



Revista Cocar. Edição Especial N.38/2025 p.1-19

ISSN: 2237-0315

Dossiê: (Re)lançar a indagação: A escola tem futuro?

A escola do futuro

La escuela del mañana

Julia Varela Fernández

Fernando Álvarez-Uría Rico

Universidad Complutense de Madrid

Madri-España

Resumo

O artigo analisa o modo de educação escolar que se institucionalizou no século XVI e as diversas transformações que sofreu até hoje. Para isso, foram objetivados três dos seus modelos: a escola jesuíta, a escola republicana e a escola nova. Cada um desses modelos apresenta especificidades próprias, mas todos compartilham um substrato comum ao que chamamos maquinaria escolar. A escola pública é a escola de todos, é aquela que apresenta os maiores ideais de racionalidade e científicidade. Mas longe de ser uma escola uniforme e monótona, alberga dentro de si um enorme potencial democrático. Não sabemos como será a escola de amanhã, mas a partir da análise do passado e do presente, é possível fazer projeções para o futuro. A sociologia da educação pode servir para orientar ação social.

Palavras-chave: Maquinaria escolar; Laicidade; Democracia.

Resumen

El artículo analiza el modo de educación escolar que se institucionalizó en el siglo XVI, y las diversas transformaciones que ha conocido hasta la actualidad. Para ello se han objetivado tres de sus modelos: la escuela jesuítica, la escuela republicana y la escuela nueva. Cada uno de estos modelos presenta sus especificidades propias, pero todos comparten un sustrato común que hemos denominado la maquinaria escolar. La escuela pública es la escuela de todos, es la que presenta mayores ideales de racionalidad y de científicidad. Lejos de ser una escuela uniforme y monótona guarda en su interior un enorme potencial democrático. Ignoramos cómo será la escuela del mañana, pero, a partir del análisis del pasado y del presente, es posible realizar proyecciones de futuro. La sociología de la educación puede servir para orientar la acción social.

Palabras Clave: Maquinaria escolar; Laicidade; Democracia.

Introducción

La pregunta sobre el futuro de la escuela pública no sólo es importante, también es compleja, como muestran las voces que recoge en su libro la profesora Marisa Vorraber Costa. En todo caso la cuestión ha sido planteada con frecuencia a lo largo de la historia, en diferentes contextos sociopolíticos, con respuestas muy diferenciadas. Podemos retrotraernos a la encuesta que le plantearon en 1915 al sociólogo francés Émile Durkheim, en la que el interrogante principal estaba formulado así: ¿Cómo será, cómo debería ser la escuela del mañana? Hemos retomado de la respuesta de Émile Durkheim a esta encuesta el título para nuestra reflexión, y ello no sólo porque compartimos con él que es una cuestión palpitante a la que la sociología de la educación nos debería ayudar a responder, sino también porque sus escritos nos han orientado con sus afinados planteamientos sociológicos.

La reflexión sobre el futuro de la escuela necesariamente tiene que estar mediada por las transformaciones que se han operado en las instituciones educativas durante más de un siglo, transformaciones que son inseparables de la cambiante historia de nuestras sociedades. En nuestro caso el modelo genealógico de análisis que nos guía, heredado de los sociólogos clásicos, permanece implícito, aunque responde a una lógica que queda apuntada a lo largo del texto, y también al final del texto, en las referencias bibliográficas.

Compartimos con Émile Durkheim, y en general con los sociólogos de su escuela agrupados en torno a la revista *L'Année sociologique*, la existencia de un estrecho vínculo entre el perfeccionamiento de la escuela pública y los avances de la democracia social y política, un lazo que, hoy como ayer, es clave para repensar cómo queremos construir la escuela y la sociedad del mañana.

En todas las sociedades que se han sucedido a lo largo de la historia la pervivencia de la cultura depende de la existencia de instituciones destinadas a la producción y la reproducción social. Destacan en este sentido las denominadas instituciones de socialización. En todas las sociedades existen, por tanto, procesos de aculturación, procesos de inculcación simbólica, tanto formales como informales, que permiten a las jóvenes generaciones la incorporación de pautas culturales establecidas, valores y estilos de pensar a través de los cuales se asegura la pervivencia de la vida social. En nuestras sociedades occidentales la familia y la escuela son las principales instituciones encargadas de la socialización primaria.

El modelo escolar de socialización se institucionalizó en Occidente en el siglo XVI, en el seno de los Estados administrativos modernos, y se fraguó en moldes eclesiásticos. Este

modelo ha sufrido desde entonces importantes cambios y remodelaciones, pero buena parte de su impronta fundacional se ha prolongado hasta el presente. ¿Pervivirá en el futuro?

Las finalidades de la educación han variado en función de las épocas, en función de los grupos dominantes, en función de los agentes que promovieron el campo escolar y los encargados de gestionar las instituciones educativas, en función de las diferentes clases sociales de los escolares y en función de su sexo. La pregunta sobre si la institución escolar se prolongará o no en el futuro no se puede por tanto resolver de forma especulativa, en abstracto, pues sociólogos y educadores, a diferencia de quienes recurren a la magia y a la adivinación, no contamos con capacidades proféticas para anticipar el porvenir. Sin embargo, la sociología histórica puede servir de apoyo a proyecciones de futuro a partir del conocimiento del pasado y del presente.

