prohibirá pensar en términos de cultura, de grupo, de clase [...] se negará a ver otra cosa que no sean simples intereses individuales y simples diferencias interpersonales” (Lerena Alesón, 1989, p.98). En términos psicologistas, la presentación al mundo de un sujeto tiene que reflejar lo que de forma individual es él, pues la exclusividad de la persona no deriva de sus intereses de clase o grupo sino de su psiquismo.

Esta plataforma de pensamiento esencialista-idealista-empirista-psicologista, determinando una concepción particular de la educación y del sistema de enseñanza, que estudiaremos posteriormente, tiene el efecto de reproducción social pero también de ocultamiento de ese efecto. Como afirma Lerena Alesón, esta plataforma de pensamiento ideológico, “está condenada a racionalizar y a sistematizar las apariencias” (Lerena Alesón, 1989, p.84), y ello porque: 1 – tiene la misión de procurar una aplicación prolongada y sin accidentes de la función ideológica de la educación y de su institucionalización en sistema educativo; 2- porque los fundamentos reales de esa aplicación descansan en el intento de mantener las relaciones sociales basadas en el poder y la dominación. Como sostiene el autor, “sin este ocultamiento, el ejercicio del poder no es ni siquiera pensable” (Lerena Alesón, 1989, p.84). Esta es, en esencia, la función principal de la ideología, pues todo poder que viese desnudo su ejercicio real no lograría el grado de consenso y sometimiento necesario por parte de los dominados. El método, por otro lado, como el de toda ideología, es la inversión. El éxito de los postulados de la plataforma reside en la inversión que lleva a cabo sobre la relación causa-efecto, a saber: su esencialismo hace parecer natural lo que en realidad es histórico (el individuo, las instituciones); su idealismo hace parecer libre lo que es, de suyo, determinado (la conciencia, la voluntad); su empirismo hace parecer autónomo lo que está naturalmente concatenado (la reflexión sobre la educación); su psicologismo hace parecer asunto de la personalidad individual lo que, a decir verdad, requiere ser tratado en términos de grupos, clases, cultura, etc. (las relaciones entre los sujetos, en especial las pedagógicas).

Estos cuatro postulados ideológicos – lo que hemos denominado plataforma de pensamiento ideológica – han construido históricamente una forma concreta de comprensión de la educación y del sistema de enseñanza, al menos desde Platón. Es decir, esos cuatro

principios han sido los pilares sobre los que se ha apoyado tradicionalmente la forma de entender la educación y el sistema de enseñanza escolar. Es decir, posiciones aparentemente contrapuestas acerca de la educación y la práctica educativa, como pueden las de la Iglesia Católica y las de Giner de los Ríos o Ferrer i Guardia, se vertebran en realidad sobre los mismos presupuestos ideológicos, aunque muchas veces se inviertan y se les dé apariencia de flor hermosa a lo que ciertamente son malas hierbas. La asunción de esos principios ideológicos es lo que he determinado que la escuela tenga el efecto de reproducción del orden social de clases, ya que esos principios coinciden o son expresión de los intereses de las clases dominantes. Este proceso, sin embargo, no admite revés, ya que, como expusimos al comienzo, la función de la escuela es ideológica pero no de cualquier ideología, sino de aquellas que poseen los agentes con capacidad de intervenir en el campo escolar.

#### ***4.2. Concepción acerca de la educación que se extrae de la plataforma***

Negando lo que al recto juicio es patente, la concepción acerca de la educación que los ideólogos hacen resultar de la plataforma de pensamiento anteriormente expuesta, entiende la educación como un proceso de extracción o liberación. De este modo, la educación se convierte en aquel proceso en virtud del cual el educador, el maestro, trata de descubrir y, una vez descubiertas, trata de procurar el desarrollo de las vocaciones, aptitudes, facultades intelectuales, etc., que se cree preexisten en el educando. La educación tiene, según esta acepción, la encomienda de reconocer las tendencias e inclinaciones que imperan en el niño y extraerlas, sacarlas a la luz. Eminententes pensadores de la educación como Sócrates, Platón, Rousseau y Kant, y en el contexto español Blanco White, Giner de los Ríos, Ferrer i Guardia, etc., han tratado de dirigir sus reflexiones en esta vertiente. Así, por ejemplo, Ferrer i Guardia, afirman Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solà que “en la línea de Rousseau, Kant [...] confía el pedagogo en el niño, en «su sentido innato de la justicia, de la justa repartición»” (Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solà, 2010, p.29).

Esta concepción general de la educación como un proceso de *extracción-liberación* de lo «esencial» que hay en el niño, se concreta en dos postulados más, igualmente ideológicos. Por un lado, si la educación es una relación educador-educando donde el primero no pone nada, sino que solo incentiva el desarrollo de lo ya existente, de ello se sigue que la educación no mantiene un curso unilateral bajo la dirección del educador. Más bien, al contrario, el maestro es un «comunicador», y la relación pedagógica se convierte en *no-directiva*. “El maestro – según esta idea – sería [...] un mediador. [...] El maestro no impondría respuestas o contenidos

precisos a este último [al alumno], sino que se limitaría a proporcionarle la oportunidad de hacer su propia búsqueda [...]” (Lerena Alesón, 1989, p. 30). Mediante este procedimiento teórico sutil y al uso, se hace creer que el educando forja su propia experiencia, mientras que el maestro solo es un «guía». Bajo esta asunción, es claro que no puede imputarse con facilidad la ideologización del aula o sentenciar su falta de neutralidad.

Por otro lado, el maestro no solo trata de alumbrar lo que en el educando existe de genuino y propio, de particular y diferenciador del resto, sino que además pretende hacer de ese educando un representante del «hombre natural». Por esta vía, llegamos a lo que Lerena Alesón llama “el mito de la *educación-natural*” (Lerena Alesón, 1989). Este mito consiste en la pretensión por parte del maestro de conseguir que el niño se encamine al destino que, como Hombre, le está naturalmente reservado. Como afirma Lerena Alesón, “la apelación a la biología, por parte de la ideología dominante, será, como mínimo, una tentación constante” (Lerena Alesón, 1989, p.47). Evidentemente, si esto es así, la conclusión que sigue es obvia: si es la educación lo que desarrolla lo más natural del hombre y le encamina hacia su culmen destinal, entonces, como sostiene Kant, “tras la educación está el gran secreto de la perfección de la naturaleza humana” (Kant, como se cita en Lerena Alesón, 1989, p. 31). La educación se convierte así, para esta concepción, en el impulso de todo cambio y todo progreso social.

Esta es, en esencia, la mitología ideológica en la cual se sostiene la concepción de la educación y de la práctica pedagógica. Es también, pues, la representación que el maestro tiene de su propio ejercicio. El maestro piensa que su trabajo consiste en descubrir, extraer y actualizar las potencialidades, actitudes y vocaciones inherentes en el alumno, es decir, que preexisten en él antes de su incursión a la escuela. El educador cree y hace creer que el educando se compone de dos partes: la inesencial, o lo que no es él, y la esencial, o lo que realmente es él. Separar estas dos partes y desarrollar la segunda es tenida por tarea primera. Por ello, el maestro se tiene a sí mismo por simple funcionario de la naturaleza, un detective que trata de hallar las pruebas de la valía de un alumno en un campo cualquiera es su «guía». Ocultando, pues, que toda relación pedagógica es una relación de poder – como comentábamos anteriormente – convierte las relaciones pedagógicas en meras relaciones de servicio (Lerena Alesón, 1989). No le falta razón al autor cuando afirma que “se trata de que tanto el maestro como el sistema de enseñanza, se engaña y nos engaña acerca de lo que realmente está haciendo” (Lerena Alesón 1989, p. 85).

Lerena Alesón, en su genial obra *Reprimir y Liberar* (1983), afirma que los primeros castellanos – como Berceo – tenían dos vocablos para referirse a la educación: “nodrir” y “criar”, el primero con connotaciones pasivo-femeninas y el segundo activo-masculinas, que terminaban desembocando en el padre, el hacedor, el creador. Pero el siglo de las luces no deja al “proceso de producción de hombres” (a la educación) al libre arbitrio del padre, del creador, sino que racionaliza este proceso, y una de las cosas que precisa para ello es la ocultación de ese mismo poder. El padre – las clases dominantes – pasan a un segundo plano frente al nuevo poder de la madre naturaleza. Es decir, que para legitimarse la nueva clase en el poder debe sostener ideas que remitan a la madre, a la sagrada y femenina naturaleza (Lerena Alesón, 1983). Esto supone una vuelta atrás: un abandono del término “crianza”, y una recuperación de la “educación” socrática (que proviene de *ducere* [conducir, guiar] y de *educere* [sacar, extraer]). El maestro ya es un maestro socrático. “El maestro ya no cría-crea: es un mero observador-participante en el parto de la madre naturaleza” (Lerena Alesón, 1983, p.12).

#### ***4.3. Concepción acerca del sistema de enseñanza que se extrae de la plataforma***

La concepción ideológica de la educación y de la práctica pedagógica desemboca naturalmente en una representación igualmente ideológica del sistema de enseñanza, que aparece, además, vertebrada por los mismos principios. Teniendo presente que la educación se concibe como un proceso de extracción o liberación, lo que pretenderá, pues, el sistema de enseñanza es llevar a término este objetivo. En síntesis, “desarrollar el hombre que hay oculto en cada niño, actualizar sus potencialidades, descubrir sus naturales disposiciones y aptitudes [...]” (Lerena Alesón, 1989, pp. 35-36). De esta forma, el sistema de enseñanza se representa a sí mismo como una «pirámide educativa», como una jerarquía que diferencia niveles bajo el pretexto de adaptar la educación a los diferentes estadios de crecimiento del alumno, así como “a la gran diversidad de aptitudes y vocaciones individuales” (Lerena Alesón, 1989, p. 36). Esa es la razón por la que el acceso a un nivel superior está en razón directa a la disminución de concurrentes. El sistema de enseñanza, por consiguiente, se presenta como un «banco de pruebas» en el que cada educando, en un proceso de escalada, trata de desarrollar, descubrir y potenciar sus aptitudes y vocaciones naturales. Esto es, un «banco de pruebas» en el que cada alumno se juega su identidad.

Lerena Alesón resume de forma perentoria la función social e ideológica que legitima al sistema de enseñanza, desde su constitución histórica:

primero, como campo de pruebas de las cualidades inherentes a la naturaleza humana; segundo, como criba selectiva de *los mejores*; tercero, como vía crucis y carrera de obstáculos; cuarto, como paréntesis obligado en el que [...] la población de novicios ha de librarse, obligatoriamente y sin saberlo, al culto de los más diversos exorcismos y ejercicios rituales, en los que es determinante la capacidad de derrochar el tiempo; quinto, como pantalla tras la que se lleva a cabo la operación ideológica de disfrazar de selección técnica los procesos de selección social; y, en fin, sexto, como mecanismo que legitima la desigualdad social y que contribuye a vertebrarla y a reproducirla en un sistema de clases sociales dotado de una particular estructura. (Lerena Alesón, 1989, p. 37)

Como hemos comentado anteriormente, el sistema de enseñanza se representa como una escalera de niveles ascendentes, jerarquización que obedece – se dice – de forma exclusiva a la vocación y aptitud de los educandos. Como el sistema de enseñanza es un proceso continuo, se considera que el nivel alcanzado por cada uno determina lo que cada uno *es*: “a más estudios, más saber, más razón, más mérito, más derecho, más autoridad” (Lerena Alesón, 1989, p.40). Con esto, la escuela se sitúa a sí misma en un lugar privilegiado: es el lugar donde las injustas y problemáticas jerarquías sociales se ven sustituidas por las jerarquías emanadas del mérito, de la aptitud y de la capacidad (Lerena Alesón, 1989). El sistema de enseñanza, al modo en que lo hace la Iglesia, se cree “en el mundo, pero no del mundo”. Es decir, se cree inserto en la sociedad, pero no formando parte de ella, sino tomando distancia de la misma y observándola con autonomía. El funcionamiento de esta, así como el de la Iglesia, se tiene por puro y al margen de la lógica de los beneficios, pues obedecen a un fin universalista. Dentro de la escuela, como dentro de la Iglesia, se estrellan las jerarquías derivadas de la cuna o del poder. Así, se piensa dentro de esta plataforma ideológica, que “el sistema de enseñanza sería el depositario y administrador de la cultura, no de estos o aquellos grupos, sino de la cultura universal” (Lerena Alesón, 1989, p. 58). Nunca se llega a cuestionar si, en realidad, los patrones de funcionamiento y conducta propios de estas instituciones no son más que un reflejo de las relaciones de dominación que vertebran y atraviesan a la sociedad. El sistema de enseñanza, la escuela, y la Iglesia son «algo» que se sitúa al margen de la sociedad y su curso negativo o maligno. Son instituciones o sistemas «buenos», «universales», cuya misión es negar y contradecir lo existente, porque en realidad ellos son «potencialmente» regla y norma del progreso. Y aunque se halle situado «detrás» de la sociedad, rezagado con respecto a esta, el credo ideológico es claro: el sistema de enseñanza “está llamado a ser precisamente el

instrumento esencial de cambio histórico” (Lerena Alesón, 1989, p. 39). Se trata, en suma, de reconocer que el sistema de enseñanza no ha sido *lo que debería ser*; se trata de hacer cumplir, entonces, la misión que este tiene asignada. He aquí la clave ideológica del reformismo pedagógico de los últimos tres siglos.

