

**RESEÑAS Y DEBATE A PROPÓSITO DEL LIBRO DE  
RAIMUNDO CUESTA *FELICES Y ESCOLARIZADOS.*  
*CRÍTICA DE LA ESCUELA EN LA ERA DEL CAPITALISMO,*  
*EDITORIAL OCTAEDRO, COLECCIÓN EDUCACIÓN,*  
**HISTORIA Y CRÍTICA, BARCELONA, 2005.****

(Se incluye en este cuadernillo la mayor parte de las reseñas publicadas sobre la mencionada obra, empezando por una relación del total y terminando por una respuesta del autor a algunas de ellas. No ha sido posible incluir todas pero sí la mayoría)

## ÍNDICE

RELACIÓN DE RESEÑAS PUBLICADAS .....	3
ENGAÑADOS, ESCOLARIZADOS, INFELICES,.....	4
por Antonio Viñao .....	4
RESEÑA, por Julio Mateos .....	26
RESEÑA, en “REDES” .....	28
RESEÑA, por David Seiz.....	36
RESEÑA, por Javier Gurpegui.....	44
LA LARGA NOCHE DE LA ESCUELA CAPITALISTA,.....	54
por Fernando Álvarez Uría .....	54
PARADOJAS DE LA ESCUELA EN LA ERA DEL CAPITALISMO.....	57
CARTA A MIS QUERIDOS CRÍTICOS, por Raimundo Cuesta.....	57
RESEÑA, por Manuel Ferraz .....	72

## RELACIÓN DE RESEÑAS PUBLICADAS

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Barcelona, Octaedro, 2005), a cargo de Antonio Viñao Frago (Catedrático de Historia de la Educación de la Universidad de Murcia), "Engañados, escolarizados, infelices" en *Con-Ciencia Social*, nº 9 (2005), pp. 123-133.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Barcelona, Octaedro, 2005), a cargo de César Cascante Fernández (Profesor titular de Didáctica de la universidad de Oviedo), "Un análisis poco convencional", libro del mes de *Cuadernos de Pedagogía*, nº 350 (2005), p. 114.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Barcelona, Octaedro, 2005), a cargo de Salustiano Martín (Profesor de Educación Secundaria), "Las contradicciones de la ideología educativa fucoltiana", en *Crisis*, revista electrónica del Colectivo Baltasar Gracián, año 2005.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* (Barcelona, Octaedro, 2005), a cargo de Julio Mateos Montero (Profesor de Educación Primaria), en *Aula de Innovación Educativa*, nº 147 (2005), p. 74.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* en REDES. Renovación de la Educación y Defensa de la Enseñanza, Sevilla, 2005, disponible en <http://www.redeseducacion.net/felicesyescolarizados.htm>

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, a cargo de Manuel Ferraz Lorenzo (Profesor titular de la Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna), en *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, nº 4 (2006), pp. 275-280.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, a cargo de Rafael Valls Montés (Profesor titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia), en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, nº 47 (2006), pp. 112-114.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Libro del mes en *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 270 (febrero, 2006), p. 21.

Tres artículos que toman como motivo de reflexión el contenido de *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, aparecidos en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 356 (abril, 2006), pp. 88-102, bajo el título común de *Sentido y función de la escolaridad* a cargo de:

.Jaume Martínez Bonafé (Profesor titular de la Universidad de Valencia), "¿La escuela va bien?", pp. 90-93.

.Antonio Viñao Frago (Catedrático de la Universidad de Murcia). "Educación para todos: ¿engaño o derecho social?", pp. 94-97.

.Manuel de Puelles Benítez (Catedrático de la Universidad Nacional a Distancia), "¿Desescolarizados y felices?", pp. 98-102.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* a cargo de David Seiz (Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid), en *Scripta Nova. Geocrítica* (Barcelona, en versión electrónica).

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* a cargo de Javier Gurpegui (Catedrático d Educación Secundaria), en *Litorales* (Buenos Aires, en versión electrónica).

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* a cargo de Fernando Álvarez Uría (Profesor titular de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid), en *Archipiélago* (2006.)

## **ENGAÑADOS, ESCOLARIZADOS, INFELICES, por Antonio Viñao <sup>1</sup>**

Antonio Viñao

Universidad de Murcia

CUESTA, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB. 274 pp.

Intentar presentar a Raimundo Cuesta a los lectores de *Con-Ciencia Social* está fuera de lugar. Colaborador habitual de la revista y miembro activo y relevante de Fedicaria, su presentación es innecesaria. Incluso es posible que dichos lectores conozcan ya la obra que comento (como conocerán otros libros y artículos suyos), bien directamente, por haberla leído, bien indirectamente a través de la apretada síntesis que el autor publicó en *Cuadernos de Pedagogía* (“La escolarización de masas: un sospechoso y ‘feliz’ consenso transcultural”, *Cuadernos de Pedagogía*, 334, 2004, pp. 81-85), de otras reseñas (por ejemplo, de las escritas por Rafael Valls para *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia* y Manuel Ferraz para *Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas*) o simplemente de la lectura de trabajos anteriores en los que ya avanzaba alguna de las ideas aquí desarrolladas de forma más extensa o anunciaba este nuevo libro.

En todo caso, y pensando en quienes no lo hayan leído todavía, parece necesario intentar exponer, de forma sintetizada y necesariamente incompleta, las ideas, tesis, fundamentos y aspectos básicos del libro.

Un primer rasgo, que sorprende por lo inhabitual, es que, tratándose de una obra escrita por un solo autor (aunque en su redacción provisional haya sido objeto de lecturas y comentarios de algunos fedicarianos más próximos al mismo), se presenta inserta en un proyecto colectivo más amplio (el Proyecto Nebraska) que, a su vez, se lleva a cabo dentro de esa sociedad de debate y confrontación crítica, entre otras cosas, que es Fedicaria. Es, pues, una obra de autoría individual pero, en cierto modo, compartida.

---

<sup>1</sup> Artículo-reseña publicado originalmente en *Con-Ciencia Social*, nº 3 (2005), pp. 123-133

Un segundo rasgo, relacionado anterior, es que *Felices y escolarizados* está escrito, según palabras del autor, desde “una cierta confrontación con las ideas dominantes en las comunidades académicas relacionadas con la educación y su historia”, desde “una región necesariamente molesta y a contrapelo”, desde la “libertad”, en suma, que proporciona el no “ganar” el “sustento a cuenta de ninguna de ellas” (p. 10). Es decir, al margen o fuera, pues, de dichas comunidades pero en confrontación con ellas. De ahí, quizás, el estilo en ocasiones desenfadado que utiliza y el tono como de desahogo, ajuste de cuentas o necesidad personal de decir lo que se dice y como se dice que, asimismo en ocasiones, aflora a lo largo del libro<sup>2</sup>.

Añadamos un tercer rasgo de índole estructural. La obra se compone de cuatro capítulos y un epílogo. Los cuatro capítulos (“La conquista de la felicidad: bosquejo histórico-crítico de la escolarización obligatoria”; “Paradojas y sueños de la razón historiográfica”; “Pensar históricamente la escuela. Modos de educación en la España contemporánea”; y “La forja del Estado social y la constitución de la infancia feliz y obligatoria”). Se trata de cuatro ensayos que, como indica el mismo autor, pueden ser leídos de forma independiente. El conjunto forma “un ensayo de ensayos entrelazados” por la “mirada” a la vez “crítica y genealógica” con la que se analiza “la escuela en la era del capitalismo” y, en definitiva, las sociedades “emanadas” de este último (pp. 9-10). O, si se prefiere, una institución (la escuela), un proceso social y educativo (la escolarización) y un modo de organización social y sobre todo económico (el capitalismo).

Los fundamentos teóricos, reconocidos una y otra vez, con los que el autor se pertrecha para llevar a cabo este análisis proceden de la sociología crítica de la educación (Lerena, Varela y Bourdieu en especial), de la historia social de inspiración marxista, y sobre todo de Foucault (no en balde este autor es el más citado y no para contradecirlo sino para apoyarse en el mismo) y, algo más diluido o evanescente, de

---

<sup>2</sup> Baste un solo ejemplo: en la página 51, nota 19, se califica a Jovellanos de “padre de todos los engendros dieciochescos”. En primer lugar, los escritos y recomendaciones de Jovellanos tuvieron escasa o nula influencia en las reformas educativas o planes de reforma que, con mayor o menor fortuna, se llevaron a cabo en la España del siglo XVIII (suponiendo que esos sean los “engendros” –“plan, designio u obra intelectual mal concebida” según la Real Academia– a los que el autor se refiere). En segundo lugar, desde un punto de vista práctico de lo único que puede considerarse como auténtico e indiscutible “padre” a Jovellanos en el siglo XVIII es de la creación del Real Instituto Asturiano de Gijón al que no creo que pueda aplicársele el calificativo de

Nietzsche. Esta mirada foucaultiana se aprecia tanto en el léxico (“regímenes de verdad”, “gubernamentalidad”, “microfísica del poder”, “tecnologías del yo”, “mirada genealógica”, “sociedad disciplinaria”, etc.) como en el enfoque globalizador, explicalo-todo, con que se abordan las cuestiones antes citadas.

Con dichos fundamentos Raimundo Cuesta emprende la tarea de desmontar el “discurso feliz” del “ideal progresista” o “liberalsocialista” sobre la escolarización. Un discurso basado en tres “supuestos ilusorios acerca de la entidad y funciones de la escuela y el Estado en la era del capitalismo, a saber: la aceptación de la idea de progreso, la consideración de la escuela como un espacio o recipiente vacío y distinto de la sociedad y la concepción ahistórica e instrumentalista del Estado como un poder neutral”. Frente a esta “visión” que califica de “teleológica y lineal de la historia educativa”, el autor, “siguiendo la vía genealógica” y, añadiríamos, con una copiosa fundamentación histórica, procura “resaltar las discontinuidades, contradicciones y resistencias habidas en este proceso” (p. 249). Pero no se queda ahí, sino que, no satisfecho con ello, va más allá y ofrece todo un análisis global, totalizador, con ciertas pretensiones de universalidad, sobre la institución escolar, el proceso de escolarización y nada más y nada menos que el Estado (una cuestión clave a lo largo de todo el libro) en las sociedades contemporáneas. Esta última característica, unida a las anteriores, confiere al libro de Raimundo Cuesta una especial relevancia: dentro del panorama de la historiografía educativa española es el único libro que, integrando las bases teóricas antes indicadas, ofrece unos planteamientos críticos sobre la institución escolar y el proceso de escolarización en el contexto de un análisis global sobre las sociedades capitalistas. De ahí que merezca ser leído y debatido. Como supongo que el autor ha pretendido, el libro no está escrito para ser leído sino para hacer pensar y sobre todo para provocar el debate. Es desde esta perspectiva desde la que hay que entender no sólo la crítica a la que somete la obra de Manuel de Puelles, a quien considera el exponente más relevante de la historiografía liberalprogresista (también llamada liberalsocialista en ocasiones), así como la que efectúa de las dos obras recientes de Agustín Escolano y de quien esto escribe (así mismo como destacados representantes de eso que se ha dado en llamar la historia cultural o sociocultural de la educación), sino también este mismo comentario o reseña. ¡Bienvenido sea el debate!. En especial si éste

---

“engendro” salvo que se considere que no fue sino una manifestación más del engaño escolarizador.

se hace, como es el caso, desde el reconocimiento y respeto intelectual, e incluso la amistad.

Desde esta perspectiva global e interrelacionada *Felices y escolarizados* posee indudables aciertos. El papel desempeñado por el adoctrinamiento religioso y político en el proceso de escolarización en los siglos XVI y XVII, su relación con la formación de los Estados nacionales, la implantación del Estado Social a partir de la segunda mitad del XIX y del Estado del Bienestar en el siglo XX, así como la naturaleza antirevolucionaria, y en cierta medida conservadora, de muchas de las propuestas y medidas escolarizadoras y el análisis de las contradicciones y resistencias a las mismas, son, entre otros, algunos de los aspectos que en esta obra se hallan documentados y tratados con acierto. El cómo la extensión de la escolarización ha ido acompañada de otros procesos paralelos de segmentación horizontal y vertical en los sistemas educativos y establecimiento de redes escolares diferenciadas es otro de los temas oportunamente considerados. El estudio de la relación (desfase o acomodación) de las edades de escolarización obligatoria, penal y laboral, en el contexto de la progresiva infantilización de la adolescencia y edad juvenil (un fenómeno más apreciable en España que en otros países de nuestro entorno donde la independización de la familia tiene lugar a edades más tempranas), resulta así mismo sugestivo y sugerente. En fin, era necesario que en el panorama, algo adormecido, de la historiografía de la educación española apareciera una obra de este tipo para que volvieran a la palestra algunas de las cuestiones olvidadas o dejadas a un lado en los últimos años, incluso dentro del campo de la sociología histórica de la educación que antaño trabajara Carlos Lerena.

Dicho lo anterior, y como muestra de la relevancia de las tesis mantenidas en este libro por Raimundo Cuesta, me permitiré exponer algunas de las dudas o problemas que me ha suscitado su lectura. Dudas y problemas que son el resultado de ese hacer pensar que la obra provoca y que expongo sin ánimo de sentar cátedra. Dudas y problemas que contrastan un poco con la certidumbre y rotundidad con la que Raimundo Cuesta escribe y efectúa buena parte de sus afirmaciones. Si esta exposición incompleta, que no pretende agotar el debate sino iniciarlo, sirve a su vez para hacer pensar, tanto mejor. Con tal fin, me centraré en sólo tres cuestiones: la concepción de la escolarización y de la escuela como artefactos; la periodización elegida en el análisis del proceso de escolarización; y el papel o función del Estado en el mismo.

Las metáforas y símiles muestran y dejan ver lo que de otro modo no pude mostrarse ni verse. En educación abundan por doquier y suelen manejarse sin prestar

mucha atención a las imágenes visuales, y por tanto mentales, que generan. El símil del artefacto o artificio para referirse al proceso escolarizador es uno de esos casos. En palabras de Raimundo Cuesta al analizar la obra de Comenio, “la *Didactica Magna*, al igual que todos los planes sistemáticos de escolarización pública universal dentro del capitalismo” deben ser considerados como “un artefacto (por lo que tiene de ingenio mecánico) que contiene una artimaña (un artificio para engañar)” (p. 30). Las expresiones de “artefacto escolar” y “artimaña” como “artificio para engañar” vuelven a utilizarse para caracterizar las propuestas de Condorcet (p. 42), la de “artificio escolar” al hablar de la “historia de la implantación de la escolaridad obligatoria” (p. 46), la de “artefacto” para referirse al “sistema nacional español de educación” (p. 52) y la de “maquinaria escolar”, en este caso tomada de Varela y Álvarez-Uría, en relación con las bases en las que se fundamenta la “escuela universal, obligatoria y nacional” (p. 54). El engaño, presente desde Comenio y Lutero hasta Luzuriaga y todos los promotores anteriores y posteriores de la escolarización, reside en que lo que se presenta como “progreso” o “liberación” no es en realidad sino un sistema más de disciplinarización, control y dominio de las conciencias, de infantilización, de sometimiento e integración de las clases populares en el sistema capitalista. De este modo la escuela en el capitalismo desempeña la triple función de inculcar, reproducir y legitimar “las estructuras sociales y las formas de poder dominantes” (p. 103). Una vez felices, por escolarizados, nuevos mecanismos, más sutiles, menos evidentes, de desigualdad y control, ocultan y legitiman, ante estos infelices, las diferencias sociales y el ejercicio del poder en las sociedades capitalistas hasta llegar al “Estado evanescente” de nuestros días y, añadiría yo, al Gran Hermano invisible que todo lo controla.

La mejor prueba de este engaño serían las resistencias al proceso escolarizador mostradas, en diversas ocasiones, por las clases populares y por el movimiento obrero. Que dichas resistencias existieron es algo indudable. Así lo he señalado en más de una ocasión. Que prueben, por sí mismas, la existencia de un engaño a gran escala es dudoso (lo que no quiere decir que tal engaño no exista: puede haber resistencias y haber o no haber engaño). Entre otras razones porque en el primer caso (entre las clases populares) la explotación fabril, o de otro tipo, del sistema capitalista, que propiciaba la escuela al apartar a los niños y niñas de la familia y de la calle, lo que hacía era sustituir un tipo de explotación, la familiar o la de la calle, por otra. No había liberación en la fábrica, pero tampoco la había en la familia o en la calle. La resistencia a la escuela no era por motivos ideológicos o por la oposición a un tipo determinado de explotación y



engaño, sino porque los niños y niñas eran una mano de obra gratuita que podía ser explotada, sin limitación alguna, en un ámbito familiar patriarcal y autoritario. El padre no era padre sino “padre padrone” y a este “padre padrone” no le interesaba, desde un punto de vista económico, que los niños y niñas fueran a la escuela. Lo que quería era que trabajaran cuanto antes y de modo gratuito, para, por así decirlo, la empresa familiar. En definitiva si la escuela del capitalismo era un engaño también lo era, a su modo, la de la familia. En cuanto al movimiento obrero, puede citarse todo lo que se quiera la célebre frase de Marx sobre la inadmisibilidad de la educación popular a cargo del Estado, como se hace en la página 193, o aludir a la clara oposición, en España, del movimiento anarquista a la escuela estatal o municipal, pero no conozco ningún partido o sindicato obrero o de inspiración socialista o marxista que, una vez llegado al poder público, estatal o de otro tipo (y el caso del anarquismo y su colaboración en el CENU durante la guerra civil sería uno de los ejemplos más clamorosos), no haya recurrido al mismo como vía para la implantación de un sistema escolar de acuerdo lo más posible con su ideología e intereses (lo mismo podría decirse de los partidos conservadores y liberales). La oposición hay que verla, pues, al tipo de escuela promovida desde las instancias estatales o municipales, no a la idea de la promoción de la escolarización desde los poderes públicos. Todo depende, en último término, de que dichos poderes estén en manos de unos o de otros. Lo que Marx quiso decir, y no dijo, fue que lo que consideraba inadmisibile era la educación del pueblo por “ese” Estado (el alemán de su tiempo) no por el Estado en general.

Esta visión de la escuela y de la escolarización como el gran engaño o estafa, como una farsa que acaba en tragedia, es desde luego matizada en alguna ocasión por el autor y negada de modo inconsciente también de vez en cuando, como no podía ser menos en alguien que se dedica y siente pasión por la enseñanza<sup>3</sup>. Así, en la página 65 califica de “escandalosa desidia” el desinterés, en España, del Estado por la escuela primaria y el abandono de los propósitos educadores a cargo del Estado formulados por los liberales gaditanos; en la página 210 se refiere a las “limitaciones y vergüenzas” del

---

<sup>3</sup> Sol Cohen, al referirse a las distintas historias de la reforma escolar en Estados Unidos, distingue tres modelos o modos de entender dicho cambio: como un romance o novela en la que las fuerzas democráticas terminan, pese a las resistencias, por imponerse; como una tragedia en la que las fuerzas de la reacción acaban siempre triunfando y en la que todo va a peor; y como una sátira o ironía en la que el cambio es una ilusión o un mito (*Challenging Orthodoxies. Toward a new Cultural History of*

Estado del Bienestar en España; y en la página 227 califica, así mismo con acierto, de “laca” y “mal” la inhibición estatal en relación con la educación primaria en la España de los años 40 y 50 del siglo XX. Calificativos todos ellos propios de un historiador “liberalprogresista” pero poco coherentes en alguien que considera la escolarización como un artificio configurado para el engaño masivo de las clases populares bajo la promesa, incumplida, de la felicidad y el progreso para todos.

En último término esta contradicción remite a la conocida distinción lereniana entre reprimir y liberar. Carlos Lerena, y en esto, como en otros aspectos, coincide con Raimundo Cuesta, “no veía la escuela como una alternativa entre reprimir y liberar, ambas cosas eran, para él, la misma en incansable tic-tac”. Por ello Cuesta, a diferencia de Lerena, se siente “más inclinado a concebir la maquinaria escolar como un espacio menos mecánico (menos reloj y más campo magnético de fuerzas)”, un símil que a mí, al menos, me resulta más aceptable. Lo que sucede es que, en su enfoque del proceso de escolarización, en *Felices y escolarizados* pone el acento “en una de sus caras porque habitualmente se pone el énfasis en la otra”<sup>4</sup>. Aquí es donde reside la clave del libro. En este sentido, su propósito último no es tanto el análisis del proceso escolarizador (que lo es) cuanto desmontar los argumentos del discurso o enfoque progresista sobre el mismo. Mostrar la otra cara de la moneda. La cuestión, que permanece en pie, es si es posible mostrar una de las dos caras, la que sea, sin negar o poner en entredicho la otra, y que, por tanto, este comentario-reseña sea visto no como un intento de equilibrar el peso de ambas caras a partir de *Felices y escolarizados* sino de mostrar el reverso de la que en este libro se muestra.

La segunda duda que tengo y deseo plantear es la de la periodización, otra cuestión clave del libro. En esto también hay un acuerdo inicial con lo que en él se mantiene: las periodizaciones que suelen (solemos) utilizar los historiadores de la educación, parcelando los capítulos en función de los cambios de régimen político, de gobierno o de monarca resultan inadecuadas para analizar la evolución histórica de las culturas escolares o, añadiría yo, de procesos de larga duración como la alfabetización o la escolarización (pp. 121 y 123-124). De acuerdo, aunque el principio general puede

---

*Education*, New York, Peter Lang, 1999, p. 88). Desechado el primero, el modelo de *Felices y escolarizados* combinaría la tragedia con la sátira o ironía.

<sup>4</sup> Quien busque estas citas en *Felices y escolarizados* no las hallará. Proceden de un intercambio epistolar entre el autor del libro y el de este comentario o reseña. Se trata, pues, de fragmentos o párrafos de un texto privado que se citan con la anuencia de su autor y cuya inclusión considero necesaria para entender esta obra.

admitir alguna excepción o matiz. El problema se plantea cuando tenemos que buscar otros criterios de periodización. Entre otras razones porque dichos criterios sólo pueden ser extraídos del análisis mismo de aquel aspecto de las culturas escolares o de aquel proceso socioeducativo que se está estudiando, sin que tengan necesariamente que coincidir unos aspectos o procesos con otros y, menos aún, entre ellos.

Para el análisis evolutivo del proceso de escolarización Cuesta recurre en principio, reelaborándolo y desarrollándolo, al léxico y a la periodización establecida en su día por Lerena al distinguir, entre los modos de educación (un concepto paralelo al de modos de producción), el tradicional-elitista y el tecnocrático de masas. La distinción, que ya utilizó en *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, entre un modo de educación elitista y otro de masas no creo que pueda ser negada. La cuestión reside en el establecimiento de los subperiodos o fases de transición, en el inicio y fin de uno y otro modo o fase. Sobre todo en procesos a la vez cuantitativos y cualitativos, como el de escolarización, en los que persisten en el tiempo y se mezclan aspectos de uno y otro modo de educación. Si, además, se excluyen los factores o aspectos políticos relativos a los cambios gubernamentales como un rasgo a tener en cuenta en las subperiodizaciones, el resultado final puede ofrecer algunas conclusiones o afirmaciones que han de ser pensadas con más calma.

Dejo a un lado (por los límites de este comentario y no porque se trate de una cuestión irrelevante) que, leyendo *Felices y escolarizados*, se tiene a veces la impresión de que las categorías para establecer las distintas fases o períodos (categorías que condicionan su análisis) se han establecido de un modo previo a los datos que la confirman. Para quienes nos dedicamos a la investigación en ciencias sociales ello no debe resultar extraño. Siempre se parte de unos conceptos, de un léxico y de unas ideas previas que luego confirmamos, matizamos o rectificamos. Lo que sucede en este caso es que dichas categorías, al excluir los aspectos políticos y buscar continuidades entre distintos gobiernos y regímenes y, a la inversa, discontinuidades dentro de un mismo régimen o mandato gubernamental, conducen a resultados y afirmaciones algo discutibles.

