

***Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990), de Juan Mainer Baqué (Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2024, 633 pp.).***

**Graciela RUBIO**

Universidad de Valparaíso, Chile

Instituto de Historia y Ciencias Sociales

graciela.rubio@uv.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4849-835X>

*“Los sistemas educativos nacionales nunca fundaron su éxito en razones pedagógicas, sino que lo han basado siempre en la eficacia que han mostrado a la hora de distribuir el capital cultural en función de la estructura de clases y género vigente en cada momento histórico” (Mainer, 52, nota 37:2024).*

*“Ante todo, la educación pertenece de modo supereminente a la Iglesia (...). Es falso todo naturalismo pedagógico, que de cualquier modo, excluya o aminore la formación sobrenatural cristiana en la instrucción de la juventud (...). Igualmente erróneo y pernicioso a la educación cristiana, es el método llamado de la “Coeducación” también fundado por muchos en el naturalismo, negador del pecado original y además (...) en una deplorable confusión de ideas que trueca la legítima convivencia humana en la promiscuidad e igualdad niveladora...” (Pío XI, encíclica Divini Illius Magistri(1929) citado en Mainer, 249: 2024)*

*“Al padre que manda a su hijo o su hija a un Colegio particular, ya sabe de antemano que allí nada tiene que temer: ese Colegio es continuación del hogar (...). Empero que no podemos suprimir a la mujer, corrompámosla. El medio del que se ha valido y se vale Rusia para corromper a la mujer es la coeducación de niños sifilíticos, niñas de 12 a 15 años (...) Y el ejemplo de Rusia traído por un masón socialista, Llopis, es el que se ha implantado en España (“Francmasonería en la enseñanza, XXX. Permanencias: por el hilo”, La Tierra, 23 de septiembre de 1933, p.4, citado en Mainer, 97:2024).*

Graciela RUBIO

*Del elitismo a la masificación. Historia y memorias del bachillerato en el Ramón y Cajal de Huesca (1931-1990), de Juan Mainer Baqué (Huesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2024, 633 pp.).*

Sur y Tiempo. Revista de Historia de América, Nº11, enero-junio 2025, pp. 232-238.

ISSN 2452-574X

DOI: 10.22370/syt.2025.11.4743



El texto que presentamos aborda los trayectos históricos de un Instituto de educación secundaria, “Ramon y Cajal” de la ciudad de Huesca entre 1930 y 1990. Este es la continuación del trabajo ya realizado por el autor, “Consagrar la distinción, producir la diferencia: una historia del Instituto de Huesca a través de sus catedráticos (1845-1931)” (Huesca: Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2020, 435pp). En la misma línea del trabajo previo, Juan Mainer aporta una aguda mirada destinada a desmontar narrativas históricas comunes sobre la educación. Con una escritura ágil que propone diversos guiños dialogantes con el lector, el autor nos introduce esta vez, en un análisis histórico del devenir de la institución que articula una posición crítica de la Historia del tiempo presente española (con memoria) con la historia social, proponiendo un conjunto de categorías analíticas pertinentes a la Historia de la Educación en la que se inscribe el devenir específico del Instituto en la localidad. Sin duda, esta apuesta reviste una alta complejidad para comprender los procesos propios de la historia de la educación experimentados por la institución, imbricados en la historia social y política reciente con énfasis de género. En este marco histórico, se despliega el “*Totalcatolicismo*” impuesto por la dictadura franquista luego del golpe de estado de 1936, marcando una divisoria entre el *modo de educación elitista decimonónico* en crisis en los años 20, y el *proyecto liberal socialista* derrotado de la segunda República, y el modo *tecnocrático de masas* iniciado a fines de la década de 1960 que se ha perpetuado hasta la actualidad. Ese nudo histórico del siglo XX español que se engarza con una Guerra Total (Traverso, 2019) en dicho país, Europa y América Latina, es abordado por el autor desde un enfoque crítico de la Historia Reciente de la Educación, explicitando las relaciones de continuidad entre dicho pasado, olvidado y lo que califica como una “democracia amnésica” del presente, la necesidad de reflexión permanente sobre los proyectos políticos y educativos de igualdad abortados (sus potencialidades y límites), y de los diversos cambios y maquillajes al sistema educativo implementados en el *tardofranquismo*, en la transición y en la democracia. Mención especial merece el énfasis en las distinciones de clase y género que operaron y operan en el sistema educativo y en la institución junto con la relación indeleble entre esta y las elites y clases locales. Todos estos tópicos introducen una mirada crítica del sistema educativo y a la política entre 1930-1990 en diversas escalas (nacional, local,