Lo enunciado arriba es, también, otra forma de mantener la ilusión de la neutralidad de las instituciones. Esto permite desviar la reflexión sobre sus “defectos” que se deben siempre a que no se le permite desarrollar su actividad genuina, para la cual ha sido concebida. Así, por ejemplo, la escuela excusa su ineficiencia localizando la perversión infantil en la familia, o en las instituciones políticas que la comandan. La Iglesia, por su parte, se excusa apelando a la moral corrompida del individuo concreto, o tratando de hallar la influencia de algún ente maligno. Y esto por una razón simple que Fernández Enguita supo reflejar con claridad: “la autoridad de la escuela proviene directamente de una delegación de la sociedad, pero se legitima adicionalmente presentando sus actos como derivados de la lógica del saber” (Fernández Enguita, 1999, p.24).

De este modo, el autor introduce dos nuevos conceptos que iluminan la función de esta plataforma, y complementan los anteriores. Para él, la representación ideológica de la educación y del sistema de enseñanza también adolece de un falso instrumentalismo y voluntarismo. Como hemos comentado, piensan que la escuela, el sistema de enseñanza, no es la sociedad, sino que es un *instrumento* de esta, que tiene sus funciones específicas y que puede ser reformada a *voluntad*. De este modo, no solo se justifica el activismo reformista (Lerena Alesón, 1989, p. 61), sino que además se deslindan los fundamentos teóricos de las instituciones de su práctica concreta. Es decir, la práctica no siempre coincide con la teoría, y he ahí el origen del mal.

Toda esta mitología y mezcolanza ideológica acerca del sistema de enseñanza, encuentra su traducción en tres conceptos determinantes para Lerena Alesón: la escuela-abierta, la escuela-juez y la escuela-criba. Según la concepción que resulta de ellos, que aparece reflejada ya en Platón, la escuela o el sistema de enseñanza sería el juez que dirimiría las diferencias entre individuos con arreglo a criterios de justicia social: sustituyendo la jerarquía de sangre por la jerarquía emanada del mérito escolar (escuela-juez), como hemos comentado más arriba. De esta forma, contrariamente a lo que se quiere hacer creer, el sistema de enseñanza no tiene la función de suprimir las desigualdades sociales ni la lucha o competición entre clases. Más bien al contrario, lo que trata el sistema de enseñanza con el precepto de la

«igualdad de oportunidades» (escuela-abierta) es consagrar esa lucha o competición en virtud de la concurrencia cada vez más explícita de las masas en la escuela, y haciendo derivar de ese hecho la desigualdad social como una consecuencia inevitable de las diferentes capacidades o aptitudes. En otros términos, establecer un proceso de selección técnica que esconda la selección social (escuela-criba). Así, la desigualdad y los privilegios pasan a ser considerados como naturales, legítimos e inevitables, porque inevitables son, igualmente, las desigualdades entre los dones naturales. Tradicionalmente, el análisis materialista de la sociedad, único con pretensiones de científicidad, ha concebido que las desigualdades entre los hombres no son la causa, sino el efecto de la división social del trabajo. Ahora bien, el sistema de enseñanza, cumpliendo su función ideologizante, invierte esa fórmula. Lereña Alesón lo expresa de modo concluyente: “la función ideológica del sistema de enseñanza consiste en invertir ese razonamiento, justificando la división social del trabajo en virtud de lo que serían desigualdades innatas entre los individuos” (Lereña Alesón, 1989, p. 44). Es otra forma, quizás más filípica, de expresar la inversión de la causa y el efecto que es propia de la plataforma de pensamiento ideológico.

Como se ha hecho constar más arriba, la génesis de este planteamiento lo identifica Lereña Alesón en la filosofía platónica. De Platón arranca el mito de la escuela-juez, que trata de legitimar como naturales lo que son desigualdades sociales. “La plataforma de pensamiento en que descansa el plan educativo de Platón [...] es básicamente la misma que tanto ayer como hoy catapulta [...] a la ideología dominante en el campo de la educación” (Lereña Alesón, 1989, p. 49). Para Platón, la sociedad aparece dividida en tres clases antagónicas: los artesanos, los guerreros y los aristócratas o filósofos. Aunque Platón considera que esta división forma parte de la naturaleza de las cosas y es, en última instancia, la condición de la «armonía» que busca, es consciente que de ella también emanan los conflictos. De esta forma, trata de elaborar una estrategia que liquide los obstáculos que presenta un orden que es a la vez desigual, natural y justo. La solución de Platón será hacer a los hombres desiguales por naturaleza (Lereña Alesón, 1989). Que cada hombre comprenda que el mantenimiento de su posición social es el requisito necesario para el éxito de la sociedad, es la clave del progreso para el griego. Y de esta forma entra en escena el sistema de enseñanza, pues “la misión de dicho sistema será la de descubrir quién es quién y la de poner a cada cual en el lugar que le corresponde” (Lereña Alesón, 1989, p.46). Aquí se puede situar de un modo paradigmático la concepción de la educación como un proceso de extracción o liberación, y la del sistema educativo como un «banco de pruebas».

En síntesis, lo que hace Platón es encomendarle al sistema de enseñanza una doble función: primero, seleccionar a la aristocracia; y segundo, hacer que el resultado de esa selección se tenga por natural y necesario. Esto es, que la desigualdad que resulta de la selección sea producto de la voluntad divina que ha insuflado los dones naturales a ciertos individuos. Como afirma Lereña Alesón, “Platón dice, por boca de Sócrates, que es precisamente la voluntad divina la que ha puesto en unos oro, en otros plata, etc. [en sintonía con su analogía de los metales y las almas]” (Lereña Alesón, 1989, p. 48). De este modo, Platón legitima las desigualdades sociales filtrándolas como desigualdades naturales, resultado de la selección llevada a cabo según aptitudes y operadas en una instancia a la cual han tenido acceso el mayor número posible de ciudadanos: la escuela, el sistema de enseñanza. Aquí se puede observar como la plataforma ideológica sobre la que descansa la práctica pedagógica y la representación del sistema de enseñanza, no solo constituyen un mismo edificio ideológico, sino que, además, se cierra sobre sí mismo circularmente, en un proceso “que empieza, o termina, en la representación de la educación como *extracción*, y termina, o empieza, con el mito de la *escuela abierta*” (Lereña Alesón, 1989, p. 49).

Los largos tentáculos de lo que Lereña Alesón denomina «problema de Platón», que no es más que el intento dearquitectar una escuela al servicio del estado de cosas existentes y de la consagración de la desigualdad social como natural, alcanzan a toda reflexión acerca de la práctica educativa y del sistema de enseñanza hasta la actualidad. Ve vigorizada su influencia en el siglo XVIII, cuando Rousseau recoge el aristocratismo platónico y lo convierte en el ideal de la pequeña burguesía. Sin embargo, será en el siglo XIX cuando el desarrollo de la psicología y de las técnicas pedagógicas proporcionen a la ideología dominante un recurso legitimador no abandonado hasta la fecha: las pruebas de inteligencia. Tanto para Lereña Alesón como para nosotros, algunos referentes indiscutibles en el contexto español, que utilizan la semántica propia de esta plataforma y responden por completo a su paradigma ideológico, son: la Ley Moyano (1858); Giner de los Ríos y la Institución Libre de Enseñanza; Ferrer i Guardia y la Escuela Moderna; la Ley Villar-Palasi (1970), entre otros.

Todo esto nos hace llegar a una conclusión inevitable: el sistema de enseñanza, es decir, la práctica educativa escolar, no tiene como función primera la de enseñar. Como sostiene Lereña Alesón, “la de *enseñar* es una función instrumental: constituye el medio a través del cual la escuela desempeña sus funciones centrales” (Lereña Alesón, 1989, p. 70). El fraude intelectual que supone hacer creer que la escuela y el maestro «están» para enseñar y los alumnos para aprender, es el principio básico que impide un tratamiento oportuno a los

problemas de la escuela y de la práctica educativa. Por ejemplo, hay quien queda sorprendido ante el hecho de que en numerosas ocasiones la escuela sirva para perpetuar las diferencias entre las clases sociales, en lo que ellos identifican como una vuelta del revés de sus principios. Estos individuos, cuyo cándido idealismo los retrotrae al primitivo estadio de la cultura, no logran comprender cómo, a decir verdad, la escuela funciona como un «sistema de coartadas», en la que su «pirámide educativa» es una coartada que *no responde* a las diferentes vocaciones de los alumnos, ni a las diferentes fases de crecimiento bio-psicológico de este, *sino que esconde* el hecho de que la organización de la escuela reproduce la estructura de clase de la sociedad. Todos los rituales por los que atraviesa un alumno desde la educación infantil (entiéndase: elaborar aspiraciones, proyectos de vida, repetir curso, abandonar una carrera, estudiar idiomas, etc.) están de modo directo relacionado con su clase social de pertenencia (Lerena Alesón, 1989). Incluso traslada la competencia propia de las modernas sociedades capitalistas a las aulas, y hace que los educandos entiendan el estudio como un ejercicio de ambición personal (Lerena Alesón, 1989). “En suma, la división y jerarquización internas del sistema de enseñanza, no hace sino duplicar, y con ello legitimar y reproducir, la división y jerarquización internas de la sociedad” (Lerena Alesón, 1989, p. 74), pero convirtiendo las desigualdades de hecho en desigualdades de derecho (Lerena Alesón, 1989). Como testimonia Fernández Enguita,

“la escuela presenta la apariencia de un sistema único con forma piramidal. En la base entran todos, pero a lo largo del proceso escolar van siendo objeto de sucesivas selecciones que hacen que, a los niveles más altos, llegue solo una minoría: son muchos los llamados, pero pocos los elegidos. Puesto que, en el inicio, todos siguen los mismos programas, tienen profesores con la misma titulación y pasan por los mismos procesos de evaluación, la selección escolar parece ser cuestión, exclusivamente, de sus distintas capacidades, esfuerzos o vocaciones”. (Fernández Enguita, 1999, p.47)

Se puede concluir, por ende, que el sistema de enseñanza es una potencial herramienta de continuidad histórica, porque el ejercicio de sus funciones ideológicas tiene como desembocadura necesaria la reproducción-conservación del orden social. Ahora bien, no solo externamente, sino también internamente el sistema de enseñanza establece una continuidad. Esto es, no solo vela ciegamente por el mantenimiento del orden de clases, sino que también custodia la invariabilidad de sus funciones ideológicas. Siendo así, las diversas formas que ha tomado el sistema de enseñanza a lo largo de la historia no son, en realidad, mutaciones

radicales en su estructura o en la naturaleza de su ejercicio. Más bien si no, como asevera Lerena Alesón, “las transformaciones y cambios experimentados por el sistema de enseñanza, desde su constitución hasta nuestros días, son cambios relativos a la forma de llevarse a cabo esas funciones [ideológicas], y al peso que cada una de ellas tiene dentro de ese invariable sistema de funciones” (Lerena Alesón, 1989, p.126). Es por esta razón por la que consideramos que la tesis central de la superlativa obra de Martín Criado adolece de una falta: parece poder desprenderse de ella que la escuela posee una suerte de “rupturas” temporales, de tal forma que se le van atribuyendo cometidos o funciones progresivamente que van haciendo “otra” escuela diferente a la anterior. Nosotros, al contrario, creemos que esa variedad de funciones o cometidos que se le atribuyen a la escuela no son sino formas diferentes de llevar a cabo la función esencial, que es una función ideológica cuyo resultado es la reproducción social (por ser el campo educativo un enclave al cual solo tienen acceso aquellas ideologías que disfrutaban previamente de legitimidad). Por tanto, bajo la apariencia de multiplicidad se esconde una regularidad en el campo. Esa regularidad es, por consiguiente, una plataforma de pensamiento ideológica común, que ha derivado en una concepción de la educación y del sistema de enseñanza más o menos compartida por todos los ideólogos – incluidos los maestros – de la educación. “Construir escuelas-cuarteles y escuelas-jardines forma parte de la misma lógica” (Lerena Aleaón, 1989, p.15). Existe una continuidad de función y de principios.