Así, por ejemplo, llega a afirmarse, con matizaciones anteriores y posteriores, que “el franquismo no destruyó ninguna estructura básica ni desarticuló la columna vertebral de las culturas escolares generadas en el seno del modo de educación tradicional-elitista”, sino que “afianzó los aspectos más retrógrados de las mismas” y ralentizó en el período 1939-1959 la evolución más rápida que tendría lugar en esos

años en otros países hacia la educación de masas (p. 139); que en los años 50 se recuperaría en España la “pujante tradición” pedagógica renovadora de los años 20 y 30 (p. 136); que la “transición” hacia el modo tecnocrático de educación de masas se inicia en los años 60 tras el plan de estabilización de 1959 (p. 163); y que será la Ley General de Educación de 1970, aprobada durante el franquismo, la que marque el inicio del modo tecnocrático de educación de masas, en el que nos encontramos, que continuará la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990, aprobada por un gobierno socialista (p. 141). O bien que no parece haber diferencias sustanciales entre los gobiernos socialistas y populares de las dos décadas finales del siglo XX y primeros años del XXI (o, si se prefiere, que las continuidades entre ambos son más relevantes que las discontinuidades) (p. 180), al igual que tampoco parece haberlas entre los análisis históricos de Clara Eugenia Nuñez y Manuel de Puelles (desde una postura neoconservadora en el primer caso y liberalsocialista o progresista en el segundo) hasta el punto de hacer de este último un promotor o defensor, más o menos inconsciente, de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación de 2002 (p. 115).

De todos los aspectos indicados me centraré en uno sólo, el relativo al franquismo. El que en los años 50 y 60 puedan encontrarse en algunos personajes concretos afirmaciones, en especial en el ámbito de la didáctica, que repiten y recuerdan las mantenidas por algunos de los profesores, maestros, inspectores y pedagogos más renovadores de los años 20 y 30 no implica que no existiera una ruptura en las estructuras básicas y en la columna vertebral del proceso de renovación iniciado en este país, y en dichos años, dentro del modo de educación tradicional-elitista (claro que, siguiendo la tesis central del libro, este proceso de renovación y cambio educativo formaría parte, casi todo él, de una tradición liberal-progresista y, por tanto, del artificio que sustenta el engaño que hace felices a los infelices). En este punto habría que distinguir (y esto lo planteo a título de hipótesis) entre el mundo de la pedagogía teórica (la propuesta o, incluso, la prescrita) y el de las prácticas reales. Pese a lo que, siguiendo a Escolano, en algún momento parece afirmarse (p. 137), creo que en los años 30, durante la II República, sí se produjo en este país una cierta conjunción de la cultura teórica de los pedagogos, la política de la administración y la empírica de los maestros<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Me apoyo, sobre todo, en el trabajo de María del Mar del Pozo, “La renovación pedagógica en España (1900-1939: Etapas, características y movimientos”, en Ernesto Candeias Martins (coord.), *Renovação Pedagógica. Renovación Pedagógica, Actas de V Encontro Ibérico de História da Educação*, Coimbra/Castelo Branco, alma Azul,

En este sentido, me parece que no se valora suficientemente el tipo de corte o ruptura que significó el franquismo con lo cual paradójicamente se viene en cierto modo a coincidir (sólo en este punto y de modo parcial, por supuesto) con las tesis al respecto de Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez en su trilogía sobre la educación en España<sup>6</sup>. Me basta por ello con transcribir, con algún cambio, el comentario crítico que al respecto escribí en relación con lo dicho en la mencionada trilogía: imaginemos un país en el que la casi totalidad del profesorado mejor formado (en todos los niveles y modalidades educativas y tanto en el sector público como en el privado), más culto e instruido, más innovador y al día de lo que estaba sucediendo en el mundo en su campo específico (y en otros) desaparece de un modo violento y es sustituido por otro de características en general opuestas durante un lapso de tiempo no inferior a treinta años, o es sojuzgado por la pedagogía del terror, del sometimiento y del silencio. Imaginemos, así mismo, que además desaparecen, junto con sus protagonistas, y son prohibidas durante casi cuarenta años, todas las instituciones formativas, culturales, recreativas y asociativas existentes salvo las acordes con la ideología del gobierno o régimen político y de una confesión religiosa determinada. Esto es lo que sucedió en España: que esos profesores y esas instituciones que, por ley de vida, tenían que haber educado, formado e instruido a las generaciones nacidas en los años 30, 40, 50 y al menos los 60, fueron eliminados o suprimidas, siendo dichos profesores sustituidos por otros con una formación y preparación inferior, y las instituciones o asociaciones reemplazadas, cuando lo fueron, por otras con un ambiente cultural pobre e ideológicamente restrictivo. He ahí un hecho ya de por sí suficiente para explicar el bajo nivel formativo y educativo de dichas generaciones (con todas las excepciones singulares que quieran hacerse) y, como consecuencia de ello, de las posteriores y actuales<sup>7</sup>.

No me parece, más allá de las coincidencias que puedan señalarse entre quienes promovían la renovación educativa y pedagógica en la España de los años 20 y 30 del siglo XX y unos pocos profesores, maestros y pedagogos de los años 50 o 60, que pueda

---

2005, pp. 115-159, completada con el “comentario” al mismo, desde la periferia, de Salomó Marqués Sureda (pp. 195-211).

<sup>6</sup> Me refiero, como es obvio, a Víctor Pérez-Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *Educación superior y futuro de España*, Madrid, Fundación Santillana, 2001, *La educación profesional en España*, Madrid, Fundación Santillana, 2002, y *La educación general en España*, Madrid, Fundación Santillana, 2003.

hablarse de una recuperación en dichos años de la pujante tradición renovadora del período anterior a la guerra civil<sup>8</sup>. La mejor prueba de ello es que cuando, ya en los 70, comienzan a florecer los grupos y el movimiento de renovación pedagógica ello tiene lugar, salvo en Cataluña (y sólo en algunos casos), con un completo desconocimiento de lo que en este país había sucedido cuarenta años antes. Por poner un solo ejemplo, cuando desde la Asociación Española para la Correspondencia Escolar y la Imprenta en la Escuela (ACIES), creada en 1974, que en 1977 cambiaría su nombre por el de Movimiento Cooperativo de la Escuela Popular (MCPE), se cree estar descubriendo en nuestro país el Mediterráneo de la pedagogía freinetista y se acude en busca de información a Francia, ello se hace desconociendo totalmente la pujanza y actividades de los maestros y maestras freinetistas en la España de los años 20 y 30. El franquismo no es sólo economía, planes de estabilización y apertura a los mercados exteriores (lo que sí empezó a suceder en la década de los 60), sino formas de hacer y pensar y mentalidades, es decir, ideología y cultura. Y, desde esta perspectiva, el modo de educación tradicional-elitista en su más conservadora y autoritaria versión no comienza a ser puesto en entredicho en España hasta las décadas de los 70 y 80. Es más, pervive todavía entre nosotros. Lo cual, aún matizando las subperiodizaciones efectuadas por el autor (como una muestra más de la dificultad que entraña esta tarea como él mismo reconoce en las páginas 134 y 135) viene a confirmar, en este punto, su tesis de que las periodizaciones basadas en los cambios de régimen político o gubernamentales no siempre resultan adecuadas para explicar y entender los procesos y cambios educativos y, mucho menos, los culturales y mentales sin que eso signifique que no existe algún tipo de influencia o relación entre ambos.

Queda un tercer punto, el relativo al Estado, aunque yo prefiero hablar de poderes públicos dado el peso que, en la educación y el sistema educativo, han tenido otras instancias públicas como los municipios (en especial en los países del norte y centro de Europa asimismo considerados en este libro) o determinados entes regionales o estados federados.

---

<sup>7</sup> Antonio Viñao, “Ad maiorem mercati gloriam. La historia de la educación en la trilogía de Pérez-Díaz y Rodríguez”, *Historia de la Educación*, en prensa.

<sup>8</sup> Yo no hablaría de recuperación sino, más bien, de un impulso renovador de signo tecnoburocrático, lastrado por el peso del contexto político, efectuado desde supuestos ideológicos y con propósitos muy diferentes a los de la tradición renovadora de los años 20 y 30 que, además, se plantea y lleva a cabo al margen o sin continuidad con la

Para Cuesta el paradigma progresista ofrece una “visión ingenua y consensual” del Estado despojándole de su “historicidad” y convirtiéndolo en un “objeto cosificado”, un “espacio” o “cosa neutra e instrumental” (pp. 104 y 107). Frente a dicha concepción y, así mismo, frente a las “elucubraciones de los teóricos del derecho político”, considera, siguiendo a Foucault, que el nacimiento del Estado absoluto (y su posterior transformación en Estado liberal, social, del bienestar y, en los últimos años, evanescente) están ligados a los orígenes y evolución del capitalismo y, con él, a la génesis y desarrollo de las “ciencias de control sobre los sujetos”, de la “biopolítica de las poblaciones”, y de “unos sistemas de disciplina, auténticos tentáculos de un gigantesco cuerpo estatal, cada vez más ligado a la individualización de los agentes sociales merced al examen interno/externo”. Así, “desde el siglo XVII [...] se despliega una nueva anatomía política y una microfísica del poder, una mecánica del poder, mediante la expansión de unas prácticas disciplinarias que imaginan el cuerpo social como una gran máquina dentro de la que los individuos son piezas corporales capaces de ser encauzadas, corregidas y perfeccionadas” (p. 105).

Este enfoque es útil para destacar y mostrar algo que, en efecto, encubren los análisis jurídico-políticos o las versiones historiográficas más o menos complacientes con esta serie de transformaciones estatales. El Estado de la era capitalista, ya sea absoluto, liberal, social o neoconservador, sigue siendo el Estado, y sus creaciones, el artificio escolarizador entre ellas, sigue siendo un artificio bajo uno u otro régimen político. Pero al mostrar, sin más matices, lo que otros análisis ocultan, mete en el mismo saco formas de organización social y política harto diferentes. En el fondo se peca del mismo defecto, la ahistoricidad, achacada a quienes atribuyen al Estado, per se, unos poderes taumatúrgicos y benefactores.

“Contra la opinión comúnmente aceptada, el paso del Estado absoluto al Estado liberal jamás significó una retirada del poder político a las moradas del no intervencionismo” (p. 105) nos dice Cuesta retomando lo dicho por Tocqueville en su clásico estudio sobre la revolución francesa. De acuerdo, pero no se trata del mismo tipo de intervencionismo. No son iguales la centralización y el intervencionismo estatal en una monarquía absoluta y hereditaria, con su sistema de consejos aúlicos, que en un régimen parlamentario con todas las falacias y engaños que éste puede llegar a tener. De igual modo, mantener, sin matices, que el capitalismo y el Estado son dos caras de la

---

misma. Y ello aunque puedan señalarse, como yo mismo he hecho en alguna ocasión,

misma moneda, como se hace en las páginas 187 y 206 de *Felices y escolarizados* puede servir para resaltar las obvias relaciones entre ambos y la sujeción del segundo, y del “artificio escolar” a los intereses de los grupos sociales financiera y económicamente hegemónicos (tanto si se defiende más Estado como si se propugna su debilitamiento), pero deja a un lado algo que el mismo autor destaca, y no inadvertidamente, en la página 188 del libro: que el Estado social intervencionista representó “la erección de un poder por encima de las clases capaz de arbitrar, incluso frente a los detentadores directos del poder económico, medidas legales para la protección y seguridad de las clases populares”. Sólo que, dicho poder y dichas medidas no serían más que concesiones necesarias (en cierto modo engaños) para preservar o conservar dicho poder.

Dado que el Estado es “una relación de flujos de poder verticales y horizontales de fronteras poco definidas, que tiende a garantizar la existencia y reproducción de la estructura social” (p. 189), gracias, junto a otros artificios, del sistema educativo, no cambian mucho las cosas, nos viene a decir Cuesta, porque ese último esté en manos eclesiásticas o laicas como mantiene la “historiografía liberal progresista”. Para esta última, el “atraso escolar de España” sería consecuencia de la “falta de escuelas públicas” y del “exceso de protagonismo de la Iglesia católica en la educación”. Para dicha historiografía “quitando a los clérigos y poniendo a maestros estatales, laicos y demócratas, otro hubiera sido el destino de este país. Sin duda otro, pero no tan distinto como imaginan los fieles creyentes en los efectos taumatúrgicos y profilácticos de una escuela pública en manos del Estado y al servicio de los fines que son propios del sistema escolar en las sociedades capitalistas” (p. 103). Todo en el fondo se reduce a saber qué respondería cada uno si le preguntaran, en una encuesta, si piensa que esa sustitución de los clérigos por maestros estatales, laicos y demócratas hubiera producido (pura historia virtual) un país muy distinto, bastante distinto, algo distinto, poco distinto, muy poco distinto o nada distinto del que fue o es en estos momentos. Desde una óptica foucaultina estricta, tal y como suele interpretarse a Foucault, la respuesta adecuada sería nada distinto o muy poco distinto. Desde lo que Cuesta llama el punto de vista liberal progresista, parece que lo correcto sería decir bastante o muy distinto y, por supuesto, para bien o mejor. Lo mismo que desde la perspectiva neoconservadora sólo que, en este caso, para mal o peor.

---

coincidencias puntuales.



Esta cuestión, la del Estado, remite en último término a la crítica que en el libro se efectúa del llamado Estado social o del bienestar. Que éste sea consecuencia de las propuestas de reformadores sociales progresistas, de la presión de los sindicatos y partidos de izquierda, de una hábil concesión de las clases hegemónicas para que todo siga igual (o para trasladar la explotación a la población de otros países) o, como parece más probable, una combinación, diferente en cada país, de todo ello, será un tema de eterna discusión. Para Cuesta la cuestión está clara: sus “logros”, como los de la escolarización de masas, “han de ser vistos con una óptica ambivalente, contradictoria, comparativa y dinámica”. Es cierto, añade, que sin “un horizonte emancipador libre de nubes, y después del estrepitoso fracaso de las experiencias de socialismo real” (a las que yo llamaría de capitalismo de Estado) el Estado del bienestar “goza de la aceptación” derivada de un “escepticismo resignado” que no puede compartirse desde un “pensamiento crítico”. Es cierto, así mismo, que no ha de olvidarse lo que “de valor y conquista democrática por parte de las clases subalternas” tiene esa acción estatal benefactora, pero tampoco que dicha acción ataca “las consecuencias de las desigualdades y no sus causas”. En último término para Cuesta, hay que saber “siempre quién monta a quién. No fuera que el jinete socialdemócrata [...] fuera un mero muñeco de trapo guiado por la impetuosa e imparable fuerza del corcel capitalista” (pp. 208-209). Sobre esta cuestión quisiera hacer dos precisiones.

La primera precisión se refiere al concepto de capitalismo. Necesitamos las palabras para decir lo que pensamos pero, al mismo tiempo, somos prisioneros de ellas. En este caso se trata de un término básico no sólo de la línea argumental mantenida en el libro sino de su misma armadura conceptual y teórica. Quizás por ello se echa de menos algún tipo de explicación sobre su alcance y características. Tal y como parece desprenderse de su lectura, el capitalismo ha ofrecido y ofrece muchas caras pero sigue siendo en lo sustancial el mismo desde el siglo XVI, en que empiezan a configurarse los Estados modernos, hasta el presente. Es más, tampoco parecen apreciarse distinciones sustanciales (que afecten a la naturaleza del Estado y de la escuela) entre el capitalismo USA, el renano, el japonés o el de los países del norte de Europa<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> La tarea no es fácil pero necesaria y más en un libro de estas características. Véanse sino las diferentes concepciones del término leyendo la voz “Capitalism” en Andrew Edgar y Peter Sedgwick, *Key Concepts in Cultural Theory*, Routledge, London, 1999, pp. 52-54, y Raymond Williams, *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*, Hammersmith, London, Fontana Press, 1988, pp. 50-52.

La segunda precisión, relacionada con la anterior, se refiere al Estado del bienestar, un concepto y una realidad en la que, en definitiva, radica el quid de la cuestión y del libro. Por ello, quizás, tras las referencias anteriores al “jinete socialdemócrata” como “muñeco de trapo” guiado por el “corcel capitalista”, da comienzo un subcapítulo titulado “Genealogía del Estado social en España. El fracaso y el éxito de un país normal” (pp. 209-218), un tema, planteado y tratado así mismo en otras páginas, que, como suele ser habitual, recibe en mi opinión un tratamiento incompleto. El análisis se centra sólo en una parte del Estado del bienestar, en los gastos sociales, y, más en concreto en la debilidad comparativa de los mismos en relación con otros países de la Unión Europea. En síntesis, se llega a la conclusión de que en España existe ya un Estado socialdemócrata del bienestar desarrollado sobre todo en los años 80 del siglo XX. La cuestión radica en que el Estado del bienestar, al menos en su formulación teórica y en algunas de sus realizaciones prácticas (en especial en los países del norte de Europa), posee dos caras: la de los ingresos (impuestos) y la de los gastos sociales. Y, con independencia de la debilidad o no de estos últimos, la función niveladora, redistributiva, o como quiera llamársele, que constituye la base del Estado del bienestar depende de la relación existente entre ambas. Mi opinión es que en España no existe un Estado del bienestar. Difícilmente puede darse este nombre a un Estado en cuyo sistema fiscal a) el impuesto general sobre la renta sólo grava, en la práctica, las rentas del trabajo percibidas por nómina; b) la casi totalidad de las declaraciones de renta de quienes perciben cualquier tipo de remuneración que no figura en una nómina son falsas (de ahí que la anterior ministra de educación, Pilar del Castillo, pudiera decir en un artículo publicado en *Papeles de Economía Española*, que casi la mitad de las becas universitarias concedidas eran obtenidas por “familias que ocultaban su verdadero nivel de ingresos”<sup>10</sup>; c) el mismo sistema permite el fraude fiscal legal (injustificadas e injustas deducciones a quienes más poseen); y d) la proporción de dinero negro (dejemos a un lado el situado en paraísos fiscales) en relación con el dinero controlado por la hacienda pública es una de los más elevados de la Unión Europea. El Estado, los

---

<sup>10</sup> Pilar del Castillo, “Problemas y perspectivas de la educación en España”, *Papeles de Economía Española*, 86, 2000, pp. 310-314 (cita en p. 314). Difundida esta afirmación por la prensa, la ministra adujo que el artículo en cuestión había sido escrito por una colaboradora (al parecer alguien mencionado en este comentario) y que no había sido revisado con la suficiente atención por ella. Algo inaudito si se tiene en cuenta que se trataba de una revista científica y que la autora aparecía con todo su currículum académico..

poderes públicos, no llevan a cabo, pues, esa función redistributiva que constituye el fundamento último del Estado social o del bienestar. El país, en lo que a este aspecto se refiere, se mantiene gracias al esfuerzo fiscal de los asalariados.

Aclarado lo anterior (que no es una minucia) hay que plantearse si puede darse el mismo nombre a dos realidades tan diferentes como el Estado del bienestar de los países del norte de Europa (donde sí merece tal nombre) y el que se dice que existe en España. Lo nuestro es otra cosa: una farsa y, en este caso sí, un engaño. Claro que Cuesta, que no comparte la “fe y admiración sin matices” de Viçenc Navarro por los “modelos socialdemócratas del norte de Europa”, califica a éstos, en todo caso, de “un islote de felicidad flotando en un océano regido por las implacables y desgraciadas mareas del capitalismo” (pp. 212-213). Serán un “islote” pero existen y son, sin duda, en este mundo real, lo más cercano a la idea de una sociedad lo menos desigualitaria y lo más libre posible.

En el fondo del debate sobre el Estado del bienestar laten dos cuestiones relacionadas entre sí. La mirada crítica es, por naturaleza, una mirada desde la insatisfacción por un ideal nunca alcanzado y siempre en peligro. Desde ella incluso el modelo nórdico de Estado social resulta insuficiente. El problema es que de algún modo, en la práctica, hay que aunar utopía y realidad y, en el análisis intelectual, hay que apoyarse en marcos teóricos que muestren la complejidad de lo real, sus múltiples caras.

En cuanto a la práctica, me sumo a la propuesta final de Raimundo Cuesta (de hecho, es una posición que vengo defendiendo desde hace algunos años): impulsar “formas de vida asociativa descentralizadas, comunidades intelectuales [y no sólo intelectuales, añadiría yo] contrahegemónicas” que sean un semillero de “pensamiento crítico” (p. 253). Es decir, optar por la vía societaria frente a la estatal o pública<sup>11</sup>. Pero una cosa no quita la otra. Si se parte de la base de que, en la sociedad capitalista, cumple la misma función un Estado absoluto que otro liberal, social o neoconservador y, por tanto, la escuela y la educación que pueda existir como consecuencia de ello, nos incapacitamos para ver las diferencias entre uno y otro. Diferencias que, por otra parte, Cuesta señala y reconoce una vez y otra. Lo que sucede es que, como marco teórico, determinadas interpretaciones foucaultinas quizás sean más útiles para analizar

---

<sup>11</sup> La última expresión escrita de esta idea la constituye el breve artículo titulado “¿Tienen solución los problemas de la escuela pública o hay que resignarse?”, pendiente de publicación en la revista de la CEAPA *Padres Madres de Alumnos*.

instituciones y formas culturales y simbólicas que procesos de larga duración cambiantes en el tiempo. Es decir, para captar más las continuidades que las discontinuidades. Y el Estado, o el poder público, es a la vez institución y proceso, continuidad y discontinuidad. En este libro se pone el acento sobre todo en la primera. No está de más advertir que también existe la segunda.

Permítaseme finalizar con una pequeña broma (seria, pero broma). Al dar nombre a este comentario para guardarlo en el archivo duro del ordenador, lo titulé “Raimundo Cuesta. Libro”. Una de las ocasiones en que lo archivé en un disquete para conservar una copia, apareció un recuadro con el siguiente texto “Raimundo Cuesta existe. ¿Desea reemplazarlo?”. Por supuesto, dije que sí en lo que al texto se refiere. Pero pensé que no sería bueno reemplazar a Raimundo Cuesta como pensador crítico y compañero. Su mirada nos es necesaria. Siquiera para situarnos frente a ella y hacernos pensar.

## LAS CONTRADICCIONES DE LA IDEOLOGÍA EDUCATIVA FUCOLTIANA, por Salustiano Martín(\*)

(\*) Reseña publicada en *Crisis*, revista electrónica del Colectivo Baltasar Gracián, año 2005.

Raimundo Cuesta, *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro-EUB, 2005, 274 pp.

Dice Raimundo Cuesta, en las primeras palabras de la “Presentación” de su libro, que han intervenido en su nacimiento la “pasión” y la “ambición”. La primera habla de “mirar la realidad sin miedo” a lo que se pueda descubrir (y aquí pone a Nietzsche como su santo patrono); la segunda dice de “levantar un proyecto intelectual colectivo” (y aquí se refiere a un proyecto desarrollado dentro de *Fedicaria*). En seguida, nos confiesa su “afán genealógico” (lo cual lo liga ideológicamente al análisis crítico de Foucault), que, según me parece, determina con su *prejuicio* el tipo de mirada que proyecta sobre la realidad. Me interesa, precisamente, esta cuestión.

La pasión de mirar “sin miedo” la realidad no asegura la justeza de la mirada. Raimundo Cuesta mira la historia de la educación y ve, no la lucha de seres humanos empeñados por mejorar la sociedad en que viven, mejorando a quienes viven en ella, sino una *maquinación* pertinaz que actúa según un plan prefijado para *encerrar*, sojuzgar, adoctrinar y preparar para el trabajo a las criaturas que acoge en su *maquinaria*. Tal maquinación, nos dice, se desarrolla engañando a los seres sometidos a su arbitrio, haciéndoles creer que, gracias a la educación, conseguirán la felicidad, que la educación ha de ser su tabla de salvación, que, si se dejan “encerrar”, podrán por fin “liberarse”.

Tal punto de partida, que procede de la monológica visión histórica de Foucault, lo obliga a navegar (y a veces naufragar) entre la negación de la educación y la crítica de quienes tratan de impedir que la educación se desarrolle. Así, cae en contradicciones que se podría haber ahorrado si hubiera prescindido del apriori con el que mira. Niega,

me parece, la necesidad de la educación pública, universal y gratuita (capaz de poner a los hijos de los grupos sociales subalternos en el camino hacia el logro del conocimiento), cuando la identifica, estrechamente, con una finalidad que depende de los intereses de la clase dominante, cuando la liga al propio desarrollo del capitalismo, y se olvida así de que, en buena parte, los esfuerzos para hacer universal la escuela pública tienen que ver con la *voluntad política* de pensadores interesados en el progreso humano y en la igualación de *ciertas* diferencias, y que, sobre todo, tienen que ver con la lucha de la propia clase obrera para conseguir su emancipación y, también, su hegemonía. Y, en ese paso, le es preciso suponer que la clase obrera no sabe lo que quiere o lo que debiera querer, que, en su ignorancia, se pone en manos de sus enemigos.