social estructural, etc.), que convergen en el análisis de un presente, agobiante e incierto ordenado por las políticas educativas neoliberales globales.

El libro se estructura en cuatro capítulos que presentan un análisis histórico del período nutrido de un exhaustivo estudio de fuentes documentales (del Instituto, prensa nacional y local, cartas, etc.), y de Registros de Historia Oral y de Memoria cuidadosamente organizados y diferenciados. Estos se ordenan de temporalmente de acuerdo al devenir político y educativo vivido por el Instituto del siguiente modo: I. Tiempos de encrucijada, reformas y colapso del Instituto de Huesca. 1931-1936 (pp. 21-172). El apartado aborda los cambios sociales del período, comunes a diversas latitudes, asociados a aperturas democratizadoras y a la escuela capitalista. La introducción de orientaciones de la Escuela Nueva, base de reformismos educativos, y sus impactos, resistencias y adaptaciones según prácticas educativas y profesionales vividas y legitimadas en el Instituto como eje neurálgico del elitismo y la desigualdad educativa. Realzando los efectos en las burguesías locales antiguas y nuevas en medio de una crisis de legitimidad del *modo de educación elitista* y de las reformas educativas *liberal socialistas* (posibles) de la segunda república. II. Desarbolado desubicado: El Instituto Ramón y Cajal entre 1936 y 1951 (pp. 173-356). Este es el capítulo más extenso y que, consideramos, articula las discusiones y reflexiones críticas que el libro promueve. Se enfatiza el análisis histórico fundamentado del Golpe de Estado de 1936 y de la posterior dictadura franquista, las políticas de depuración, el terrorismo de estado y el exterminio, y el proyecto *Totalcatolista*. Desmontando narrativas históricas del presente que de acuerdo a intereses políticos y académicos fusionan estos procesos en una teoría de los dos demonios, o que mitifican el franquismo integrándolo en una historicidad desarrollista que supuestamente evoluciona progresivamente de modo positivo hasta su fin, en continuidad con la transición y democracia. El apartado, marca especialmente la política del terror aplicada entre 1936-1950 en los docentes del Instituto, la prácticas de depuración aplicadas especialmente con las distinciones de género hacia las docentes, quienes experimentaron el trastocamiento de sus vidas y profesiones, mediante un señalamiento social fascista que con el colaboracionismo de sus colegas, les expuso a juicios, denostaciones, prohibiciones de por vida de ejercer cargos (a las maestras),