Véase la continuidad ideológica en materia de educación que existe entre Sócrates y Rousseau, pasando por el cristianismo. La antropología socrática sostiene que el hombre no nace siendo lo que es, sino que llega a serlo a través de un proceso de liberación, de negación, de sí mismo. El hombre se encuentra consigo mismo cuando se cura, se corrige, se convierte, se libera. La idea cristiana de *redención* es una variante de esto (sumada también la doctrina de los dos mundos de Platón): el hombre nace malo por culpa de pecado y debe redimirse y renacer, renegando de sí mismo. La vida es una lucha entre dos fuerzas que pugnan por la victoria. Se trata, en última instancia, que logre la victoria la virtud, el saber, la salvación, la ascesis; en síntesis, la negación del mundo. Así, la tarea de educación-formación “constituye una tarea en la que está en juego el ser o no ser, la conciencia de esa identidad o de la otra [...]” (Lerena Alesón, 1983, p.19). La educación se convierte en una carrera en la que el hombre, habiendo perdido su condición originaria, trata de reencontrarse consigo mismo y volver al Padre, volver a antes de la caída. Como sostiene Lerena Alesón: “rechazar-afrentar las apariencias del mundo y convertir la vida en una carrera ascética de continua confrontación,

formación, transformación, constituye el programa que ha dado nacimiento a la primera institución de educación más pura y *total*: el monasterio” (Lerena Alesón, 1983, p.19).

Esta concepción socrático-cristiana de la vida como una carrera de perfeccionamiento, aunque expresada en lenguaje religioso, contiene todos los elementos que articula la plataforma de pensamiento ideológico que sostiene a la educación contemporánea y la hace aparecer como una estrategia renovada de legitimación (Lerena Alesón, 1983). El siglo de las luces no modifica en lo sustancial esta idea, solo transforma su lenguaje. Obsérvese a Rousseau cuando sostiene que la maldad del hombre reside en su ser social, introduciendo así la idea de que existe un hombre originario, primero, natural, que hay que liberar. “Liberar” es la nueva terminología en la que se expresa el clásico dístico renacimiento-salvación socrático-cristiano (Lerena Alesón, 1983).

Establézcase la analogía entre Platón y Rousseau y lo anterior será consagrado como certeza. Platón, considerando al hombre malo idea un programa educativo en que, en virtud de un cada vez más explícito autoritarismo, el individuo se reconcilie, se inserte, dentro de la normatividad propia de la comunidad; es decir, *se adapte al lugar asignado naturalmente* a cada miembro dentro del orden social. De este modo, cree liberar al hombre de sí mismo. Por su parte, Rousseau considera que el hombre es *naturalmente bueno*, solo que el proceso de adaptación social lo ha corrompido. Por ello, en razón a una educación no directiva, no autoritaria, trata de deshacer lo hecho y de liberar al hombre de las determinaciones sociales. Tanto Platón como Rousseau creen que no ponen nada, que no producen nada, sino que exclusivamente reestablecen y liberan; el primero el lugar natural y el segundo la condición natural del hombre (Lerena Alesón, 1983).

Este es el dibujo básico de las líneas comunes que han vertebrado la concepción acerca de la educación y del sistema de enseñanza hasta la actualidad. El hecho de que se basen en asunciones ideológicas comunes – la plataforma de pensamiento esencialista-idealista-psicologista-empirista – nos autoriza a observar la regularidad de la que no dio cuenta Martín Criado, al tiempo que nos faculta para sostener que el efecto principal de la escuela, al menos hasta la fecha, ha sido el de reproducción de las condiciones ideológicas que mantienen el orden de cosas existente.

## 5. Sistema de enseñanza escolástico, liberal y tecnocrático

El sistema de enseñanza es la instancia que ha monopolizado la práctica educativa, al menos desde el siglo XIII para el caso español (Lerena Alesón, 1989). Como se extrae de lo expresado más arriba, el sistema de enseñanza se caracteriza por poseer determinados elementos estructurales que se mantienen relativamente invariables – por ejemplo, cuerpo de especialistas, continuidad de la inculcación ideológica, exámenes y diplomas, etc. –, porque su función es la inculcación de aquellas culturas o ideologías que disfrutaban de legitimidad, y que, acompañadas de procesos de reclutamiento, selección y organización del alumnado, tienen como efecto la reproducción de las condiciones ideológicas que mantienen las relaciones de dominación de clases existentes (Lerena Alesón, 1989). Y, como expresa Lerena Alesón, “las transformaciones y cambios experimentados por el sistema de enseñanza, desde su constitución hasta nuestros días, son cambios relativos a la forma de llevarse a cabo esas funciones” (Lerena Alesón, 1989, p.126). Estas transformaciones y cambios se han materializado en el sistema de enseñanza en tres formas: sistema escolástico, liberal y tecnocrático. Estos tres sistemas de enseñanza constituyen, en realidad, una unidad. Como se desprende de nuestra objeción a la tesis de Martín Criado, no existen “escuelas” o “sistemas de enseñanza” (en plural) cada uno con diversas funciones o cometidos. Esos cometidos, si bien existen, son exclusivamente *formas* de llevar a cabo el *fundamento* mismo de la educación y la práctica educativa: la inculcación de las ideologías. Por ello, hablamos de “escuela” o “sistema de enseñanza” (en singular), porque la educación y la práctica educativa mantiene una relativa regularidad – una plataforma común de pensamiento, de la que deriva una concepción compartida acerca de la educación y la práctica educativa –, como se ha mostrado en el apartado precedente. Lerena Alesón sintetiza este razonamiento de una forma extremadamente lúcida:

Hablamos de un sistema de enseñanza, en general, y como un todo, porque, en primer lugar, la práctica educativa tiene un núcleo esencial de elementos invariables [...], y, en segundo lugar, porque la organización institucional de dicha práctica, en su nivel escolar, está dotada de un mínimo de elementos estructurales invariables, y, asimismo, de un invariable sistema de funciones. Por otro lado, hablamos de formas históricas distintas alcanzadas por el sistema de enseñanza, porque dicho sistema ofrece un amplio campo de variabilidad en cuanto al juego de mecanismos concretos en que históricamente aparece materializada su estructura y su sistema de funciones. En suma, a un particular sistema, o conjunto de elementos interdependientes,

corresponden diferentes disposiciones u ordenaciones de la red de relaciones que se establece dentro de ese conjunto, esto es, corresponden diferentes estructuras. (Lerena Alesón, 1989, p.127)

Las fronteras entre las tres formas del sistema de enseñanza quedan dibujadas en el contexto español – para Lerena Alesón – de la siguiente forma: el sistema de enseñanza escolástico aparece formalizado ya en las *Siete Partidas* de Alfonso X, en el siglo XIII; el punto de ruptura que da inicio al sistema de enseñanza liberal lo sitúa el autor en el contexto de la Ley Moyano (1857); igualmente, a partir de la Ley Villar-Palasi (1970) encontramos ya las líneas fundamentales de constitución del sistema de enseñanza tecnocrático. No obstante, Lerena Alesón se preocupa en aclarar que estas formas del sistema de enseñanza no pueden considerarse elementos estancos, sino que pueden convivir unos con otros.

### ***5.1. Sistema de enseñanza escolástico***

El marco normativo en el que se insertan las estructuras del sistema de enseñanza escolástico son las *Siete Partidas* de Alfonso X, que Lerena Alesón considera “la primera ley de educación en nuestro país” (Lerena Alesón, 1989, p.147). No obstante, el autor sostiene que, en el siglo XIII, la universidad es la institución que se constituye como un genuino sistema de enseñanza, en tanto suministra a la nobleza – la clase dominante – los elementos necesarios para la reproducción de las estructuras ideológicas que facilitan y hacen posible su dominación. Esta ideología es, en esencia, una ideología religiosa que “proporciona todo el entramado de preguntas-respuestas preciso para que el orden feudal aparezca como único posible, como legítimo y necesario” (Lerena Alesón, 1989, p.146). La universidad medieval es ya, estructuralmente, un sistema de enseñanza consagrado en el siglo XIII, pues posee las características estructurales invariables de las posteriores formas del sistema de enseñanza mantendrán:

“la facultad de disponer de un cuerpo de especialistas permanente que encuentra en la institución los medios para confirmar con éxito el monopolio de la inculcación legítima de la cultura legítima, la especialización y funcionarización de los agentes, la continuidad y homogeneidad de la inculcación, y, en fin, el examen y el diploma”. (Lerena Alesón, 1989, p.147)

Sin embargo, con la expansión de las estructuras de producción capitalista, el Estado va adquiriendo cada vez más funciones civiles, y su burocracia se va distinguiendo cada vez en mayor grado y cantidad de la burocracia eclesiástica, en detrimento de la segunda. Así, la

universidad adopta el cometido de reproducir no solo el aparato ideológico de la Iglesia Católica, sino también, y cada vez con mayor empeño, el aparato ideológico-burocrático del Estado (Lerena Alesón, 1989). Estas funciones aparecen, de forma preeminente, en la institución universitaria, pero junto a ella conviven toda una red de escuelas eclesiásticas y civiles en las cuales se comercializa con las mismas ideologías.

### **5.1.1. La transición del sistema de enseñanza escolástico al liberal: el siglo XVIII**

No obstante, habrá que esperar hasta el siglo XVIII para observar realmente la oposición entre el orden feudal, de carácter noble y eclesiástico, y las correspondientes ideologías burguesas emergentes tras la maduración del proceso de producción capitalista, en su forma industrial. A partir de aquí, la burguesía y la pequeña burguesía (clases cultivadas) tomarán la escuela o el sistema de enseñanza como un campo de batalla en el cual se enfrentarán a los privilegios de la nobleza, primero, y a la ofensiva del movimiento obrero, posteriormente. Como sostiene Lerena Alesón, “lo que realmente están haciendo es una llamada acerca de las posibilidades que ofrece una reforma de la enseñanza con vistas a la creación de las condiciones ideológicas – liberalismo económico y liberalismo político – que hagan posible un orden social de transición [hacia la producción capitalista]” (Lerena Alesón, 1989, p.150). El liberalismo económico precisaba del liberalismo de las ideas, por ello la burguesía se propondrá “«liberar las conciencias» por medio del sistema de enseñanza, hacer de éste el «instrumento de civilización» por excelencia” (Lerena Alesón, 1989, p.151). Estas serán las líneas fundamentales de los discursos acerca de la educación de destacados ilustrados españoles como Jovellanos y Blanco White. En su *Memoria sobre la Instrucción Pública*, Jovellanos escribe lo siguiente: “¿Es la instrucción pública el primer origen de la prosperidad social? Sin duda. [...] Con la instrucción todo se mejora y florece; sin ella todo decae y se arruina en un Estado” (Puelles Benítez, 2010, p.18).

Tres de los rasgos más destacados del sistema de enseñanza en este periodo tratado, y que nos permiten afirmar que todavía el marco de referencia se sitúa en el contexto del sistema de enseñanza escolástico, son: la escuela diversificada, la escasa influencia del laicismo y la ausencia de una educación estatal. En cuanto a lo primero, hace referencia a la necesidad que encontraban los ilustrados de instruir a los individuos, pero en consonancia con la estratificación social. La formación de la ciudadanía ha de corresponderse con la posición social ocupada. Los límites de la educación residían en la posición social, aunque dentro de

este margen los ilustrados defendieran la necesidad de una instrucción integral (Puelles Benítez, 2010). Con respecto a lo segundo, como afirma Puelles Benítez, lejos de ser el movimiento ilustrado español de carácter anticlerical y laico, tenía un gran respeto por los dogmas y la moral católica y manifestaba un propósito decidido de instruir a los españoles en esos credos. En lo que se refiere al tercer rasgo, es destacable la ausencia de una verdadera concepción de Educación Nacional, educación a cargo del Estado o la Administración Pública. Las diversas reformas proyectadas hasta finales del siglo XVIII en materia de enseñanza eran parciales y estaban promovidas frecuentemente por individuos particulares, lo cual, evidentemente, dificultaba la financiación del proyecto. De este modo, se veían obligados a recurrir a instancias con más potestad para financiar y apoyar tales reformas, y ahí siempre aparecía la Iglesia Católica. Las concesiones a esta, pues, eran obligadas, y ello justifica, en parte, la inculcación ideológico-religiosa que se lleva a cabo en la escuela. Habrá que esperar hasta la formulación de los planes de educación general de ilustrados como Pascual Vallejo o Joaquín Traggia, o incluso hasta las Cortes de Cádiz, para que se alumbrase por primera vez un sistema de enseñanza nacional, característica del sistema de enseñanza liberal.

#### **5.1.1.1. Blanco White: precedente español del sistema de enseñanza liberal**

El ilustrado español José María Blanco White (1775-1841) trasluce el ideal de estos ilustrados de finales del siglo XVIII y principios del XIX que, aunque situados aún en el contexto del sistema de enseñanza escolástico, representan la transición hacia el sistema de enseñanza liberal. Estos ilustrados *creen* en la educación, y con frecuencia son individuos que pertenecen a la pequeña burguesía cultivada. Hacen de la educación un bien de distinción, como forma de diferenciación social frente a las clases populares, pero al mismo tiempo utilizan la reforma de la enseñanza para enfrentarse a los privilegios de la nobleza y el aparato eclesiástico. En el fondo, buscan ser precursores del nuevo liberalismo económico-político. Todo ello sin olvidar la plataforma de pensamiento ideológica en que descansa la reflexión sobre la educación y la práctica educativa, que en Blanco White aparece reflejada sucintamente.