Sin embargo, en ocasiones, no le queda más remedio que situarse a la contra de quienes se niegan a la ampliación de la educación para todos, a quienes tratan de hacer de la educación una mercancía, a quienes no quieren saber nada de la educación pública. Si su “pasión” hubiera sido la de mirar la realidad desde los intereses de los *desheredados*, sin duda hubiera llegado a la conclusión de que el aprendizaje de los conocimientos es vital, humana y políticamente vital, para el logro de la liberación. La mirada “genealógica” (fucoltiana) considera a los hijos de la clase obrera pequeños salvajes a los que, para su bien, no hay que domesticar (así hablan los fucoltianos). Porque eso es, según esta leyenda fabulada por algunos intelectuales burgueses, lo que la escuela hace con los niños de la clase obrera: los saca de la calle, los encierra, los somete, y todo ello para domesticarlos, para que sirvan mejor en el trabajo, para que sirvan mejor a los designios de sus amos. Para afirmar esto de la instrucción pública, de la educación obligatoria, es necesario mirar para otro lado, sobre todo cuando lo que se tiene delante (porque eso era lo que se tenía) es miseria cultural y analfabetismo, explotación económica y marginación política. ¿Cómo se puede decir que esto es bueno para los niños de la clase obrera, es decir, para la clase obrera? ¿O se trata, sin más, de que sigamos sometidos?

La ideología fucoltiana opera con un punto de partida que tiñe necesariamente todos los resultados de su reflexión. Se trata de hacer entrar en un molde teórico prefijado (el discurso del “vigilar y castigar”, presunto, del sistema educativo) los datos de la realidad histórica, y ello desde un punto de vista que hace caso omiso de los intereses estratégicos de las clases sociales subalternas. Así, la realidad es vista desde el punto de vista de la burguesía y de los intereses del modo de producción capitalista.

Para que la historia diga siempre esto, es necesario dejar de lado mucha información que habla en contra, fantasear bastante para hacerla decir lo que nosotros queremos (así, por ejemplo, se puede hablar de Lutero como sirviendo a los intereses del capitalismo a la altura de 1525, cuando lo cierto es que a quienes servía era a los señores feudales, como quedó bien claro con su rechazo radical a la guerra de los campesinos). En el caso de Raimundo Cuesta, cuando las maniobras de los diferentes gobiernos o de las instituciones (y los dirigentes) de los diferentes niveles intermedios contradicen esa ideología, entonces, esas maniobras son interpretadas como retraso en la modernización, como lacra. Así, la contradicción se asienta en el centro del discurso del analista.

En realidad, lo que descubrimos es que los capitalistas no tienen ningún interés por la educación de los hijos de los trabajadores (sean éstos urbanos o rurales), como no sea, si estrictamente necesaria, la instrucción (en el propio lugar de trabajo) para el ejercicio de las precisas tareas que hayan de realizar. Por eso pudo suceder que, “por una especie de desprecio de las clases dominantes por la legislación social” y, también, “por la autoconfianza de la oligarquía restauracionista”, la *Ley Benot* de la Primera República Española, relativamente beneficiosa para los intereses estratégicos de la clase obrera (y, desde luego, para las niñas y niños trabajadores), fuera papel mojado después de 1875. Es más, como señala Raimundo Cuesta, “no sólo fue ignorada la legislación más radical del republicanismo federal, [“tan avanzada”,] también fue sistemáticamente eludido el cumplimiento de la normas emanadas del liberalismo moderado” (63). Así se pueden explicar, dice el autor, las “bajísimas tasas de escolarización, con un elevado analfabetismo y con un absentismo escolar endémico” (63). Cuesta habla de legislación “radical”, y uno se pregunta: ¿radical de qué manera? ¿a favor de los intereses de la burguesía? ¿o más bien a favor de los intereses de la clase trabajadora? Señala, además, que era muy “avanzada”, pero ¿avanzada en qué sentido? ¿hacia la utopía burguesa del trabajador flexible, pensada con más de cien años de antelación? ¿o avanzada, más bien, hacia la educación universal, siquiera fuera básica, de los hijos de la clase trabajadora? Los textos de sus promotores hablan por sí solos.

Porque, en efecto, los datos contrastados de la historia conducen, repetidamente, en la misma dirección: los “enemigos de la escuela nacional” se reclutaban entre “las clases acomodadas y conservadoras, que preferían bueyes de carga a trabajadores ilustrados”, y “había industriales deseosos de seguir utilizando mano de obra barata” (60) y, también, de seguir bajando los precios de toda la demás mano de obra; para no hablar del interés de todos ellos de mantener en la ignorancia a quienes, en caso

contrario, podrían convertirse en problemáticos alteradores del orden social. Quienes apoyaban esa escuela nacional eran los “reformadores pedagógicos y sociales”, que “apostaban por la escolarización del pueblo” (60); así sucedía, por ejemplo, con los profesores de la Institución Libre de Enseñanza, cuya argumentación en ese sentido inspiró “profundamente al primer pensamiento democrático y republicano” (61). Por más que se quiera deducir perversos designios manipulativos o la convicción adoctrinadora para la producción de una presunta *libido trabajante* (16), lo cierto es que nada en los textos de Gil de Zárate o Fernando Garrido (por ejemplo) abona la idea de que los teóricos de la extensión universal de la escuela básica estuvieran implicados (teórica o prácticamente) en una confabulación a favor de la producción de mano de obra sumisa para el capitalismo o en la solapada defensa de los intereses de la burguesía (agraria, comercial, industrial o financiera).

Si pensáramos que el proyecto de *Constitución Federal* de la República Española de 1873 (primera que recoge “el concepto de educación obligatoria”, dice Cuesta) es enteramente cosa de esa burguesía, entonces, sería hartamente difícil, por ejemplo, explicar las razones para el hecho mismo de la Restauración; se estaría olvidando, por lo demás, la turbulenta lucha de clases que se produjo en el sexenio y que tuvo que conducir (a favor, digo yo, de los intereses de la burguesía) a la restauración monárquica. Como explica Raimundo Cuesta, la siguiente *Constitución* en promulgar la educación obligatoria fue la de la Segunda República, probablemente también muy preocupada por defender los intereses de toda clase de burguesía de los negocios (por eso, es seguro, la destruyeron a sangre y fuego). En toda esta historia, la lucha de clases se reduce, según la ideología manejada, a las escondidas intenciones de la burguesía o, todo lo más, a las inconscientes tendencias capitalistas de los reformadores: la clase obrera y sus intereses estratégicos no aparecen por ninguna parte (cfr. 66). Porque, a pesar de la “escandalosa desidia” de todos los gobiernos españoles de la Restauración, Cuesta sigue remachando constantemente en el mismo clavo: se trata, dice, de “un modo de educación de reproducción simple de las relaciones sociales del capitalismo a través de la familia y la escuela” (65). Si se dijera “a través de la falta de escuela” sería más cierto, es decir, sería la pura verdad; lo contrario es un sarcasmo. Resumo con Cuesta: “el desinterés por la escuela primaria y el abandono de propósitos educadores del Estado [...] constituyeron notas dominantes del discurrir de[l] modo de educación tradicional elitista durante su larga vida” (65).

En fin, la ideología fucoltiana, negándose a ver el interés objetivo de la clase



obrera en su instrucción/educación, concibiendo la escuela como una institución parangonable a la cárcel y puramente al servicio de la burguesía, ha contribuido en no pequeña medida a desarmar a la clase trabajadora. Las obras de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, buenos discípulos de Foucault, han redundado desde hace años en esto mismo. Basta con leer una obra capital para la conformación en España del discurso genealógico sobre la escuela, como *Arqueología de la escuela*, para darse cuenta de dónde ha estado uno de los pilares de la desmoralización cultural de la clase. Cita aquí Raimundo Cuesta a Varela, y nos enteramos de que la “escuela del silencio, de la escritura, de los ejercicios escolares, en fin, de la disciplina, será el modelo a partir del cual emergerá la escuela pública nacional” (26). Estamos entonces de enhorabuena: hoy, en la escuela (?) pública (?) nacional (?), ya no hay ni silencio, ni escritura, ni ejercicios escolares, ni, en fin, disciplina; eso le corresponde a *la otra escuela*. Es decir, *seguimos estando*, claro, en el mejor sistema educativo posible para la burguesía: la doble red. La burguesía, como cuadra a la lógica de sus intereses, se asegura una red privada (además, en nuestros días, financiada por el Estado) para la reproducción cultural (e ideológica) de las capas sociales medias y altas, en el espacio moral de lo que Lereña llamaba el *ethos* de la burguesía, inalcanzable, según parece, para los trabajadores manuales. Para la clase obrera, aquí y ahora, “la escuela pública nacional”, es decir, lo que siempre ha querido darle (y le ha dado a menudo) la burguesía a los hijos de los trabajadores: basura (des)educativa. Y me pregunto: ¿quién sale ganando? ¿A dónde ha llevado la ideología fucoltiana?

Salustiano Martín

## RESEÑA, por Julio Mateos

***Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo, de Raimundo Cuesta. Editorial Octaedro, colección Educación, historia y crítica. Barcelona, 2005.***<sup>12</sup>

Parece que el constante incremento de publicaciones sobre la educación institucionalizada es una inequívoca expresión de dos ilusiones malamente conjugadas: que la escuela es un bien incuestionable de la civilización y, al mismo tiempo, ha de ser urgentemente transformada, reformada, para que rinda, por fin, los frutos de sus efectos benéficos en cantidad y calidad siempre perfectibles. Solo muy de vez en cuando pasan por la imprenta obras que, haciendo uso documentado y solvente de tradiciones críticas y ejerciendo a fondo la sospecha sobre las “verdades” hegemónicamente implantadas, revuelven los valores y el conocimiento sobre una de las más genuinas instituciones del capitalismo: la escuela. Este es el caso del libro de Raimundo Cuesta *Felices y escolarizados*, primer número de una nueva colección de la editorial Octaedro que lleva la elocuente rúbrica de *Educación, historia y crítica*. Es un “ensayo de ensayos”, y cada uno de sus cuatro capítulos puede leerse con una relativa independencia pues el conjunto es inequívocamente unitario. Por orden de aparición el contenido de la obra es el siguiente: 1) Un estudio histórico-crítico de la escolarización obligatoria, 2) Paradojas y sueños de la razón historiográfica, 3) Los modos de educación en la España contemporánea y 4) La forja del Estado social y la constitución de la infancia feliz y obligatoria.

En una valoración muy sintética diré que *Felices y escolarizados* tiene tras de sí un meticuloso trabajo de investigación, pero R. Cuesta ha tenido el buen gusto de no agobiar ni aburrir con la academicista manía citatoria que tanto se estila en nuestros días. Por el contrario, la densa argumentación puede ser atravesada con delectación gracias a una prosa ágil y con garra. Y diré también que, después de recorrer el tortuoso y oscuro devenir de la escolarización de masas, no encontrará el lector el bálsamo de la conformidad con el presente. Pero sí el alivio de desprenderse de un pesado fardo: la idea de progreso y de los destinos necesarios con que la historia de la educación y de la cultura contemporáneas nos ha cargado, impidiendo que imaginemos con mayor libertad el futuro.

En la misma colección de Octaedro se ha publicado, unos días después, un segundo libro: *Enseñanza, examen y control*, de Javier Merchán. Mantiene con el anterior una relación mayor

---

<sup>12</sup> Reseña publicada en *Aula de Innovación educativa*, nº 147, 2005, p. 74.

que la de mera sucesión en una serie editorial. Ambas obras forman parte de un ambicioso y sugerente proyecto en el que sus autores están embarcados junto a otros colegas y que trabajan por nuevas aportaciones con el mismo horizonte: hacer la *crítica de la escuela en la era del capitalismo*, tal y como reza el subtítulo de la obra que he reseñado.

**Julio Mateos Montero**

## RESEÑA, en “REDES”

**CUESTA, R. (2005):** *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: editorial Octaedro.

----

Reseña publicada en <http://www.redeseducacion.net/felicesyescolarizados.htm>

-----

Es difícil tratar de resumir este libro en cuatro líneas, y no lo es tanto por la extensión del mismo, apenas 250 pgs, como por la densidad de su contenido, por las implicaciones teóricas y metodológicas que su lectura provoca, por la “engañosa” sencillez compleja de su redacción, por la hondura y radicalidad de su discurso. No obstante su hondura, su lectura se convierte en un ameno paseo plagado de hermosas imágenes, de referencias sugerentes, de prolijas delimitaciones de conceptos, un caminar no urgido por la espectacularidad de lo fugaz sino, más que nada, una contemplación distanciada, decidida y comprometida con la realidad educativa que analiza. No quisiera que de mis palabras se desprendiera la idea de que este libro es sólo una reflexión erudita, antes bien es una reflexión para la acción, para “*pensar alto y actuar bajo*”.

Su propuesta podríamos resumirla con una frase del epílogo “*Hacer de las escuelas actuales, de sus enseñanzas y prácticas pedagógicas, polos de interrogación y deliberación ciudadana significa poner en el centro de la educación lo público y lo colectivo frente a la privatización consumista, familiarista y psicologizante del presente*”.

El libro se divide en cuatro capítulos o bloques que admiten una lectura conjunta o por separado, un “ensayo de ensayos” en palabras de Juan Mainer, lo que lo convierte en una herramienta muy útil y práctica para su lectura y reflexión colectivas. Como pensamos que los títulos de los capítulos son suficientemente descriptivos de su contenido procedo a enunciarlos:

- Cap. 1. La conquista de la felicidad: bosquejo histórico-crítico de la escolarización obligatoria
- Cap. 2. Paradojas y sueños de la razón historiográfica.
- Cap. 3. Pensar históricamente la escuela. Modos de educación en la España Contemporánea.
- Cap. 4. La forja del Estado social y la constitución de la infancia feliz y obligatoria.

En definitiva el libro de Raimundo Cuesta se propone desvelar el *consenso transcultural* que ha convertido a la escuela en un instrumento, concebido como una máquina vacía, que no dispusiera de su propio software, y en la que pedagogos, psicólogos y otros profesionales socio-educativos pudieran ir introduciendo sus recetas para la solución de todos los problemas sociales y al Estado impulsor de la escolarización obligatoria en un ente neutral .

Sirvan las Reflexiones de Raimundo para que, al menos los docentes, “*guardianes de la tradición y esclavos de las rutinas*”, dispongamos de herramientas con las que abordar adecuadamente lo que ocurre a diario en las aulas, incluyendo en ello nuestro propio papel.

## ¿LA ESCUELA VA BIEN?, por Jaume Martínez Bonafé<sup>13</sup>

(A propósito de la lectura del libro de Raimundo Cuesta: *Felices y Escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo.*)

Jaume Martínez Bonafé. Universitat de Valencia

¡Llega el tiempo en que el hombre dejará de lanzar la flecha de su anhelo más allá del hombre, y en que la cuerda de su arco no sabrá ya vibrar!  
Llega el tiempo del hombre más despreciable, el incapaz de despreciarse a sí mismo.

Nietzsche. *Así habló Zaratrusta, Prólogo de Zaratrusta.*

Como el lector y la lectora saben muy bien, el capitalismo no existe. Ese objeto teórico epistemológicamente decisivo para la comprensión de las prácticas sociales, ha desaparecido de los mapas conceptuales. Así, hoy asistimos, por ejemplo, al proceso de negociación parlamentaria para la aprobación de un nuevo texto legislativo que ordene nuestro sistema educativo, como espectadores desprovistos de libreto alguno que nos ayude a interpretar ese momento puntual en la representación del gran teatro social. No hay historia, y si las voces del pasado se introducen en el presente, lo es más para ilustrar la cita erudita que para alumbrar las sendas y los ciclos del futuro. Qué se gana y qué se pierde en cada acción política, tiene más que ver con las coyunturales varas de medir de cada cual que con el análisis de un proceso histórico que hunde sus raíces en el siglo XVI. Quizá sea esa, precisamente, la esencia actual del capitalismo: naturalizar sus contradicciones. La realidad de la cada día estalla en un incontrolado sin fin de imágenes espectaculares y el proyecto filosófico moderno, que solo quiso mirar, ahora se encuentra atrapado en su propia debilidad: parece imposible recomponer en un proyecto unitario tanta parcelación, tanta apariencia. La separación, el discurso fragmentario especializado, organiza la explicación institucionalizada de lo que es posible. Así hablar hoy de educación en el interior de ese marco espectacular, puede que no sea más que una de las múltiples actividades productivas que impiden pensar y pensarnos en el interior de un mundo social que todavía podemos cambiar. Como nos recordaba Guy Debord, los sueños, también los sueños, permanecen bajo la custodia espectacular.

“Pero no”. Este es el grito y la advertencia felizmente encontrada en el libro de Raimundo Cuesta: frente al discurso de la apariencia propio de las actuales sociedades de control, es posible otro análisis que recupere la economía política, la historicidad y el análisis de las relaciones de poder,

<sup>13</sup> Artículo-reseña publicado en Cuadernos de Pedagogía, nº 356 (abril, 2006), pp. 94-97.

como categorías analíticas para pensar las actuales paradojas de la escuela en el interior del capitalismo:

El actual “capitalismo de ficción”, propio de las sociedades de control, sitúa a la escuela una vez más, entre las paradojas de lo que se dice que es y lo que realmente es; aunque esta dicotomía pretenda desaparecer en una sociedad en donde se es lo que se parece ser. Pero no. La genealogía de la escolarización de masas, que he esbozado en este libro, persigue precisamente establecer que no es lo que parece, que la escuela del capitalismo, ayer como espacio cerrado y hoy como lugar traslúcido, cumple calladamente sus funciones en amigable concierto con un tipo de sociedad ocupada en la permanente revalorización del capital a través de la mercantilización consumista de todas sus facetas (p. 247)

La cuestión a la que pretendo contribuir con este texto, que tiene como implícito la lectura del libro de Raimundo Cuesta, es si pensamos la escolarización desde una epistemología crítica o nos adaptamos también con el pensamiento al discurso inmovilista de lo que se nos dice que es posible hoy (pero también lo que no es posible). Como siempre, esta cuestión ilustra un histórico combate (tradición/innovación) en el que sólo contemplo la posibilidad de un único resultado. Pensar desde la divergencia, invertir el pensamiento dominante, quiere decir también hacer uso de un pensamiento posicionado. Puesto que no se conoce en el vacío, sino desde un determinado punto de la estructura social, lo que se reivindica ahora de nuevo es un conocimiento crítico que nos ayude a comprender la fase actual de la escolarización capitalista y nos provea de herramientas de transformación. De entre las múltiples vertientes de análisis que el propio libro de Raimundo Cuesta sugiere, a mi me interesa resaltar aquí cuatro aspectos que me parecen fundamentales en la educación y que han estado siempre presentes en la mirada crítica: el problema de la igualdad y la justicia social, la construcción de la esfera pública y democrática, la identificación del saber socialmente necesario, y el reconocimiento de la función social del docente. Por la brevedad que exige este artículo, sirva poco más que el enunciado de cada uno de ellos como introducción al necesario debate.

*Sobre la igualdad y la justicia social.*- No es ocioso recordar el abc de cualquier manual de teoría crítica: la escuela capitalista –pública, privada o concertada- no iguala en derechos y posibilidades ni contribuye a reequilibrar una relación estructural entre sectores y clases sociales basada en la injusticia. Digámoslo desde el principio: esta tesis –casi un lugar común- no invalida los esfuerzos políticos y militantes por paliar esa reproducción social de la desigualdad, pero ¡caramba! dejando a un lado la buena conciencia. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, los sistemas

jerárquicos con diplomas, éxitos y sanciones, el disciplinamiento de cuerpos y almas, la selección y organización de los contenidos curriculares, las jerarquías docentes, no son categorías pedagógicas neutras, sino que se corresponden con las condiciones socio-políticas de los diferentes grupos sociales, étnicos, culturales, religiosos y sexuales. Un único modelo de escolarización obligatoria, organizado según la lógica histórica del capitalismo, y consolidado en los sistemas educativos nacionales del siglo XIX, viene mostrando con claridad que el éxito de unos es siempre el fracaso de otros muchos. Y lo verdaderamente espectacular es el modo en que el poder naturaliza esa relación y la fragmenta en múltiples situaciones problemáticas hasta conseguir que cualquier intento de reforma abanderado por la empiria de la desigualdad y la injusticia nunca penetre en el entramado estructural del modelo. Como igualmente espectacular es que en el actual proceso de adaptación del sistema tecnocrático escolar a las democracias de mercado la utilidad política del modelo descansa cada vez más sobre la reproducción de la coacción simbólica, sobre el poder gubernamental para la construcción de las subjetividades: una forma de igualación institucional –una artimaña de salvación y felicidad, nos dirá Raimundo Cuesta- que nos impide dirigir la mirada crítica tanto sobre el carácter estructural de la desigualdad como sobre la colonización de los mundos particulares de cada cual. Enunciada la primera cuestión, y a la luz del libro que nos acompaña como pretexto, dejo formuladas este par de cuestiones: ¿La presencia de un modelo único y obligatorio de escolarización, detentado por el Estado nacional, puede seguir siendo considerada como *progreso* social? ¿En un proceso creciente de evanescencia del Estado –en lo que a determinadas responsabilidades históricas se refiere- quién o qué agencia hegemoniza la administración de ese modelo universal de escolarización pública?

*Esfera pública y democrática.*- Los últimos 30 años de las políticas educativas en España situaron el permanente debate escuela pública / escuela privada en un plano superficial vinculado con las subvenciones o la laicidad, dejando intacta la cuestión radical de la realización pública de la escuela pública. Desde el inicio de ese debate, en la transición política de la dictadura a la democracia formal, siempre hubo argumentos que alertaron sobre el error conceptual y político de confundir la escuela pública con la escuela estatal. Y creo que el efecto de verdad –como dispositivo de poder- de esa práctica discursiva de simplificación, generada en gran medida en el interior del sector hegemónico de la izquierda política y sindical, es doblemente confuso: porque desarraiga del concepto de lo público precisamente lo que le constituye: la subjetividad compartida, y porque simplifica hacia la idea instrumental de *servicio* lo que constituye una esfera de relación política.

En efecto, sabemos, con C. Castoriadis o H. Arendt, que desde el mundo griego, la esfera pública es el espacio reservado al desarrollo de la individualidad; “el único lugar –dice H. Arendt en *La condición Humana*- donde los hombres podían mostrar real e invariablemente *quiénes eran*”. La escuela pública se hace pública si la lucha de lo subjetivo y lo que le corrompe amplía los límites de las banalidades sobre titularidades, servicios o corporaciones, en las que se sitúa actualmente el debate. La escuela como esfera pública requiere de la presencia activa de ciudadanos y ciudadanas con voluntad de radicalizar la relación democrática. No puedo imaginar una escuela pública que deje al sujeto sin voz, en la que la asamblea sea el lugar al que nadie quiere ir, y en el que cualquier proyecto emancipatorio equivalga al aburrimiento de quien no tiene ya intención de vivir nada nuevo. En ese marco de debilitamiento de lo comunitario se acrecienta la idea de escuela pública como un servicio o concesión cuya administración corresponde al Estado. La escuela, como la sanidad o el transporte, deviene en servicio que gestiona y controla el Estado. Y el público –o pueblo- queda como beneficiario de un servicio sobre el que no tiene ninguna capacidad de autogestión. No hay así lugar ni condición para la esfera pública, para un poder colectivo que decide sobre el tipo de condiciones de la escolarización que aumenten su capacidad emancipatoria.

Sin embargo, el libro de Raimundo Cuesta nos devuelve la memoria sobre una larga tradición del movimiento obrero –tanto socialista como anarquista- a mostrar fuertes reticencias al estado educador, y a procurarse, por tanto, modelos y organizaciones educativas autónomas y autogestionadas. Y lo que este trabajo genealógico viene a sugerir es que el acercamiento interclasista del PSOE y la derrota del movimiento obrero como proyecto emancipatorio sientan las bases de un consenso común sobre la hegemonía de un proyecto de escolarización obligatoria meritocrático separado de los combates por la justicia social y de las culturas y contenidos emancipatorios. Con el supuesto implícito –sempiterna idea burguesa, nos recuerda Cuesta- de que la escuela, ahora servicio público unificado, moderno y obligatorio, regenerará las conciencias y los tejidos sociales. Creo, entonces, que en el debate sobre la escuela pública vale la pena pensar la siguiente cuestión ¿No será acaso histórica y contingente la equivalencia de la escuela del estado como escuela pública, por lo que convendría deseternizar semejante presunción?

