

Congreso Internacional: ***Sociedad, Educación y Elites***

DEUSTO, 17-19 de mayo de 2017.

Panel: *De la educación de elites a la de masas. Problemas de periodización de los sistemas educativos: el caso español*

Hacia la educación de masas: el juego de la igualación y de la división

Intervención de Julio Mateos Montero

Preliminares y advertencias

Voy a empezar con un puñado de ideas aparentemente fuertes.

El pensamiento común sobre educación es un pensamiento que estorba para pensar.

Su naturaleza se compone de lugares comunes, de espontáneas creencias que existen por la fuerza de su vulgarización. Por otra parte, siempre he pensado que esos tópicos que ruedan por todo tipo de tertulias y mentideros suelen coincidir con el pensamiento académico más ajeno a las tradiciones críticas.

Hablamos de una formación ideológica dominante sobre educación. Una ideología¹ que suele presentarse enormemente preocupada por los problemas de “nuestra enseñanza”; preocupación y alarma por sus crisis, por su “inaplazable reforma consensuada”², por su calidad, por su imprescindible adaptación a los tiempos (para no perder no-se-cuantos trenes), por su eficacia, por su obligada función como Bálsamo de Fierabrás para todo tipo de males que bullen en una injusta (o simplemente imperfecta) sociedad. Esta forma de señalar innumerables calamidades y déficits del sistema de enseñanza es la mejor forma de ocultar sus funciones reales. Si nos situamos con ánimo de entender la sociología de la educación que se ha nutrido de las más solventes tradiciones críticas, habremos de concluir que la enseñanza, lejos de “fracasar”, cumple aquellas funciones a las mil maravillas. Es

¹ Empleo el término ideología en un sentido clásico de la sociología crítica: fantasía, ilusión, falsa conciencia, distorsión y ocultamiento de la realidad. Ya se sabe que el asunto es más complejo, pero eso ahora no importa. Lo que importa es que dicha concepción de ideología es la que mejor se ajusta a las tesis que aquí voy a defender.

² La creencia en el *pacto educativo* es una expresión prototípica de ese pensamiento vulgar y académico que viene propagándose con espectacular éxito.

decir, la enseñanza es (nunca dejó de ser) un sistema de reproducción, de división, de selección, de reclutamiento, de legitimación de las diferencias y jerarquías de la misma sociedad. Y, para rematar este breve preámbulo e indicar el lugar de nuestra mirada, también puede decirse que no vemos la educación como el *buen* sistema que se posa (o, si se quiere, se inserta) sobre una sociedad para mejorarla. Por el contrario, la educación institucional y moderna no *está* sobrepuesta a la sociedad, sino que *es* parte sustancial de la misma sociedad. Así ha sido históricamente y así sigue siendo. Los procesos de cambio de una y otra no están, en absoluto, disociados sino integrados en un mismo proceso evolutivo, por complejo que sea. De aquí se infiere que juicios muy comunes, por ejemplo, como el de que «vivimos en el siglo XXI con una enseñanza del siglo XIX...» me parezcan tan desacertados como ingenuos.

No es extraño que enunciados como los precedentes sean rechazados en primera instancia. Pueden, sin duda, matizarse para que no sean tachados de “pesimismo radical” con el reconocimiento de que los sistemas de enseñanza que emergen en el largo proceso de construcción del Estado moderno han ejercido una ambivalente función, un doble rostro, que da lugar al imaginario de represión y liberación que en su día desmenuzara Carlos Lerena en su seminal obra³. También hay que reconocer que ese tipo de asertos a veces pueden confundirse con pronunciamientos tremendistas barnizados de radicalismo, que miran “desde arriba” la opinión del resto del mundo y aspiran a quedar bien en juegos intelectuales. Efectivamente, es imprescindible discernir cualquier teatral palabrería de lo que son razones críticas. Para sostener en serio nuestras propuestas debemos aportar estudios en abundancia, apegarnos a numerosas y meticulosas indagaciones, las cuales, además, han de estar necesariamente orientadas por varias disciplinas o perspectivas. A nuestro juicio, al menos dos se erigen como fundamentales: la histórica y la sociológica.