Blanco White hace reposar toda su concepción acerca de la educación y del sistema de enseñanza en la ideología esencialista. En su *Discurso sobre ¿si el método de enseñanza de Enrique Pestalozzi puede apagar el genio, y especialmente el que se requiere para las Artes de la Imitación?* (1807), el autor se declara gran defensor del método de Pestalozzi, en tanto que su sistema “es una copia fiel de los pasos de la naturaleza” (Blanco White, 2003, p.162). Y eso es precisamente para él la función que ha de tener todo sistema de enseñanza: “En una

palabra, [...] el sistema [...] debe perfeccionar todas las cualidades ventajosas con que los alumnos estén dotados por naturaleza” (Blanco White, 2003, p.162). Ahora bien, Blanco White insiste en aclarar que el genio es el resultado del “vigor” (lo que más tarde, ya constituido el sistema de enseñanza liberal, se conocerá como “esfuerzo”) que se ponga en esta empresa de *extracción* de las aptitudes naturales. Como él sostiene, “jamás se ha de dar a entender que la naturaleza los lleva [a los genios] por diversa senda que a los otros. Todos emprenden el mismo vuelo; el diverso vigor decide la altura a la que han de encumbrarse” (Blanco White, 2003, p.161). El autor está recurriendo al desgastado ardid de justificar las diferencias sociales en virtud de las diferencias naturales, siendo en este asunto el sistema de enseñanza *el juez* de estas diferencias. Este es el paso más importante que se observa en la transición del sistema de enseñanza escolástico, mucho más centrado en la inculcación ideológica, al sistema de enseñanza liberal, que proyecta sus esfuerzos sobre el mismo fin – la reproducción – pero de una forma mucho más renovada y disimulada, como se expondrá más adelante.

Ulteriormente, en sus *Ensayos sobre la Educación en España* (1814), traza las líneas esenciales de un modelo de sistema de enseñanza – Plan de educación nacional, lo denomina el autor. Aquí se muestra más claramente la posición intermedia en que se encuentra, en la medida en que, por una parte, su preocupación radica en la extensión de la instrucción a todas las clases de la sociedad bajo los preceptos de una educación ideas liberales y útiles (en este punto, Blanco White adelanta la creación de una especie de “escuela primaria”, que verá la luz en el contexto español más tardíamente), pero, por otra parte, es un sistema o plan de enseñanza orientado a la reproducción de las condiciones ideológicas de la estructura de clases, que por su constitución es netamente escolástico. Blanco White se expresa del modo siguiente:

es preciso considerar los diversos géneros de instrucción que convienen a las varias clases que componen el Estado. [...] 1.º Educación para mejora y utilidad de las clases que se emplean en trabajo puramente corporal. 2.º Educación para las clases que se emplean en artes que, aunque en la práctica sean mecánicas, suponen ciertos conocimientos científicos [...]. 3.º Educación de las clases que solo necesitan de instrucción para su cultura y adorno. 4.º Educación de los que se dedican exclusivamente al estudio [...]. (Blanco White, 2003, pp. 207-208)

En lo que respecta al primer género de individuos – las clases que se emplean en trabajo puramente corporal – la educación reservada para ellos se centra en la adquisición de los hábitos de lectura. Para Blanco White,

las ventajas que tanto el gobierno como las clases acomodadas de la sociedad pueden sacar de que las clases pobres sepan leer, son tan varias, numerosas y trascendentales que sería difícil pintarlas exactamente [...]. Pero cualquier conocerá [...] que la mejor base de la subordinación es la racionalidad, la suavidad y la moderación que el hábito de leer produce. (Blanco White, 2003, pp. 208-209)

En la cita precedente se observa el desdén propio de la pequeña burguesía hacia las clases populares, al tiempo que reclama una “educación popular” y la instrucción de las masas. Para las clases destinadas a trabajos corporales, Blanco White recomienda el método de enseñanza basado en las escuelas lancasterianas, escuelas inglesas para las clases medias y bajas que funcionaban realmente como apéndice de la industria – aunque se preocupa por dejar claro que no concibe la aplicación del sistema de castigos tan riguroso que en estas escuelas se practica. De hecho, Blanco White, recomienda deshacer “todas las corporaciones que limitan la industria. La enseñanza es un ramo de ella, y no hay por qué darle reglamento [...]” (Blanco White, 2003, p. 219). Los principios del nuevo sistema económico liberal se transparentan aquí en todo su ardor, adelantando lo que será el sistema de enseñanza liberal. Igualmente, translucen en él los residuos del sistema de enseñanza escolástico, sobre todo en su defensa de la escuela diversificada según posición social. Este es un rasgo genuino del sistema de enseñanza escolástico, que, como veremos, tenderá a ir eliminándose conforme nos acerquemos a las fronteras del sistema de enseñanza liberal. En este, las estrategias de legitimación y reproducción social llevadas a cabo por el sistema de enseñanza ya toman otros rumbos más sofisticados.

En Blanco White se tiene el ejemplo de transición entre el sistema de enseñanza escolástico y el sistema de enseñanza liberal. Asume por completo la plataforma de pensamiento ideológica, en particular la ideología esencialista, y vertebrada a partir de ella una concepción de la educación basada en la educación-extracción, en la escuela-juez, en la educación-natural y en la educación no-directiva (este último precepto se observa su siguiente sentencia: “el principio de la enseñanza es uno: *manejar la escuela por medio de los mismos discípulos*” (Blanco White, 2003, p.218) [cursivas del autor]). Con esta base, de corte claramente roussoniano, Blanco White se constituye como un representante de la pequeña burguesía cultivada y adelanta los principios que vertebrarán el sistema de enseñanza liberal, en particular el *ethos* de distinción de clase: desprecio a los privilegios de la nobleza y la

Iglesia<sup>4</sup>, pero nostalgia de sus valores aristocráticos; desprecio a la cultura popular, pero sentimientos de ser los encargados de su redención. La educación es también, para el autor, un bien de distinción de clase, a través del cual las clases dominadas se les induce al rechazo de su cultura, y se impone como natural y legítima la de las clases dominantes. Este es uno de los elementos del sistema escolástico que perviven y se acrecientan en el liberal, producto de la necesidad de una reforma de la enseñanza que dé respuesta a la progresiva sofisticación de la estructura de clases. Blanco White, en su ensayo *Escuelas dominicales y de adultos* (1824), se expresa tajantemente:

La educación de las facultades intelectuales no debe mirarse solo como un medio de adquirir saber. Si no tuviese otro efecto que el de aumentar el número de ideas, de poco serviría, por lo general, a las clases inferiores de la sociedad; y en muchos casos no contribuiría a otra cosa que, a hacerlos más infelices, o más dañinos. El grande objeto con que nos debemos empeñar en comunicar el arte fácil y admirable de la lectura a las clases pobres es excitar en ellas un estímulo [...] que los saque de una vida enteramente animal, y les haga percibir la existencia de otros placeres que los que no salen de la esfera de las sensaciones. (Blanco White, 2003, p. 264)

Traducido a nuestra a nuestra semántica, Blanco White quiere decir: la educación no solo es un medio de adquirir saber, consiste sobre todo en la imposición de una cultura o ideología. A las clases populares no les son demasiado útiles las ideas, al tiempo que a las clases dominantes (que orientan la escuela) no les beneficia un grado de cultura elevado en las masas. Por ello, la escuela se debe centrar en que las clases populares reconozcan la superioridad de la cultura de las clases dominantes; que adquieran el *hábitus*, el *ethos*, de la cultura auténtica y legítima.

## ***5.2. Sistema de enseñanza liberal***

La liberalidad de ideas, junto con el creciente desarrollo y consolidación del modo de producción capitalista, desemboca en los procesos revolucionarios de Francia en 1789. Las “nuevas ideas” tienen como objetivo, esencialmente, la subversión de los paradigmas de legitimidad propios de la época feudal, es decir, las ideologías religiosas, y su sustitución por

---

<sup>4</sup> En su *Bosquejo de la historia del entendimiento en España desde la restauración de la literatura hasta nuestros días* (1824), Blanco White denomina “chupones” que consumen el “jugo vital” de los españoles a la Teología Escolástica y la Ciencia Canónica. Para él, son una “desgracia” sin la cual España hubiera estado mejor en asuntos del intelecto (Blanco White, 2003).

nuevas formas de constitución social, basadas ahora en una ideología jurídico-política. Ideológicamente, se trata de hacer mutar el estatuto de legitimidad propio de la estructura de clases: justificar la posición de las clases dominantes, pero no por el nacimiento sino por el mérito, “la economía y la sociedad convertidas en campo de pruebas del *mérito* individual” (Lerena Alesón, 1989, p.152). Con estos principios ideológicos, el Estado liberal integrará dentro de su estructura al sistema de enseñanza escolástico, asignándole nuevos cometidos o funciones. El sistema de enseñanza liberal se convertirá en una instancia nuclear para legitimar y consagrar las existentes estructuras de clases inculcando, en primer lugar, el principio del sufragio universal y la igualdad ante la ley, y, posteriormente, el principio de igualdad de oportunidades (basado en los principios básicos de la ideología esencialista). Estas máximas están muy unidas a una característica definitoria del nuevo sistema de enseñanza liberal: la aparición de la educación primaria. Los ilustrados de estos siglos serán auténticos “apóstoles” de la educación como un ejercicio de redención de las clases populares, por lo que reclaman con frecuencia la extensión de la instrucción pública, aunque se mínima, a la masa (Lerena Alesón, 1989). Como afirma Lerena Alesón,

“este movimiento de la burguesía [...] trata de conseguir que el sistema de enseñanza sea en el plano ideológico o de la cultura una decisiva instancia legitimadora del orden social de la transición burguesa, esto es, reivindica para él la misma función que había desempeñado, con relación al orden feudal, el aparato eclesiástico” (Lerena Alesón, 1989, p.155)

En el contexto español, el sistema de enseñanza liberal encuentra su génesis en un panorama histórico singular. Lerena Alesón describe este paisaje español del siguiente modo: tardía y lenta industrialización; burguesía nacional débil; maridaje entre la burguesía y la aristocracia terrateniente, que detenta el poder político; la Iglesia como aparato ideológico en manos de esa aristocracia; aristocratización de las clases cultivadas (Lerena Alesón, 1989). A ello hay que unirles el ascenso de las clases populares en el siglo XIX, lo cual tendrá como consecuencia que el sistema de enseñanza sea un campo continuo de confrontación de las distintas fuerzas sociales. Ahora bien, un campo en el que la concurrencia es limitada, en tanto está en razón directa a la capacidad de dominación en otros campos – como expusimos anteriormente. Por ello, Lerena Alesón aclara que se trata de una lucha por el control del sistema de enseñanza, pero que constituye un mero trasunto de la lucha por la hegemonía política entre tres clases: la aristocracia terrateniente, la gran burguesía (divida en burguesía conservadora y burguesía moderna) y la pequeña burguesía reformista. Una de las funciones

esenciales del sistema de enseñanza en esta época – fundamentalmente a lo largo del siglo XIX – consiste, para Larena Alesón,

en la consolidación de unas fuerzas ideológicas capaces de oponerse con éxito a las de las clases populares. [...] De esta función que toma el nuevo sistema de enseñanza [...] fueron conscientes, por ejemplo, los hombres de la propia Institución Libre de Enseñanza. (Larena Alesón, 1989, p.167)

En este proceso de confrontación ideológica destacan dos momentos: 1812 y 1868. En 1812 Manuel José Quintana redacta una Memoria<sup>5</sup> que presenta a la Junta de Instrucción Pública de las Cortes de Cádiz. Esta Memoria, inspirada en el Informe *Rapport* de Condorcet (1792) – el cual es el programa escolar de la burguesía francesa – supone el primer intento de reforma del sistema escolástico de enseñanza. Este plan de reforma tiene como instigador fundamental el problema de la extensión de la escolaridad de los españoles, algo considerado responsabilidad del Estado, para lo cual se propone la división en tres niveles: enseñanza primaria, media y superior. La imputación de la responsabilidad de la educación al Estado supone un punto de ruptura con el sistema de enseñanza escolástico. Puelles Benítez enfatiza las similitudes y a la vez las diferencias entre los ilustrados dieciochescos y los liberales decimonónicos, lo cual es ilustrativo como indicio de las diferencias entre los sistemas de enseñanza escolástico y liberal:

Sabemos que los liberales, como herederos de la ilustración española, coincidían con los ilustrados en una parte del programa de reformas, pero mientras estos querían regenerar España utilizando los viejos moldes del absolutismo ilustrado, aquellos anhelaban construir un nuevo Estado y una nueva sociedad. Desde esta perspectiva, el tratamiento que ambos grupos dieron a la educación tenía que ser forzosamente distinto, aun cuando compartieran una tradición común. Y así fue. La instrucción pública tuvo siempre para los liberales un *plus* que les diferenciaba de los ilustrados: mientras el afán de reforma de estos se apoyaba en la autoridad regia, el programa de reforma de aquellos se basaba en la soberanía de la nación. (Puelles Benítez, 2010, pp. 36-37)

A pesar de ello, el maridaje comentado anteriormente entre la burguesía y la aristocracia terrateniente hacen que la sociedad española entre en una dinámica de cambios ideológicos

---

<sup>5</sup> Su título original era *Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Instrucción pública.*

lentos y con frecuencia estancados. Por ello, con la excepción del breve periodo revolucionario de Riego (1820-1823) en el que se introdujeron reformas educativas, y con la excepción también de la promulgación de la obligatoriedad de la enseñanza primaria en 1837, hay que esperar al periodo del reinado de Isabel II (1843-1868) para ver nuevas reformas importantes. En el año de 1857 se promulga la Ley Moyano, y su trascendencia radica en que “consagra la división del sistema de enseñanza en tres niveles, primario, medio y superior, y que proporciona el marco institucional en torno al cual se van a suceder durante más de cien años continuas readaptaciones” (Lerena Alesón, 1989, p.160). La Ley Moyano tiene como elemento central el blindaje del Estado en materia de enseñanza, enseñanza que se declara obligatoria (de 6 a 9 años), aunque no gratuita.