Todo lo anterior no niega las urgencias: en la actual coyuntura histórica de procesos crecientes de privatización, desregulación, externalización, o simple deterioro, de servicios sociales públicos, obtenidos por la prolongada presión social en las diferentes revoluciones liberales y burguesas de los tres últimos siglos, tienen que frenarse desde la



reivindicación al Estado de un servicio público de calidad. Y esta es una reivindicación que ha de nutrirse con un pensamiento reflexivo, complejo y autocrítico. Es verdad que la administración del Estado invierte y administra el dinero público y parece históricamente escandaloso que un gobierno socialista subvencione colegios del opus dei mientras mantiene todavía barracones en la oferta pública. Pero también lo es que el cáncer de la cultura burocrática y corporativa se extiende el interior del cuerpo docente favorecido por políticas sindicales que miran lo público con funesta miopía. Con esos mimbres a la derecha política no le cuesta mucho conducir el servicio público de la educación por el camino de los cangrejos.

*Sobre el saber socialmente necesario y sus traducciones pedagógicas.*- Es obvio que la mayoría de los seres humanos no alcanzan con los saberes científicos acumulados en la escuela el máximo desarrollo de su personalidad. Ni siquiera los que obtienen éxito acreditado en diplomas y calificaciones. ¿Cuál es entonces la naturaleza y función del conocimiento escolar en el actual proceso histórico de la escolarización que alcanzó, en nuestro caso, el derecho y la obligatoriedad hasta los 16 años? Apuntaré brevemente alguna cuestión sobre las que valdría la pena profundizar. En primer lugar, el carácter ideológico del academicismo cientifista como código curricular. El gran salto histórico del proyecto educativo moderno – de la verdad revelada a la verdad demostrada- ha devenido en pura pirueta espectacular para mantener al sujeto sujetado. De la mano del positivismo, la fragmentación y especialización científica llega a la escuela en forma de asignaturas inconexas y desgajadas de las problemáticas sociales y ambientales; la obsesión ideológica por la neutralidad separa ética, estética y conocimiento científico haciendo todavía más ideológico cualquier proceso valorativo del conocimiento –recuerden, con la LOGSE, el gran hallazgo de “los valores”, y todo lo que dio de sí-. El propio carácter academicista –bancario nos dijo Freire- al separar el conocimiento del proceso de conocer no sólo lo convierte en un producto acumulativo desgajado de la experiencia social sino que separa al sujeto de sí mismo: para decirlo retóricamente, aprobar el examen de matemáticas no me garantiza la apropiación de esa forma de conocimiento científico para comprenderme en el mundo que vivo, puede que todo lo contrario. Otro clásico, Freinet, le llamó a esto “el escolasticismo” porque el método pedagógico no rompe con aquel adiestramiento elitista iniciado por los órdenes religiosos e impone ahora, en el interior de la burbuja del aula, la ciencia fragmentada como imponía antes el catecismo. Sin sentido, de un modo burocrático y competitivo, desgajado de la vida real, y vinculado al premio y al castigo: una forma objetiva de criba social para seguir sabiendo donde están los buenos y dónde están los malos.

Creo que vale la pena preguntarnos por el papel que está jugando la institucionalización de la ciencia en la escuela, porque puede que aquel proyecto emancipatorio de los ilustrados burgueses se convierta en un sofisticado discurso de sujeción al modelo de escolarización capitalista del éxito y el fracaso. Que es decir también, una forma de circulación del capital cultural que produce estratificación social y legitimación de formas diferentes de dominación a través del saber acumulado.

El segundo aspecto que pretendo apuntar quiere poner en relación en concepto de escuela pública con el de saber escolar. Si antes hablamos de la esfera pública como la posibilidad del encuentro activista, militante, de la subjetividad compartida, ahora el código curricular debe articular una forma de saber y de relación de los sujetos con el saber, coherente con aquella formulación. La escuela pública debería promover un tipo de saber vinculado con las problemáticas y las luchas sociales, proveedor de las mejores herramientas para el desarrollo de nuevas subjetividades, orientado a la práctica y capaz de generar autocrítica y reflexividad. De lo contrario, el modelo cultural de la escuela, reafirmando una ideológica y abstracta superioridad científico-tecnológica sobre la vida cotidiana del sujeto, impide precisamente que esa relación necesaria del sujeto con el conocimiento científico se trueque en experiencia emancipatoria sobre esa misma vida cotidiana.

*Sobre la función social del docente.* La escuela capitalista es burocrática y el maestro –funcionario servidor público- deviene en asalariado burócrata. Así fue desde el comienzo aunque las modalidades de esa perversión se transforman y complejizan, especialmente con las actuales formas de incorporación de la práctica sindical a la razón de Estado. En una escuela sin esfera pública, destrozado aquel efímero apunte sobre “comunidad escolar” de los inicios de la transición democrática (familias, docentes, estudiantes, asociaciones de barrio, líderes políticos y sindicales, compartiendo un proyecto comunitario de escuela pública), y reforzado el predemocrático esquema estamental y corporativo por el que estudiantes, padres/madres y profesores responden a interés particulares diferentes, lo que muestra el actual teatro social en la escuela es un panorama desolador en el que el Estado –increíblemente- juega el papel de árbitro neutral. En esas condiciones ¡qué se espera del maestro! Que se acoja a la ideología tecnocrática del esfuerzo individual para escapar a ningún sitio, puesto que ni siquiera se definió con claridad la carrera docente. Que confunda experiencia con rutina, en un contexto en el que nada invita a compartir la aventura de nuevos saberes profesionales. Que extrañado de su propio saber distribuya porciones de una supuesta especialidad disciplinar con un sentido más doctrinario que liberador. Que como el ciego del Lazarillo se agarre al libro de texto para recorrer el camino trillado del curso escolar. Y

que aguante el chaparrón neoliberal en una fase de la escolarización obligatoria en la que cada vez más clientes lo que mejor valoran es el rincón soleado del patio de recreo, y en la que las credenciales escolares van a la baja incluso para quienes no tienen nada. No coincido con los textos culpabilizadores del sector docente que no quieren mirar en la estructura del puesto de trabajo lo que atribuyen exclusivamente a la moral particular del empleado, pero es obvio que el sistema se reproduce con nuestras propias prácticas. Pensar históricamente la escuela supone también encontrar prácticas contrahegemónicas en el interior de las aulas y escuelas que, sin ningún tipo de idealismo pedagogo dan cuenta de que también ahí adentro se está librando un combate por la subjetivación. Solo si hay pensamiento histórico, el sujeto docente puede transformarlo en pensamiento práctico que le permita operar con un sentido crítico y de totalidad en la escuela. La conocida idea de “intelectual transformador” que maneja la teoría crítica significa que las prácticas en la enseñanza se insertan en la construcción política de la esfera pública. Y como todos y todas sobemos, ese es un tipo de relación saber / poder que no nace en los cromosomas. Alguna cosa tendremos que ver también en los programas y las prácticas que van conformando la relación entre conciencia y actividad en el trabajo de cada docente.

*Para saber más:*

Como quedó señalado, en la base de este artículo está la lectura del libro de Raimundo Cuesta (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona, Edit. Octaedro. Pero pretende a la vez ser un modestísimo homenaje al libro de Gonzalo Anaya *¿Qué otra escuela? Análisis para una práctica*, cuya primera edición de la Editorial AKAL fue en el año 1979.

## RESEÑA, por David Seiz

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Felices y escolarizados: Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro. 2005. 274 p. [ISBN: 84-8063-742-0]

David Seiz Rodrigo

Fedecaria-Salamanca

Doctor en Historia por la Universidad Autónoma de Madrid (España)

---

Palabras Claves: Historia de la educación, Escolarización, Método genealógico, Modos de Educación, Crítica de la educación.

Keys words: Education History, Schooling, Genealogical Method; Modes of Education; Education Criticism.

---

Reseña publicada en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-665.htm#1>

*Biblio 3W* (Serie documental de *Geo Crítica*), Universidad de  
Barcelona, Vol. XI, nº 665, 25 de julio de 2006

---

Viene este libro a agitar las conciencias, a despertar debates y a desmontar consensos sobre la escuela. No es, desde luego, pequeño el propósito y más proviniendo de quien lleva mucho tiempo reflexionando sobre la escuela y sus prácticas pues Raimundo Cuesta, por razones generacionales y personales lleva en esta tarea la mayor parte de su biografía de profesor y de pensador. Fue el autor miembro del grupo Cronos, uno de los colectivos de renovación pedagógica surgidos en España en los años ochenta como respuesta a los retos que planteaba la reforma educativa emprendida por el Partido Socialista y que, tras una fase experimental, culminaría en la aprobación de la LOGSE en 1990. Con la nueva ley de educación aprobada, algunos de estos grupos de renovación comenzaron a reunirse anualmente en los “Seminarios sobre Desarrollo Curricular en el Área de Ciencias Sociales”, que sirvieron de cimiento a la Federación Icaria (FEDICARIA) en la que acabarían por integrarse todos y a la que sigue vinculada el autor. El resultado del empeño de los integrantes de FEDICARIA puede seguirse en un amplio catálogo de títulos, que firmados por cada uno de los grupos e individuos que la componen, forman parte importante de la bibliografía sobre didáctica de las Ciencias Sociales escrita en los últimos quince años en España.

La reflexión de Raimundo Cuesta ha tenido especial relevancia en lo que se refiere al conocimiento de la Historia como disciplina escolar. La investigación sobre la construcción de la Historia como materia indispensable de cualquier *curriculum* escolar fue el objeto de su Tesis Doctoral, posteriormente publicada en dos libros “Sociogénesis de una disciplina escolar: La historia” (1997) “Clío en las Aulas: La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas” (1998). Actualmente Raimundo Cuesta forma parte del Consejo de Redacción de la Revista Con-Ciencia Social,

expresión escrita de las diferentes iniciativas desarrolladas en FEDICARIA, y es integrante del Colectivo Nebraska, un grupo que dentro de dicha federación promueve una profunda reflexión crítica sobre la escuela. Precisamente al calor y en compañía de los compañeros de Nebraska ha podido el autor culminar el libro que aquí reseñamos.

*Felices y Escolarizados* es fundamentalmente una reflexión sobre el significado de la escolarización en el mundo contemporáneo, un espacio temporal que el autor prefiere determinar por el análisis del sistema económico hegemónico, por ello no debe extrañar que el subtítulo se refiera a la escolarización en la “era del capitalismo”, precisión que tiene una importancia fundamental para una de las tesis centrales del libro, la que sostiene la necesaria correlación entre lo que el autor denomina “modos de educación” y la evolución del modo de producción capitalista, de innegable tradición marxiana.

El libro desarrolla una especulación intelectual que va más allá del propósito que el título reconoce, enriquecida con perspectivas que a la postre provocan en el lector la sensación de que el autor, sugiere, rebate e inquiere, buscando su reacción, animándole a tomar parte en esa reflexión crítica que es el alma del libro. Extrañamente a lo que suele ser habitual en obras de este tipo, la ironía y el guiño inteligente caracterizan el estilo con el que se teje la urdimbre intelectual del texto, algo de lo que el título de la obra, ese sarcástico “felices y escolarizados”, es quizás el primero y mejor ejemplo.

El capítulo inicial se titula, también con evidente retranca, “La conquista de la felicidad”, y está dedicado a analizar los orígenes de la escuela y el triunfo final de la escolarización obligatoria. Conviene, en este punto, precisar algunas de las deudas intelectuales que Raimundo Cuesta reconoce y a las que tanto debe el libro, tanto en el fondo como en la forma. Confiesa el autor, como intelectual y como historiador, una querencia por el análisis genealógico postulado por Friedrich Nietzsche; por ello entiende que nada hay más pernicioso que entender lo contingente como necesario y lo mutable por permanente. Nada mejor entonces que alejar la perspectiva y rastrear el significado de la escuela hasta sus orígenes. Sirve la lejanía también para comprobar las tesis foucaultianas que plantea, pues la consideración de la Escuela como lugar de encierro y como instrumento de control social, parece hacerse más evidente en los textos fundadores del sistema escolar. Comparte Raimundo Cuesta con Michel Foucault la consideración de la sociedad contemporánea como una sociedad disciplinar, donde la violencia física ha sido sustituida por la más sutil y mejor aceptada violencia simbólica de la que la escuela será privilegiado instrumento. La escuela en el mundo contemporáneo, en línea con este pensamiento, se hermanaría con la cárcel y la fábrica

en el uso de esa peculiar tecnología del encierro destinada a forjar al hombre contemporáneo.

La escuela ha sido taller de hombres desde los inicios del pensamiento escolar, Lutero, Comenio, Kant o Condorcet, en rápido paso de generaciones y propósitos, coinciden en imaginar un recinto donde de la mano de competentes maestros, los niños se conviertan en hombres útiles a sí mismos y a la sociedad. Sobre ese “buen salvaje”, imagen idílica de un niño que ha de ser formado para hacerse humano, la escuela fomentará las virtudes que harán de él un hombre religioso, un orgulloso y convencidito adalid del progreso y un defensor febril de la patria que le ha educado. A finales del siglo XVIII y a comienzos del XIX los nacientes estados sustituyeron a las iglesias en la educación pero aprovecharon la tecnología escolar que desde Comenio venía desarrollándose. En la transmisión del nuevo catecismo civil predicado por los estados fue avanzadilla Prusia, pionera en una obligatoriedad escolar comprendida entre los cinco y los trece años que tendría perdurable éxito. Posteriormente la Revolución Francesa hará también de la escolarización obligatoria bandera de la nueva sociedad civil, propósito que tiene perfecto reflejo en uno de los textos educativos clásicos, el informe Condorcet donde se diseña una pirámide escolar de grados y etapas que será en esta primer periodo de la historia de la escolarización, casi perfecta traslación de la estructura de la sociedad de clases.

Sobre la promesa del ascenso social y con el discurso de la igualdad de oportunidades la escolarización obligatoria se convertirá en histórico consenso y su consecución en el propósito preferido de los reformadores sociales. Un consenso que el libro discute en sus idílicos propósitos desde la perspectiva que otorga la mirada genealógica sobre las ideas que sostienen la escuela y a las que acude en este primer capítulo.

El segundo capítulo podría tacharse de digresión si hiciéramos una lectura rápida del libro. Sin embargo y pese a lo que a primera vista pudiera parecer, resulta esencial para explicar algunos de los reparos y críticas que sobre el carácter de la escolarización se hacen en esta obra. El título bien podría pertenecer a un libro diferente, “Paradojas y sueños de la razón historiográfica”, pues no en vano no es sobre la escuela de lo que se trata aquí, sino de analizar los autores e ideas que han tenido un mayor peso en la interpretación de la escuela como objeto de estudio histórico. Rebate el autor la oportunidad de la identificación de escolarización y progreso impugnando la misma idea de progreso, situándola en la historia y relacionándola con una idea propia de la economía que provoca no pocos malentendidos, siendo especialmente crítico con esa

moderna concepción de “capital humano”, unida íntimamente con una idea de la educación que pretende precisamente la formación de tan particular forma de capital en la escuela. Progreso, modernización y capital humano serían prueba palpable de una idea de la educación más cercana al interés económico que a ese vago propósito civilizador atribuido desde sus orígenes a la escuela. Duda el autor igualmente de algunas de las convencionales relaciones que se han hecho entre desarrollo económico y educación y en línea con las tesis de A. Viñao considera que estas relaciones no son ni lineales ni unívocas.

Concluirá Raimundo Cuesta su crítica al ideal progresista denunciando el error de atribuir a la educación esa creación de riqueza que se le atribuye o el no menos perverso, en su opinión, paradigma de la formación integral de los ciudadanos. La escuela para Raimundo Cuesta no puede desvincularse de los orígenes y el desarrollo del capitalismo y por tanto está desde su origen a la reproducción tanto del modelo social que la sostiene como de las relaciones de poder establecidas en el mismo. El estado sería el cómplice necesario de este modelo, no el pretendido ente neutral y benéfico que la tradición liberal progresista a menudo le atribuye.

Al final del capítulo desvela el autor sus fuentes, una tradición crítica que partiendo de Foucault pasa por Julia Varela y Fernando Álvarez Uría, para concluir en la obra de Carlos Lerena de la que sin disimulo bebe el autor hasta saciarse. Para todos ellos la escuela no sería esa soñada geografía neutra abierta a la voluntad reformadora, sino un espacio integrado en la sociedad de la que dependería íntimamente, tanto en las funciones reproductoras encomendadas como en el reflejo de las tensiones y contradicciones de la propia sociedad.

Puestos en la evidencia de que la Escuela es un sujeto histórico, nacida en un momento concreto, respondiendo a unas necesidades particulares y por lo tanto en el carro de la Historia como cualquier otra institución, llega el autor al capítulo tercero en el que se propone “Pensar Históricamente la Escuela”. Si hasta aquí la vinculación entre la escolarización y el capitalismo ya había sido destacada, el análisis que realiza Raimundo Cuesta en este capítulo estrecha la relación en una de las propuestas teóricas más interesantes del libro. La tesis del autor, esquematizada en un cuadro explicativo en la página 128 del libro, consiste en relacionar la evolución del sistema de producción y la organización social capitalista con la génesis de los modelos educativos, resultado de la cual tendríamos los denominados “modos de educación” tradicional-elitista, en una primera fase del capitalismo, y el modo de educación tecnocrático de masas, propia del

capitalismo desarrollado posterior a la segunda guerra mundial y en el que nos encontraríamos inmersos en España, al menos desde finales de los años sesenta.

Aplicado a la historia del sistema educativo español el modo de educación tradicional-elitista, llegaría desde los orígenes del Estado liberal hasta los años cincuenta del siglo XX. Se trataría de un sistema dual en el que a una base muy amplia de escolarización obligatoria, destinada a toda la población se sobrepone una segunda estrato estrecho y limitado, destinado a las clases privilegiadas del sistema. Una escolarización obligatoria, simple, poco más allá de unos rudimentos y atendida por maestros; y una educación secundaria elitista, impartida por profesores provenientes de la Universidad, muy limitada en el número de centros y por tanto en el número final de alumnos, y destinada a una elite capaz de pagarla y llevarla a término. Una educación secundaria destinada a llevar a los alumnos a profesiones y estudios mejor considerados y con una evidente proyección social. Renta de la que vive todavía la común consideración de la escuela como escala meritocrática por la que ascender socialmente. También corresponden a este modo de educación tradicional la formación de las imágenes, lenguajes y estereotipos nacionales que tuvieron tanta importancia en la formación de conciencias ciudadanas y de pertenencia, tan esenciales para los recién nacidos nacidos estados-nación.

Esta etapa llega hasta los años sesenta, década de transición en la que el número de alumnos crece y en la que se hacen patentes las limitaciones del modelo educativo en vigor. La evolución socio-económica y el agravamiento de las dificultades que la escuela tenía para atender las necesidades que demandaba el sistema, llevó a los legisladores a poner las bases de ese modo de educación “tecnocrático de masas” entronizado definitivamente con la aprobación de la Ley General de Educación de Vilar Palasí en 1970.

El resultado de esta periodización por encima de gobiernos y acontecimientos políticos, es un análisis más atento al tiempo histórico largo, en el que los cambios, que no se niegan, son redimensionados. Especialmente controvertido resulta por ello el hecho de que no se conceda, como ha sido constante en las historias sobre la educación en España, un especial estatuto al periodo republicano o se considere la obra reformadora de la Institución Libre de Enseñanza dentro de los márgenes dibujados por el modo de educación tradicional-elitista.

Provoca también extrañeza comprobar cómo la aplicación del modo de educación tecnocrático de masas al análisis de la historia educativa española más reciente sirve



para destacar las continuidades entre las políticas educativas de los gobiernos conservadores o socialistas. La reflexión, por ello es especialmente crítica con las reformas educativas, desde la emprendida por el PSOE a comienzos de los años ochenta hasta las que con ánimo contrarreformista hicieron los gobiernos del Partido Popular, llegando a las vísperas de la última (penúltima ironiza) reforma emprendida por el PSOE y que el libro sólo apunta en sus intenciones. Las tensiones que afectaron al sistema educativo tras la aprobación de la LOGSE son atribuidas precisamente a la dinámica impuesta por un modo de educación que supera las intenciones reformadoras de las pedagogías psicologizantes y tecnológicas que tanta importancia tuvieron en la génesis de la primera reforma socialista. Desvía, por lo tanto, el autor la atención de las tradicionales controversias sobre la doble red, pública privada, que las reformas y contrarreformas acabaron por certificar, los debates sobre la presencia de la religión católica en las aulas o la pretensión de sostener las derivas de los nacionalismos periféricos con una reverdecida llamada a los mitos fundadores de la nación española. Nada de esto se niega pero pierde valor cuando se sitúa en el más amplio marco económico y social dibujado por el capitalismo tecnocrático de fin de siglo. La escuela respondiendo a la llamada del mercado, en definitiva la llamada de quien durante todo el libro es reconocido como el factotum del proceso de escolarización, se encuentra en una nueva encrucijada histórica de la que Raimundo Cuesta anota tanto las contradicciones como la derivas neoliberales. La conversión de la educación en mercancía y la transformación de los padres (más que los alumnos) en clientes que eligen en un “mercado” de centros, forman parte de esa nueva vuelta de tuerca que el capitalismo da en nuestros días a la escuela.

Vuelve el último capítulo a la senda trazada por el capítulo segundo, a la reflexión sobre el estado educador. No es, sin embargo, una repetición de argumentos sino una mirada diferente sobre el estado, si la primera destacaba desde el principio el control social ejercido por éste, se ocupa Raimundo Cuesta aquí de su cara más amable, el llamado “Estado del bienestar”. Creación contemporánea que tiene precisamente en el mantenimiento de un sistema público de educación extendido a toda la población uno de sus principales puntales. Parte para ello de una afirmación que contribuye a explicar el título de la obra, pues reivindica la importancia que tiene la formación de el estado en la formación del capitalismo, un estado siempre socialmente intervencionista por más “liberal” que se muestre en lo económico. La argumentación desvela, volviendo sobre el pensamiento de Foucault, la intencionalidad de un Estado que por medio de la

educación procura atemperar las resistencias convirtiéndose en caritativa madre de sus ciudadanos. Cierra con geométrica perfección el libro volviendo sobre el taller de hombres, sobre el encierro redentor y la salvífica misión de la escuela, pues las últimas páginas están dedicadas con foucaultiano espíritu, a una taxonomía de los encierros. La infancia redimida se convierte en sujeto escolar, alejada de los talleres pero también de las calles, los niños son puestos a resguardo en las aulas. La infancia, valga la redundancia, se infantiliza, recupera el limbo de los inocentes y se aleja a propósito del mundo de los adultos. Dos edades la infantil y la adulta a la que corresponden diferentes estatutos penales, un propósito que llevará tiempo y que al final del proceso conduce a la división entre el mundo de la escuela, la infancia y el mundo del trabajo y la responsabilidad penal.

No sirve el epílogo para resolver las contradicciones que plantea el libro y que tanta inquietud producen en el lector. Como reflexión sobre las circunstancias que han edificado el presente resulta útil a cualquier propósito renovador, reconocer los materiales, las ideas y las construcciones que nos sostienen “pensar históricamente la escolarización”. Por todo ello propone Raimundo Cuesta desde la conciencia de qué significa la escolarización, iniciar una renovación que el autor entiende tan necesaria como sujeta a imperativos poderosos que no pueden sortearse con salvadoras propuestas pedagógicas o idílicos paraísos estatalizadores.

Quien esta reseña escribe ha tenido la oportunidad de asistir a numerosos debates sobre el libro de Raimundo Cuesta y ha manejado otras reseñas que sobre él se han escrito. Sorprende que en todas se aluda a la incomodidad que el libro produce. Gustan de acudir los miembros de Nebraska a una cita de Fernando Pessoa: “*Pensar es incómodo como caminar bajo la lluvia*”, y no encuentro mejor síntesis a lo que la lectura de *Felices y escolarizados* propone.