suspensiones, deportaciones, prisión ilegítima, torturas, vejaciones, exterminios y exilios. Prácticas en que participaron como colaboradores del régimen los poderes oligárquicos locales y los compañeros de trabajo de la institución. Esta política represora o depuradora, se diseñó y aplicó de modo especializado de acuerdo a función en la educación, según género y edad. Así, los profesores de Institutos del país calificados de *indeseables* por las comisiones depuradoras debían ser *castigados* con el propósito de volver a restituir la educación elitista, ahora *totalcatolicista* con sello imperial. III. El Instituto y la revolución silenciosa. 1951-1970 (pp. 357-492). En este apartado al igual que el anterior, con un análisis exhaustivo de fuentes se desmitifican narrativas históricas que involucran al régimen en un proyecto intencionado de modernización que habría dado paso continuo y natural a la educación técnica de masas. Mainer desmonta este discurso histórico indulgente con el régimen y enfatiza que este proceso sobrevino por *desdoblamiento* relacionado con otros procesos sociales, como el ingreso de Franco a la órbita norteamericana, la apertura económica y el plan de estabilización y los impactos de estos en una valoración de la educación como medio de ascenso social afín a la nacionalización de las masas. Estos procesos inician la expansión de la educación secundaria estatal junto con los privilegios acordados con la Iglesia Católica mediante el subsidio y diversos beneficios económicos e ideológicos asociados. Muestra también, la expansión de la educación de las mujeres. Este período es clave para la comprensión de las políticas educativas neoliberales por la inserción de una tecnoburocracia conformada por miembros del Opus Dei que sustituye al teórico pedagogo en las intervenciones del sistema educativo y que, dotada de un saber poder casi “aséptico” –no político– se mantiene a perpetuidad hasta el presente controlando las políticas educativas. Un aspecto importante son las tímidas reformas que se realizan a la educación secundaria, que no instalan la igualdad y continúan perpetuando la educación de elites, ¿quizás reducida o encapsulada?, en diversos recorridos educativos y modos de selección. Y, IV. El Instituto en Transición. 1970-1990 (pp. 493-588), enfatiza la continuidad de los tecno burócratas y su incidencia en la introducción de las políticas neoliberales. Y especialmente, los impactos relativos y difusos de las reformas educativas de 1970 y 1990 en la consolidación de la igualdad. Mención especial merece la categoría que

Mainer introduce de R. Willimans, *estructura de sentimiento*, para designar el modo de experimentar de la sociedad y especialmente de la generación de docentes críticos de los años 70 y 80, a la cual el autor pertenece. El impacto y el extrañamiento que estas políticas generan en los proyectos sociales, pedagógicos y profesionales ligados a la transformación y concreción de la igualdad en educación. La categoría permite al autor dar cuenta del presente y de la carga de su pasado inmediato, así como en el largo plazo, del nudo histórico y la continuidad del *Totalfranquismo* en la educación, ahora en acuerdo con los partidos de gobierno democrático de turno y las políticas neoliberales que introducen las mediciones internacionales, la calidad y las competencias. Desvalorizan las humanidades, reducen el derecho a la educación como un servicio público privado, gestionan la educación de acuerdo a lógicas individualistas y de mercado. En cada apartado se introduce la experiencia del Instituto sobre las políticas descritas, el análisis muestra que persiste un núcleo duro de *modo elitista* combinado con formas de *educación técnica de masas* (en consolidación), diseminadas a escala local (con problemas y prácticas específicas). Por último, se presenta un conjunto de anexos de la institución y de fotografías que permiten recrear los análisis y activar la imaginación histórica de los procesos señalados.

236

Quiero a continuación realzar los aportes relevantes de este texto. *El primero*, dice relación con el enfoque historiográfico que el autor desarrolla. Ya hemos señalado cómo este basado en la Historia del tiempo presente y la Historia Social-Oral, permite enmarcar la Historia de la Educación y la historia local del Instituto. Esta articulación como hemos señalado aporta una mirada estructural e histórica que vincula pasado y presente (y viceversa) en el análisis del caso español que se logra a cabalidad con la revisión de las fuentes documentales en sus distintas escalas sociales, institucionales y temporales. Y que es pertinente para otros estudios y casos similares. *El segundo*, tiene que ver con la integración de la *Memoria*, como categoría de análisis crítico del pasado abordado. Esta es utilizada como *acceso a lo no dicho y desconocido*, aquello que se aloja en las experiencias humanas, sociales y políticas de los participantes (a través de la Historia Oral) vinculados al Instituto (estudiantes y profesores). También es utilizada como *deber de memoria*; al presentar *las biosemblanzas* de los profesores

y profesoras enjuiciados, los represaliados políticos del régimen dictatorial, quienes dan cuenta de trayectos de despojos, económicos, sociales e intelectuales y de la necesaria rememoración como acto *de justicia en las memorias*. Y como *juicio histórico*, dirigido a los colaboradores (docentes, representantes del poder de la burguesía y la iglesia de Huesca), de los perpetradores del despojo y la deshumanización. Abriendo reflexiones sobre perfiles humanos, sus relaciones con el poder, las decisiones implicadas, en sus acciones en contextos históricos.