En la segunda mitad del siglo XIX se observa una cada vez más sólida influencia en el campo político y cultural – ideológico en general – de las clases medias o pequeña burguesía, sobre todo a través del republicanismo. Estas clases medias serán fundamentalmente funcionarios al servicio del Estado. Esta es la razón por la que, aunque a fines del siglo XIX un aparato escolar ya sumamente estructurado es controlado por la aristocracia y la burguesía – con la Iglesia como expresión de este dominio – las reivindicaciones ideológicas de la pequeña burguesía acusan cada vez mayor protagonismo. Durante los años 1868 a 1874 esta pequeña burguesía, junto a la facción más radical, reformista y laica de la burguesía, impulsan un proceso revolucionario que desembocará en la no poco accidentada I República (1873), conocida como “la República docente”. De hecho, aunque esta experiencia revolucionaria fracasa, “el modelo de sistema de enseñanza liberal que [...] va imponiéndose desde el último cuarto de siglo tiene su punta de lanza en las realizaciones de estos hombres” (Lerena Alesón, 1989, p.162). La Institución Libre de Enseñanza (1876), el Museo Pedagógico (1882), la Junta de Ampliación de Estudios (1907), la Residencia de Estudiantes (1910), y hasta los procesos reformistas de la II República son, de alguna forma, continuaciones del proceso iniciado en las Cortes de Cádiz y de los krausistas de la I República.

Como reacción a este movimiento, la aristocracia y la burguesía conservadora, a través de la Iglesia como su baza ideológica, y por intereses de esta misma institución, elaboran una ofensiva contrareformista, que se asemeja a la practicada ya en el siglo XVI cuando los jesuitas elaboraron todo un sistema de escuelas para hacer frente ideológicamente a la Reforma protestante. Estas nuevas ofensivas reaccionarias del siglo XIX aparecen ejemplificadas en el Padre Manjón y las Escuelas del Ave María (1889). Otra vertiente de este mismo movimiento conservador es lo que Lerena Alesón (1989) denomina “modelo de intelectual frailuno e

integrista”, ejemplificado por Menéndez Pelayo y el Padre Astete. El triunfo del bando sublevado en la Guerra Civil (1936-1939) supone la consolidación de esta tendencia reaccionaria y conservadora en el sistema de enseñanza. El sistema de enseñanza, la escuela, se convierte en el medio de expresión y divulgación por excelencia de los intereses político-religiosos. El sistema de enseñanza restablece su función de inculcación – incluso podríamos decir adoctrinamiento – ideológico-político, y se convierte en un apéndice del aparato eclesiástico. En este periodo, de 1940 a 1970 (aproximadamente), el sistema de enseñanza “ve notablemente aumentado el peso de su función de conservación del orden social, y específicamente, de reforzamiento del nuevo régimen político” (Lerena Alesón, 1989, p.183). Ahora bien, el sistema de enseñanza de la postguerra no dispone de ningún mecanismo novedoso que refuerce sus funciones de inculcación, selección y legitimación. Todos sus recursos y herramientas habían sido ya conocidos y utilizados (Lerena Alesón, 1989).

Lerena Alesón expone en su obra cómo el sistema de enseñanza liberal, que el comprende aproximadamente entre la Ley Moyano (1857) y la Ley Villar-Palasi (1970), tiene esencialmente una estructura uniforme y su sistema de funciones es invariable (inculcación, selección y legitimación). Al sistema de enseñanza se le asigna la tarea de establecer un *orden cultural* que es el producto de la ideología de las clases dominantes, esencialmente la aristocracia. Este orden cultural “constituye el sistema de diferenciación y jerarquización sociales [...] que, en la fase del capitalismo liberal o de competencia, permite ocultar el sistema de clases” (Lerena Alesón, 1989, p.168). La aristocracia de nacimiento o de cuna es sustituida por la *aristocracia del espíritu* (Lerena Alesón, 1989): la cuna, el rango y el honor familiar quedan sepultados bajo la vocación, la aptitud y el mérito. La educación viene a proporcionar esa distinción social antes asignada a la sangre y al linaje. Y el sistema de enseñanza se convierte en la herramienta legitimadora de la desigualdad social, en tanto que instancia a la cual se concurre en igualdad de oportunidades y donde se establece la criba de selección de los mejores, que configuran la aristocracia del espíritu.

Lo que hace el sistema de enseñanza es reproducir, en el campo de la cultura, la dualidad de clases que opera en la estructura social: “la enseñanza primaria [...] es el pelotón de reclutamiento de quienes no van a ser estudiantes [...], la enseñanza secundaria, recluta a la verdadera población de estudiantes” (Lerena Alesón, 1989, p.170). La enseñanza primaria es el mecanismo ideado para excluir a las masas del acceso a los estudios superiores, lo cual permite que se imponga legítimamente la distinción de clases en virtud de la distinción de méritos escolares. Pero, naturalmente, es una distinción aparente, tras la cual se oculta la

estructura de clases sociales, pero que, en términos ideológicos tiene el efecto real de “hacer posible que dicha masa de población reconozca y acoja con respeto los mensajes de los *caballeros* y de los *señores*” (Lerena Alesón, 1989, p.171). La enseñanza secundaria, por su parte, no supone una continuación de la escuela primaria, es su alternativa. La enseñanza primaria es un tiempo de espera mientras se fragua el ingreso en el mercado laboral, la enseñanza secundaria es, pues, la instancia a la cual concurren aquellos que no están “destinados” a trabajar. En este sentido, la Ley Moyano (1857) sigue en sus líneas fundamentales el plan de educación del Duque de Rivas (1836) y del plan Pidal (1845), los cuales se caracterizan por implantar un liberalismo moderado que entiende la enseñanza secundaria exclusivamente como una propedéutica de la universidad, destinada exclusivamente a la burguesía y pequeña burguesía “y su plan de estudios tendrá un carácter enciclopédico” (Puelles Benítez, 2010, p.98).

El sistema de enseñanza que consolida la Ley Moyano (1857) es, pues, una genuina barrera de distinción de clases, sobre todo en la educación secundaria, donde

tener estudios denota, no que uno esté en disposición de verificar una suma de conocimientos reales y eficaces, sino simplemente que uno procede de la pequeña burguesía para arriba [...] y que está llamado a ocuparse en tareas más altas, como el consumo de cultura, los juegos del espíritu o las conspiraciones políticas para arreglar el mundo. (Lerena Alesón, 1989, p.171)

Para Puelles Benítez, por su parte, “es un sistema educativo que se dota de una estructura bipolar, que contribuye a reproducir la estratificación social. [...] En España habrá que esperar a la ley de 1970 para que se produzca la ruptura de esa estructura bipolar” (Puelles Benítez, 2010, p.101). En este sistema educativo – continúa el autor – las protagonistas son las clases medias, o clases cultivadas, llamados a traer un nuevo orden político (Puelles Benítez, 2010).

Esta división interna del sistema de enseñanza es el correlato institucional de la división de clases en la sociedad, de tal forma que la primera división consagra y legitima la segunda. La enseñanza primaria tiene esa función: excluir a las grandes masas de población del “verdadero” sistema de enseñanza, mientras les proporciona el consuelo de tener la oportunidad de incurrir en el sistema de enseñanza. A este respecto, Lerena Alesón apunta a una cuestión determinante: la enseñanza primaria no tiene la función de inculcación de las ideologías o culturas propias de las clases dominantes, sino la de imposición de estas como legítimas. Como

expresa el autor, “la función esencial de la escuela primaria no era la de que los alumnos aprendiesen o internalizasen determinados modelos culturales, sino, fundamentalmente, la de que los reconociesen y respetasen” (Lerena Alesón, 1989, p.200).

Esta función de la enseñanza primaria apoya de manera concluyente nuestra idea de que la función principal de la educación escolar es una función ideológica. Si la escuela tiene el efecto de la reproducción es porque previamente, a través de una práctica pedagógica ideológica, se han impuesto como legítimas las culturas o ideologías de las clases dominantes. En otros términos, la instrucción encuentra su razón de ser cuando ya previamente se han establecido las reglas de juego específicas que delimitan los márgenes del ejercicio educativo. Y establecer las reglas de juego significa hacer ver a los educandos que hay que partir del reconocimiento de la cultura dominante como fuente de legitimidad, como cultura *correcta*. De hecho, “de cara a la población obrera y campesina, el maestro venía a ser una especie de doctor [...], representante de los hábitos correctos, esto es, *corregidos*” (Lerena Alesón, 1989, p.201). Esta legitimidad que el sistema de enseñanza impone de la cultura o *ethos* cultivado, refuerza, como expresa Lerena Alesón, la sumisión ante el doctor, el letrado, el hombre cultivado en general, como elemento esencial en el que se apoya la psicología de la dominación de clase. Al mismo tiempo, ese hombre cultivado para ser tal tiene que pasar por el periodo de prueba que impone el sistema de la enseñanza secundaria, puesto que, a pesar de todo, “para que el sistema de enseñanza cumpla esta función de legitimación social, estudiar tiene que ser cosa de unos pocos” (Lerena Alesón, 1989, p.205). Por ello, en la enseñanza secundaria es donde el sistema de enseñanza “pone a prueba” *las cualidades* de los estudiantes. Obsérvese cómo la ideología esencialista asegura el éxito de la función de selección del sistema de enseñanza. Esta ideología se plasma en el lenguaje: “por ejemplo, *vocación, torpe, tener madera de, nulidad, aptitud, no tener alcances, tener dotes, ser mal estudiante*” (Lerena Alesón, 1989, p.208) [Cursivas del autor]. Esta semántica predomina aún hoy en todo tratado comercial sobre educación, así como en la práctica escolar cotidiana. Esta semántica sirve, al mismo tiempo, de velo enmascarador: a través de ella el saber da la impresión no haber sido aprendido (Lerena Alesón, 1989), sino algo emanado de la capacidad natural del estudiante, lo cual ensalza su indiferencia hacia los que no han estudiado y le induce el sentido del mando. Como sentencia Lerena Alesón,

la enseñanza secundaria es esa instancia que hace posible que una minoría pueda anteponer el tratamiento de don al de su nombre propio, y que produce médicos, abogados, profesores. Con relativa independencia de que puedan o no hacer

efectivos unos precisos saberes o conocimientos, estos productos escolares cumplen una función directiva y se distinguen socialmente por un sistema específico de hábitos [...]. (Lerena Alesón, 1989, p.215)

El sistema de enseñanza liberal es, en síntesis, el resultado de la comunión entre las clases cultivadas (pequeña burguesía) con la burguesía progresista y también con algunos sectores de las clases populares, para hacer frente al poderoso resorte de legitimación social por la sangre y el honor en que descansaba la dominación política de la aristocracia noble. Pero al mismo tiempo, estas clases cultivadas se identifican con la nobleza en el rechazo a las nuevas formas de mercantilización que se imponen en el conjunto de la sociedad española durante la era decimonónica, así como el rechazo al ascenso de las masas (la persona y pensamiento de Ortega y Gasset ejemplifica ese *ethos* de la pequeña burguesía, especialmente en su obra *La rebelión de las masas*, de 1929). Por ello, no le falta razón a Lerena Alesón cuando sostiene que el sistema de enseñanza liberal es una “reelaboración de la cultura aristocrática, y que, asimismo, es eje de un nuevo orden estamental, traducción del antiguo” (Lerena Alesón, 1989, p.191). Un nuevo orden estamental que sustituye la jerarquía emanada de la sangre por la jerarquía emanada del mérito, económico, pero preeminentemente educativo. “En suma, [...] el sistema de enseñanza liberal [...] se convierte en el último refugio respetable del modo de vida y patrones de valoración aristocráticos” (Lerena Alesón, 1989, 193). El titulado escolar es alguien que ya ha acreditado su aptitud natural, y que inspira, por mismo, obediencia. Así, “la carrera escolar constituye una prueba que resulta ser una variante de lo que en tiempos atrás había sido la prueba de linaje” (Lerena Alesón, 1989, p.209).