De pensar se trata, efectivamente, de volver nuestra capacidad de pensamiento y por tanto nuestro sentido crítico sobre los consensos que sostienen la escolarización. Algo que por fuerza ha de incomodar porque lo que el autor al fin y a la postre hace es agitar seguridades, y dudar de nuestros buenos propósitos. Por todo ello quizás precisamente sean quienes leen el libro desde posiciones “progresistas” los que se muestran más confusos tras la lectura. No en vano el libro desmonta la idea de progreso, desarma la misión salvífica de la escuela y discute los resultados más celebrados de la escolarización obligatoria. No contento con esto, arremete contra la naturaleza del Estado del bienestar, derriba algunos lugares comunes de la historia de la educación en

España la antinomia Iglesia-Estado, el reformismo republicano e institucionista, o la excepcionalidad histórica española. Una verdadera furia iconoclasta que no puede por menos que pasar factura al inadvertido lector pues se encuentra ante una crítica profunda que desvirtúa cualquier renovación formal sino está acompañada de una profunda revisión de los presupuestos que sostienen la escuela. En esto estriba la grandeza renovadora del libro de Raimundo Cuesta, en que su crítica no pretende, pese a lo que les pueda parecer a algunos, regresar a una dorado paraíso analfabeto, sino a promover cambios capaces de contrarrestar el discurso hegemónico por medio de la denuncia de los más taimados de estos discursos, los que se hacen desde renovaciones que no son más que lampedusianas reformas.

## RESEÑA, por Javier Gurpegui

Reseña de CUESTA, Raimundo (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Octaedro, Barcelona.

Por Javier Gurpegui Vidal. Profesor de Enseñanza Secundaria en el I.E.S. “Pirámide” de Huesca (España). Miembro de *Fedicaria*.

-----

Reseña publicada en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-665.htm#2>

*Biblio 3W* (Serie documental de *Geo Crítica*), Universidad de Barcelona, Vol. XI, nº 665, 25 de julio de 2006

-----

En Abril de 1997, Raimundo Cuesta completaba una investigación en forma de tesis doctoral –con el título de *El código disciplinar de la historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*- que profundizaba en la “Historia” como disciplina escolar a partir de la reconstrucción de su pasado. Un pasado que no se parecía precisamente al *recorrido triunfal* con el que se legitima un ámbito del saber o un cuerpo de expertos docentes, sino que desvelaba los intereses sociales que originan un producto ilustre y de apariencia intachable. Intereses nada desinteresados, dicho sea de paso. Ahora, en *Felices y escolarizados* (2005), primer título de la colección “Educación, Historia y Crítica”<sup>14</sup>, Cuesta propone “la mirada crítica y genealógica de la escuela en la era del capitalismo, tomando como argumento central el proceso de escolarización universal y obligatoria” (pp. 9-10). Y es que la escolaridad obligatoria se ha convertido en un referente tan indiscutible como la presencia de una disciplina escolar en el currículum, gracias en parte a unos “valores añadidos” que el pasado le ha ido asociando. A la “desnaturalización y desvelamiento” de estos valores (p. 13) se dedica *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*.

---

<sup>14</sup> Esta colección pretende ser el aglutinante de pensamiento del “Proyecto Nebraska”, iniciativa surgida en el seno del grupo de renovación pedagógica “Fedicaria” ([www.fedicaria.org](http://www.fedicaria.org)), con el objetivo de profundizar en la genealogía de las disciplinas escolares y los usos pedagógicos del capitalismo. También forma parte del proyecto otro libro de la misma colección, *Enseñanza, examen y control, profesores y alumnos en la clase de Historia*, de Javier Merchán.

El primer ensayo, “La conquista de la felicidad”, establece un bosquejo histórico de la escolarización obligatoria, que arranca en el XVI, momento en el que se esbozan las grandes líneas de la modernidad. La primera referencia es Lutero, con su defensa de la obligatoriedad, a la que el mundo protestante se adheriría posteriormente, llegando a importantes cotas de alfabetización con el paso de los siglos. Sin embargo, en el ámbito católico fue fundamental la *Ratio studiorum* (1599) jesuítica, método elitista a partir del cual los Escolapios tenderán un puente con el modelo liberal-estatal del XIX. Más tarde llegaría la *Didáctica magna* (1632) del checo Comenius, subtitulada *Artificio universal para enseñar a todos todas las cosas*, mecanismo que extiende la escolaridad básica hasta los 12 años. Llegados al XVIII, aunque se suele señalar la importancia de la Revolución Francesa, en el mismo siglo habían surgido antecedentes como el estado Prusiano –pionero de la educación pública y legislador de la obligatoriedad universal- o las propuestas de algunos ilustrados franceses. En todo caso, la Revolución contempló una serie de proyectos inaplicables, pero doctrinalmente significativos, así como unos efímeros intentos legislativos. Pocos años más tarde, en plena guerra de Independencia, las Cortes de Cádiz establecerían las bases discursivas del estado español moderno.

Desde finales del XIX, los sistemas educativos europeos fueron aprobando leyes de gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza; proceso que se extiende en España desde la Ley Moyano (1857), que escolariza hasta los 9 años, hasta la LOGSE (1990), que alcanza hasta los 16, edad de incorporación al trabajo. Como se puede ver, el arco temporal planteado por Cuesta es muy amplio, distinguiendo entre distintos ritmos históricos: no se deben identificar los cambios en la conformación de las ideas con los de su “puesta en práctica”, ni la periodización política con los cambios estructurales, ni –ya que hablamos de España- los ritmos de la escolarización con los de la democratización (p. 171). La obligatoriedad escolar se nos perfila como un proceso complejo, que junto al “trabajo asalariado y la prisión como sanción penal regularizada, son fenómenos consustanciales al desarrollo del capitalismo y el Estado-nación” (p. 17). Por todo esto es lógico que *Felices y escolarizados* evite la narración lineal, característica de la historia tradicional, y nos presente un desarrollo plagado de contradicciones, discontinuidades y vaivenes, en los que la progresiva imposición de la obligatoriedad escolar como el mayor bien no es el producto de una conspiración, sino de factores estructurales que rebasan las intenciones humanas conscientes.

En consecuencia, no es de extrañar que el segundo ensayo, “Paradojas y sueños de la razón historiográfica” nos proponga un ejercicio de toma de conciencia del oficio del historiador, y sitúe en el punto de mira precisamente las distintas formas de hacer historia de la escuela, a partir del cuestionamiento de tres modelos. El primero es el economicista, que descansa en la convicción de que la humanidad avanza de forma imparable hacia una universalización del modelo de producción capitalista –algo que para Cuesta no es ni posible ni deseable–, contexto en el que según las teorías del capital humano, se instaura la ecuación que vincula educación con desarrollo económico (p. 90), circunstancia ésta desmentida por casos como la Revolución Industrial, que en el Reino Unido estanca la alfabetización infantil y femenina por necesidades de mano de obra (p. 92). El sujeto de este enfoque sería el *homo oeconomicus*, concentrado en maximizar sus oportunidades materiales acumulando bienes y posibilidades de consumo. El segundo lugar, el paradigma *ideal-progresista*, se basa en tres pilares que son los que a su vez vertebran el libro: “la aceptación acrítica de la idea de progreso, la consideración de la escuela como un espacio vacío distinto de la sociedad y la concepción cosificada (ahistórica y naturalizada) del Estado como un ente institucional con poder arbitral y neutro” (p. 99). La historia de la escuela vendría a ser el *continuum* evolutivo de su expansión y mejora cualitativa: cada vez más oferta y más gasto, más sectores de población atendidos, más “calidad”.

Estos dos paradigmas tienen bastante en común: el *economicismo* de uno y el *narrativismo* del otro establecen una continuidad totalitaria e imparable en el transcurrir histórico, ambos parecen identificarse y formar parte del “resultado final” de la Historia, ambos “configuran una metanarrativa histórica y unos supuestos valorativos que ignoran el rostro terrible y los sufrimientos producidos por las instituciones fundadas en el orden racional burocrático de la modernidad” (p. 115). A la hora de buscar alternativas, otros enfoques como la *historia cultural* podrían introducir un cierto relativismo y reflexión sobre la reconstrucción del pasado. Aunque es preciso operar con las especificidades de la llamada *cultura escolar*, también se ha producido un abuso del concepto de *cultura*, que en ocasiones se ha cosificado hasta eliminar la necesaria dialéctica que debe vincular lo micro y lo macro, las rutinas de la escuela y una periodización que no debería coincidir con la de la historiografía tradicional. En su búsqueda de un enfoque generador de discontinuidades históricas que permitan un distanciamiento crítico, una *desidentificación* que nos ayude a cuestionar la fatalidad de la historia y de nuestro presente, Cuesta se vincula a la historia

social de raigambre marxista -especialmente a E. P. Thompson-, la sociología crítica de la educación –Bourdieu, Lerena...- y la genealogía foucaultiana, sin despreciar otros planteamientos filosóficos como los de Walter Benjamin o la Escuela de Frankfurt (p. 122).

En consecuencia, se hace necesario un instrumento alternativo para pensar históricamente la escuela, que respete su lógica específica sin por ello hacerla impermeable a elementos procedentes de la teoría social y de la historia sociocultural. A ello se dedica el capítulo 3; este instrumento será el *modo de educación*, caracterizado por tres elementos: modo de producción, formas de ejercicio del poder y naturaleza y funciones del conocimiento. Así, la formación de los sistemas nacionales de enseñanza atravesará dos fases de desarrollo histórico, el *modo tradicional-elitista* y el *tecnocrático de masas*. El paso de un momento a otro es el paso de un capitalismo tradicional, de ámbito nacional, a otro monopolista y transnacional; de un poder correctivo, basado en la coacción física y en medios organizativos, a otro más “blando”, basado en interiorización de las normas, y en la consiguiente producción de subjetividades aquiescentes. Es el cambio, finalmente, entre dos formas de organización del conocimiento; la primera, basada en una rígida jerarquía, la existente por un lado entre una enseñanza primaria generalizada, degradada y repetitiva, que ejercita desordenadamente el aprendizaje de leer, contar y rezar, y por otro, una educación secundaria destinada a unos pocos, a quienes proporcionará la “distinción” del saber humanístico; la segunda, incorpora la autoridad cognitiva del *experto* y plantea una extensión del conocimiento, al que se accede en igualdad de oportunidades, cuya estratificación se atribuye a las diferentes aptitudes y méritos de los individuos.

La transición entre estos dos modos de educación precisa un *estado social* que integre facetas de la sociedad civil en nombre de esta nueva racionalidad dominadora. A ello se dedica el capítulo cuarto, que arranca con el nacimiento de la seguridad social en el seno del autoritario estado Prusiano, con el objetivo de integración y estabilización de la clase obrera. Tras una primera institucionalización en los años treinta, al socaire del *New Deal*, los frentes populares y los triunfos socialdemócratas, será a partir de la derrota de los fascismos cuando los *estados de bienestar* triunfen en Europa, siendo la obra de conservadores y liberales en Gran Bretaña el punto de irradiación del fenómeno. Paulatinamente, la generalización de la escolarización viene acompañada de un incremento del gasto público y la mayor presencia de un Estado que ahora se podría calificar de

*evanescente* (p. 202) basado en el convencimiento que produce la racionalidad de los expertos y su consiguiente, en expresión de Bourdieu, *violencia simbólica*. Será tras la crisis de los setenta será cuando se produzca una restricción presupuestaria que, muy consonancia con las “revoluciones conservadoras”, traiga consigo el traslado de costes –se engrosa la educación *básica* en detrimento de la postobligatoria-, la mercantilización de servicios educativos y un incremento de los procesos selectivos que amortigua los consensos sobre la *comprehensividad*.

Paralelamente se produce la constitución del concepto de “infancia” ligado a la escolarización de masas, fundamentado en las “tres edades normalizadoras” (p. 190): incorporación al trabajo, responsabilidad penal y permanencia en la escuela. Los cambios en la concepción de la justicia de menores nos refieren la transición de un modelo en el que el delincuente recibe castigo por faltas a la observancia de unos valores eternos, a otro en el que el juez delega en el especialista regulador de conducta (p. 235). Así, entre 1822 y 2000 la edad penal pasa de 7 a 14 años, proceso paralelo, por un lado, a la ampliación legal y efectiva de la escolaridad obligatoria y al aplazamiento de la incorporación al trabajo (p. 243), y por otro, a la delimitación de la infancia como una etapa singular, dentro de una taxonomía de las etapas vitales dotada de base científica, por parte de la psicología evolutiva (pp. 244-46).

El objetivo de la obra es la “genealogía de los problemas de la escuela de hoy a través del estudio de la de ayer” (pp. 121-23). Por ello, dedica especial atención al “aquí y ahora” del autor, al entorno español y al momento actual de la educación. Por distintas razones históricas, el caso español camina con “el pie cambiado”. Tras una efímera experiencia reformista de legislación contra el trabajo infantil durante la I República (1873) y la formulación de políticas sociales por parte del Ministerio de Instrucción Pública en 1900, se observa un paralelismo entre la generalización de las prestaciones sociales y de la educación obligatoria. Al finalizar el primer tercio del XX, en el que un incipiente estado de bienestar alcanza rango constitucional con la II República, el franquismo introduce un componente anómalo, retardando tanto la prestación sanitaria universal –hasta 1963, época a partir de la cual se incrementa el gasto sanitario y educativo, en detrimento de defensa y justicia- como la implantación de la escuela comprensiva. La otra anomalía, es que cuando alrededor de los 90 en España se reforma el currículum y se amplía el gasto educativo, triunfan las políticas neoliberales en Occidente.



En consecuencia, el caso español contempla el desarrollo del modo de educación tradicional-elitista desde mediados del XIX a mediados del XX, un periodo de transición en los años sesenta del XX y la incorporación al modo tecnocrático desde los años setenta hasta hoy.

A pesar de ello, existe un consenso en la reciente historiografía en reivindicar la “normalidad” y europeidad de España en su acceso al bienestar y la democracia, que sirve para ratificar un diagnóstico necesariamente optimista, de efectos inmovilistas, sobre nuestro presente, dejando de paso a un lado los planteamientos marxistas –reducidos, en palabras de Álvarez Junco (citado en p. 83) a una mezcla de “estructuralismo mecánico-economicista” y “pesadumbre romántica”-. Cuando se trata de la extensión de la escolarización en España, este optimismo trasciende las diferencias entre conservadores y socialdemócratas, y contamina una buena parte del discurso de la izquierda. La inicial animadversión del movimiento obrero a la escuela capitalista fue paulatinamente domesticada, y se trocó por la plena identificación del cambio social con el cambio escolar, tras haberse impregnado del *ethos* de las clases medias” (p. 69), como muestra el caso paradigmático del programa del PSOE en 1918. Por todo ello, una buena parte de las críticas de Cuesta van dirigidas a los gobiernos de este mismo partido, cuyos planteamientos educativos, especialmente a partir del ministerio de Suárez Pertierra, muestran claras afinidades con el Partido Popular. En esta tesitura, conviene recordar que en la actualidad, el gasto educativo español sigue sin alcanzar la media de los países ricos, e incluso se produce un ligero descenso desde 1995.

En una reseña de *Felices y escolarizados* excesivamente ceñida al primer capítulo, se dice que “[l]a ideología foucaultiana opera con un punto de partida que tiñe necesariamente todos los resultados de su reflexión” (Martín, 2005). Ello implicaría que para entrar en el molde teórico prefijado se procede a una deformación de la realidad histórica que desemboca en la desmoralización cultural de la clase obrera, pues se niega el interés objetivo en su educación. ¿Hasta qué punto Cuesta adopta el enfoque foucaultiano de manera totalizadora, y con unos efectos políticamente conservadores? Veamos. De Michel Foucault se ha cuestionado su retrato del ejercicio del poder excesivamente abstracto, que no matiza entre instituciones o territorios, y no acaba de explicar que determinada “producción de subjetividades” tenga lugar precisamente en una coyuntura como los siglos XVI y XVII (Fernández Enguita, 1985: 139-242); también se ha puesto en

cuestión su pobre teorización de las relaciones entre discurso y formación social (Weeks, 1993). En su propia defensa, Foucault señaló que el poder no es omnisciente, sino ciego, y que la multiplicación de sistemas de control se debe a su propia impotencia. Respecto a las implicaciones políticas de sus planteamientos, añadió: “me niego a adoptar una postura profética, es decir, aquella que consiste en decirle a la gente: esto es lo que tenéis que hacer, o también: esto está bien y esto no. Lo que en realidad les digo es: así es como, *grosso modo*, me parece que son las cosas y las describo de forma que las posibles vías de ataque queden perfectamente dibujadas” (1993: 252).

Sin embargo, dado el espesor y trabazón con que el poder se nos describe en sus obras, da la sensación de que las “vías de ataque” en realidad no quedan tan “perfectamente dibujadas” como se nos da a entender. Pero lo que no está tan claro es que *Felices y escolarizados* herede miméticamente las limitaciones del pensador francés, por mucho que el método genealógico forme parte protagonista de esa “caja de herramientas teórica” (p. 122) –expresión, por cierto, de Foucault- que, junto a otros planteamientos, conforman el enfoque histórico adoptado. La genealogía se propone el estudio los discursos en su “régimen de materialidad”, es decir, inmersos en un entramado de relaciones materiales y simbólicas que se vinculan con las prácticas sociales. En este contexto, la historia cuestiona la apariencia impecable de las cosas, iluminando las condiciones en las que se ha gestado nuestro presente a través de la memoria de los conflictos del pasado (Varela y Álvarez Uría, 1997: 61). Desde este punto de vista, podemos decir que *Felices y escolarizados* delimita metodológicamente sus propuestas con una mayor nitidez y eclecticismo que los estudios históricos de Foucault, de quien Cuesta adopta sus categorías de análisis. Con independencia de posibles divergencias sobre sus interpretaciones históricas, *Felices y escolarizados* distingue perfectamente entre factores históricos, estructuras y discursos, explicitando metodológicamente cada uno de sus pasos. Ahora bien, ¿qué hay de ese posible “efecto conservador” del método genealógico?

La crítica de *Felices y escolarizados* a la escuela realmente existente se desmarca claramente de otras oposiciones radicales a la institución, de carácter en el fondo reaccionario, como pudiera ser el movimiento estadounidense *unschooling*; incluso del utopismo de autores de referencia como Ivan Illich (1975), atractivo en su diagnóstico, pero desafortunado cuando se empeña en aportar soluciones positivas. Su propuesta de unas “tramas de aprendizaje”, impulsoras de un “aprendizaje automotivado”, que se

plasman en el desarrollo de una red de magnetófonos para difundir y registrar las opiniones de las personas de a pie, “lonjas de habilidades” en las que se intercambian los saberes y los aprendizajes, y “servicios de búsqueda de compañero”, parecen más un delirio de Nicholas Negroponte que una experiencia socialmente fundamentada. Y es que a veces los *apocalípticos* se asemejan peligrosamente a los *integrados*. Cuesta perfila la escolaridad evitando en todo momento una perspectiva idealizadora, que identifique su funcionamiento social real y su imaginario. El programa educativo previsto por Marx para la clase obrera, que aunaba estudio y trabajo (p. 67), o cualquier otra alternativa a la escuela capitalista son posibilidades abandonadas en el pasado, y cualquier intento nostálgico por desandar nuestros pasos, en pos de una utopía positiva, resultaría idealista y regresivo. Por el contrario, ese rastro que dejaron las ocasiones perdidas testimonia que el pasado no necesariamente tuvo que ser así, ya que la acción humana podría haber empujado los acontecimientos en otra dirección.

Con frecuencia, se exige que todo discurso, por muy incisiva que sea su crítica, termine con un apartado de “alternativas” o “propuestas de acción”; así la gente se queda más contenta, como cuando una película termina bien. Pero el *quid* de la cuestión no está en que “el paso posible” pueda compensar la dureza de un diagnóstico, sino en que éste deje dibujadas las “vías de ataque”. ¿Cuál el caso de *Felices y escolarizados*? En sus últimas páginas (pp. 252-53) Cuesta esboza una propuesta de actuación teórico-práctica – expuesta con más precisión en otro lugar (2004), cuyas ideas seguimos-. Un primer nivel, el curricular, subvertiría el modelo academicista de currículo, inclinándose por una enseñanza “cuestionadora de las verdades del presente” a través del estudio de los “problemas relevantes” que afectan a nuestra vida social. Pero no se debe abandonar la cuestión en ese nivel, encuadrando la docencia en los parámetros de una profesionalidad corporativa, basada en el dominio técnico de un saber, o a lo sumo, en una opción ética individual en beneficio de la comunidad educativa, por encima de ideologías e intereses sociales. Es preciso trascender el ámbito del centro educativo, situándonos en un segundo nivel, el político, que exigiría para el profesorado la condición de “intelectual contrahegemónico”, capaz de propugnar “un futuro distinto desde un presente tal como es”; demandaría el reforzamiento y creación de redes asociativas descentradas, impulsoras del pensamiento crítico y de “nuevos usos públicos de la escuela” –lo que Martínez Bonafé ha llamado “realización pública de la escuela pública” (2006)-. El tercer dominio sería el

sociocultural, donde se cimenta el “sentido común crítico” capaz de trascender los vaivenes del bipartidismo y de impregnar realmente las formas de pensar y hacer.

Esta mezcla de pesimismo y “pedagogía de lo posible” cristaliza en la frase “pensar muy alto y actuar muy bajo” (p. 253), es decir, tomar conciencia de las fuerzas históricas que han gobernado la escuela, y mancharse las manos, ponerse a trabajar. El ajuste de cuentas con el pasado de la escuela no necesariamente debe desembocar en la parálisis, sino en la asunción de las contradicciones heredadas. Porque no se puede negar una contradicción por parte de Cuesta en el cuestionamiento radical de la lógica escolar por un lado, y en la formulación de una propuesta curricular por otro, por mucho que pretenda “problematizar el presente”. Y sin embargo, cuando rebasamos las pedagogías inmanentistas, circunscritas al interior de la Escuela, y la conectamos con su entorno, no se está negando el sentido de la enseñanza, sino que se la está enmarcando en una lógica distinta, la de las prácticas políticas y sociales de cambio. Eso sí, por el camino sería bueno que dejáramos a un lado la “buena conciencia” (Martínez Bonafé, 2006) y la ciega confianza de que la Escuela sea la palanca del cambio social por excelencia.

Y sin embargo, sí que percibimos un cierto desajuste entre razón utópica y razones prácticas. Si se parte de la base de que “[l]os logros del Estado de bienestar como los del proceso de escolarización de masas han de ser vistos con una óptica ambivalente, contradictoria, comparativa y dinámica” (p. 208), hay que asumir que el diagnóstico de Cuesta no explica el protagonismo de las fuerzas sociales que pueden resistir frente a la escuela capitalista. En su desenmascaramiento de los “logros” del bienestar hay más énfasis en su carácter dominador que en sus ambivalencias, como si los vaivenes históricos sólo fueran un mero retardo del desenlace fatal de los designios del capitalismo. Si el cumplimiento histórico de los fines de la escuela capitalista no era inevitable, es preciso detallar más ese momento dialéctico en el que las cosas podrían haber sido –y pueden ser– de otra forma. A fin de cuentas, recordemos que un gran fustigador de la idea de progreso como fue Walter Benjamin, la encontraba complementaria del *eterno retorno* (2005: 145): el optimismo histórico tiene su reverso en el *infierno*, al que la repetición de lo dado nos condena.

En todo caso, *Felices y escolarizados* es un buen antídoto contra el “bipartidismo mental” que impregna en la actualidad una buena parte de los discursos progresistas en

España, y que justifica cualquier cosa que “suavice” las formas privatizadoras, segregacionistas y autoritarias de las políticas conservadoras, aunque sea a cambio de esos mismos procesos bajo un envoltorio ideológico más suave y amable. Bipartidismo que califica de inoperante e insensata cualquier alternativa “radical” a esa “gran casa de la izquierda” que se pretende la socialdemocracia. Hace ya algunos años que en la educación española, “la espuma del debate político” oculta una “marea profunda” de mayor calado histórico (p. 181). El *baile* de medidas y contramedidas de reforma educativa pudiera hacer pensar, que la pugna tiene lugar entre concepciones políticas con un modelo social diametralmente opuesto, pero no, sencillamente, es que las formas de privatización y de *despolitización* de la enseñanza, son tan sólo estratégicamente distintas. Y a veces ni eso. Una buena forma de “acompañar” el uso de este libro, en cualquiera de los niveles de acuerdo que puedan darse con él es apoyarse en el mismo para templar nuestro pensamiento crítico, para reforzar el lugar social que queremos ocupar en la construcción de una *praxis* crítica. Porque, como decía el mismo Foucault, “[n]o se es radical por pronunciar determinada palabra. No: la radicalidad está en la existencia” (1993: p. 253).