Lo que voy a exponer son unas apretadas y parciales conclusiones procedentes de mis trabajos en los últimos quince años sobre la genealogía del conocimiento escolar, los cuales están relacionados con problemas de los *modos de educación*, atendiendo así al título del debate en el que se inscribe esta intervención. Los modos de educación son una categoría

³ Carlos Lerena (1983): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal. Madrid.

heurística que tiene ya amplias explicaciones publicadas⁴ y ello me permite ir directamente al tema concreto de esta ponencia.

Breve aproximación a los procesos unificadores

A veces, las cuestiones más interesantes surgen al hacernos las preguntas más sencillas: ¿A quién dirige la escuela sus enseñanzas? ¿Para qué y con qué intenciones? ¿Quiénes enseñan? ¿Cómo lo hacen? ¿En qué lugares? ¿Cómo se organiza la enseñanza institucional? Y en otro nivel de problematización hay que preguntarse cuándo, cómo y en qué dirección se producen los cambios. Cómo se manifiestan los asuntos estudiados en sus relaciones mutuas y en los procesos de cambio y de continuidad.

Entre finales del siglo XIX y principios de XX (1900 ha sido señalado, con razón, como año de referencia en nuestra historia educativa) en España comenzó una lenta marcha hacia la educación de masas que solo se conquistará en torno a 1970, otro año emblemático que será recordado por la promulgación de una reforma de gran calado: la LGE. Simbólica y normativamente esa ley significó, entre otras cosas, una decidida ruptura con la dualidad clasista de la enseñanza decimonónica. Y significó también el inicio de la implantación de modelos tecnocráticos en las formas de gestión, de gobierno y de racionalidad discursiva que empapan el conjunto del universo educativo. El proceso no fue, en absoluto, ajeno al desarrollo económico, a las confrontaciones sociales y políticas, a los cambios de mentalidad, a las demandas de movilidad social y otros factores; sin olvidar líneas de tendencia internacionales.

Entre los objetos de estudio que pueden ilustrar la periodización histórica de la educación que aquí presentamos yo me voy a detener en tres: el *conocimiento escolar*, la *organización escolar* y la *infancia* y/o población escolarizada. No importa el orden pues contemplo las transformaciones de esas tres creaciones socio-históricas, como una *evolución conjunta* y coherente con la evolución del medio social. Sin duda la nómina puede ampliarse a otros entes, como los campos profesionales del ámbito pedagógico los cuales sufrieron mutaciones concordantes.

⁴ Pueden verse los trabajos más estrechamente relacionados con la historia de la educación en <http://www.nebraskaria.es/trabajos-y-publicaciones/>. Un dossier recomendable por su carácter sintético se encuentra en <http://www.nebraskaria.es/wp-content/uploads/2017/04/Hist.EducaciónNebraska-en-Andorra.pdf>

Las transformaciones se orientaron hacia la consecución del orden, la unidad y homogeneidad de todo aquello que estaba manifiestamente escindido. También puede afirmarse que la orientación general, llena de azarosas ramificaciones, de ritmos distintos e incluso de pasos hacia delante y hacia atrás, fue una orientación claramente definida por procesos destinados a limar diferencias, a juntar lo que aparecía manifiestamente separado. Fue, por tanto, un proceso de *unificación* de la infancia, de la organización escolar y del currículo. Es decir, de tres creaciones sociales que en la educación tradicional y elitista aparecían claramente aisladas e incomunicadas, asociadas a estamentos inmiscibles y ostensiblemente diferenciados.