### **5.2.1. La Institución Libre de Enseñanza, o la profecía del nuevo orden**

En el contexto español, la Institución Libre de Enseñanza y su profeta, Giner de los Ríos, constituyen la representación más fiel del sistema de enseñanza liberal. Lerena Alesón afirma que “para el fundador de la ILE, y para sus colaboradores, [...] como es el caso de M. Bartolomé Cossío, la tarea central del maestro consiste actualizar lo que en el alumno hay de potencial” (Lerena Alesón, 1989, p.220). La ILE se consagra como el reducto del “hombre cultivado”, cuyos principios son, por un lado, tomar al Hombre como esencia, aspirar al «hombre universal» (esencialismo), al margen de las circunstancias sociales e históricas que hacen posible su problematización (idealismo), lo cual hace que bajo esta luz se conciban las relaciones sociales, de las cuales las relaciones educativas son un correlato, como relaciones interpersonales (psicologismo). En síntesis, invertir el proceso material y hacer de la conciencia

la herramienta de transformación de las condiciones históricas, sin reparar en lo que esa conciencia tiene asimismo de histórica (voluntarismo) (Lerena Alesón, 1989). Giner de los Ríos y la ILE mantienen aquella misma concepción ingenua de la educación que desde Sócrates y Platón, pasando por Rousseau, atraviesa todo sistema de enseñanza. Para Giner de los Ríos, la educación tiene la función de “«desenvolver en el niño todas las energías y facultades», «provocar la personalidad», «despertar y orientar e intensificar las potencias todas de su ser»” (Lerena Alesón, 1989, p.221). Giner de los Ríos sigue pensando en términos de la educación como una operación de extracción o liberación, apoyado en el mito de una educación no directa y una educación natural.

Lerena Alesón observa como estas concepciones de Giner de los Ríos son respuestas, ciertamente, a diversas circunstancias históricas. Para Giner de los Ríos, “el desarrollo de la personalidad nunca [es] más necesario que cuando ha llegado a su apogeo la idolatría de la nivelación y de las grandes masas” (Lerena Alesón, 1989, p.226). Estos juicios son la superficie visible de preocupaciones más oscuras, como el riesgo de proletarización que amenaza a la pequeña burguesía, la pérdida de legitimación de las clases dominantes que eso supondría, y, por tanto, el intento de arquitectar *un nuevo orden estamental* en el que la pequeña burguesía pueda tomar distancia de la masa obrera y campesina (Lerena Alesón 1989). Giner de los Ríos y la ILE son el paradigma de los intelectuales profetas de un nuevo evangelio de distinción, cuya misión es inculcarlo a través de una miríada de hábitos, “amor a la religión, a la naturaleza, al bien, al arte [...] gustos nobles, dignidad de maneras [...] (Giner, como se cita en Lerena Alesón, 1989, p.230). Homólogos a los anteriores son el desarrollo de la personalidad, de la civilización y del progreso (Lerena Alesón 1989).

Puelles Benítez, a propósito de la ILE y de Giner de los Ríos, emite un juicio muy certero que aclara las fuertes influencias krausistas y roussonianas de estos, al tiempo que ilustra las intenciones de Giner en lo que respecta a ese “nuevo orden”, dejando ver los presupuestos ideológicos esencialistas, empiristas, idealistas y psicologistas. En la ILE y en Giner,

“las raíces krausistas se mantienen, en especial la fe en la educación como motor de la renovación del hombre, pero ahora Giner y los hombres que le acompañan vuelven su mirada hacia la nueva pedagogía europea, especialmente Rousseau, Pestalozzi y Froebel. [...] Giner no olvida [...] la idea de transformar España mediante una renovación moral que solo podía venir de la educación, dando lugar

así a un proyecto educativo [...] que mira desde luego hacia el interior del hombre, pero también hacia un nuevo modelo de sociedad. (Puelles Benítez, 2010, p.46)

Giner de los Ríos encarna el *ethos* de las clases cultivadas, que es la base, a su vez, de la configuración ideológica del sistema de enseñanza liberal. Este *ethos* o hábito cultivado se refleja en, por un lado, desprecio al ejercicio empresarial y comercial, unido a la admiración por el progreso y la industrialización; por otro lado, admiración por los valores aristocráticos, junto a la crítica a la opulencia y privilegios nobles; igualmente, paternalismo hacia las clases populares y distanciamiento agresivo de ellas; asimismo, creencia en estar representando el “hombre universal”, por encima de las clases y los tiempos; además, separación del ser y la conciencia, y creencia en que esta gobierna a aquel (de ahí la fe en la educación, el espíritu misionero<sup>6</sup>, el idealismo, el voluntarismo, etc.); al mismo tiempo, preocupación por encontrar un estilo de vida “digno”, identificado con el vitalismo, el elitismo y la moral. Estos son algunos de los rasgos, quizás los más significativos, que Lerena Alesón identifica como propios del *ethos* cultivado. En este sentido, el autor concluye que puede sintetizarse este hábito cultivado como “desprecio de los problemas que suscitan las relaciones sociales, y salida por la tangente reivindicando [...] una regeneración moral, una revolución en el estilo, en la forma de ser y de vivir” (Lerena Alesón, 1989, p.248). Esta es la ideología/cultura que el sistema de enseñanza liberal inculca como legítima, sobre todo a partir de la enseñanza secundaria. La enseñanza primaria se basa sobre todo en la imposición de esta cultura como la auténtica y natural. Cualquier intento de subversión de este aparato ideológico es etiquetado inminentemente como “rebelión de las masas”, pues no se concibe alternativa a algo que es “natural” y “auténtico” más allá de una rebelión motivada por la indisciplina intelectual de las masas. Como afirma Lerena Alesón,

Así como la lógica propia del orden religioso permite disfrazar el combate político en una lucha o cruzada de «el bien» contra «el mal», desplazando con ello la división social de su propio terreno al campo religioso, y por consiguiente, reforzando esa división y fortaleciendo la cohesión de los bloques, en el orden de la cultura se llega a igual situación, en virtud de la lógica

---

<sup>6</sup> Nada más representativo de este *ethos* como las Misiones Pedagógicas durante la II República española, que recogen el espíritu de la ILE.

especifica de este campo [...] los mejores contra los peores [...]. (Lerena Alesón, 1989, p.257)

### ***5.3. Sistema de enseñanza tecnocrático***

El sistema de enseñanza liberal no comienza a quebrarse hasta, fundamentalmente, la década de los años setenta del siglo XX. En España se observan algunas características determinantes que van a permitir dar a luz una nueva reforma del sistema de enseñanza: la estructura de clases se hace más compleja, las ideologías dominantes adoptan nuevos matices, encarnando la cultura dominante un nuevo *ethos*: el del técnico o experto (Lerena Alesón, 1989, p.185). Se rediseña de este modo el sistema de enseñanza con el propósito de que lleve a cabo de forma más renovada su invariable sistema de funciones, sin que ello suponga una ruptura por entero con el sistema de enseñanza liberal.

Al igual que el sistema de enseñanza escolástico encontraba su marco normativo en las *Siete Partidas*, de Alfonso X, y el sistema de enseñanza liberal lo encontraba en la Ley Moyano (1857), el sistema de enseñanza tecnocrático tiene como referencia fundamental, que marca el punto de ruptura con respecto a lo anterior, la Ley Villar-Palasi o Ley General de Educación (1970). En los años posteriores a la Guerra Civil española (1936-1939), la nueva estructura religioso-política de la nación logra una parálisis casi completa en el campo de la cultura y un estancamiento en el sistema de enseñanza, que vuelve a convertirse en un apéndice de la Iglesia católica. En estos años, “resucita el más vivo espíritu de contrarreforma y se asiste a la apoteosis de la apologética” (Lerena Alesón, 1989, p.268), como se ha comentado más arriba. Este repliegue, unido a un estancamiento económico más o menos prolongado, provoca una revalorización de los patrones de vida aristocráticos, agudizando el sistema de enseñanza su función de legitimación de orden social vigente (Lerena Alesón, 1989). No obstante, a partir de los años cincuenta y sesenta España entra en un proceso de liberalización o relajamiento de la estructura económica, así como en una progresiva modernización que tiene como resultado una agudización de las funciones técnicas del Estado. A partir de los años sesenta en España ya podemos encontrar un incipiente capitalismo monopolista de Estado.

Se observa es una creciente complejidad en la estructura de clases, que se identifica con una fuerte acentuación de la estructura dual: las clases medias viven un proceso de proletarización. Este proceso ha ido acompañado de una revalorización de los símbolos de posición individuales, sobre todo relacionados con el consumo, pero también con la educación. Una nueva estructura social estratificada que ve agudizada la lucha entre los individuos por la

ascensión social en la escala jerárquica. Este hecho explica, en parte, la creciente demanda de educación que se produce en este periodo. Todo ello introduce, asimismo, modificaciones sustanciales en el plano ideológico o de la cultura. En primera instancia, lo más destacable es la crisis interna (y también, aunque en menor medida, externa) del aparato ideológico de la Iglesia, que ya no es eficaz como instancia legitimadora de la reproducción social. Este hecho tiene el efecto necesario de tratar de hallar nuevas formas más viables de legitimación de la dominación burguesa, y estas se encuentran en la sustitución de las ideologías tradicionales religioso-políticas por otras de carácter técnico-económico, que traen aparejada una nueva semántica: desarrollo, eficacia, participación, modernización, europeización, etc. (Lerena Alesón, 1989), y con ellas una particular concepción ideológica: el fin de las ideologías<sup>7</sup>.

En el campo educativo, este paisaje de crisis y cambios estructurales se traducen en la puesta en cuestión del sistema de enseñanza liberal. Ahora bien, el nuevo sistema de enseñanza sigue poseyendo “un núcleo invariable de funciones sociales básicas que no ha cambiado, porque tampoco lo ha hecho el sistema de clases al que aquel está subordinado” (Lerena Alesón, 1989, p.279). Como hemos comentado anteriormente, lo que se produce es un cambio en la forma de llevar a término las funciones del sistema de enseñanza, pero su sistema de funciones se mantiene incólume. El cambio en las formas de llevar a cabo las funciones se hace necesaria en tanto que la nueva estructura de clases ha “liberado” las clases, permitiéndoles más movilidad social, y reclama a la escuela, como consecuencia, un refuerzo de la función de legitimación de la estructura social. Al mismo tiempo, la creciente burocratización y racionalización del sistema productivo reclama una mayor participación de las clases cultivadas en el sistema de enseñanza, porque, al fin y al cabo, y como consecuencia de lo anterior, se trata de esconder ideológicamente las nuevas formas de dominación de clases bajo la apariencia de un sistema de enseñanza tecnocientífico de carácter neutral y desideologizado. En síntesis, como expresa Lerena Alesón, la nueva estructura de clases demanda: una intensificación de la *función de reclutamiento* (extensión de la enseñanza); de la *función de selección* (intensificación de la competencia entre el alumnado); de la *función de legitimación* (extensión y revalorización de las sanciones escolares); de la *función de inculcación* (modificación del currículo); de la *función de reproducción* (Lerena Alesón, 1989).

---

<sup>7</sup> A este respecto, la obra que acaudilla todo el intento de justificación de la sociedad tecnocrática y su aparente “erradicación de las ideologías” tiene por título *El crepúsculo de las ideologías* (1965). A la tesis del fin de las ideologías expresada por el autor (Gonzalo Fernández de la Mora), respondió Gonzalo Puente Ojea, en su artículo *De la función y el destino de las ideologías* (1965), aduciendo que esta tesis era el último intento de repliegue de la ideología burguesa en un momento en que se encuentra amenazada por el auge del movimiento obrero.

A comienzos de los años setenta, el proceso de selección que imponía el sistema de enseñanza liberal – la estructura escolar aparecía bifurcada en dos vías sin continuidad entre ellas: escuela primaria y secundaria – se comienza a poner en cuestión. No se discute, ciertamente, sobre la existencia de las dos escuelas ni sobre el proceso de selección mismo, sino sobre los procedimientos en los que descansa esa selección, puesto que “efectivamente se trataba, y de un modo demasiado visible, de una selección social disfrazada de una selección escolar” (Lerena Alesón, 1989, p.289). El reconocimiento mayoritario de este hecho – pues en realidad se carecían de mecanismos ideológico-políticos lo suficientemente potentes para esconder el hecho – era una fuente potencial de conflicto que amenazaba la integración social (Lerena Alesón, 1989). Una de las estrategias escogidas para la “resolución” de ese conflicto fue el retraso de la edad en la que se excluían de la enseñanza primaria. Se eliminó el bachillerato elemental, que daba inicio a la enseñanza secundaria a la edad de diez años, y se creó la enseñanza general básica, que retrasa el momento de segregación de los estudiantes hasta los catorce años. No obstante, el retraso en la edad de exclusión del sistema de enseñanza sigue teniendo la misma consecuencia que antaño: la bifurcación del alumnado; por un lado, los destinados al ingreso temprano en la población activa (aunque se retrase ahora este ingreso), y, por otro lado, una minoría aspirante a puestos asalariados de cierto estatus social dentro de la estructura jerárquica. De hecho, como afirma Lerena Alesón, “la población que ahora estudie *solo* enseñanza básica, de igual forma que la población que *solo* estudiaba enseñanza primaria se va a definir cultural y socialmente como la población que *no tiene estudios*, que *no ha estudiado*” (Lerena Alesón, 1989, p.290) [cursivas del autor].