### **Bibliografía.**

- BENJAMIN, W. (2005) [1982] *Libro de los pasajes*, Akal, Tres Cantos.
- CUESTA, R. (2004) “La escolarización de masas: un sospechoso y ‘feliz’ consenso transcultural”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 334.
- ENGUIITA, M. (1985) *Escuela, trabajo e ideología. Marx y la crítica de la educación*, Akal, Torrejón de Ardoz.
- FOUCAULT, Michel (1993) [1978] “Lo que digo y lo que dicen que digo”, en TARCUS (1993), pp. 247-54.
- ILLICH, Ivan (1975) [1970] *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona.
- MARTIN, Salustiano (2005) “Las contradicciones de la idea educativa foucaultiana”, <[www.colectivobgracian.com/libros/libros/Felices\\_y\\_escolarizados.htm](http://www.colectivobgracian.com/libros/libros/Felices_y_escolarizados.htm)>.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2006) “¿La escuela va bien?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, en prensa.
- TARCUS, H. (1993) *Disparen sobre Foucault*, El cielo por asalto, Buenos Aires.
- VARELA, J. y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (1997). *Genealogía y sociología. Materiales para repensar la modernidad*, El cielo por asalto, Buenos Aires.
- WEEKS, J. (1993) [1982] “Foucault y la historia”, en TARCUS (1993), pp. 83-108.

## LA LARGA NOCHE DE LA ESCUELA CAPITALISTA, por Fernando Álvarez Uría<sup>15</sup>

*Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo,*

Raimundo Cuesta,

Barcelona, Octaedro,

2005, 274 pp.,

La Editorial Octaedro acaba de inaugurar una nueva colección dirigida por Juan Mainer y titulada *Educación, historia y crítica* que pretende ir proporcionando materiales al servicio de los movimientos de renovación pedagógica. Es una buena noticia en una época en la que en los centros de enseñanza parecen haberse instalado en la desmoralización. La primera entrega que acaba de ver la luz es un libro claro, rotundo, provocativo, del historiador salmantino y catedrático de educación secundaria Raimundo Cuesta.

*Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* es una genealogía de la escolarización obligatoria en las sociedades occidentales, una historia intempestiva y antinormativa que se inicia en la Alemania del siglo XVI con la Reforma protestante, y más concretamente con la propuesta de Lutero de fundar escuelas cristianas, y se cierra en la España de hoy con la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal de los Menores. Durante todo este largo lapso de tiempo la escuela, entendida siguiendo a Comenius como un *taller de hombres*, constituye una institución clave tanto en la génesis como en el desarrollo del capitalismo.

Raimundo Cuesta distingue tendencialmente, desde el siglo XIX hasta la actualidad, dos modos escolares de educación sucesivamente hegemónicos y avalados por el Estado capitalista: el *modo de educación tradicional-elitista* que se mantuvo hasta la Segunda Guerra Mundial, y que predominó en el marco del Estado liberal articulado en torno a prácticas disciplinarias; y el *modo de educación tecnocrático de masas* que se impuso con el desarrollo del Estado social keynesiano, y que en la actualidad asegura la homogeneidad del espacio simbólico. Ambos modos de educación corresponderían respectivamente al predominio del capitalismo de producción, en el primer caso, y al capitalismo de consumo, en el segundo. En razón de un creciente efecto de globalización, mercantilización y psicopedagogización de la

---

<sup>15</sup> Reseña de Fernando Álvarez Uría publicada en Archipiélago (2006)

escuela se comienza a vislumbrar en el horizonte la formación de un nuevo modo de educación propio de una escuela virtual y *cableada* en el marco de un *Estado evanescente y educador*.

El análisis histórico desarrollado en esta investigación resulta tan demoledor, tan nietzscheano, tan sin aristas, que al final el lector se siente desfallecer, como ocurre con esos fondistas que llegan exhaustos a la meta. En vano se buscarán en estas páginas experiencias alternativas, resistencias, formas de educación públicas o privadas de carácter progresista, o próximas a planteamientos propios de un socialismo democrático, pues la rueda de la escolarización, convertida en una gigantesca maquinaria de dominación socio-cultural, gira y gira sin cesar, como si se tratase de una noria o de un dispositivo imparable que avanza, mecánico, movido por resortes invisibles. El análisis genealógico, al estar primordialmente planteado en términos de dominación molar, no deja espacio para las tácticas y las estrategias moleculares de poder, de tal modo que el árbol de la escolarización impide ver el bosque de las variadas formas escolares y no escolares de educación, así como la experimentación de resistencias alternativas.

¿Realmente la única o principal función de la escuela en la historia occidental ha sido la de estar al servicio del capitalismo y de su reproducción? ¿Todos los profesores y funcionarios que trabajamos en el sistema educativo nos vemos compelidos irremediabilmente a ser servidores del capital? ¿Las instituciones públicas, incluidos los centros públicos de enseñanza, las instituciones de propiedad social, ejercen la misma función en las dictaduras que en las democracias? ¿Por qué lamentar entonces su privatización? ¿Cree el autor de *Felices y escolarizados* que *lo más que puede demandarse del sistema escolar es que no afiance todavía en mayor grado y profundidad las desigualdades de clase y género (y otras) existentes en el sistema capitalista*? ¿No es posible que algunas instituciones educativas operen al servicio de la justicia y de la democracia? ¿Qué es lo que obliga en la educación pública a profesores y a estudiantes, en el interior de un sistema social y político de libertades básicas, a reproducir el modelo tecnocrático de masas en lugar de fomentar una cultura crítica y anticapitalista? En vano he buscado en este libro respuestas claras a estas preguntas suscitadas por su lectura.

Afortunadamente para todos Raimundo Cuesta exagera en su diagnóstico tenebrista, y se equivoca en su argumentación sobre el Estado social keynesiano. El propio J. M. Keynes, adalid del reformismo social, que impartió en junio de 1930 una conferencia en la Residencia de Estudiantes de Madrid titulada *Posible situación económica de nuestros nietos*, detestaba el espíritu del capitalismo: *El afán del dinero*, dijo entonces en un tono que nos recuerda a

Max Weber, *sólo por tenerlo y no como medio para lograr los goces y realidades de la vida, será reconocido por lo que es: una morbidez algo asquerosa, una de esas propensiones patológicas propia de criminales, que se relegan con repugnancia a los especialistas en patologías mentales.*

En la larga noche de la escuela capitalista hay claros de luna, relámpagos y tormentas, e incluso amaneceres esperanzadores. Las prácticas emancipatorias producen efectos liberadores, incluso en condiciones adversas. En este sentido las teorías sociológicas de la reproducción resultan excesivamente mecánicas, manifiestamente simplificadoras, y por tanto falsas. Raimundo Cuesta ha optado en este libro por laminar el territorio, manejando con mano maestra la excavadora de la historia, quizás para que próximos libros de la Editorial Octaedro y de la colección *Educación, historia y crítica* dispongan de un terreno acondicionado en el que construir. Hay que agradecerle su enorme esfuerzo de sistematización, su ingente erudición, su encarnizada crítica crítica, pero los lectores que padecemos un asma crónica esperamos ávidamente que llegue pronto la ambulancia con la bombona de oxígeno.

Fernando Álvarez Uría



## PARADOJAS DE LA ESCUELA EN LA ERA DEL CAPITALISMO CARTA A MIS QUERIDOS CRÍTICOS, por Raimundo Cuesta

*Los que evitan las paradojas evitan también el pensamiento; al menos el pensamiento complejo* (Jesús Ibáñez, *El papel del sujeto en la teoría*).

*Todas las cosas que duran largo tiempo se embeben precisamente de razón hasta el punto que no se hace creíble que hayan tenido su origen en la sinrazón* (Nietzsche, *Aurora*).

Raimundo Cuesta (Fedicaria-Salamanca)

### 1.-Para ir entrando en materia

La paradoja, la aporía, como instrumento metodológico constituye, hoy más que nunca, una manifestación del pensamiento de estirpe crítica. De ese estilo de mirar el mundo que una y otra vez, incansablemente, se interroga problemáticamente sobre esas cosas que, como la escuela, embebidas de *razón*, de las razones que le presta la *doxa* dominante, ocultan las vergüenzas de su *sinrazón* originaria (de las espúreas razones que estuvieron en sus comienzos) y de su *sinrazón* actual (de las grandilocuentes razones que hoy envuelven su existencia real). Es también la distancia, una suerte de artificio premeditado de desapego afectivo y óptico, el procedimiento más pertinente que deseo emplear para situarme y afrontar en las líneas que siguen los comentarios públicos que ha motivado hasta el momento mi libro *Felices y escolarizados* (Octaedro, 2005). A todo ello se añadirá el inevitable afán de agrupación clasificatoria de mis queridos críticos, con arreglo a una taxonomía que explora de dónde vienen las voces y hasta dónde llegan los ecos. Ello me permitirá concluir por qué todavía hoy es conveniente, como traté de proponer en mi libro, una crítica histórica de la escolarización en la era del capitalismo<sup>16</sup>.

Así pues, procederé a hacer un uso combinado de la paradoja, la distancia y la taxonomía como herramientas de una crítica de la crítica. Aunque, a poco que se medite, pensar el pensamiento de los demás sobre uno mismo viene a ser un difícil ejercicio de autoexploración sobre mi condición de sujeto-objeto de un espacio textual de entrecruzamiento de discursos. También lo es de ocasión para ampliar y matizar (lo que haré con la brevedad que exige la ocasión) los propios argumentos. Ciertamente, no es poco el peligro de que las tramas discursivas de más de una docena de reseñas (véanse referencias al final) se confabulen y multipliquen en esta reseña de reseñas en una laberíntica batahola de argumentos a favor y en contra de mis tesis al punto de que confundan al lector o lectora, totalmente inocentes de toda culpa por no haber leído cada una de ellas. De ahí que me vea obligado a obrar como una especie de metarreseñista capaz de ir a la sustancia y evitar el detalle, de tal suerte que opte por organizar,

---

<sup>16</sup> Que tuve ocasión de explicar en un largo artículo titulado La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4 (2006), 53-94.

seleccionar y acudir a los argumentos más susceptibles de animar el debate sobre el significado de la escuela y su historia.

Como quiera que ninguno de los reseñistas puso en duda la aportación empírica de mi libro o descubrió errores históricos de bulto que necesitaran corrección o aclaración (e incluso algunos, lo más generosos, alabaron el esfuerzo documental realizado), estamos en condiciones óptimas para desdeñar los detalles y ceñirnos al trazo grueso de las críticas que versaron principalmente sobre los fundamentos de la interpretación de los hechos, sobre las teorías subyacentes y, en fin, sobre las ideologías en nombre desde las que se formulan las principales objeciones.

## **2.-Taxonomía de las críticas: desde dentro y desde fuera**

Me he permitido, más allá de la psicología de cada comentarista, efectuar una sencilla clasificación que atiende a la lógica desde donde se pronuncian los juicios y opiniones sobre mi obra. A tal fin establezco la polaridad “desde dentro” y “desde fuera”.

Hubo también alguien (Cascaete, 2006) que pretendió situarse “desde el más allá”, o sea, desde la azotea de un pensamiento postcrítico para el que todo lo dicho era cosa como ya sabida y de poco fuste para gente informada. Como sea que no merece la pena gastar el tiempo con el “más allá”, regresaremos a las preocupaciones terrenas.

Vayamos, pues, a los que hablaron desde dentro. Por tales entendemos las voces que se proyectan desde una similar atalaya crítica, es decir, que pudiendo ser discrepantes en este o aquel aspecto, coinciden con las tesis centrales de la obra, como consecuencia obvia de poseer una armadura teórica similar. Ello era esperable entre los fedecarianos, al menos entre aquellos que no se acogieron al comentario del silencio. En efecto, desde muy adentro, casi en condición de coautor, está la breve reseña-anuncio de Julio Mateos (2006), que podría haber sido suscrita por cualquiera de los miembros del Proyecto Nebraska. Por su parte, Javier Gurpegui (2006) y David Seiz (2006) realizaron, con dosis de distanciamiento superior, un meritorio trabajo de resumen y difusión del contenido, no exento en ambos casos de sugerentes matizaciones, algunas de ellas dirigidas a las primeras objeciones críticas que aparecieron antes de escribir sus respectivas aportaciones. Gurpegui, por ejemplo, supo explicar perfectamente, frente a la obsesión antifoucaultiana de algunos de mis críticos, cómo entiendo las fuentes teóricas que manejo y qué tipo de eclecticismo teórico práctico, si bien objetiva, como otros lectores también hicieron, la existencia de un “cierto desajuste entre razón utópica y razones prácticas”, entre la carga de la crítica y la afirmación y despliegue de una explicación más amplia y dinámica de las fuerzas de resistencia, hoy y ayer, a la escuela capitalista. Por su lado, Seiz insistió en la necesidad de aclarar las nociones de capitalismo y Estado, y su relación con la escuela, viendo en el nuevo Leviatán de la modernidad y en los mensajes de salvación el verdadero motor de la escolarización. Y supo ver el lado incómodo de un pensamiento intempestivo, parafraseando el apotegma de Pessoa, que tanto nos gusta: “pensar es incómodo como caminar bajo la lluvia”. Es en efecto, para seguir en Pessoa, un libro del desasosiego.

Dentro del mismo panorama, aunque sin relación directa con Fedecaria, se cuentan las reseñas de Manuel Ferraz y el artículo de Jaume Martínez Bonafé. En una línea muy

elogiosa y encomiástica, destacando los méritos que el libro ofrece al campo de historiadores de la educación, se encuentra el amplio, reflexivo y documentado comentario de Ferraz (2006), que llama la atención por la mucha complicidad con las tesis del libro y, por ello mismo, la gran distancia que exhibe respecto al pensamiento dominante en su gremio profesional. Por su lado, Martínez Bonafé (2006) escribió un artículo por encargo en el que representa el papel de “a favor” dentro del monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (VV.AA., 2006), que lleva por título *Sentido y función de la escolaridad. Debate a propósito del libro Felices y escolarizados de Raimundo Cuesta*, obrando así de paladín defensor frente a dos aportaciones claramente “en contra” de Viñao (2006) y Puelles (2006). Su artículo, no obstante, más que una defensa del contenido del libro (que, de manera oblicua, también lo es) es la ocasión para una argumentación complementaria, que se inscribe en parecidas familias críticas, en esa vieja familia que no deja de pensar la crítica social como una crítica del capitalismo, de ese sistema que para muchos pensadores de la sociedad ha caído en desuso o se ha travestido en OVNI .

En un espacio que yo calificaría fronterizo entre dentro y fuera se encuentra un trabajo inédito que se manejó y debatió en el seminario de Fedicaria-Salamanca, a cargo de Antonio Molpeceres (2005), matemático adscrito al tal seminario, que a menudo ha mostrado su acerada, y pese a ello muy amistosa, crítica de las tesis salidas del entorno fedicariano-nebraskiano. El susodicho realiza una original lectura bourdieana de *Felices y escolarizados*, a la que aplica sistemáticamente el esquema interpretativo de la “violencia simbólica” para acabar concluyendo que acepta “el certero y demoledor” socioanálisis de la escuela en la era de capitalista, que admite lo que en el libro se dice (en suma, que el decurso histórico de la escolarización significa, en cierto modo, parafraseando a La Rochefoucauld, el triunfo de la hipocresía sobre la virtud), pero no comparte los silencios, o sea, lo que no se dice y debería ser dicho. Se enfatiza en demasía, según él, en el éxito del artefacto escolar y se ignora, por el contrario, su potencial de descubrimiento de los mecanismos de dominación: “la crítica a la escuela como taller de generación de violencia simbólica, contra el mito de la escuela como necesariamente liberadora, suerte efectos emancipadores siempre que no se oculte que ella misma es también un óptimo medio para desvelarla y generar o reforzar los universales”. Esta especie de reivindicación de la escuela como espacio de confrontación con las razones de la dominación (con la violencia simbólica) se acompaña de una inteligente y provechosa observación, sobre la que volveré más adelante, acerca de la proclividad de mi pensamiento hacia la concepción de la sociedad como superposición o combinación de estructuras frente a las más sutil y dinámica representación del espacio social como campos, como campos de fuerzas.

Los que hablan desde “fuera” se inscriben, salvo una excepción marxista gramsciana (Martín, 2005) en el paradigma que yo definiría como liberalsocialista, por más que tal nombre no suela ser de su agrado. El trabajo de Salustiano Martín reenvía mi obra a la literatura encargada de desviar y desmovilizar al proletariado de su tarea histórica, o sea, de la síntesis final. Agradeciendo el tiempo ocupado por mi colega y sintiendo haber despertado su santa indignación, nada o poco tengo que polemizar con quien ve en Foucault y sus secuaces a enemigos irreductibles de la clase trabajadora. En efecto, Foucault está muy presente en mi obra (en mi caja de herramientas caben también, entre otros, Marx y Gramsci), y precisamente esa impregnación foucaultiana es motivo de común y singular desagrado por parte de marxistas o exmarxistas, herederos, para entendernos, unos de la tercera y otros de segunda internacional, obsesionados ambos

por no caer en el vacío, en la orfandad trasvalorativa que, siguiendo las huellas de los maestros de la sospecha, a menudo ocasiona la genealogía, esa especie de crítica histórica de la razón desde la razón.

En efecto, Viñao (2005 2006), Valls (2006), Souto (2005)<sup>17</sup> y Puelles (2006), a los que inscribo en el paradigma liberalsocialista (o socialdemócrata, si es más de su gusto), también participan, tácitamente o expresamente, de una notable fobia antifoucaultiana (y más aún antiniezscheana). Por su parte, Fernando Álvarez-Uría (2006), muy sobresaliente introductor de la obra del pensador francés en España y pionero con Julia Varela, desde la colección *Genealogía del poder*, se suma al conglomerado liberal-demócrata-progresista mediante un viraje discursivo poco o nada coherente con sus iniciales trabajos sobre la arqueología de la escuela y la sociología de la desviación, giro muy apreciable que se ha difundido en importantes tribunas mediáticas<sup>18</sup>. En todos estos casos, no obstante, la crítica se hace desde la solvencia profesional que ha caracterizado su trayectoria intelectual y el cortés respeto, propio del más acrisolado *habitus* académico, por el trabajo ajeno. En todos ellos se reclama el valor positivo de la escolarización y el derecho social que hoy supone, como una conquista, como un progreso y como un instrumento de mejora y promoción social. Todos coinciden en denunciar el peligro de que una obra como la mía sirva para fortalecer el pensamiento desescolarizador y desregulador de las opciones neoliberales. Y es así como nadie percibe que la razón tiene razones que el corazón no comprende, y que el trabajo intelectual y la crítica de la cultura establecida no pueden ser encorsetados en el corto radio político regido por la bipolaridad alternante (neoliberal/socialdemócrata) de la actual democracia de mercado. Yo dejo la defensa de los servicios del Estado de bienestar y de la escuela pública de hoy para mi práctica diaria y para el ejercicio de los derechos ciudadanos constitucionalmente reconocidos en la esfera pública de esta democracia, pero sin que ello suponga, al mismo tiempo, ceder lo más mínimo en la explanación de las contradicciones del capitalismo en todas sus dimensiones. Porque, como escribió Rafael Huertas, un cualificado asistente a la presentación de mi libro en el Círculo de Bellas Artes de Madrid, “una cosa es defender la política social, oponerse a las privatizaciones y otras estrategias neoliberales, y otra muy distinta es defender el concepto y significado de Estado de bienestar”. Pues, eso.

Un libro como el mío que narra la historia de “la larga noche de la escuela capitalista” (Álvarez-Uría, 2006), no pretende enmendar ni una coma de las declaraciones constitucionales que establecen el derecho social a la educación (no pretende ni quitar la escuela ni la medicina universal y gratuita, ni, por supuesto, las pensiones y otros

<sup>17</sup> La amplia e interesante reseña de X. M. Souto no ha sido objeto de publicación, pero sí de intercambio epistolar entre nosotros. En ese cruce de argumentos se aprecia la vieja enemistad de cierta tradición marxista con la obra de Nietzsche y Foucault. Y también una lectura muy peculiar, como lejana y dulcificada de C. Lerena, cuyo libro *Reprimir y liberar* se interpreta (también curiosamente lo hizo así A. Viñao) como una real disyuntiva entre dos posibilidades, siendo más cierto que los dos términos no son disyuntivos o alternativos; son, según Lerena, uno y el mismo. En su momento contesté a Souto que nuestra discrepancia reside en el grado e intensidad con el que debe hacerse la impugnación del actual sistema escolar. Y eso a su vez nos lleva a las fuentes de nuestro pensamiento.

<sup>18</sup> Véase su defensa encendida de las virtudes del Estado de bienestar, por ejemplo, en Londres: otros tiempos difíciles. *El País*, 27-07-2005. Y en su debate con Ignacio Sotelo (Una nueva política social. *EL País*, 30-06-2004), en su artículo ¿Irremediablemente instalados en el capitalismo? *El País*, 21-07-2004. Todos ellos memorables piezas periodísticas, donde brilla esta suerte de repliegue socialdemócrata, que ya se puede apreciar en el libro de él mismo y Julia Varela, titulado *Sociología, capitalismo y democracia*. Morata, Madrid, 2004, que reseñó, con firme pulso crítico, Paz Gimeno en el número 9 (2005) de *Con-Ciencia Social*.

mecanismos del Estado social capitalista), no busca arrebatarse, como supone el profesor Puelles (2006), toda esperanza a las clases subalternas lanzándolas al infierno de Dante, ni tampoco persigue dividir el frente político de los que luchamos contra el desmantelamiento del Estado de bienestar. Y entonces, ¿qué se busca? Algo tan sencillo como combatir los prejuicios e ilusiones que hemos venido compartiendo lo que genéricamente llamamos izquierda. La audiencia de mi libro está ahí; de momento, que yo sepa, mi obra no ha causado ninguna respuesta en el universo intelectual de derechas, porque allí nadie puede sentirse interpelado; en todo caso, sí negado por el uso que hago de las cortantes aristas teóricas de pensadores que se sitúan en otra galaxia discursiva. Este, amigos míos, es un libro dirigido a mí y a vosotros mismos (permítaseme esta licencia literaria nietzscheana).

Entre los impugnadores desde el exterior sólo uno de ellos es un “afuera”, en cierto modo (sólo en cierto modo), inesperado. Me refiero a Fernando Álvarez-Uría, cualificado introductor del pensamiento foucaultiano en España. ¿Cómo es posible que con una biografía intelectual de raíz genealógica se llegue a las mismas conclusiones (parafraseándole: amigo, Raimundo, por favor, que te pasas de crítico y nos dejas sin aliento) que otros colegas que abominan del pensador francés? Probablemente porque existe, ciertamente, la posibilidad de una interpretación autodeterminista del sujeto en la última producción foucaultiana, que lleva Álvarez-Uría a extremar las potencialidades de libre decisión del sujeto frente a las formas de dominación de nuestro tipo actual de sociedad.

### **3.-La escuela como artefacto y los modos de educación como instrumental heurístico**

Entre los críticos desde fuera, y en los aledaños del progresismo, se me permitirá destacar la soberbia reseña de Antonio Viñao (2005), publicada en esta revista y que me va a servir de hilo conductor de mis comentarios a partir de aquí. No tanto elogio me merece otra reseña suya algo posterior en *Cuadernos de Pedagogía* (2006), que estimo más prisionera de una audiencia profesoral encantada de oírse a sí misma a través de los argumentos de otro que regala sus oídos con lisonjeras melodías acerca del derecho a la escolarización. La contraposición o disyuntiva que allí se maneja entre “engaño” o “derecho social” se me antoja de una pobre y escasa entidad. La escuela es un bien y un mal al mismo tiempo. ¿Imagina alguien que yo, o cualquier bípedo pensante, renuncie al derecho a la atención sanitaria, que deje de reclamar mi derecho a la medicina gratuita, que suspenda una operación de próstata, en razón de considerar la política sanitaria y la tecnología médica como instrumentos de dominación social? No es esto o aquello. Es esto (“engaño”) y aquello (“derecho social”) al mismo tiempo. Y ahí, claro, si yo exagero (que lo hago premeditadamente) cuando enfatizo en “esto”, mi amigo hace lo propio cuando pone el acento en “aquello”.