Sería preciso comenzar por delimitar qué entendemos por “escuela”, y cuáles son las principales formas que adoptó esta institución, es decir, sería necesario presentar, aunque sea de forma esquemática, los principales modelos escolares que han sido operativos desde su gestación en el siglo XVI hasta la actualidad. Ha habido y hay escuelas diferentes que desempeñaron y desempeñan diferentes funciones sociales. Aún más, en el siglo XX ha habido incluso numerosos abogados de la desescolarización. En un segundo momento trataremos de adentrarnos en la lógica interna de las instituciones escolares, objetivar las piezas que la componen y le permiten funcionar con el fin de sacar a la luz cuáles son sus principales funciones sociales.

En fin, por último, avanzaremos algunas propuestas para que la escuela del futuro no sólo favorezca el proceso de modernización y de integración de los escolares, sino también para que opere al servicio de la profundización democrática, tanto en el interior de la escuela como en la sociedad.

Desarrollo

Las inercias del pasado ejercen un gran peso sobre el presente. Como ya expusimos en algunos estudios, en los que nos servimos del modelo genealógico de análisis, los grandes cambios ocurridos a finales de la Edad Media y del Renacimiento dieron lugar, con la formación de los Estados administrativos modernos, a una nueva configuración social en la que los grupos dominantes, la nobleza cortesana y el alto clero, fueron los grupos que instituyeron una nueva racionalidad, nuevos estilos de pensar y nuevos estilos de vida. En esta

nueva configuración social se pusieron en marcha diferentes modos de educación. Poco tenía que ver la educación que recibían los hijos de la nobleza en la corte con la de los hijos del estado medio, la posterior burguesía, en los colegios de las órdenes religiosas y la educación que recibían una parte de los niños pobres en casas de recogida y corrección. En todo caso se inició en ese momento el modo de educación escolar que, poco a poco, con el creciente poder de la burguesía, se hizo siglos después predominante.

Nos vamos a centrar concretamente en tres modelos importantes de educación escolar que históricamente han ejercido un gran peso en nuestras instituciones educativas: la escuela jesuítica, que se conformó en la época de la Reforma y la Contrarreforma católica, en torno al Concilio de Trento; la escuela republicana, que surgió pujante en la Francia de la Tercera República y por la que lucharon sociólogos y políticos progresistas vinculados al socialismo democrático, como Émile Durkheim y Jean Jaurès; en fin, la escuela nueva promovida en el siglo XX por toda una serie de psicopedagogos y educadores agrupados en torno a pedagogías basadas predominantemente en códigos médico-psicológicos.

La escuela jesuítica fue la principal innovación educativa de los jesuitas, la orden fundada por Ignacio de Loyola en el siglo XVI que abrió el camino a las modernas instituciones escolares. El 27 de septiembre de 1540 el papa Paulo III aprobaba la Bula Regimini Militantis Ecclesiae por la que se sentaban las bases de la fundación de la Compañía de Jesús, una orden destinada a reconducir al seno de la Iglesia católica a fieles e infieles, lo que incluía también a los seguidores del Islam y a los herejes luteranos. En virtud del voto de total obediencia al papa, los jesuitas se convirtieron en el ejército de choque de la Contrarreforma católica.

Cuando Ignacio de Loyola falleció el 31 de julio de 1556 los jesuitas contaban ya con 101 casas repartidas por doce provincias jesuíticas, y el número de jesuitas rondaba el millar. Medio siglo después, en 1606, la cifra, según algunos historiadores, había aumentado sustancialmente pues contaban con 436 casas repartidas por 37 provincias y con unos 13.112 miembros. En ese momento los jesuitas estaban ya establecidos en la América española, en Brasil, el Congo, Japón y Abisinia, entre otros lugares de misión para adoctrinar a los infieles. Su lema era batallar día y noche para mayor gloria de Dios.

Cinco fueron los principales dispositivos tácticos a partir de los cuales los jesuitas desarrollaron su proyecto misional: los ejercicios espirituales; la confesión oral prolongada por la dirección de conciencias; las fundaciones misionales; las prácticas de cristianización y recristianización, como la predicación, los catecismos, las procesiones y otros ceremoniales

colectivos; en fin, los colegios dedicados a la educación de los jóvenes varones en piedad y buenas letras.

Las normativas pedagógicas de los jesuitas, compendiadas en 1599 para todos los colegios de la Compañía en la *Ratio Studiorum*, fueron muy importantes pues proponían una pedagogía innovadora y muy eficaz. Fueron los jesuitas quienes establecieron una graduación de los estudiantes en función de su conocimiento del latín, quienes introdujeron los exámenes, las calificaciones, quienes recurrieron a elaborados mecanismos de competición entre los jóvenes pupilos, en fin, fueron ellos quienes establecieron horarios, programas, normas disciplinarias, toda una minuciosa reglamentación del espacio y del tiempo con el fin de inculcar en las almas, las mentes y los cuerpos de sus discípulos las virtudes cristianas y los saberes avalados por la Iglesia. Los jesuitas crearon con sus colegios un espacio cerrado, un *hortus conclusus*, vigilado, programado, acondicionado para la formación de buenos cristianos y de buenos súbditos de los monarcas.

Émile Durkheim en *La educación pedagógica en Francia* señaló que los jesuitas se encontraron con la oposición del Estado, del clero, de las universidades, del parlamento, y sin embargo lograron imponerse superando todos los obstáculos que encontraron en su camino (Durkheim, 2020, p. 307). Idearon por tanto un sistema competitivo, jerárquico, disciplinario, productivo, que de hecho, como hemos mostrado en *Modos de educación en la España de la contrarreforma*, proporcionó una nueva identidad y poderes específicos a un grupo social, el estado medio, que más tarde accederá al poder para sustituir en su ascenso social a la nobleza cortesana en la gestión del Estado. En todo caso el sistema educativo jesuítico gozó de un peso enorme en toda la Europa católica y también en América Latina. Los colegiales de los jesuitas tuvieron tanto éxito en su formación que su sistema pedagógico se convirtió en un modelo retomado y copiado por otras muchas órdenes religiosas. Destacaron en este sentido en España los escolapios, los discípulos de San José de Calasanz, el fundador de las escuelas pías, de las escuelas cristianas.