A juicio de Puelles Benítez,

“La ruptura de la vieja concepción de la educación como barrera para unos y como promoción para otros fue, sin duda, la gran aportación de la Ley de 1970. El sistema educativo anterior a 1970 tenía institucionalmente una estructura bipolar: de un lado, la enseñanza primaria, considerada como un compartimento estanco, prácticamente ajeno al sistema educativo, destinado fundamentalmente a la inmensa mayoría de población; de otro, unas enseñanzas secundaria y universitaria conceptuadas como niveles educativos propios de las clases media y superior. [...] El instrumento que escogió la reforma del 70 para quebrar la estructura bipolar reseñada fue la educación general básica, esto es, una enseñanza común para todos los niños españoles desde los seis a los catorce años” (Puelles Benítez, 2010, p.114).

Para Lereña Alesón, la nueva enseñanza básica tiene como pretensión formal *dar a cada uno su merecido*, en el doble sentido de la expresión: la promesa de defender y velar por los “buenos alumnos”, garantizando su paso a la enseñanza secundaria, y la amenaza de relegar a los “menos aptos”, sin posibilidad de queja. La enseñanza general básica ha supuesto, en realidad, un reforzamiento de las funciones de selección y legitimación que lleva a cabo la escuela. Del mismo modo, estas funciones de selección y legitimación del orden social se han visto apoyadas por la consagración definitiva de la escuela y el sistema de enseñanza como “un tribunal que sanciona y falla acerca del valor y del mérito de la población que le está sometida” (Lereña Alesón, 1989, p.292). Este es el sentido que tiene la nueva extensión a todas las etapas escolares de veredictos escolares, la intensificación legal de estos veredictos, la exigencia de alcanzar determinados méritos o requisitos académicos para ingresar en un nivel superior, o incluso las pruebas extraordinarias para acceder a estos niveles (Lereña Alesón, 1989). En síntesis, el sistema de enseñanza tecnocrático tiene el efecto de intensificar la función de la escuela como tribunal que juzga las diferencias escolares, traducción de las diferencias sociales. De otra parte, esta jerarquización individual del alumnado tiene un efecto externo: ocultar ideológicamente, bajo una jerarquización individual, la división entre dos canales de escolarización, el público-estatal y el privado-religioso.

El sistema de enseñanza tecnocrático no inaugura la función de selección y legitimación, pues esta es connatural al sistema de enseñanza mismo. Pero este sistema de enseñanza sí multiplica las posibilidades de que la selección y diferenciación entre alumnos aparezca, y por ello refuerza la función de selectiva del examen y formaliza todavía más el sistema de notas y calificaciones. “El examen se presenta como una operación de control técnico que encubre una operación de control social: esta última consiste en un registro, en un certificado, en una sanción formalizada del sistema de enseñanza” (Lereña Alesón, 1989, p.294). La cuestión radica en que el examen no sanciona el conocimiento adquirido por el educando, sino el tiempo que se ha podido emplear en su preparación, lo cual proporciona la imagen de un individuo con paciencia y con gran capacidad de asimilación acrítica. Por su parte, el proceso de evaluación continua, elemento novedoso dentro del sistema de enseñanza tecnocrático, convierte las relaciones pedagógicas dentro del aula en un continuo examen, en tanto que “desde que el niño ingresa en el centro [...] todos sus movimientos [...] son susceptibles de hablar en su favor o en su contra” (Lereña Alesón, 1989, p.296). Por último, todas estas sanciones se reflejan en el expediente escolar, que es el marco de referencia que tienen el conjunto de los psicólogos escolares y cuya función radica en proporcionar a los

educandos, y a sus familias, un consejo orientador sobre los estudios que mejor se ajustan a las aptitudes, dones y vocaciones. Pero no se repara en lo esencial: “tener vocación de médico o de oficinista o de mecánico o de torero, constituye el insoslayable resultado de la interiorización de una determinada posición de clase” (Lerena Alesón, 1989, p.308).

Un elemento sustancial para dar cuenta en toda su riqueza de la función de legitimación y reproducción del sistema de enseñanza consiste en esclarecer qué sanciona verdaderamente el sistema escolar. A este respecto, parece claro que la escuela, y su legión de notas y expedientes, no sancionan la valía escolar. Como afirma Lerena Alesón, este criterio técnico no satisface la legitimación como diferencias incuestionables de las jerarquías escolares. “Si la jerarquía escolar expresase solamente una jerarquía de esfuerzo, de mérito en sentido estricto, de aprovechamiento o incluso de saberes, dicha jerarquía no sabría imponerse como jerarquía social legítima, auténtica [...]” (Lerena Alesón, 1989, p.299). Esto es, si los alumnos fueran solo buenos o malos en tanto acrediten conocimientos emanados del esfuerzo o no, el sistema de enseñanza no puede cumplir sus funciones de selección y legitimación de las diferencias porque en el proceso de exclusión del sistema de enseñanza no es satisfacción suficiente hacerle ver su escaso interés, su bajo rendimiento o su falta de aprovechamiento del tiempo escolar. Mientas que, al contrario, si las sanciones escolares se disfrazan de querellas a la capacidad, a la vocación y a la aptitud, el educando excluido del sistema de enseñanza aceptará de buena gana su exclusión dada su falta de capacidad, vocación o aptitud. El “no vale para esto” es un recurso que presta inestimable apoyo al sistema de enseñanza en su función de legitimación de las diferencias sociales en virtud de diferencias escolares. “De este modo, el sector de la población que resulte excluido [...] y por tanto designado a tal o cual categoría de población activa, ha sido excluido [...] invocando un criterio que está más allá de toda circunstancia accidental [...]” (Lerena Alesón, 1989, p.300). Como se observa, la ideología esencialista vertebró el proceso de reforzamiento del sistema de enseñanza en su versión actual, el sistema de enseñanza tecnocrático. Del mismo modo, la psicología, como metafísica o pseudociencia, concursando no solo en el conjunto de los orientadores escolares sino también como plataforma de toda nueva pedagogía, viene a ser un gigantesco muro tras el cual se ocultan las relaciones de dominación social disfrazándose de relaciones interpsicológicas, entre psicologías individuales. Lerena Alesón sentencia claramente:

No es en absoluto exagerado afirmar que el ideal de este sistema de enseñanza [...] es el de colocar a cada alumno un número en la espalda, número que sería la medida transparente e incuestionable de su capacidad, de sus aptitudes y de

su vocación. Esta jerarquización de los alumnos definiría socialmente su distinto grado de merecimiento a la hora de encajarlos en una estructura de posiciones sociales. (Lerena Alesón, 1989, p.311)

Sin embargo, el hecho de que los alumnos sean jerarquizados en orden a su valía escolar y que esta valía escolar se encuentre en razón directa a la procedencia de clase, justificando entonces la diferenciación social como una diferenciación de méritos escolares, es algo que la escuela enmascara ideológicamente. En primera instancia, porque la escuela siempre ha sido considerada el enclave en el cual se estrellan las clases sociales – como apuntábamos al comienzo. Esto le ha facilitado el desvío del problema de la desigualdad *dentro* de la escuela al de la desigualdad de *acceso* a la escuela. Cuestión que ha creído resolver con el principio de igualdad de oportunidades, organizando una escuela abierta en la cual un mayor número de concursantes justifica más legítimamente la exclusión escolar, pues todos han tenido las mismas oportunidades, pero no todos *valen* para esto. En segunda instancia, con la noción de *hándicap*, que se constituye como un poderoso resorte ideológico de enmascaramiento de las funciones del sistema de enseñanza. Para los teóricos de la educación y del sistema de enseñanza, el estudiante vale o no vale, tiene aptitud o no la tiene, pero las clases más desfavorecidas cargan además con ciertos factores sociales que son, para ellos, obstáculos – menos riqueza de vocabulario, diferentes motivaciones, menos estímulos para el estudio, etc. –. Estos *hándicaps*, de orden socioeconómico eminentemente, impiden que los educandos lastrados por ellos desarrollen su aptitud natural y tengan éxito escolarmente. Esta noción de *hándicap* permite justificar la exclusión escolar, y por tanto legitimar como desigualdad escolar lo que son desigualdades sociales, al mismo nivel que la ideología esencialista de la vocación o aptitud. Ambas nociones son dos de los señuelos ideológicos más característicos del sistema de enseñanza tecnocrático y ejercen la función ideológica de legitimación de la desigualdad de clases teniendo como efecto la reproducción social: por un lado, se puede excluir al educando del sistema de enseñanza por su falta de valía, aptitud o capacidad natural para el ejercicio escolar. Pero, por otro lado, si esto no es consuelo suficiente, la noción de *hándicap* permite excluir al educando del sistema de enseñanza arguyendo su falta de capacidad material. Del primero es culpable el educando, y del segundo la familia. “La noción de *hándicap* [...] es la que directamente permite denigrar al niño de clase trabajadora (no tiene genes) así como a su familia (su cultura es indigna)” (Lerena Alesón, 1989, p.334). La ideología esencialista y la ideología del *hándicap* son dos afluentes de un mismo río. Como afirma Lerena Alesón, esta explicación ideológica “es precisamente lo que se tiene que pensar para que el papel real que

desempeña la escuela quede oculto y por ello preservado” (Lerena Alesón, 1989, p.330), el cual consiste en la legitimación de las posiciones de las clases dominantes: su cultura, su educación, su orden social como naturales y auténticos. Lo que realmente confiesa el discurso sobre el *hándicap* es la creencia que mantiene el sistema de enseñanza acerca de los grupos dominados, el cual consiste en la reunión de todos aquellos cuya cultura posee ausencias, faltas, deficiencias. Es el conjunto de individuos que “*no tiene* estímulos, *no tiene* medios, *no tiene* interés, *no tiene* aspiraciones, *no tiene* aptitudes, está en un fatal círculo vicioso” (Lerena Alesón, 1989, p.336) [cursivas del autor].

Lerena Alesón aclara, asimismo, que muchos de los hechos descritos como *hándicaps* operan realmente, pero “globalmente considerados, se trata de hechos *ideológicos* producidos y solo comprensibles desde la plataforma del esencialismo” (Lerena Alesón, 1989, p.331) [cursivas del autor]. Y ello es así porque cuando insisten con tanto ardor en el condicionante negativo que ejercen los factores sociales externos dentro de la dinámica escolar, es porque se cree fehacientemente que los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que entrena la escuela no son sociales, están al margen de la lógica social. Este ardid ideológico es el que posibilita que la escuela se presente como una instancia neutral, en cuyos muros se estrellan las clases sociales. Y es también, al mismo tiempo, el recurso en cuya crítica descansa nuestro comentario acerca de los diferentes grados de capacidad que tienen diferentes grupos de orientar el campo escolar, que está en razón directa a su capacidad de dominio en otros campos; lo contrario sería caer en la ideología de la escuela como instancia cuya lógica no está en comunión con la lógica social, y por tanto caer en el esencialismo. Lerena Alesón se expresa de la siguiente forma:

se piensa en sustancialista que hay, por una parte, una *sustancia* y, por otra, un o unos *accidentes*. Esa sustancia es, por de pronto, el *hombre*, la biología, la educación (*natural*), el desarrollo (*natural*). El accidente es lo añadido, lo que suma o resta, lo que disturba, o sea, *lo social*, la circunstancia, los *factores sociales*, el *hándicap*. Se piensa por una parte al individuo, al yo, por otra la sociedad, la circunstancia. (Lerena Alesón, 1989, p.332) [cursivas del autor].

Existe, por otra parte, la creencia dentro del sistema de enseñanza tecnocrático de que estos *hándicaps* viven hoy una progresiva merma producto la racionalización y tecnificación del sistema de enseñanza y sus *currícula*. Si en los programas de enseñanza oficiales, es decir, en el currículo, se disminuye la importancia de las humanidades (historia y filosofía esencialmente), que se consideran reductos clásicos de la cultura de clase y, por consiguiente,

obstáculos permanentes al proceso de democratización que aparentemente comanda la escuela, esta puede representar el papel de instancia neutral en términos de clases sociales, porque *las enseñanzas técnicas no dan cultura*, no tienen clases. Antes bien, esto no significa que los educandos no vayan a ser socializados en una cultura de clase, sino que reserva esa función a las familias, lo cual tiene como corolario manifiesto que “los estudiantes tenderán a repetir, hoy más que ayer, las pautas culturales de su medio de origen” (Lerena Alesón, 1989, p.340). El reforzamiento de la función técnica de la enseñanza escolar, cuya manifestación es la importancia creciente del examen, de los procedimientos memorísticos y del título académico, refuerza la posición tradicionalmente ocupada por los educandos de las clases dominadas. En este sentido, la socialización no homogénea en una cultura particular beneficia, al igual que lo hace la homogénea, la reproducción social, ya que tanto en uno como en otro caso las desigualdades no se resuelven, se enmascaran.