a) La infancia

El concepto de infancia que se fue imponiendo venía a ser una especie de *superación* de la vetusta dicotomía que se expresaba, por un lado, en “el niño yuntero”, el hijo de la miseria y de la escasa o nula escolarización, cuyo temprano y seguro destino era la fábrica, el arado, o *colocación* de aprendiz de cualquier oficio, ... y, por otro lado (muy “otro lado”) el señorito, el niño burgués destinado a *ser* estudiante. Un *ser* que dice de la esencia elitista que se proyectaba y reproducía en las viejas enseñanzas medias, preámbulos del *ser* universitario. Esta infancia de oro estará vinculada tradicionalmente a las profesiones liberales, a los sectores económicos que descollaban al tiempo que la misma educación institucionalizada o a las clases ociosas vinculadas a los que, sencillamente, eran llamados “propietarios”. En el largo tránsito hacia la escuela de masas (la escuela “para todos y todas”) se aspiraba a *superar* aquellas diferencias de cuna más groseras y patentes. Superar, en fin, la *cuestión social* por medio de una educación *integral* abierta a todos los ciudadanos (opción, sin duda, más conveniente que la revolucionaria a ojos de una pequeña burguesía que vio en la cultura su territorio de expresión y medro). La seminal propuesta de aquella filosofía educativa corrió a cargo, en España, de la Institución Libre de Enseñanza e incluía al mismo tiempo ciertas y bien conocidas realizaciones experimentales de unificación de la escuela y del conocimiento escolar. El posterior acercamiento de la ILE y el socialismo vino a formalizar y propagar las ideas principales. Por ejemplo, con la figura de L. Luzuriaga, emblemático artífice de tal alianza, y su trabajo, en torno a 1914, sobre el concepto de *escuela unificada*⁵. Aquella pedagogía del progreso y la igualdad tuvo una prolongada

⁵ Sus ecos fueron retomados, muchos años después, en los años setenta por los que participamos en la Alternativa por la Escuela Pública en lemas que –la verdad sea dicha– hoy suenan bastante menos: *escuela unificada, tronco común de enseñanza, cuerpo único,*

influencia, confluyó con otras corrientes extranjeras y España entró a participar de una aventura educativa transnacional. Empezaba el que fue llamado *siglo del niño*. Un niño, sin duda *unificado* bajo una identidad abstracta, sin raigambre social, sin referencias de lugar y ni siquiera de tiempo⁶. Hablamos de un niño psicológico y... ¡atención! será esa naturaleza de un yo personal e intransferible (las capacidades innatas de cada sujeto educable, las potencialidades de todos y cada uno) lo que abre las puertas a un primer malabarismo por el cual se construye al mismo tiempo la unificación (la igualación) y la división (la clasificación). Los estratégicos planes, resumidos a lo esencial, eran los siguientes. La nueva psicología infantil capitaneada, entre otros, por E. Claparède, convierte al niño en centro de observaciones “científicas” y en sujeto activo del aprendizaje. Cada alumno progresaría en la educación integral según sus capacidades. No olvidemos que esa individualización del sujeto que luego sería bautizada como *enseñanza personalizada* (en España, desde los años cuarenta, a manos de Victor García Hoz). Más o menos esa era la deriva del *cocktail* agitado por aquel universal movimiento que incluiría la Escuela Nueva y otras organizaciones desde América Latina hasta la nueva URSS, pasando, claro está, por Ginebra y el Instituto J.J. Rousseau. El maestro no habría de dirigir esa enseñanza: *nada se inculca* según la doctrina del reformismo pedagógico (Rousseau y su educación natural reaparecen en escena) y cada escolar alcanzaría las metas que sus propios méritos personales permitan. La confluencia del idealismo roussoniano y el positivismo de las ciencias psicológicas fue una alianza de larga duración y a medida que se fue matizando y aplicando en las culturas de la escuela, se inventaron los dispositivos para medir, clasificar y reconocer los méritos de cada cual. Sustancialmente el examen, luego la evaluación permanente. El camino hacia la sociedad educadora es el mismo camino que lleva a la sociedad examinadora. Las medidas del proceso unificador venían estrechamente vinculadas a las destinadas a la división, a la clasificación, a la segmentación, a la distinción y, en última instancia, a la jerarquización de los individuos y los grupos. No debemos olvidar que examinar (evaluar o como quiera llamarse) no tiene sentido sin valorar, sin puntuar, sin el otorgamiento de títulos y diplomas, etc..⁷ Los aquí presentes que estén

etc...

⁶ La aguda visión de Adolfo Maíllo percibió esta invención y hablaba del “niño ucrónico y utópico”.