En el siglo XVIII el nuevo grupo social de los ilustrados cuestionaron, en nombre de la razón natural, las escuelas religiosas. El sistema jesuítico comenzó a ser criticado, como por ejemplo por Juan Jacobo Rousseau en el *Emilio* (1762). A partir de Rousseau, y de otros intelectuales del siglo de las luces, se produjo una redefinición de lo que debía ser no sólo la nueva educación, sino también la sociedad. El propio Rousseau escribió *El contrato social*

La escuela del mañana

(1762), la otra cara del Emilio. La nueva sociedad basada en el contrato comenzaba a estar formada no solo por estamentos, sino también por clases sociales, y sobre todo, por individuos. Los ilustrados elaboraron una nueva concepción sobre los cauces por los que debería discurrir la educación pública. En este momento histórico seguían siendo sobre todo los niños varones procedentes de familias situadas en la cima de la pirámide social quienes eran objeto específico de una esmerada educación por parte de preceptores.

Tras la Revolución de 1789 el Estado comenzó a poner en cuestión el monopolio ejercido por la Iglesia sobre la educación pública para reclamar su legítimo derecho a organizar un servicio público nacional de enseñanza para todos. La escuela pública debería ser la otra cara de la igualdad social. Surgieron entonces corrientes pedagógicas diversas que implicaban una nueva concepción de la infancia y que proponían en consecuencia cambios en los modos de educarla. Surgieron también nuevos modelos de educación pública, regulados por el Estado, que comenzaron a funcionar a finales del siglo XIX en buena parte de los países europeos.

Tras la revolución francesa se ensayaron por tanto nuevos sistemas educativos como la escuela mutua. Sin embargo, fue la escuela republicana, la escuela pública, la que se impuso como la principal alternativa por parte del Estado en sustitución de las escuelas de los frailes para la formación de ciudadanos. La escuela republicana se convirtió en una institución clave de un primigenio Estado moderno. Lo importante ya no era socializar a los escolares para hacer de ellos fieles servidores de la Iglesia, buenos cristianos educados en la ortodoxia católica. El Estado republicano se hacía cargo ahora de la formación de los pequeños ciudadanos destinados a servir a su país. Era preciso educar para la libertad, la igualdad, la fraternidad.

Émile Durkheim, en el curso que impartió en la Sorbona sobre La evolución pedagógica en Francia, subrayó la inadecuación de la escuela de las órdenes religiosas, nacida en el marco del Antiguo Régimen, para la educación de las jóvenes generaciones en el marco de una nueva sociedad fundamentada en la legitimidad democrática. Se precisaban por tanto radicales cambios en el sistema de enseñanza. Era preciso optar por una educación propia de sociedades secularizadas, modernas, una educación laica, no confesional, más acorde con las sociedades industriales y con los valores democráticos. La finalidad principal de la nueva educación era cultivar al hombre, desarrollar los principios de humanidad que hay en nosotros. Para Durkheim es la sociedad la que traza al individuo el ideal que debe realizar

mediante la educación. Tal es la principal función de la escuela republicana, de la escuela que nació a la sombra de la revolución.

En la escuela pública el eje de la transmisión del saber se desplazaba de la piedad y buenas letras para articularse ahora en torno a los saberes científicos. La formación integral de la escuela republicana implicaba el acceso a una triple cultura: la cultura por medio de las lenguas; la cultura científica; y la cultura histórica. En la escuela pública se trasmitía también una moral secularizada dominada por el culto a la persona humana (Jaurès, 2005a, p. 53).

En el marco de la Tercera República francesa sociólogos como Émile Durkheim, socialistas como Jean Jaurès, y otros funcionarios progresistas del Estado, plantearon la cuestión escolar en estrecha vinculación con la cuestión social. La escuela pública nacía por tanto como una institución clave, fruto de la democracia política, y se convertía a la vez en una institución central para que pudiese avanzar y se materializase la democracia social. La educación dejaba de estar instrumentalizada por determinadas congregaciones religiosas, dejaba de ser un privilegio de las clases privilegiadas, para convertirse en el principal cemento capaz de contribuir a vertebrar la nación. La escuela republicana respondía en este sentido al derecho de todos los niños a la educación en un régimen de igualdad de oportunidades. En este marco destacó muy pronto la importancia de una nueva figura de la nueva escuela: la del maestro republicano. Para asegurar la formación de los maestros el Estado republicano creó las Escuelas normales, es decir, centros destinados a socializar a los aprendices de maestros antes de conferirles y reconocerles específicos saberes y poderes y un estatuto de autoridad.

En el primer tercio del siglo XX, cuando comenzaba la institucionalización de la escuela pública, nuevos agentes sociales van a redefinir el campo educativo bajo la rúbrica de escuela nueva. Era un colectivo muy diverso formado por médicos, psicólogos, pedagogos y educadores diseminados por diferentes centros de investigación de Europa y de América que estaban interesados por el modelo educativo elaborado por Juan Jacobo Rousseau. Los promotores de la educación nueva coincidieron en conferencias y congresos internacionales y, a través de revistas de pedagogía y de psicología infantil, plantearon alternativas tanto a la escuela jesuítica como a la escuela republicana a partir de una pedagogía activa centrada ahora en el niño. Mientras que la escuela republicana preparaba a los niños para ser los futuros hombres del mañana, para ser ciudadanos al servicio de la nación, la escuela nueva rompía el carácter rígido y normativo de la escuela reglada para sustituirla por centros

experimentales en los que la actividad pedagógica ya no estaba principalmente concentrada en las aulas ni en los saberes contenidos en los libros que debían ser memorizados y repetidos en los exámenes, sino, más bien, en la curiosidad y la actividad investigadora desempeñada por los propios niños, en su específico caminar, guiados siempre por la mano invisible de maestros no directivos que los ayudaban a adentrarse en el progresivo descubrimiento de realidades desconocidas.