*El tercero* se refiere a las categorías de análisis que Mainer introduce para dar cuerpo a la historia multiescalar. Estas tienen una cualidad relevante, son categorías dotadas de historicidad, se han construido desde la reflexión histórica del fenómeno socio-político educativo como una articulación o totalidad indivisible y por lo tanto, permiten dar cuenta de procesos históricos comunes a las sociedades occidentales y a los trayectos específicos de estas. Menciono algunos relevantes tales como: *Escuela capitalista, modos de educación (elitista y tecnocrático de masas)*, *Zona gris (extraída de P. Levi)* asociada a los docentes que se insertaron en el nuevo régimen de excepción y normalidad franquista. *Totalfranquismo* para designar el proyecto y diseño de ingeniería social del franquismo y el Nacional Catolicismo. *En transición*, para dar cuenta sobre el modo de experimentar del Instituto (acaso permanente), el presente de la educación neoliberal *tecnoburócrata*. Estas permiten comprender la historicidad propia en procesos políticos y educativos en los que se inscriben también categorías analíticas como capitales culturales, racionalidades técnicas, saber poder, genero, etc. Y *Cuarto*, el Franquismo y especialmente su política educativa, aparece como un período medular para la comprensión del presente. Este abre reflexiones (desde el presente), sobre los proyectos previos reformistas y el liberal socialista de la segunda República y de sus propuestas de escuela unificada, la igualdad y la democratización de masas en la escuela capitalista, así como sus concreciones reales y límites. Sobre los alcances del control continuo de la Iglesia en la Educación (antes, durante y después de la dictadura Franquista), su relación con asociaciones corporativas opuestas a la igualdad y al derecho a la educación que siguen vigentes. Y su alianza con los poderes políticos democráticos actuales para asegurar (con límites difusos) su lugar en las políticas neoliberales. El rol de las clases medias meritocráticas (docentes

y estudiantes), los impactos de la zona gris en su obsecuencia ante las políticas educativas elitistas e ineficaces. Los alcances y límites de los movimientos sociales y pedagógicos y su exclusión de los diseños de las políticas educativas.

Por último, quiero resaltar que he realizado esta lectura del libro del profesor Mainer desde una *mirada del sur*, específicamente desde Chile y siguiendo el ejercicio analítico propuesto por el autor, he observado *trayectos similares* en los devenires de la historia de la educación chilena. Mas allá de las especificidades y de las redes intelectuales que se vincularon decididamente entre ambos países en el periodo 1930-1990 (entre movimientos feministas y partidos políticos, etc.).

Observo ciertos aspectos comunes que podrían vincularse para pensar una historia transnacional reciente de la educación. Algunos de estos son: 1- El funcionamiento de los sistemas educativos nacionales. Estos operan en ambas experiencias históricas para controlar fenómenos de clase y género. Y dosifican y adaptan teorías pedagógicas en boga, de modo funcional a este propósito central regulatorio. 2- La desconexión entre la clase política especialmente los partidos de izquierda y el campo educativo en particular, en la valoración de este como espacio para la transformación social. No es relevado como espacio de hegemonía. 3- El peso de la cultura escolar en la asignación de valor, disposiciones y frenos a la transformación social. 4- El rol del poder local territorial en el control de la educación. 5- La disputa entre la libertad de educación (Libre enseñanza) e igualdad como dos principios opuestos. El primero defendido por la Iglesia y sus corporaciones y el segundo por los movimientos sociales y políticos (derecho a la educación). 6- El trayecto compartido hacia la neoliberalización en las transiciones pactadas en cada país. En suma, discusiones del siglo XX que muestran puntos en común, que ponen en duda necesaria la relación entre el campo educativo y la densidad de la democracia y la concreción de la igualdad en ambos trayectos.

Por último, este libro puede interesar a quien investiga sobre historia de la educación y a quienes se interesan por problematizar el presente desde el pasado reciente desde una mirada crítica.