⁷ Tengo un recuerdo que pertenece al reducido ámbito familiar. A causa de mi visceral alergia al estudio, recibí un consejo y una advertencia, a principios de los años sesenta: «-No pierdas de vista, Julio, que estamos pasando de la aristocracia de la sangre a la aristocracia del título [académico, claro]». En efecto, en los años sesenta del pasado siglo

interesados en la génesis del examen escolar podrán remontarse bastante atrás. Es un tema vasto y de gran interés en perspectiva histórica que aquí no cabe siquiera esbozar, aunque está muy relacionado con el contenido de esta charla. Solo señalaría que así como durante casi toda la educación tradicional elitista las enseñanzas medias emularon costumbres universitarias, en la enseñanza primaria predominó la ceremonia de exhibición externa y pública, ante las autoridades locales y del Estado, un examen que no era tanto una herramienta pedagógica sino una espectacularización de niños como muestra del buen aprovechamiento en tal o cual escuela. Progresivamente aparecieron las libretas de notas, los Certificados de Estudios Primarios, títulos de Graduado Escolar y un modelo de evaluación permanente que desde los inicios del modo de educación tecnocrático de masas se presenta como un científico instrumento para medir los rendimientos individuales de los sujetos escolarizados en creciente sistematicidad, amplitud y universalidad desde la más tierna infancia. La tendencia hacia la naturalización de las prácticas examinatorias hasta el paroxismo que representa actualmente, por ejemplo, el informe PISA, hacen vivos y frescos los análisis que Michael Foucault hiciera hace ya cuarenta y tres años en su *Surveiller et punir*. Nuestro amigo Juan Mainer, en un trabajo que estimo muy recomendable como aproximación crítica e histórica al examen escolar⁸, recoge una oportuna cita de *Vigilar y castigar*. Leo ahora otras palabras que aparecen un poco más delante de la misma obra:

«El examen, rodeado de todas sus técnicas documentales, hace de cada individuo un “caso”: [...] es el individuo, en su individualidad misma, tal como se le puede describir, juzgar medir y comparar con otros; y es también el individuo cuya conducta hay que encauzar o corregir, a quien hay que clasificar, normalizar, excluir, etc.»

Recordaré a los que, por edad suficiente, recordarlo puedan, aquel famoso ERPA (Extracto del Registro Personal del Alumno) que obligatoriamente habían de cumplimentar todos los maestros en los inicios de la educación tecnocrática de masas. Teóricamente era una ficha-resumen de un examen continuo y “completo” de cada niño o niña: descripción física, psicológica, actitudinal, social, académica, etc. Fue, sin duda, un fiasco (un trámite de

se estaba cocinando la transformación acelerada entre los dos modos de educación.

⁸ Juan Mainer (2001): *Pensar históricamente el examen para problematizar el presente*. Se encuentra de inmediato en Internet.

satisfacción a las exigencias de las culturas burocráticas y científicas de la escuela) pues los maestros ni podían ni querían realizar tan exhaustiva prospección de cada alumno. Se rellenaban los ERPAS a brocha gorda, por si acaso los pedía la Inspección, como tantas otras tareas de registro pedagógico u organizativo. Lo relevante de todo aquello era el ambiente y condiciones estructurales que se iba gestando tras la Ley General de Educación. Los cambios habidos en la *evaluación continua* (inmediatamente trasmutada en “continua evaluación”) son inseparables de los cambios en el conocimiento escolar. La relación es muy evidente. Pero también hay que señalar que fue la organización graduada de la carrera escolar, con sus grados, niveles, etapas, etcétera, la que convirtió la escolaridad ampliada en una escalera interminable de peldaños. Los exámenes con múltiples examinadores acaban configurando un conjunto en el que cada sujeto escolarizado acaba acumulando un *expediente* desde la infancia a hasta la meta final. La extensión y cualificación del mismo compone el llamado *currículo* formativo de cada ciudadano y no es preciso indicar el valor de cambio que en distintas dimensiones de la lucha por el mérito acaba teniendo. Pero la torre que lleva a las alturas, no se ha construido linealmente, sino que las bifurcaciones, los itinerarios, los nichos de llegada, se han ido construyendo con etiquetas de distinción. En fin, una torre de Babel *aparentemente unificada pero que en su mismo ascenso divide*. Veremos algo más a continuación.