El Estado moderno hizo de la escuela republicana una institución por la que debían pasar obligatoriamente todos los niños y niñas de determinadas edades en el interior de una nación. La escuela debía conferir así a los adultos del mañana un espíritu nacional, una lengua, una identidad política. En la escuela pública la bandera del país, la lengua nacional, el conocimiento de la geografía y la historia, el respeto de las normas impuestas y de los símbolos patrióticos, venían avalados por maestros funcionarios, por servidores públicos. Los pedagogos de la escuela nueva rompieron con la uniformidad de este modelo escolar en nombre de las capacidades cognitivas de cada uno de los escolares, en nombre de su singularidad personal, y de las peculiaridades del carácter de cada uno. Por primera vez irrumpían en las instituciones escolares las pedagogías psicológicas que posteriormente tuvieron tanta aceptación entre las nuevas clases medias. Se consideraba que las necesidades de los niños y de las niñas diferían radicalmente de las necesidades del Estado.

La pedagogía nueva, a diferencia de la escuela jesuítica y de la escuela republicana, no era una pedagogía compacta, sistemática, susceptible de ser convertida en un modelo uniforme. En realidad, bajo el rótulo de la escuela nueva se escondían planteamientos psicopedagógicos muy diversos que agrupaban a partidarios pacifistas de una escuela más individualizada, a psicólogos y psiquiatras, a maestros vinculados a tradiciones libertarias o socialistas. En términos generales se podría decir que la escuela nueva surgió como una alternativa experimental para superar las limitaciones de la escuela republicana, y sobre todo de la jesuítica. En sus inicios los psicopedagogos estuvieron en relación con la infancia desviada, especialmente con dos grupos de niños que no se adaptaban a las normas de la escuela: la infancia delincuente, formada por los niños que preferían la fascinación de la calle a la monotonía del encierro escolar; y la infancia deficiente en la que se agrupaban los niños y las niñas que no asimilaban bien los aprendizajes y se estancaban en el retraso escolar, en la repetición de cursos, en el fracaso. En el inconsciente social de buena parte de las pedagogías innovadoras de la escuela nueva, como por ejemplo las importantes innovaciones

introducidas en Italia por María Montessori, se encontraban por tanto las pedagogías correctivas destinadas a resocializar a los niños y a las niñas que se desviaban de la norma. La receta era más escuela para quienes desertan de la escuela, pero también más escuela en una nueva escuela. Para estos niños no interesaba tanto la escuela de la nación, sino más bien una escuela más cercana, más adaptada a sus supuestas necesidades naturales. María Montessori, con casa dei bambini, no solamente creó un material escolar nuevo, sino que llegó a reorganizar todo el espacio escolar, incluido el mobiliario, para adaptarlo a los niños pequeños. En este nuevo sistema educativo la autoridad se hace menos visible pues se pasa de la autoridad del maestro a una minuciosa y precisa reorganización del medio.

La gran guerra del 14 y la revolución rusa de 1917 impulsaron la floración de algunas innovaciones pedagógicas vinculadas al pensamiento político revolucionario y ligadas a la escuela nueva, como ocurrió por ejemplo en el caso del anarquismo con las escuelas rationalistas, con la escuela moderna de Francisco Ferrer, o, en el caso del comunismo, con la escuela del trabajo impulsada entre otros por el maestro Célestin Freinet. Pero también se produjo una corriente de la escuela nueva a partir de una incipiente psiquiatría y psicología de la infancia vinculada a educadores y psicólogos que propusieron alternativas psicopedagógicas. Una muestra significativa de los abanderados de la innovación psicopedagógica se dio cita en Ginebra, en el Instituto de Ciencias de la Educación Juan Jacobo Rousseau, fundado en 1912. Entre ellos se encontraban profesionales tan importantes como Édouard Claparède, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet, Jean Piaget y Bärbel Inhelder. Los viejos modelos holistas de la escuela jesuítica y de la escuela republicana eran tendencialmente desplazados por las nuevas metodologías psicopedagógicas.

Los engranajes de la escuela

Si nos detenemos en los distintos modelos escolares a los que nos hemos referido observamos que cada uno de ellos ha surgido y se ha desarrollado en un determinado momento histórico. Comprobamos que estos modelos se han sucedido unos a otros en la historia, desplazándose, complementándose, contradiciéndose, de tal forma que cada uno de ellos introdujo innovaciones y especificidades que podemos tratar de objetivar.

La principal finalidad de la escuela jesuítica era formar buenos cristianos; la escuela republicana debía de asegurar la educación de buenos ciudadanos; en fin, la escuela nueva procuraba maximizar las capacidades individuales de cada uno de los escolares en función de

su supuesta singularidad, de su carácter y personalidad con el fin de lograr sujetos creativos, comunicativos, críticos, pero no conflictivos, empáticos y flexibles.