De ahí que el equilibrio que Viñao predica, exhibe y busca en la primera reseña sea difícil encontrarlo en la segunda. Pero vayamos a la que más interesa. En la primera de ellas resume con maestría y encomiable sistemática lo que considera flancos débiles de mi trabajo, a saber: la concepción de la escuela como “artefacto”, “maquinaria” o similares imágenes plásticas; la hipótesis de periodización de la historia de la escuela que se sugiere a partir del uso del concepto “modos de educación”; y finalmente, la función que se atribuye al Estado. Pues bien, reutilizaré esa triple impugnación para mi comentario de los comentarios.

Es cierto que cualquier imagen del funcionamiento social comporta riesgos de reduccionismo. Los primeros ingenios escolarizadores universales, al estilo de Comenius, nacieron en plena revolución científica, en el ambiente que acompaña a la era de la física newtoniana, en el momento del nuevo Estado absoluto del Barroco (amigo, como es sabido, más de lo conveniente de la jardinería palaciega y de la social), en medio del auge de filosofía mecanicista que asimila el mundo a un gigantesco reloj, en los comienzos de lo que conduciría a las sociedades disciplinarias, que M. Foucault identificó con pluma maestra en *Vigilar y castigar*. No me aparto de pensar que esos moldes mecanicistas han pasado a la tradición estructuralista de la teoría social y perviven a pesar de que el contexto de la ciencia postnewtoniana y postmecanicista exija unas imágenes más dinámicas, menos deterministas y mucho más complejas del funcionamiento social. Pero también tengo para mí que esa tradición incorpora la noción de sistema y totalidad social como elementos insustituibles del análisis de cualquier institución. Y no sólo por eso debe reclamarse el uso de “artefacto”; también ha de recordarse aquí que su empleo connota el carácter histórico de cualquier institución social en tanto en cuanto *arte factus* es siempre obra humana y, como tal, resulta algo no natural, contingente. Otra cosa es que, en mi análisis macroscópico de difícil matización en un ensayo como el mío, queden adecuadamente señaladas las relaciones entre génesis y funcionamiento de estructural, y entre ambos y la acción de los agentes sociales. Estoy dispuesto a admitir la existencia de una pecaminosa inclinación de mi obra hacia un cierto intencionalismo que escora la mirada hacia una de las caras de la escuela. Al mismo tiempo no puedo dejar de percibir en la mayoría de mis mejores críticos, y de ello no se salva tampoco Viñao, una opuesta tendencia a dejarse seducir por la cara opuesta. Como muestra ilustrativa valga el ejemplo, por otro lado digno de gran estima, de la última de sus excelentes síntesis interpretativas de la historia de la escuela en España, que lleva el significativo título de *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX* (Madrid: Pons, 2004).

En todo caso, la noción de “escuela-artefacto” tiene un poder plástico insustituible en Comenius (el inventor de *education for all*) y creo que también en el análisis sociohistórico de la institución. Siempre claro está que ese artefacto no se convierta en una horrible máquina dentro de la que los sujetos intencionadamente se engañan unos a otros, según un plan conspirativo concebido por un torvo manipulador de marionetas. Siempre y cuando no confundamos la coerción estructural sobre el individuo como una férrea e implacable ley como era, salvando las distancia de lo social a lo teológico, la de la predestinación calvinista. Concedo que, como varios de mis amigos críticos han hecho notar y yo reconozco más arriba, es posible realizar una lectura *artefacticista* (valga el palabreo) de mi trabajo, especialmente en algunas de sus partes (las que más pueden deber a *Vigilar y castigar*). Niego, en cambio, que yo sugiera o diga que las estructuras escolares actúan con premeditación, alevosía e intención programada de personas o clases sociales. Los artefactos sociales son siempre resultado de las prácticas infraconscientes (del habitus) y no de ningún perverso enredo previamente planificado por persona o clase alguna. Son, en cambio, construcciones en continua reconstrucción y transformación, sin diseño previo hacia un fin inevitable. Claro que admito, como sugería mi amigo A. Molpeceres, que podría haberme beneficiado con el uso del concepto de “campo”. En efecto, el campo educativo podría recoger mejor, más dialécticamente y menos mecánicamente, el haz de fuerzas y sujetos que hacen sus apuestas prácticas dentro del espacio social a lo largo de la escuela en la era del capitalismo.

En cuanto a la periodización basada en modos de educación, los reparos de Viñao no son tanto la defensa de los criterios que emplea él mismo y el gremio de historiadores de la educación (en ello concuerda con mi crítica), como una discrepancia con la alternativa que propongo. Ciertos cualificados historiadores, como Viñao, pero también los muchos mediocres que en el mundo han sido, tienden a huir como de la peste de todo ensayo de sistematización, que suele tildarse apriorístico. El historiador historicista es un datómano incorregible, adicto al resplandor de la irrelevancia empirista. No obstante, algunos saben (y Antonio mejor que nadie) el interés que tiene aplicar conceptos heurísticos como los de F. Ringer o D. K. Müller<sup>19</sup> a la hora de explicar el devenir de los sistemas educativos. El rechazo de la incorporación del concepto de modos de educación pienso que, entre otras razones, tiene que ver con el tufillo marxistoide y economicista que expele, como parece sugerir el profesor Puelles (2006). No es aquí tiempo ni ocasión para explicar el concepto y sus posibilidades heurísticas, pero sí para reafirmar su carácter en absoluto dependiente de un paradigma determinista en lo económico. Esa construcción mental es deudora de fuentes intelectuales que no van en una misma dirección, tales como Marx, Weber, Foucault y Bourdieu. En los modos de educación se recogen tres dimensiones productoras al mismo tiempo de la totalidad de la vida social (las económicas, las políticas y las simbólicas). Que se pretenda relacionar la evolución del capitalismo con la de la escuela en ningún caso nos remite a la vetusta problemática marxista de las relaciones entre infraestructura y superestructura, por más que, a pesar de la rebelde negación de los historiadores de la pedagogía, existan relaciones inocultables entre, por ejemplo, la evolución de las prácticas pedagógicas (disciplinarias, correctivas y psicológicas) con el decurso de los modelos de organización del trabajo (artesanal, fabril, fordista, postfordista). Pero, para seguir con el ejemplo, el itinerario que va desde las prácticas pedagógicas basadas en la organización del espacio, el tiempo y el orden de la clase (enseñar a muchos rápidamente), propias del modo de educación tradicional-elitista, a las maneras de hacer de las pedagogías psicológicas de nuestro tiempo moldeadoras del sujeto flexible constructivista, tiene que ver no sólo con el desarrollo del sistema económico capitalista, sino con otros dos vectores que rigen los modos de educación, a saber, las formas de dominación cada vez más racionales y tecnocráticas que velan la coacción de los dominantes con dosis superiores de violencia simbólica, y las modalidades de producción y circulación del capital cultural. Por lo tanto, de economicismo nada de nada. La escuela, como subsistema social, produce y es producto a su vez de un triple haz de relaciones de poder: económicas, políticas y culturales.

Sospecha el profesor Viñao que el concepto modo de educación pudiera avenirse mal con las exigencias empíricas de toda investigación y devenir, en consecuencia, en abstracta armadura todoloexplica. Pero aquí debe recordarse que tal instrumental heurístico nació de una tesis doctoral sobre la historia de una disciplina escolar presentada en 1997, tras diez años de indagación empírica cuya acumulación documental sólo parcialmente figura en dos de los libros a los que dio lugar<sup>20</sup>. La

---

<sup>19</sup> Me refiero a los trabajos de estos interesantes historiadores de la educación, una muestra de los cuales puede consultarse en Müller, D. K.; Ringer, F., y Simon, B. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

<sup>20</sup> *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares, 1997; y *Clío en las aulas. La enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal, 1998, son dos libros que se alimentan de mi tesis de doctorado *El código disciplinar de la historia. Tradiciones,*

criatura conceptual vio la luz, pues, en plena faena investigadora y no fue un feliz mecano inventado en una noche de insomnio. Actualmente, además, su verificación empírica, constituye un aspecto muy importante de las indagaciones en curso dentro del Proyecto Nebraska, que, a buen seguro, dibujarán un trazo más fino, documentado y matizado de la dinámica del cambio y la continuidad, fin último de cualquier ensayo de periodización.

Acierta Viaño, con razón que no le falta, que la captación de esa dinámica de lo que permanece y lo que cambia es la razón de ser de la periodización. Sostiene, en cambio, que el aparato metodológico que se emplea en mi trabajo se decanta en exceso por la percepción de las continuidades, y, por ello, no comprende suficientemente bien las discontinuidades, ni las rupturas en la historia de la educación. Según su criterio, el ejemplo más visible es el trato que dispense al franquismo, que, en su opinión, generó más rupturas de las que yo estoy dispuesto a aceptar. Veremos lo que dicen las dos tesis doctorales que se integran en el Proyecto Nebraska y que tocan muy directamente este punto. Desde luego, la pérdida de la memoria de la renovación pedagógica que invoca Viaño es cierta, pero tal hecho se inscribe en la órbita de la depuración ideológica (que sólo algún franquista niega) y no en la esfera de los cambios profundos de la cultura escolar (la organización del tiempo, del espacio, los cuerpos profesionales, de los formatos curriculares, etc.). Lo mismo ocurre cuando, con frecuencia se apela a la tradición renovadora y reformista de la II República, como esperanza de un cambio profundo que se frustró. Siguiendo a María del Mar del Pozo<sup>21</sup>, sugiere que en ese tiempo hubo por primera vez un encuentro de las tres culturas (política educativa, discurso de los pedagogos y acción de los maestros) hasta entonces separadas. La exhibición de ideas pedagógicas, de leyes educativas y vidas ejemplares de maestros y otros agentes de la vida escolar se presenta como muestra, ribeteada de rasgos hagiográficos acrílicos (por cierto, muy bien recibidos entre los actuales docentes izquierdistas), que deberían ser atemperados con la idea de que se está representando el espectáculo del éxito por vía del fracaso. Esto es, la vida personal y profesional de los innovadores republicanos se presenta ahora como un éxito que no pudo ser por el franquismo. Asistimos así a la feliz desventura de quienes no pudieron demostrar que tenían razón. Ocurre ahora que, pasados más de treinta años de la muerte de Franco, los actuales herederos del *ethos* republicano y pedagógico, y después de una y otra reforma educativa, cuando ya la memoria de los viejos y dorados tiempos se ha recobrado, nada parece indicar que las fórmulas magistrales y los sueños de la razón escolar hayan conducido a una escuela como la soñada. Los viejos y nuevos alquimistas siguen tropezando, una y otra vez, en su desesperada búsqueda de la piedra filosofal que transforme mágicamente el plomo de la escuela de ayer y hoy en oro escolar de mañana.

En estos treinta últimos años, reforma educativa tras reforma, fracaso tras fracaso, siempre existen motivos para echar la culpa a la falta de recursos, a la molición del profesorado, o a la llegada de la derecha al Gobierno, etc. Me encuentro entre los que creen que no es lo mismo que gobierne el PSOE o el PP, pero también reputo muy

---

*discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX)*. Salamanca: Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, 1997.

<sup>21</sup> Cuya interesantísima labor de indagación empírica queda un tanto oscurecida por una nube de hagiografía idealista. O sea, dotación empírica valiosísima más ganga de pastoral pedagógico. Véase Pozo Andrés, M<sup>a</sup> del Mar (2005). *La renovación pedagógica en España (1900-1931): Etapas, características y movimientos*. V Encuentro de Historia de la Educación, Coimbra/Castelo Branco: Alma Azul, 115-159.



incompleto el análisis de la educación y de las reformas educativas que toma como molde explicativo la alternancia socialdemocracia/neoliberalismo, porque no se alcanza a ver la continuidad estructural, además del cambio, que ha supuesto en la España del tradofranquismo, de la transición y de la actual democracia, del modo de educación tecnocrático de masas. Este tipo de lentes teóricas, como son los modos de educación, creo yo, enriquecerían los trabajos, por otra parte muy meritorios de Rozada (2002) y Viñao (2004)<sup>22</sup> sobre historia de las reformas educativas.

En todo caso, sostengo que aún siendo ciertas, parcial o totalmente las aseveraciones críticas respecto al sistema de periodización que propongo, corresponde a historiadores como Viñao poner en concertación el molde de periodización que utilizan con los planteamientos historiográficos que defienden. Eso intentamos hacer nosotros en el Proyecto Nebraska. En fin, el profesor Viñao queda invitado públicamente a aceptar una sugerencia que ya le hice en privado, a salir de la horma historicista y escribir (él puede hacerlo como nadie) una renovada historia de la educación en España. Ahí queda el desafío intelectual.

#### **4.-A vueltas con Leviatán**

En cuanto a su tercera objeción, la función del Estado y su relación con la escuela, uniré el comentario de sus juicios a los expresados por el profesor Puelles (2006), cuyas semejanzas resultan evidentes. Ello no sin antes agradecer también a este último el tono ponderado, reflexivo y respetuoso de su aportación, propio de quien sabe, al leer la obra ajena, enriquecer la propia.

Ambos catedráticos de historia de la educación, de Murcia y la UNED respectivamente, uno más culturalista y otro más politicista, coinciden en señalar que en mi obra los factores políticos quedan desvalorizados bajo el omnipotente molde de los modos de educación. No podía esperarse cosa distinta de Puelles, que ha sido el máximo exponente y creador del canon estatista de la historia de la educación española, muy ceñido a los procesos legislativos emanados de la autoridad pública, cuya razón manifiesta y oculta consiste en la demostración de un éxito: la conquista del derecho social a la educación, o lo que es lo mismo, la educación como derecho social. De ahí que el dardo de su crítica apunte hacia mi supuesta simplificación del fenómeno estatal, que, según él, quedaría rebajado en mi obra a la mera condición de epifenómeno o subproducto del desarrollo capitalista, reduccionismo economicista que negaría el carácter histórico del Estado como resultado dinámico de luchas sociales y políticas. Sin embargo, comparto plenamente estos argumentos y no me doy por responsable de haberlos ignorado. Acepto no sólo la complejidad del Estado actual, sino también la naturaleza dinámica y polimorfa de las relaciones de poder en las que la forma estatal de

---

<sup>22</sup> Me refiero a José M<sup>a</sup> Rozada (2002). Las reformas y lo que está pasando (De cómo en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado). *Con-Ciencia Social*, 6, 15-57; y Antonio Viñao (2004). *Educación para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Pons. Ambos, pese a constituir lectura imprescindible, se dejan encerrar dentro de una perspectiva bipartidista de las políticas educativas. La controversia sobre si el giro neoliberal estaba o no ya en las políticas primeras del PSOE de los años ochenta, se torna estéril si no se encajan todas las leyes educativas habidas desde 1970 hasta hoy en un marco de requerimientos que supera las alternativas de los dos partidos turnantes. No basta con afirmar que no hay escuela comprensiva que valga sin una política social avanzada. Es preciso, pese a defender esas políticas, criticar la idea ilusoria de una escuela integrada, su imposibilidad dentro de una estructura clasista como la actual.

ayer y hoy se hace realidad. Para mí el espacio social es el escenario de las relaciones de poder en tres planos (económico, político y simbólico) que actúan, se comunican e implican entre sí.

Es más creo adivinar en mi trabajo una perspectiva no evolucionista ni esencialista del Estado, más certera y dinámica de lo que sugiere el profesor Puellas. Ahora bien, de ninguna manera comparto el mito estatista de la historiografía liberal que ambos historiadores, Viñao y Puellas, el segundo más que el primero, admiten implícita o explícitamente. La raíz vital y argumentativa del mito historiográfico liberal reside en la idea de que la entidad “Estado” constituye una instancia racional y arbitral frente a la sociedad civil, que se realiza en la historia universal (como recordara Hegel) como una marcha triunfal e irreversible de modernización de las sociedades hacia el progreso. El paradigma estatista liberal es la otra cara de la idea de progreso. Ambas se alimentan mutuamente.

Por mi parte, creo haber dado cuenta cómo el proceso de escolarización universal discurre en paralelo al de la fabricación del Estado moderno y cómo ello supone una creciente sujeción del individuo (un individuo que ahora se crea como objeto y sujeto político) a un orden abstracto y una progresiva intervención del poder político en las diversas facetas de la vida social. En el marco de esa tendencia general hacia la centralización y absorción de funciones comparece la escuela como una manifestación, entre otras, de la sucesiva expropiación de funciones a la familia, a la Iglesia, a las comunidades, etc. Ocurre, sin embargo, que el liberalismo político y los doctrinarios del absolutismo tipo Hobbes, en feliz concertación de contrarios, ayudan a crear el mitologema de un Estado absoluto omnipotente en el Antiguo Régimen. La magnífica obra de António M. Hespanha (*As vésperas do Leviatán. Instituições e poder político (Portugal, s. XVII)*)<sup>23</sup>, cuya primera edición data de 1986, refuta la creación *ex post facto* de la narrativa legendaria sobre la naturaleza del poder absolutista moderno (demostrando su debilidad) y pone en evidencia la falacia que encierra el concebir el constitucionalismo de prosapia liberal y democrática como una interrupción en el imparable proceso de acumulación y concentración de poderes en manos del Estado nacional. Frente a ello, es demostrable, como Foucault ha insistido hasta la saciedad, que el poder invasivo del Estado en la era del capitalismo (él, amigo Viñao, casi no utiliza esta expresión; la utilizo yo) no ha dejado de crecer desde el origen de las sociedades disciplinarias, que el Estado liberal no intervencionista es una composición ideológica autocomplaciente, tras el que se oculta que “las disciplinas reales y corporales han constituido el subsuelo de las libertades formales y jurídicas” (Foucault, 1984, 225). El fantasma jurídico-político de la libertad moderna cabalga hoy sobre los hombros de un Leviatán a menudo más persuasivo y risueño, incluso a veces invisible y monotorizado, pero no menos eficaz en el control de la vida cotidiana de los cuerpos y las almas de sus ciudadanos (recuerde el lector el conjunto de telecontroles y demás normas patrióticas segregadas por las cruzadas antiterroristas de Bush o Blair). La experiencia totalitaria del siglo XX no autoriza a hacer demasiadas bromas acerca del Gran Hermano, porque no son una pandilla de indocumentados los que creen que en la cima de la democracia de nuestros días, como ocurrió no hace tanto con el fascismo, se aloja, en fase de larva, un Estado delincuente que convierte la excepción en la norma,

---

<sup>23</sup> Hay versión española en Taurus, 1989. Agradezco que David Seiz me invitara a conocer las similitudes entre el historiador portugués y la obra de Foucault.

que se rige por la razón omnipotente del Estado de excepción<sup>24</sup>. No se equivocan demasiado quienes atisban nuestro tiempo como el de la transición del Estado social al Estado penal, o aquellos otros que ven en el campo de concentración una metáfora del Estado moderno: de Auschwitz a Guantánamo pasando por el Gulag. Claro que esta visión de las cosas poco o nada tiene que ver con las ideas de la ciudadanía social que emplea Puelles o las virtudes providenciales de la propiedad social esgrimidas por Álvarez-Uría que sirven para proferir ditirambos al Estado de bienestar.

Precisamente la obra de Foucault nos permite, en efecto, abandonar el modelo de la soberanía y la concepción voluntarista de la política: la política como la lucha de voluntades individuales por derechos que finalmente se consiguen. Amplía y sitúa en otra lógica las relaciones de poder y rompe también con una comprensión cosificada del Estado, que había gozado de gran predicamento también en el marxismo clásico. En efecto, frente al Estado como ente neutro al servicio del bien público de los liberales, surge, como réplica de otro y lo mismo, la concepción del Estado como consejo de Administración de los intereses de la clase burguesa. Pero en ambos casos el Estado es imaginado como lugar o cosa que se conquista (los liberales para establecer el bien nacional común; los marxistas para imponer la dictadura democrática de la clase obrera). Esta visión limitada y politicista de poder resulta hoy manifiestamente superable. Ya dentro de la tradición marxista los conceptos de hegemonía en Gramsci o el de aparatos

---

<sup>24</sup> Siguiendo las huellas de W. Benjamín y M. Foucault, Giorgio Agamben (2003) ha teorizado acerca del Estado de excepción y de cómo el paradigma del campo de concentración se convierte en símbolo del Estado actual. Véase su *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos. Por su parte, Enzo Traverso (2000) ha estudiado con gran acierto la genealogía del discurso intelectual crítico contra la deriva autoritaria del Estado del siglo XX en *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*. Barcelona: Herder. La tarea crítica para que, siguiendo la invitación adorniana, Auschwitz no se repita, en España posee algunos ilustres representantes; uno de ellos es el proyecto encabezado por Reyes Mate bajo el título *La Filosofía después del Holocausto*; véase por ejemplo R. Mate (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta. Resulta sintomático que en tales proyectos esté muy presente la sombra benéfica de W. Benjamín, un “anunciador del fuego” que no deber ser olvidado en los tiempos que corren. R. Mate (2006) precisamente acaba de dar a la luz una reactualización de la filosofía de la historia benjaminiana: *Medianoche de la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin <<Sobre el concepto de Historia>>*. Madrid: Trotta. En notoria sintonía con esta crítica radical del actual Leviatán puede uno asomarse con mucho provecho a las publicaciones nacidas del programa *Utopías del control y control de las utopías*, que desarrollan en concierto el Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos de la Universidad de Barcelona y la editorial Anthropos. Entre otros, Iñaki Rivera Beiras (coord.) (2004 y 2005). *Mitologías y discursos sobre el castigo. Historia del presente y posibles escenarios*. Barcelona: Anthropos; y *Política criminal y sistema penal. Viejas y nuevas racionalidades punitivas*. Barcelona: Anthropos. La excelente descripción del Estado penal que dibujan estos dos últimos libros causan espanto y ponen de relieve que las utopías del control perfecto son algo más que literatura de anticipación. Ahí se ve la sintonía entre crisis fiscal del Estado de bienestar y el endurecimiento del pensamiento penal y las políticas penitenciarias y de control. En EE.UU. uno de cada diez hombre negros, comprendidos entre 18 y 34 años, está actualmente en prisión (1/125 es la *ratio* normal en el conjunto) y uno de cada tres está bajo la supervisión de la justicia criminal o detenido en algún momento del año (Rivera Beiras, 2004: 57-58). EE. UU. Anticipa el futuro penal de Europa y la espectacular expansión de la industria de la seguridad, cuyas empresas cotizan en bolsa con gran éxito y exponen periódicamente en ferias especializadas una gama increíble de artilugios para reducir, normalizar, controlar, etc., a los “grupos de riesgo”. Alguien podría empezar a pensar en la dudosa compatibilidad de la democracia con esta industria carcelaria, que se va pareciendo cada vez más al gulag y al campo como paradigmas de la exclusión, como tecnologías defensivas de una gestión punitiva de la pobreza, de una no declarada guerra contra los pobres.

En fin, cada uno es hijo de sus lecturas, que ya implican preferencias ideológicas; desde luego estas referencias y consejos bibliográficos poco o nada tienen que ver con las apelaciones del profesor Puelles a autores como A. Hirschman o T. H. Marshall.

ideológicos de Estado en Althusser empezaron a facilitar miradas más complejas sobre el poder político y sus relaciones con las otras instancia del sistema social. El propio Foucault, en su última etapa, hace más refinado y dinámico su análisis con la incorporación de las ideas de “poder pastoral”, “biopolítica” y “gubernamentalidad”.