b) La organización escolar

Al hablar de *unificación organizativa* de la escuela nos referimos a un largo proceso que desde 1900 hasta entrados los años ochenta fue transformando el tradicional modelo de escuela-aula de la pequeña unidad primaria, dispersa por pueblos y ciudades, al modelo de escuela-colegio de carácter graduado, que se fue imponiendo en nombre de una racionalidad al servicio de la eficacia, de la planificación y de la uniformidad. Los sueños pedagógico-organizativos se remontan a inspiradas utopías comenianas, a las prácticas recomendaciones de la *Ratio studiorum*, pasando, en el siglo XIX, por tanteos con modelos fracasados como el lancasteriano, por la división de las clases en secciones, hasta llegar a esa racionalidad que se aleja de lo artesanal para acercarse a la gran industria. En cualquier caso, pienso que la cuestión organizativa escolar tuvo principales referentes en la iglesia y el ejército, luego en la producción industrial. El Estado fue dando forma a todas esas experiencias en difíciles equilibrios entre el coste económico, el control burocrático-

ideológico y el reformismo pedagógico, hasta que triunfó la enseñanza simultánea y graduada.

Emulando vetustas estructuras de las enseñanzas medias, la escuela primaria fue poniendo homogeneidad a un caos de particularidades difícilmente controlable por el Estado a través de sus funcionarios. Se combatía aquel dicho de que *cada maestrillo tiene su librillo*; se encaraban las diferencias muy marcadas incluso en el sistema primario que, amén de diferencias sociales, acarreaban también un mítico rostro en la dicotomía entre “el campo” y la ciudad. Este proceso ha sido magníficamente estudiado por el profesor Antonio Viñao en un libro que me impresionó como modelo de investigación histórico-educativa: *Innovación pedagógica y modernidad en España del siglo XX. La escuela graduada pública en España (1898-1936)*. La graduación escolar era condición necesaria para el ideal de la enseñanza *progresiva*, palabra que ha sido usada tanto en acepción pedagógica como ideológica. La unificación organizativa fue, así mismo, imprescindible para introducir cualquier tipo de reforma curricular o didáctica. No existe doctrina pedagógica, normativa legal o mero tanteo práctico del maestro que no se materialice en determinadas estructuras y distribución de los espacios, los tiempos y los recursos humanos de las instituciones escolares. La importancia del proceso unificador de la escuela bajo el modelo graduado fue definitiva pero larga y compleja.

Baste decir, en fin, que ese proyecto cuya implantación en España se prolonga, en la escuela primaria, prácticamente durante dos terceras partes del siglo XX se inscribe en un campo semántico de fuertes significados en la esfera educativa: Progreso social e individual – avanzar paso a paso, por grados, niveles, escalones, etapas – la carrera escolar como escalera – ascenso, éxito y fracaso – superación – prueba – año académico y edad académica – inteligencia – esfuerzo– etc..

Desde luego el proceso de homogenización organizativa transcurría íntimamente soldado al incremento de la escolarización. Una vez conseguida la escolarización universal (el problema de la *cantidad*) los ideólogos de la teoría, de la práctica y de las normas educativas vinieron a preocuparse por los resultados (es decir, el asunto de la *calidad*). La educación se estaba sirviendo a todo el pueblo como un maná abundante y, en apariencia, igualitariamente repartido. Las filantrópicas autoridades del capitalismo transnacional ya podían decir: Si a algunos no les aprovecha este abundante y bien preparado banquete educativo... ¡Ya no podemos hacer más! ¡Es cosa suya!

c) El conocimiento escolar

La evolución del conocimiento escolar en el mismo periodo histórico sufrió el correspondiente remodelado. Véase el siguiente cuadro.

Dicotomías propias de la educación tradicional elitista

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

En la educación tradicional elitista había dos tipos de conocimiento escolar descaradamente distintos: uno general y finalista frente a otro especializado y

propedéutico; uno común y vulgar frente a otro diferenciador; uno útil y práctico frente a otro especulativo; uno concreto e intuitivo frente a otro abstracto; uno local y cercano frente a otro universalista. Tales distinciones, como venimos diciendo, eran coherentes con otras igualmente marcadas por estatus drásticamente jerarquizados. Por citar algunas: las instituciones de referencia (escuela primaria-institutos medios); las distancias entre cuerpos docentes de referencia (maestros-catedráticos de instituto); tipo socio-cultural de los destinatarios; la muy distinta atención y compromiso del Estado hacia los niveles primario y secundario.