Los colectivos a los que se destinaban estas instituciones también se diferenciaban. Mientras que la escuela jesuítica iba dirigida predominantemente a los niños del llamado estado medio, es decir, a los hijos de funcionarios, administradores, letrados, médicos, pequeño-burgueses afincados en las ciudades, la escuela pública fue sobre todo en sus orígenes la escuela del pueblo, la escuela de los hijos de proletarios y campesinos, y de las clases medias bajas urbanas. En fin, los estudiantes de la escuela nueva comenzaron siendo objeto de pedagogías correctivas en centros especiales de reeducación -orfelinatos, reformatorios, centros de acogida de niños anormales-, pero posteriormente este nuevo modelo pedagógico puso en marcha las pedagogías psicológicas y psicoanalíticas en escuelas de élite, escuelas privadas centradas en los niños que operaban a partir de las llamadas pedagogías no directivas y psicológicas. Por ejemplo, el centro educativo privado de Summerhill en Inglaterra respondía en esencia a las proclamas de los psicólogos y pedagogos de la pedagogía nueva.

Para entender la lógica interna de funcionamiento del modo de educación escolar es preciso mostrar, como hemos señalado en Arqueología de la escuela que, desde sus orígenes, este modo de educación reposa sobre algunas piezas básicas que se articulan en el interior de su sistema proporcionándole una coherencia de conjunto. Recordemos las piezas más importantes: el espacio cerrado de carácter convencional; la organización jerárquica de carácter piramidal de la institución; la formación de un cuerpo de especialistas sometidos a la observación del director; el estatuto de minoría de los escolares; la separación de los colegiales por edades, por cursos y por clases; la distribución de las clases en el espacio y el tiempo en función del calendario escolar; el currículum escolar que implicaba la secuenciación de determinados saberes que eran objeto de transmisión a través de clases y los libros de texto; un régimen disciplinarios que implicaba exámenes, notas, entrega de premios y castigos, respeto a las normas de conducta, obediencia.

Desde el siglo XVI al siglo XXI ha habido, como ya se ha señalado, múltiples innovaciones educativas en las instituciones escolares, pero algunas de las piezas señaladas que son constitutivas de la escuela perviven, aunque en función de las pedagogías y en función del tipo de organización escolar variaron sus distintas funciones sociales. Señalemos por ejemplo una de las piezas: el espacio cerrado. En la escuela jesuítica reinaba un orden

semi-conventual. El espacio cerrado suponía la creación de un espacio religioso en el seno de la vida civil, una edificación especialmente acondicionada para el aislamiento de los escolares, de forma que los alejase de la calle, de los peligros y las tentaciones del mundo, un aislamiento que servía para potenciar su vida interior. El demonio, el mundo y la carne, se decía en los Catecismos, son los tres grandes enemigos del hombre que en todo tiempo y lugar nos combaten y persiguen. Cuando en el siglo XIX se intensificó el proceso de secularización la escuela republicana convirtió al espacio cerrado en un espacio seguro para los niños y las niñas, un ámbito protector de trabajo avalado por el Estado en el que bedeles y demás personal, incluidos los maestros, velaban por la seguridad de los estudiantes. En fin, la escuela nueva que introdujo el huerto escolar, los paseos por el campo, las clases al aire libre, las excursiones y visitas a los museos, la elaboración de periódicos escolares... flexibilizó enormemente los espacios en los que se ponían en práctica las nuevas pedagogías. Los caserones lóbregos, cuarteleros, fueron sustituidos por espacios flexibles, llenos de luz, cada vez más alejados de las viejas instituciones totales.

Se podría y se debería hacer una revisión de lo que hemos denominado las piezas de la escuela, las piezas que componen la maquinaria escolar, para señalar su uso diferenciado en los diversos modelos escolares. Por ejemplo, el estatuto de infancia, el estatuto de minoría de los alumnos, tan ligado al estatuto de los maestros, en tanto que figuras de autoridad, y también a la disciplina escolar, al recurso a la obediencia, y en general al ejercicio de determinados poderes en la institución, difiere completamente en la escuela jesuítica, en la escuela republicana, y en la escuela nueva. Los jesuitas escribieron sobre El estudiante perfecto y sus obligaciones. A su vez, algunos defensores de la escuela pública, como Edmundo De Amicis, en su obra Corazón (1886), pusieron bien de manifiesto que los verdaderos maestros respetan a los escolares, y los consideran, como decía Albert Camus de su admirado maestro, personas dignas de comprender el mundo. En fin, la escuela nueva proporcionó a los estudiantes mas iniciativa y una mayor capacidad de organización. En todo caso la disciplina externa dejó de confundirse con los métodos duros de coacción para transformarse en una disciplina menos visible, más suave, que exige de los maestros un control exhaustivo del medio educativo. Para comprobarlo basta con una simple lectura del Emilio, el libro de cabecera de los pedagogos modernos.

Por la escuela pública

Cuando Émile Durkheim respondió a la encuesta sobre el futuro de la escuela ya había estallado la Primera Guerra Mundial, por lo que en su respuesta se puede percibir el peso que entonces ejercían los nacionalismos en el marco de una Europa desgarrada por la guerra. La escuela pública era entonces identificada por los republicanos con la escuela del pueblo, pero también con la escuela de la nación que trasmitía el amor a la patria. En general se puede comprobar que entre los defensores de la escuela republicana existió históricamente casi un consenso unánime para sostener que la escuela de la nación debía responder a las demandas de la sociedad.