La imagen del Estado como cosa y lugar que ocupar se ha correspondido históricamente durante toda la modernidad con la de la escuela como espacio vacío y plano dispuesto a ser llenado de significados ideológicos. Ahí se han dado cita, con resultados muchas veces contradictorios, todo tipo de ingenierías sociales more pedagógico. Ahora bien, no es cosa fácil superar la concepción estatista y voluntarista del poder, porque, entre otras razones, una representación más polimorfa y polinuclear implica consecuencias de gran calado. Entre otras, que las relaciones de poder empapan todas las relaciones sociales (incluidas las pedagógicas) y se inscriben en las prácticas por las que nos convertimos en sujetos de los distintos lugares institucionales (entre ellos la escuela) donde nos hacemos. De modo que la centralidad del Estado y las formas de pugna parlamentaria conforme a modelo bipartidario al uso pierden intensidad frente a la lucha contra las tecnologías de dirección y modelado de las conciencias en los diversos escenarios institucionales de nuestra práctica. Ahí ocupa lugar preferente la acción de plataformas de colectivos antihegemónicos, como Fedicaria, dentro de las políticas de la cultura en las que algunos inscribimos la didáctica crítica. Ahí cobra sentido la derivación no estatista de plataformas de intelectuales específicos, capaces de denunciar la dominación y las razones de los dominadores desde los espacios concretos donde se produce. Entre un coyunturalismo político de carácter táctico y una estrategia de lucha cultural de más largo plazo e intención más profunda, creo que ha de moverse la intervención social, siempre y también aquí, pensando alto y actuando bajo, sin la hipotecas bipartidarias al uso. Eso no creo que sea, como sugiere Puelles, menospreciar y dividir el terreno de lo político; es situarse en otro lugar que nos permita organizar el pesimismo sin renunciar intelectualmente a nada en aras al pragmatismo dictado por las coyunturas políticas de la actual democracia.

Y, naturalmente, pensar alto y actuar bajo conviene como procedimiento también a la hora de mirar al Estado de bienestar. Para Puelles, Viñao y el resto de los “afueras” (incluido F. Álvarez-Uría), ese Estado, del que la escuela de masas constituye parte indisoluble, es la encarnación de un ideal democrático, al que mi desmitificadora historia de su génesis habría perdido el respeto. Si hubiera espacio nos podríamos preguntar por qué Churchill en la guerra y las posguerra dio un sí a ese tipo de Estado y, en cambio, Thatcher, su correligionaria cuarenta años después, se dedicará a socavarlo (que no hacerlo desaparecer). Y esas variaciones se explican justamente porque, como decíamos antes, el Estado es siempre el resultado dinámico e histórico de las luchas sociales y políticas. Es, por tanto, el Estado de bienestar y sus modalidades (que son varias y la española existe, vaya que sí, amigo Viñao)<sup>25</sup> una relación no estática de pactos de clase, de esa especie de democracia corporatista que entrañan las versiones más avanzadas de bienestar, dentro de momentos de evolución del capitalismo y las

<sup>25</sup> Me sorprende que Antonio Viñao confunda Estado de bienestar con uno de sus modelos el llamado socialdemócrata y de ahí deduzca que en España no hay tal. Sea cual fuere, ni siquiera Vicens Navarro (véanse sus libros: *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*. Barcelona: Anagrama, 2003, y *El subdesarrollo social de España. Causas y consecuencias*. Barcelona: Anagrama, 2006), principal admirador y defensor a ultranza de la socialdemocracia pura (citar sus últimos trabajos) llega a sostener que en España no exista tal Estado, aunque sí demuestra su carácter incompleto y su retroceso tras las políticas neoliberales del oráculo de Delfos (el inefable ministro Solbes) en los últimos gobiernos de Felipe González y la llegada al poder del PP.

políticas realizadas desde el Estado. En el momento actual, tras la crisis fiscal de sus fundamentos, enunciada por James O'Connor ya en 1973, la regresión neoliberal no ha de confundirnos. No se trata de que nos dé igual (que no nos da) el neoliberalismo que las políticas de protección social; se trata de que para hacer uso del pensamiento complejo (ya se sabe: “los que evitan las paradojas, evitan también el pensamiento; al menos el pensamiento complejo”), no olvidemos que las políticas de bienestar significan también, además de un efectivo bien-estar para los que se benefician de ellas, mecanismos defensivos de seguridad del orden social, instrumentos de garantía de reproducción de la tasa de ganancia y fórmulas cada vez más refinadas de control y sometimiento biopolítico de las poblaciones. Una década transcurrió entre la denuncia de la crisis fiscal del Estado de bienestar y la obra de Claus Offe<sup>26</sup> en la que se ponían en evidencia las contradicciones y los límites del Estado de bienestar. Ignorar hoy el carácter contradictorio y bifronte de tal Estado no se puede justificar desde el pensamiento de tradición crítica. El Estado de bienestar actualmente existente se integra en un nuevo modelo de Estado que he dado en llamar *evanescente*, propio de las sociedades de control. Ocurre como si el Estado, después de un larguísimo proceso de absorción y centralización de funciones, se escondiera, se difuminara e hiciera como que si devolviera funciones a la sociedad civil a través de mecanismo e instituciones (públicas o privadas) de cuidado médico, educativo, penal, psicológico, social, o sea, de atención individual total.

Estas nuevas figuras del Estado comparecen al mismo tiempo que las relaciones de poder simbólico dentro de una nueva sociedad educadora y terapéutica, y de poder económico, dentro de un nuevo tipo de capitalismo, giran en una nueva dirección, que, dado su estado embrionario, sólo podemos captar como esbozo y tendencia.

## 5.-Capitalismo total

Precisamente una de las críticas más reiteradas a mi trabajo ha estribado en la gran importancia que atribuyo al capitalismo, como demiurgo oculto que lo explica todo, frente a la escasa explicitación de lo que ha de entenderse por este término. Pues bien, esto merece, por lo menos, una breve respuesta final.

En primer lugar, en un ensayo de carácter general no se debería esperar una elaboración teórica original sobre este asunto. Por inferencia lógica y lectura sintomática de mi libro, se podría colegir que por capitalismo, en sus primeras etapas, entiendo lo que Marx dejara dicho en *El Capital*. Tomando como base la tradición teórica marxista, el capitalismo es un modo de producción que se caracteriza por una sistemática explotación del trabajo y la progresiva generalización de la forma mercancía. No es

---

<sup>26</sup> Su libro *contradicciones en el Estado del bienestar*. Madrid: Alianza, 1990, publicado originariamente en inglés en 1984 contiene muchos de los ingredientes críticos que permiten pensar sus límites. Por su parte, el trabajo de Donald Saason (2001). *Cien años de socialismo*. Barcelona: Edhasa refresca la memoria sobre la historia de la construcción del *Welfare State*; también aporta información relevante el libro de Norman Birnbaum (2003). *Después del progreso. Reformismo social estadounidense y socialismo europeo en el siglo XX*. Barcelona: Tusquets, además de las muchas entradas bibliográficas citadas en mi libro. Cabe mencionar, para el caso español, el último libro de Viçenc Navarro (2006), ya citado en nota anterior, que, incombustible, recrea una y otra vez sus argumentos sobre las carencias del modelo español de bienestar. Incluso allí nos amplía sus ya conocidas tesis y además nos informa de su papel, también insuficiente, como orientador del programa político con el que llegó al poder el PSOE en 2004.

para mí *la* totalidad social expresiva, pero sí es una parte de lo social sin la que nada cobra sentido. De modo que mi insistencia en el capitalismo (quizás excesiva) pueda además entenderse como una réplica homeopática al frecuente olvido de esa realidad en los estudios sociales, como si se temiera el recusatorio apelativo de “marxista ortodoxo”.

Ciertamente, la historia y periodización del capitalismo no es tarea fácil. Por mi parte, he intentado establecer relaciones entre modos de educación y las distintas fases y modelos del capitalismo: el industrial tradicional-fabril, el gran capitalismo financiero y de Estado, y el capitalismo postindustrial, de consumo y de ficción de nuestro tiempo. Admito que la actual faz y caracterización del capitalismo no es nada fácil. Por mi parte, pienso que tras la crisis de acumulación de los años setenta, el subsiguiente retroceso y desmantelamiento parcial del Estado de bienestar en los ochenta, la acumulación tecnológica de los noventa, especialmente en su aspecto informacional, y la escalada de internacionalización del capital, hemos llegado a una suerte de lo que llamo *totalcapitalismo*.

Constituye el momento de máxima generalización histórica, a nivel mundial, de la forma mercancía, la etapa más alta de mercantilización de todas las dimensiones de la vida social y de la esfera individual, de la vida pública y privada, al punto que los valores del capitalismo (la incesante rotación de valores de cambio) se incorpora al repertorio infraconsciente de normas que mueve la acción de los sujetos. Entonces el yo llega a expresarse como un instante del proceso general de circulación de mercancías. De modo que el *totalcapitalismo*, en concierto con el conjunto de instituciones de lo que llamo *Estado evanescente*, significa una progresiva invasión de la lógica del modo de producción y del mercado en otras esferas, tradicionalmente privadas. Así el capitalismo de nuestro tiempo (capitalismo posterciario, informacional, de ficción y del espectáculo, etc.) se hace total cuando se extiende por todo el tejido social como modo de producción, como modo de pensamiento universal y como representación simbólica del conjunto de la sociedad.

Todo ello tiene que ver con la forja de una nueva subjetividad, a la que colabora. La escuela de muros traslúcidos de nuestro tiempo. Conceptos asociados, ya comunes a la teoría social, como “sociedad del riesgo”, “corrosión del carácter”<sup>27</sup>, sujeto constructivista, coronan triunfalmente el advenimiento del reino de la mercancía sostenido en la levedad y el vértigo permanente, tal como se anunciara en el *Manifiesto Comunistas*: “Todo lo que se creía permanente y perenne se esfuma, lo santo es profanado, y, al fin, uno se ve constreñido por la fuerza de las cosas a contemplar con mirada fría su vida y relaciones con los demás”. Espero y deseo que esta reseña de las reseñas a mi libro (que agradezco muy sinceramente), esta suerte de contraataque frente a amigos críticos, jamás tornen las cañas en lanzas. A mí al menos me ha ayudado a no contemplar con mirada fría mi propia vida y mis relaciones con los demás.

---

<sup>27</sup> Apreturas de espacio me impiden dar razonada cuenta de los teóricos sociales, que como U. Beck, Z. Bauman, R. Sennett, K. Offe, G. Debord, G. Deleuze y otros que están detrás de lo que aquí sólo sugiero.

## RESEÑAS DE *FELICES Y ESCOLARIZADOS*<sup>28</sup>

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (2006). La larga noche de la escuela capitalista. *Archipiélago*, 70, 139-140.

CASCANTE, César (2005). Un análisis poco convencional, libro del mes de *Cuadernos de Pedagogía*, 350, 114.

FERRAZ, Manuel (2006). Reseña en *In-daga. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 4, 275-280.

GURPEGUI, Javier (2006). Reseña en *Litorales* (Buenos Aires, en versión electrónica).

MARTÍN, Salustiano (2005). Las contradicciones de la ideología educativa fucoltiana. *Crisis*, revista electrónica del Colectivo Baltasar Gracián, año 2005. Disponible en [www.colectivobgracian.com](http://www.colectivobgracian.com)

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2006). ¿La escuela va bien? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 90-93.

MATEOS, Julio (2005). Reseña en *Aula de Innovación Educativa*, 147, 74.

MOLPECERES, A. (2005). *Felices y escolarizados: epílogo*. Texto inédito, 7 págs.

PUELLES, Manuel (2006). ¿Desescolarizados y felices? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 98-102.

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo* en REDES. Renovación de la Educación y Defensa de la Enseñanza, Sevilla, 2005. Disponible en <<<http://www.redeseducacion.net/felicesyescolarizados.htm>>>

Reseña del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Libro del mes en *Trabajadores de la Enseñanza*, 270 (febrero, 2006), 21.

SEIZ, David (2006). Reseña en *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Geocrítica*, vol. X. 665, 25 de julio de 2006. Disponible en <http://www.ub.es/geocrit/b3w-665.htm>

SOUTO, X. M. (2005). Reseña inédita del libro *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*.

VALLS, Rafael (2006). Reseña en *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 47, 112-114.

VIÑAO, Antonio (2005). Engañados, escolarizados, infelices. *Con-Ciencia Social*, 9, 123-133.

VIÑAO, Antonio (2006): Educación para todos: ¿Engaño o derecho social? *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 94-97.

VV.AA. (2006): *Sentido y función de la escolaridad. Debate a propósito del libro Felices y escolarizados de Raimundo Cuesta*, a cargo de Jaume Martínez Bonafé, Antonio Viñao, y Manuel Puelles. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 89-102.

---

<sup>28</sup> En varias sesiones del Seminario Fedicaria de Salamanca hicieron notables aportaciones críticas por escrito Araceli Broncano, David Seiz, y Antonio Molpeceres, y el resto de sus miembros de palabra. También Guillermo Castán y Agustín García Laso terciaron en la cuestión. Por otro lado, quedan pendientes de salir las siguientes recensiones: M. A. Pereyra, en *Revista de Educación*; José María Hernández Díaz, en *Historia de la Educación*; Clementina García Crespo, en *Revista de Educación Comparada*; y Rafael Huertas en una revista de historia social de la medicina.

**RESEÑA, por Manuel Ferraz**



CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo: *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona: Octaedro-EUB, 2005, 274 pp. ISBN 84-806374-2-0.

Como se ha venido observando a lo largo de los últimos tiempos, y sin que ello deba considerarse una práctica exclusiva aunque sí un tanto abusiva de la etapa histórica actual, hay distintos tipos de libros dependiendo –entre otros factores– del contenido que transmiten, del enfoque que abordan, de la prosa que desarrollan y, por qué no decirlo, también de las ideas que, explícitamente o no, insinúan; probablemente haya tantos como formas de analizar, comprender e interpretar la realidad, a pesar de que la temática central que aborden tenga la misma matriz histórica, social y educativa como ocurre en el caso que nos ocupa.

Hay libros que son el resultado del cumplimiento legítimo de determinados requisitos académicos; otros, que expresan una concepción social en formato más o menos atractivo y divulgativo; muchos, han sido concebidos para enaltecer el interés político ante determinadas efemérides, coadyuvando a saldar los compromisos institucionales o encargos personales adquiridos (sin el menor rubor y disimulo de sus autores); algunos, han sido fruto del empeño sistemático por manipular o dis-

torsionar el pasado y ahorrarlo a ciertas expectativas preconcebidas del presente con postulados proféticos (sin el menor rubor pero, en esta ocasión, con gran disimulo de sus autores); y muy pocos –para ir acotando que no agotando la taxonomía–, son el resultado de un serio análisis histórico y social de naturaleza estructural, que se acopian del utillaje teórico y metodológico oportuno para explorar, planificar y cartografiar los problemas sociales objetos del análisis, desvelando cómo surgen las preguntas y cómo se acometen las respuestas. Estos últimos se caracterizan, además, por respetar la permanente mutación y desarrollo de los fenómenos estudiados y por ofrecer una interpretación causal en la que se suele observar una ejemplar libertad de expresión y una alta dosis de carga crítica.

El libro que tenemos el placer de reseñar pertenece a esta última categoría expuesta, que se ocupa de la dinámica de la sociedad española desde el punto de vista histórico y educativo, que da cumplida cuenta del fenómeno social que aborda y que nos transmite un conocimiento dialéctico, libre de ataduras y simplificaciones y ca-

rente de prejuicios. En pocas palabras, y en contra de lo que pudiera pensarse a primera vista, es un libro que no ataca ninguna teoría o interpretación acerca del objeto de estudio en cuestión, pero sí los fundamentos de las múltiples justificaciones teóricas o intelectuales –a veces pasionales– que, por variados intereses, las han determinado. Por este y otros motivos que señalaremos a continuación, la obra del profesor Cuesta llega a convertirse en un instrumento de análisis tenaz, intempestivo, sin espacio para las concesiones (aunque sí para la formulación de contradicciones) y repleto de principios, compromisos y convicciones. Como él mismo llega a expresar en la presentación, «este libro nace del encuentro impremeditado de una pasión y una ambición. La pasión obedece al deseo irrefrenable de mirar la realidad sin miedo [...], la ambición consiste en el propósito de traspasar los límites académicos y los imperativos de toda clase que constriñen la factura de las obras "de autor"» [p. 9]. No es algo nuevo en su habitual quehacer. Tanto en sus obras anteriores: *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia* (Barcelona: Pomares, 1997) y *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas* (Madrid: Akal, 1998),

como en sus numerosos artículos y comunicaciones, ha demostrado sobradamente su valía intelectual, su honestidad personal y su independencia profesional. Pero vayamos por partes y centrémonos en nuestro particular y específico objetivo.

La idea que recorre todas las páginas y que a medida que avanzamos se convierte en trama y argumento principal, no es otra que la de desmitificar el supuesto carácter progresista de la educación pública y obligatoria de la contemporaneidad, tan defendida en los manuales y libros de lectura *ad usum*, al afirmar que la escuela de la modernidad no es una creación transhistórica y atemporal sino una realidad vinculada a los orígenes y desarrollo del capitalismo y, por tanto, de un tipo de sociedad y de Estado concretos. Su finalidad se centra en presentar y representar un abanico de utilidades de inculcación, reproducción y legitimación de las estructuras clasistas y de las formas de poder dominantes [p.103]. Ahondando en esta reflexión –añade– se pasa por verdadero y natural un modelo de enseñanza que no es más que una construcción sociohistórica contingente y de interés social hartamente discutible.

Aunque estos planteamientos ya habían tenido amplia acogida

en algunos de los análisis sociales realizados por la Sociología (de la Educación) y, en otros casos, también habían despuntado en monografías de Historia (de la Educación), nunca habían tenido un tratamiento tan minucioso y singular. Y lo decimos porque hasta ahora no se había diseñado un modelo explicativo de trabajo para analizar con exhaustividad las claves que se tratan de desarrollar, y que en el libro quedan perfectamente establecidas al recurrir tanto a la modalidad de explicación crítica como al modo de análisis genealógico. Ese modelo, tipo ideal o concepto heurístico, vendría dado por lo que el autor denomina sin ningún tipo de parafernalias o de adornos retóricos *modos educativos*, siguiendo la estela tipológica e intelectual dejada en su día por Carlos Lerena. Para Raimundo Cuesta habría fundamentalmente dos: el modo de educación tradicional-elitista, que comenzaría a mediados del siglo XIX y llegaría hasta finales de los años 60 del siglo XX, y el modo de educación tecnocrático de masas que arrancaría en los años 70 y arribaría hasta la actual sociedad mal llamada del conocimiento. Un vasto itinerario, por tanto, que se subdivide en nuevos períodos de continuidades y rupturas y que, además, como didácticamente expresa en el libro,

es atravesado por etapas de transición.

Pues bien, partiendo de esta concepción –y con la pertinente intención de hacerla explícita en cada uno de los análisis realizados– el autor divide el libro en cuatro amplios y amenos capítulos: en el primero hace un recorrido en el tiempo desde la modernidad del siglo XVI –para dar a conocer la protohistoria de la escuela obligatoria– hasta llegar al siglo XX, momento de su consolidación definitiva: Lutero, Ignacio de Loyola, José de Calasanz, el Estado prusiano, Comenio, Kant, Condorcet, y ya de manera más específica, Manuel José Quintana y los distintos planes de estudios desarrollados en el siglo XIX en España, amén de la Ley Moyano, de proyectos como los de Jules Ferry en Francia o, incluso, de las nada desdeñables leyes educativas y prácticas escolares franquistas, son buenos ejemplos de legitimación de la escolarización obligatoria. «La escuela ya entonces deja de ser una esperanza concebida por clérigos atormentados por la idea de pecado y por ideólogos henchidos de mística fe patriótica (defectos perfectamente intercambiables) y se convierte, cada vez más, en una sistemática empresa del Estado benefactor del ciudadano» [p. 45].

En el capítulo dos, se detiene en el análisis de la normalización historiográfica del pasado español y entra de lleno en el desmenuzamiento y desmitificación de los paradigmas economicistas e ideal-progresista, base y fundamento de la actual interpretación lineal y monocausal tan de moda sobre el progreso educativo. En contraposición, se aboga por una concepción crítica de la historia que desplaze paulatinamente la razón historiográfica dominante, para la cual el emparejamiento feliz entre escuela y Estado se produce siempre idílicamente y sin sobresaltos; una relación que, al decir del autor y después de una amplia exposición de motivos, ha perdido todo su potencial emancipador.

Por su parte, en el capítulo tres se habla del marco de categorías analíticas que ayudan a pensar en las continuidades y discontinuidades históricas capaces de trascender el estrecho corsé impuesto por el pulso político de los acontecimientos. Los modos de producción tradicional-elitista y tecnocrático de masas y su impacto en la sociedad española así como sus respectivas dimensiones explicativas, se convierten en los ejes vertebradores convenientemente ilustrados por el autor con algún que otro cuadro sinóptico gráfico y detallado. En este apartado se com-

prueba el deseo de trabajar los marcos temporales superando los cortes políticos y favoreciendo el análisis estructural de la evolución histórica.

Por último, en el capítulo cuarto se ponen las bases de lo que ha sido la forja del Estado social y su consecuencia y deriva más llamativa: la creación de la infancia feliz y obligatoria en cuanto a la escolarización de masas se refiere. Ahondando en un perfil que se suele obviar por parte de los historiadores de la educación, el profesor Cuesta tiene muy en consideración el tema de la infancia desde una triple perspectiva: escolar, laboral y penal. En esta línea argumental llega a mantener foucaultianamente que la escuela y la cárcel son dos entidades distintas aunque social e históricamente coetáneas y complementarias [p. 230]. Todos los contenidos y la justificación explicativa que los acompaña se desarrollan a través de un esfuerzo consciente –muy de agradecer por parte de los lectores– de ir de lo general a lo particular para hacer más entendible y coherente la exposición.

Como se puede apreciar, el libro es una puesta al día de la historia de la educación contemporánea desde una perspectiva estructural, holista y crítica. Cargado de los instrumentos teóricos y meto-

dológicos precisos, y prescindiendo de la anécdota y del cronicón tan recurrentes en el gremio, el profesor Raimundo Cuesta descubre las andanzas de la escuela y de la escolarización abordadas desde un optimismo perspicazmente calificado de ‘panglosiano’, por su poco rigor analítico y sus altas dosis de eclecticismo doctrinario. Siguiendo la estela de renovación historiográfica más reciente presentada por Agustín Escolano y Antonio Viñao en el ámbito de la educación en España<sup>1</sup>, Raimundo Cuesta despeja ciertas dudas y aflora algunas contradicciones acerca de la implicación económica y social en el mundo de la cultura y de la educación, hurgando en los perfiles más sinuosos y un tanto inadvertidos existentes en dichos procesos siempre complejos, dinámicos y contingentes. A todo ello habría que añadir, además, que es un libro enriquecido –y por qué no decirlo, también embellecido– por su claridad expositiva y su enorme viveza intelectual. Ni siquiera la difuminación o atenuación de los

conflictos sociales y la carencia de protagonismo de los grupos más reivindicativos, alternativos o marginales que a través de la presión social ejercida coadyuvaron a conformar la educación en España, merman calidad en el análisis heurístico y hermenéutico presentado por el autor.

En fin, como acertadamente afirmara en la recta final de los años 20 del siglo pasado Teófilo Sanjuán, en su conocida obra *Cómo se enseña la historia*<sup>2</sup>, «¿Quién que va de camino no volverá la cabeza al advertir a su espalda murmullo de voces? Aun sin detenerse, por abstraído y resuelto que haga su jornada, el gesto espontáneo de la retrospección se cumple sin querer». Pues bien, el libro que invitamos a leer tiene esa virtualidad: nos obliga a volver la cabeza para conocer con más precisión y fundamento lo que ha acontecido en torno a nuestros orígenes sociales y educativos. Un trabajo, por tanto, serio y bien ensamblado que se convierte en patrón de referencia y que hay que saludar –como no puede ser de otro modo– con intelectual gozo, al aportar una nueva mirada proveniente del uso de renovadas categorías analíticas y explicativas

---

<sup>1</sup> En sendos libros que llevan por título *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2002 y *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons, Madrid, 2004.

---

<sup>2</sup> Publicación de la Revista de Pedagogía, Madrid, 1929, p. 5.

capaces de definir la naturaleza de los procesos en estudio. Esperamos que la obra tenga amplia acogida y que sus pautas de investiga-

ción, su equipaje teórico y sus herramientas conceptuales cundan ejemplo entre todos nosotros.

Universidad de La Laguna

Manuel Ferraz Lorenzo  
mferraz@ull.es