En la larga marcha de la educación de élites a la de masas, los discursos que impulsaban la marcha hacia *la escuela para todos*, se inspiraban en la idea de progreso, de igualdad, de ciencia, de racionalidad y de planificación. Esa corriente que triunfa normativamente en la LGE de 1970 venía empapada de conceptos como el de igualdad de oportunidades, escuela unificada, democratización de la escuela, enseñanza comprensiva, sociedad educadora, y un largo etcétera.

Sin embargo, como decíamos en el anuncio de esta intervención, las paradojas y la disonancia entre los discursos y la realidad son evidentes. No solo en los resultados de la actual educación tecnocrática de masas sino también en el mismo proceso de transformación. Simultáneamente a los procesos de unificación se producen sus contrarios, los de división; se van dando las operaciones por las cuales las funciones escolares de clasificación, selección, reproducción y legitimación de las diferencias, de campo de pruebas para el éxito y el fracaso, son las mismas de “siempre” con otras apariencias (seguimos aprendiendo del inagotable legado de Carlos Lerena). Desde principios del siglo XX la educación cambió tan espectacularmente como cambiaba el contexto histórico. Pero cambió para perpetuar sus genuinas funciones al servicio de una desigual distribución de todo tipo de bienes.

Es más: en el presente, cuando la educación llega a más personas que nunca y se estructura como un espacio abierto al desarrollo individual de todos y todas, se da la paradoja de que ese mismo sistema de enseñanza universal ejerce su función selectiva con más rigor y más amplitud que nunca a lo largo de la historia escolar.

Moraleja cervantina

Para terminar, propongo una interpretación de un famoso pasaje de *Don Quijote*. Dije al principio de esta intervención que en el pensamiento dominante se presenta la educación como remedio para todos los males usando una metafórica mención al Bálamo de Fierabrás. Ese mágico brebaje es particularmente conocido por un pasaje de la gran novela que es preciso recordar. El hidalgo, después de recibir una soberana paliza y tener el cuerpo hecho trizas elabora el mágico bálsamo de sus sueños, lo ingiere y a la mañana siguiente se encuentra como nuevo; sano como una manzana monta a caballo y se dispone a seguir camino. Sancho, que tanto había oído hablar de los efectos beneficiosos, tomó también las sobras del potingue y, el pobre, pasó una noche horrorosa, de vómitos y retortijones, encontrándose al amanecer hecho unos zorros. Al preguntar el escudero el porqué de tan desigual efecto, Don Quijote se lo explica con total claridad:

«—Yo creo, Sancho que todo este mal te viene de no ser armado caballero, porque tengo para mí, que este licor no debe de aprovechar a los que no lo son.»

¡Así de sencillo!

El hidalgo daba en el blanco. Cambie el lector la idea del bálsamo caballeresco por la idea de educación (de *la buena educación*, claro...) y verá cómo encaja el sentido que aquí doy al pasaje cervantino. Podíamos recordar que el Quijote tiene el tratamiento de *Don*, como corresponde a su hidalguía. Y tampoco olvidemos (algunos lo recordamos muy bien lo que se nos decía al respecto siendo niños, hace sesenta años) que el *Don* se adquiría en la educación tradicional elitista, con el título de Bachiller. La educación concede en forma de título lo que está ya en el sujeto desde su cuna, los *dones naturales*. Estas aparentes “cositas” no eran ni son ninguna broma. Los implícitos y explícitos en la jerarquía de la educación y de la calidad de la educación están en el lenguaje más común y no debemos engañarnos demasiado. La frase de «este muchacho no tiene educación» proviene de la literal situación de los que no pudieron llegar a estudiar. Cuando las élites hablan de una excelente educación, lo que en realidad quieren decir *nuestra educación*. Y en esta clase de implícitos, aún se admite que *la buena educación*, la de mejor calidad, *la que sienta de maravilla*, no es apropiada para los Sanchos del siglo XXI. Se les indigesta.

Se puede retener, como conclusión general, que el progreso hacia la educación de masas no dio alcance a las promesas de felicidad, igualdad y emancipación, sino que mantuvo y reforzó con nuevos ropajes sus funciones más arcaicas.