Si no queremos recaer en los errores del pasado, escribió Durkheim en respuesta a la ya mencionada encuesta, es preciso que no solo en tiempos de crisis, sino también de una manera normal y constante, todas las voluntades estén orientadas hacia un único y mismo objetivo superior a todos los símbolos confesionales y a todas las fórmulas de los partidos políticos. Ese objetivo no es difícil de descubrir, es el engrandecimiento moral de Francia. (Durkheim, 2007, p. 114). Durkheim no era un nacionalista fanático, no preconizaba que prevaleciese en la escuela una disciplina cuartelera como la que se ponía de manifiesto en Alemania. No defendía una Francia por encima de todo. Era más bien, al igual que su amigo Jean Jaurès, un internacionalista convencido para quien el ideal de engrandecimiento moral de los estudiantes, vehiculado por la escuela pública, tenía que ser compatible con los ideales de humanidad, es decir, con el internacionalismo.

Para los republicanos la escuela pública, la escuela del pueblo, la escuela republicana se articula en torno a la ciencia y la razón, es decir, debe ser a la vez una escuela laica, no sometida a dogmas y creencias propias de las confesiones religiosas. Confiaban en la eficacia moral y social de la razón. Eran conscientes de que los tiempos en los que las razones científicas debían quedar sometidas a determinadas creencias religiosas habían sido enterrados ya junto con el Antiguo Régimen. Para ellos República y escuela equivalía a pensamiento libre, al nacimiento del mundo moderno que abrió la vía a sociedades secularizadas. La moral a transmitir por la escuela pública, la verdadera escuela moderna, no era la moral heterónima de las religiones ni del autoritarismo, sino la moral laica y solidaria de sociedades científicas y técnicas que aseguran a sus miembros el derecho a la autonomía personal y ennoblecen con ideales altruistas las conciencias individuales.

Frente a la lógica propia del capitalismo, frente a los intereses particularistas que guían

la acción social de los capitalistas, frente a la usura y el afán de lucro, frente a los egoísmos y las privatizaciones, los maestros republicanos harán reposar la apuesta educativa en la formación de una sociedad de cooperación, una sociedad en la que de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano abrirá el camino hacia el perfeccionamiento social, hacia la libertad, la igualdad y la fraternidad. La escuela pública, junto con otras instituciones y medidas de protección social, deberá ser por tanto un dique contra la centralidad del mercado, una institución que funciona democráticamente en el seno de las democracias y está guiada tanto por la emancipación personal de los que trabajan en ella, como por la emancipación social y política. Gracias a los progresos de la escuela del pueblo y a otras instituciones la soberanía formal se convertirá en una soberanía sustancial. Para ello no basta con cuestionar el funcionamiento de nuestras sociedades, objetivar con el mayor rigor posible sus errores, las deficiencias, las injusticias, la violencia ejercida sobre las clases más desfavorecidas, es preciso también reconocer los éxitos, las conquistas sociales e intelectuales, es preciso esbozar los rasgos alternativos de una sociedad nueva, abrir la mente de los escolares a un ideal social por el que hay que trabajar. Jaurès lo resumió con una de sus fórmulas magistrales: Ir hacia el ideal, comprender lo real.

Los defensores de la escuela republicana fueron conscientes del poder ejercido por la Iglesia sobre los fieles, fueron conscientes de la voracidad del clericalismo a la hora de ganar adeptos e imponer a los fieles una servidumbre voluntaria. La Iglesia, señaló Jaurès en 1909, cuenta con una clientela de ricas familias, así como con familias católicas de clases medias, que ven en ella no solo a la guardiana de las puertas del cielo, sino también a la protectora de sus propiedades privadas y de sus valores. La Iglesia, en nombre de la libertad de enseñanza, tiende a instrumentalizar a los padres de familia, a las asociaciones de padres, contra la escuela pública, para mejor imponer sus idearios de centro. En este sentido los republicanos, y con ellos los maestros y maestras republicanos, hacen de la escuela pública un baluarte en defensa del derecho de los niños a no ser adoctrinados, ni manipulados, ni catequizados. La escuela pública salvaguarda los derechos de los niños que tienen derecho a formarse y a crecer como ciudadanos del mundo. La escuela republicana es por tanto una institución de propiedad social que defiende la libertad de pensamiento y la libertad de conciencia, así como la libertad de cátedra, es una institución de Estado, entendida como un servicio público, que protege a los hijos e hijas de los trabajadores de los intereses de las clases privilegiadas. Es

una escuela que está al servicio de la democracia, pues la democracia equivale a la igualdad de derechos.

En el discurso de Castres (30 de julio de 1904), con anterioridad por tanto a la aprobación de la ley de la laicidad, el socialista Jean Jaurès sostuvo que la educación racional y científica del pueblo es una necesidad esencial, una necesidad vital de la República. Es preciso por tanto mantener un intercambio constante entre la vida de la nación y la vida de la escuela: La enseñanza nacional, en una democracia, no es una forma inmóvil y fija, no es un mecanismo puesto en marcha de una vez por todas al que se abandona para que siga su libre curso. La educación está ligada a toda la evolución política y social, y es preciso que se renueve, que se amplíe, a medida que se amplían y se renuevan los problemas (Jaurès, 2005b, p. 64).