Es relativamente palmario que el sistema de enseñanza tecnocrático tiende progresivamente a sustituir ese *ethos* de las clases cultivadas, tan propio del sistema de enseñanza liberal, por un *ethos* del experto (lo cual tiene como consecuencia que se proclame el fin de las ideologías). En general, los educandos, sean cuales sus clases sociales de procedencia, dentro de la escuela no poseen cultura ni clase, pues la socialización cultural es exterior al sistema de enseñanza. Este hecho permite justificar todavía más la exclusión del sistema de enseñanza como un problema de vocación o aptitud, pues – se piensa – la escuela hoy ya está libre de esos *hándicaps* culturales o de clase. Esto es, los educandos ya cada vez tienen que preocuparse menos de los factores sociales, pues los procedimientos escolares se reducen a meros procedimientos técnicos de exámenes y memoria. Es la ideología del “hasta ayer” que comentábamos en el apartado cuarto. Lo cierto es que la realidad, sin embargo, posee otras características. Los productos escolares son los expertos, pero el experto de procedencia trabajadora será experto-peón y el experto de procedencia burguesa será el experto-político-abogado (Lerena Alesón, 1989). El efecto real de la enseñanza técnica no inducida por una cultura particular, dentro de un particular sistema de clases, es la aculturación o desclasamiento, lo cual en último término tiene el efecto de reproducción social porque es una tapadera, un velo a la realidad, no una medida efectiva de contención de la desigualdad. El razonamiento precedente viene a esclarecer lo que de alguna forma está implícito a lo largo de nuestro trabajo, a saber: que los cambios en el sistema de enseñanza no se deben tanto a necesidades de ajuste de este al sistema productivo – aunque este pueda ser uno de sus efectos más destacados –, como se proclama religiosamente desde diversas instancias, sino que obedece, sobre todo, “a

necesidades surgidas en el campo ideológico y político, en definitiva, a la necesidad de que el sistema de clases se conserve y se reproduzca” (Lerena Alesón, 1989, p.344).

En síntesis, podemos observar cómo el sistema de enseñanza tecnocrático adopta una nueva forma de llevar a cabo las funciones ideológicas del sistema de enseñanza, especialmente en dos de los principios básicos de todo sistema de enseñanza: la escuela-abierta y la escuela-criba. En cuanto al primero, su función es ocultar el reclutamiento diferencial en virtud de la clase social que la escuela tiene como efecto (Lerena Alesón, 1989). Como se expuso anteriormente, la forma tradicional de llevar a término este principio fue el establecimiento de una escuela primaria y una secundaria, siendo una alternativa a la otra. Pero en el sistema de enseñanza tecnocrático se enfrenta a un sistema de clases más complejo, lo cual tiene como consecuencia una progresiva adaptación de las herramientas tradicionales: la escuela primaria y la secundaria no pueden ser tan fácilmente divididas, especialmente cuando la escuela vertebra su discurso legitimador sobre el principio de igualdad de oportunidades. El recurso empleado ahora consiste, por tanto, en agudizar la jerarquización interna del propio sistema de enseñanza entre enseñanza pública y enseñanza privada. Como afirma Lerena Alesón, “se hace preciso cribar más fino, por ejemplo, estableciendo y reforzando los centros de élite y agudizando la diferencia entre enseñanza barata y enseñanza cara” (Lerena Alesón, 1989, p. 355).

Permítasenos un breve *excursus* para señalar que la historia de la educación en la España reciente está atravesada por la controversia en torno a la existencia, función y financiación de escuela privada, agudizándose esta controversia incluso después de la ley de 1970. Con la Constitución de 1978, se llegó a un consenso básico en torno al sistema de enseñanza. Se situó a la escuela pública y a la privada ambas en el mismo nivel, en una interpretación al uso del deliberadamente ambiguo artículo 27. El PSOE aceptó un sistema educativo dual, y la subvención pública de la escuela privada. Al mismo tiempo, aceptó que los padres pudieran elegir la formación religiosa para sus hijos de acuerdo con sus convicciones. No obstante, se consensuó también que la escuela, tanto pública como privada, estuviera custodiada por un programa o currículo general de enseñanza. Con ello, el Estado logró mantener cierta influencia en la educación. Naturalmente, por el contenido ideológico de este consenso, cuyas consecuencias aún son visibles hoy, la Iglesia fue la instancia más beneficiada, a tal grado que se vio con autoridad para enfrentarse públicamente a la LODE del gobierno socialista en los años ochenta, defendiendo la educación privada y católica bajo el principio de la libertad de educación, y reclamando para ellos financiación pública pero el

mismo grado de autonomía ideológica de que disfrutaron bajo el régimen de Franco. Posteriormente, con el gobierno del Partido Popular (años 1996-2000) se volvió a insistir, por parte de la ministra Aguirre, en la necesidad de fortalecer la escuela privada bajo la asunción del principio de libertad de enseñanza, aduciendo que la democratización de la educación había producido “un descenso en el nivel de exigencia” (Puelles Benítez, 2010, p. 152).

Continuando con nuestro hilo argumental, en lo que respecta al segundo principio, la escuela-criba, o principio de selección según aptitudes, se refuerza en el sistema de enseñanza tecnocrático con varios de los elementos que ya hemos presentado. Se fortalece y refuerza, en primer lugar, porque la cuestión de la desigualdad se reduce a desigualdad de acceso a la escuela; en segundo lugar, porque se oculta el hecho de que la valía escolar está en relación directa con la clase social de procedencia; en tercer lugar, porque se imputa a la familia la responsabilidad de la desigualdad; en cuarto lugar, porque, como consecuencia de lo anterior, el fracaso escolar se individualiza; y, finalmente, en quinto lugar, porque refuerza los mecanismos que hacen posible legítimas las desigualdades sociales como desigualdades escolares, producto del mérito o del *hándicap*. En definitiva, si tenemos en cuenta que la posición social del educando determina su posición dentro del sistema de enseñanza, cuya traducción es el “éxito escolar”, el sistema de enseñanza tecnocrático, con su proceso de selección y legitimación escolar, lo que hace es traducir dentro del aparato escolar la estructura de clases sociales, pretendiendo que la desigualdad social se vuelva exclusivamente desigualdad escolar. Además, consagra ideológicamente la estructura de clases como natural, necesaria e incuestionable. Con estos mecanismos, además de la función de inculcación (la cual, individualmente, impone la aceptación de la posición social de cada sujeto, lo cual fue la aspiración platónica; y, socialmente, legitima las “reglas de juego”, la ideología dominante), tiene el efecto de posibilitar la reproducción del sistema de clases y su conservación, ocultando y justificando la desigualdad de posiciones sociales como disparidades de aptitudes, vocaciones y capacidades (Lerena Alesón 1989).

Así, pues, mientras que el sistema de enseñanza liberal se proponía establecer un *orden cultural* que era, en última instancia, un reflejo escolar del orden estamental aristocrático (hecho que se aprecia en la sustitución de la forma mientras que se mantiene estable el fundamento: la educación sustituye a la cuna; el mérito escolar al honor; los títulos escolares al carisma, etc.), y que ocultaba y consagraba las diferencias sociales disfrazándolas de diferencias culturales en las maneras de vivir, el sistema de enseñanza tecnocrático tiene como pretensión el establecimiento de un orden técnico, cuyos efectos reproductivos son los mismos

(el fundamento), pero muta de nuevo la forma, la semántica: el *ethos* del hombre cultivado es sustituido por el *ethos* del experto; la democracia, el progreso y la civilización son sustituidas por la igualdad de oportunidades, la participación, el fin de las ideologías, planificación y desarrollo, que, como afirma Lereña Alesón, “constituyen la cima ideológica de las actuales formaciones sociales, esto es, de la cultura [ideología] dominante” (Lereña Alesón, 1989, p.371).

## **6. Conclusión**

Sostener que la reproducción social es la función de la escuela es un vicio que ha llevado a las doctrinas funcionalistas a múltiples aporías difícilmente resolubles en sus mismos términos. Los funcionalistas, como mostró Martín Criado, han tomado el efecto por la función, de tal forma que no han podido sortear las clásicas imputaciones a la escuela de aparato socialmente determinado o dirigido por las clases dominantes. Antes bien, que la reproducción no pueda ser elevada a función primera de la escuela no obliga a excluir la noción misma de función. La educación, y en especial la práctica educativa escolar, tiene una manifiesta función ideológica, cuyo efecto es la reproducción social. A esta idea se ha llegado por dos vías: en primer lugar, la escuela es un campo que, además, podemos conceder que disfruta de cierta autonomía. Sin embargo, la capacidad de dirigir el campo escolar por parte de un agente está en razón directa a esa misma capacidad dirección en otros campos. La escuela no puede salirse de la sociedad, de tal forma que las culturas que en ella socializa serán aquellas culturas que disfrutaban de un grado más o menos alto de legitimidad. De esta forma, siempre serán las clases dominantes que se invistan con la capacidad de orientar el campo escolar. Si a ello le unimos la segunda idea, la cual enseña que el capital con el que trabaja la escuela – el conocimiento – no posee certezas últimas, por lo que cualquier práctica educativa solo será *una* forma determinada de llevar a término la educación, oscureciendo otras formas (es decir, toda forma de educación es indistinguible de la ideología), llegamos a la conclusión de que son las clases dominantes las que tienen potestad para orientar el campo escolar, y que, al mismo tiempo, los grupos dominantes utilizarían esa influencia para expandir sus ideologías en la práctica educativa escolar, proporcionándoles así legitimidad y presentándolas como naturales. En síntesis, la función principal de la escuela es una función ideológica – toda forma de educación es indistinguible de la ideología – que tiene el efecto de la reproducción social porque aquellas ideologías que concurren al campo escolar son las propias los grupos que acaudillan dicho campo, lo cual resulta de la comandancia que ejercen previamente en otros órdenes sociales.

Por otra parte, la socialización ideológica en la escuela ha mantenido una relativa unidad o regularidad a lo largo de la historia, porque se ha vertebrado sobre una plataforma ideológica común. Lerena Alesón expuso que esa plataforma tenía cuatro pilares fundamentales: el esencialismo, el idealismo, el psicologismo y el empirismo. Toda la reflexión acerca de la educación y la práctica educativa desde Platón, pasando Rousseau, hasta nuestros días se ha constituido mirando a esa plataforma. Siendo así, se ha impuesto más o menos consensuadamente una forma determinada de comprender la educación y la práctica educativa, que, aunque con matices, comparten figuras determinantes como el mencionado Rousseau y todos los pedagogos del siglo XIX y principios del XX, a saber: Montessori, Decroly, Pestalozzi, Dewey, etc. En el caso español, son relevantes Blanco White, Jovellanos, Giner de los Ríos y Ferrer i Guardia, entre otros.

De esa concepción ideológica acerca de la educación y de la práctica educativa se extrae también una concepción acerca de la naturaleza y constitución del sistema de enseñanza. Lerena Alesón expone, en el enclave español, tres formas, que son, para él, exclusivamente diferentes maneras de llevar a cabo las funciones ideológicas invariables, y su posterior efecto de reproducción social, del sistema de enseñanza (inculcación, selección y legitimación). Las tres formas históricas son: el sistema de enseñanza escolástico, a partir del siglo XIII con las *Siete Partidas* de Alfonso X; el sistema de enseñanza liberal, a partir del siglo XIX con la Ley Moyano (1857); y el sistema de enseñanza tecnocrático, a partir del siglo XX con la Ley Villar-Palasi (1970).

## 7. Bibliografía

- Marx, K. y Engels, F. (1970). *La ideología alemana*. Grijalbo.
- Ortega y Gasset, J. (1970). *La historia como sistema*. Revista de Occidente.
- Puente Ojea, G. (1970). De la ambigüedad del concepto de ideología. Separata del *Boletín informativo de ciencia política*, 5, pp. 1-30.
- Lefebvre, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Alianza.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI.
- Lerena Alesón, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Akal.
- Fernández de la Mora, G. (1986). *El crepúsculo de las ideologías*. Espasa-Calpe.
- Lerena Alesón, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Círculo de Lectores.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen*. Pirámide.
- Blanco White, J. M. (2003). *Sobre la educación*. Biblioteca Nueva.
- Puente Ojea, G. (2003). *Opus Minor*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Ferrer i Guardia, F. (2010). *La escuela moderna*. Biblioteca Nueva. Ed. Luis Miguel Lázaro, Jordi Monés y Pere Solà.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Bellaterra.
- Puelles Benítez, M. (2010). *Política y educación en la España contemporánea*. UNED.
- Marx, K. (2016). *Prólogo a la Contribución de la crítica de la economía política*. Akal.