La escuela pública fue una institución fundamental en la formación de los Estados nación. Su génesis y desarrollo discurre en paralelo al proceso de construcción de las democracias modernas. Sin embargo, esos procesos históricos y sociales no están libres de contradicciones y de efectos no deseados. En España la laicidad en la escuela únicamente conoció un breve período durante la Segunda República, un período que fue cortado de raíz por el golpe militar que dio inicio a la guerra civil. La escuela pública adoptó desde que se institucionalizó en 1901 cuando se incorporó el pago de los maestros a los presupuestos del Estado y se amplió la escolaridad obligatoria hasta los doce años, el modelo confesional que dominaba en los centros de las órdenes religiosas. Cuando durante el período de la transición democrática el Partido Socialista subió al poder publicó en 1985 la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), que amplió la escolaridad obligatoria de los 14 a los 16 años. Su principal finalidad era generalizar la escuela pública y gratuita para todos. Este plan ambicioso no se llevó a cabo pues era preciso crear numerosos centros escolares, así como la formación de un cuerpo amplio de maestros, a lo que se añadía las presiones vaticanas, de modo que el gobierno socialista pactó con la Iglesia la creación de la enseñanza concertada en la que un 80% de los gastos son cubiertos por el Estado. Coexisten por tanto tres tipos de instituciones escolares: la escuela pública, la escuela concertada y la escuela privada. En la actualidad las tres cuartas partes de la enseñanza concertada sigue impartiéndose en centros regentados por órdenes religiosas. Las estadísticas muestran que a las escuelas privadas van predominantemente los niños y niñas de clases altas. A la escuela concertada, dominante en las zonas más ricas de España, van los hijos de las clases populares con medios y los de las

clases medias. En fin, a las escuelas públicas asisten los hijos y las hijas de las clases más desfavorecidas, y la mayor parte de los hijos de los emigrantes.

En la Unión Europea el porcentaje de estudiantes que durante la enseñanza primaria acuden a centros privados es del 14%. La media en los 39 países miembros de la OCDE es del 18%. La media en España es del 32%, casi el doble de la media de la OCDE. En países como Italia, Finlandia, Polonia, Grecia, Islandia o Suiza la media de los estudiantes que estudian la enseñanza obligatoria en centros de titularidad pública supera al 94%. Los países más democráticos tienden a la generalización de la escolarización obligatoria a cargo del Estado. Ello no equivale a uniformización de las escuelas. Aún más, sería importante que, con la ayuda de los consejos escolares y con una participación muy activa de los estudiantes, los equipos encargados de definir los proyectos de centros opten por modelos pedagógicos activos en cada centro que enriquezcan las distintas opciones de las escuelas públicas. Para maximizar las capacidades y el funcionamiento de cada centro deberían contar con la ayuda de ayuntamientos, comunidades autónomas y también con refuerzos económicos y morales del Estado. Las regiones más pobres deberían contar con más recursos que las regiones ricas, deberían convertirse en Zonas Prioritarias de Educación.

Reflexiones finales

A partir del camino recorrido hasta aquí vamos a concluir con algunas reflexiones que podrían servir de estímulo para avanzar en el perfeccionamiento de la escuela pública en el futuro. Hoy como ayer debemos trabajar por la escuela republicana, por la escuela de los más desfavorecidos. Cuando los neoliberales guardan un obstinado silencio sobre la crisis del trabajo, la precarización laboral, el crecimiento de las desigualdades sociales, la sobreexplotación de los recursos naturales, la tendencia a la bipolarización de las sociedades entre los basureros sociales y los círculos de calidad, cuando se plantea la cuestión del modelo de sociedad hacia el que caminamos, se plantean también la cuestión de qué modelos educativos queremos construir. Es un debate que sigue abierto y una de las funciones de la sociología crítica es intentar combatir el ataque generalizado de amnesia que sufren nuestras sociedades y para ello es preciso recurrir como antídoto al fondo social del conocimiento que habita en la memoria colectiva. Nuestras sociedades están obligadas a asumir en el presente importantes retos que condicionarán el porvenir.

Los retos de la enseñanza pública en la actualidad son enormes, pero, como hemos

intentado mostrar, no son ajenos al proceso de democratización de los países, procesos que implican combatir todo tipo de discriminaciones como la discriminación social, sexual, étnica, cultural. Este combate por la igualdad debe comenzar en los propios centros escolares en los que el fracaso y el abandono golpean a los más pobres, a los que proceden de familias con menos recursos económicos y menor capital cultural. En los centros educativos públicos también existe el bulling, el abuso sobre los niños y las niñas más frágiles. Es preciso combatir las discriminaciones por razones género, así como la discriminación de niños y niñas procedentes de familias emigrantes o de determinados grupos étnicos, como los gitanos. La escuela pública tiene razón de ser si es un espacio de acogida y protección en el que se transmita a todos los escolares el deseo de saber y se les brinde todo el apoyo necesario para que puedan desarrollar sus capacidades. La escuela pública deja de tener sentido cuando se convierte en una institución de relegación.

Las investigaciones de sociología de la educación pueden y deben poner de relieve las disfunciones sociales de nuestras instituciones educativas, pueden ayudar a corregirlas y lograr que concurran a la solidaridad social. La escuela pública es una institución importante en la formación de ciudadanas y ciudadanos. Como escribíamos en Arqueología de la escuela para dejar atrás a la escuela tradicional, fraguada en moldes eclesiásticos, para promover una escuela pública democrática que no responda a los intereses de los grupos conservadores dominantes, sería necesario transformar algunos de los dispositivos que constituyeron desde su origen el sistema escolar: Frente a una concepción de la infancia que implica un estatuto de minoría y de dependencia, los escolares tendrán que ser respetados en sus derechos, pero también ser conscientes de cuáles son sus deberes. Desde muy pronto tendrán que participar en la toma de decisiones en los centros no sólo en lo que se refiere a las normas de funcionamiento sino también, en la medida en que su edad lo permita, decidir sobre áreas de interés en el propio currículum escolar. Frente al espacio cerrado de aislamiento, proponemos espacios más flexibles, abiertos a la comunidad; frente a unos saberes impuestos por vías administrativas, y frente a unos sistemas de trasmisión que relegan los contenidos en beneficio del cómo enseñar, frente a un estatuto del saber alejado del mundo, proponemos saberes que den cuenta de procesos materiales con los que se enfrentan los hombres y las mujeres del mundo de hoy, es decir, un estatuto del saber en el que tengan cabida no sólo el aprendizaje de los distintos lenguajes - oral, escrito, matemático, los lenguajes de las nuevas tecnologías digitales -, sino también los valores alternativos del pacifismo, el ecologismo

político, y la lucha contra las desigualdades sociales; en fin, frente a maestros convertidos en misioneros laicos -en el mejor de los casos- y cada vez más dependientes de programadores y expertos-, equipos de profesores y estudiantes que trabajen e indaguen con autonomía y busquen la autoridad del saber.

En la actualidad contamos con numerosos medios que permiten desarrollar un pensamiento crítico realizando análisis comparativos de las noticias en los distintos medios de comunicación. Es preciso que los escolares aprendan a contrastar las informaciones y detectar las falsas noticias, es preciso que conozcan los métodos de persuasión-manipulación mediante estudios analíticos sobre los usos y abusos de la publicidad. La escuela debe ser un espacio de amistad, cooperación, es preciso aprender a trabajar en grupo, adquirir un sentido de la solidaridad que permita a estudiantes y profesores salir del solipsismo y del narcisismo. Abrir los espacios escolares significa también poner en marcha toda una serie de actividades como hacer excursiones, ir a museos y exposiciones, conocer determinadas instituciones, asistir a conferencias y debatir, en fin asumir propuestas que fueron formuladas hace ya mucho tiempo por la escuela nueva como hacer un periódico, realizar debates, representar obras de teatro, organizar sesiones de cine, recitar poesías, etc. Somos conscientes de que estas actividades no son más que elementos de un posible proyecto alternativo y que media una larga distancia entre el más esquemático programa formulado sobre el papel y su puesta en práctica.

La escuela pública debe convertirse en un lugar de trabajo, de convivencia, de cooperación, un lugar de aprendizaje y de descubrimiento de la verdad, en el que los profesores, estudiantes y padres de alumnos consensuen un proyecto de centro, debe ser un lugar en el que los escolares se sientan a gusto, bien tratados, respetados y cuidados.

La escuela del mañana se está forjando en la actualidad, en nuestras prácticas cotidianas, entre otras cosas porque la escuela pública nos permite pensar en un futuro de convivencia entre semejantes. En ella no solo se adquieren conocimientos, se aprende a respetar a los demás, con sus peculiaridades y singularidades. Esta institución es una institución clave para el futuro personal y social, juega un papel fundamental a la hora de fundamentar un orden nuevo para toda la humanidad.

Como señalaba el sociólogo Norbert Elias en un libro titulado *Humana conditio*:

la evolución de la humanidad se encuentra en un punto o, expresado con más propiedad, en un periodo en el que los seres humanos afrontan por primera vez la tarea de organizarse globalmente, es decir, como humanidad. Esta tarea es el resultado de una larga evolución y al presentarse ofrece asimismo las posibilidades técnicas para dicha organización de la humanidad. Les ruego que no me interpreten mal. Ahora no estoy hablando de lo que solemos llamar una utopía. La tarea de desarrollar un orden de convivencia para toda la humanidad se presenta hoy realmente a los seres humanos, con independencia de que la reconozcan o no como tal. Nadie puede prever cuánto tiempo necesitará la humanidad para llevar a cabo esta tarea. Nadie puede prever si la humanidad se destruirá a sí misma o hará inhabitable la tierra durante las luchas que se entablarán para realizarla (Elias, 1988, p. 69).

En la escuela de hoy se aprende a pensar críticamente y a convivir. En este sentido se puede decir que el desarrollo de la escuela pública es clave para profundizar en el proceso de civilización y de pacificación.

Referencias

- COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- DURKHEIM, Émile. La escuela del mañana. In: ÁLVAREZ-URÍA, Fernando (org.). **Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim**. Madrid: Morata, 2007. p. 113-115.
- DURKHEIM, Émile. **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas:** la evolución pedagógica en Francia. Madrid: Morata, 2020. Prólogo de Julia Varela.
- ELIAS, Norbert. **Humana conditio:** consideraciones en torno a la evolución de la humanidad. Madrid: Ed. Península, 1988.
- JAURÈS, Jean. **De l'éducation (Anthologie)**. Paris: Éditions Nouveaux Regards, 2005a.
- JAURÈS, Jean. **Laïcité et République sociale**. Paris: Le cherche midi, 2005b.

Sobre os autores

Júlia Varela Fernández

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Sociología por la Universidad de París VIII. En la actualidad es Catedrática jubilada de Sociología en la Universidad de Ciencias de la Información en el Universidad Complutense de Madrid. Es autora de numerosos libros y artículos especialmente relacionados con la Sociología de la educación y la Sociología del género. Realizó estancias de investigación en el Goldsmiths' College de Londres y en la Maison des Sciences de L'Homme en Paris. E-mail: jvarela@fis.ucm.es. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-0510-8269>.

Fernando Álvarez-Uría Rico

Doctor en Sociología por la Universidad de París VIII, enseñó como catedrático de Filosofía en varios Liceos de Enseñanza Media de la Comunidad de Madrid. En la actualidad es Catedrático

jubilado de Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid. Es autor de numerosos libros y artículos en su mayor parte relacionados con la sociología de la desviación y la sociología política. Realizó estancias de investigación en el Goldsmiths' College de Londres y en la Maison des Sciences de L'Homme en París. E-mail: furia@cps.ucm.es. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2181-7779>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 03/07/2025