

La revolución educativa en las generaciones españolas

Julio Pérez Díaz¹

Resumen

Se describe la extensión e intensidad con que las generaciones españolas nacidas a partir de 1905 y hasta los años setenta han podido disponer de educación «formal», en la convicción de que la longitudinal es la óptica más adecuada para analizar su función y utilidad. Los indicadores que se presentarán resultan de la explotación directa de la Encuesta Sociodemográfica (ESD) de 1991. Se presenta así información sobre la alfabetización, escolarización, años de estudios y niveles alcanzados, así como diversas reflexiones sobre el valor relativo alcanzado por tales recursos en la posterior etapa laboral de las generaciones. En definitiva, un repaso desde la perspectiva de los estudios en cuanto que recursos iniciales adquiridos en los inicios del ciclo de vida, y con un valor de cambio que depende de la evolución posterior del país pero también de la posición respecto a los estudios de otras generaciones.

Palabras clave: Estudios, educación, escuela, generaciones, España, ciclo de vida

Abstract

This paper describes the extent and intensity of «formal» education in the Spanish birth cohorts born from 1905 until the seventies, in the belief that the longitudinal optic is the most appropriate for analyzing their role and utility. The indicators result from the 1991 Sociodemographic Survey (ESD) micro data. It presents information on literacy, schooling, years of study and levels, as well as reflections on the relative value reached by these resources in the subsequent working life stage. Education are reviewed as initial resources acquired at the beginning of the life cycle, with a exchange value that depends on the further country's development but also on the relative position with regard to studies of other birth cohort.

Key words: Formal education, literacy, school, birth cohorts, Spain, life cycle

1 Instituto de Economía, Geografía y Demografía (CSIC), Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Email: jperez@ieg.csic.es

Résumé

Le document décrit l'ampleur et l'intensité de l'éducation «formel» dans les générations espagnoles nées de 1905 jusqu'à les années soixante-dix, dans la conviction que l'optique longitudinale est la plus appropriée pour l'analyse de leur rôle et de leur utilité. Montre indicateurs obtenues avec les microdonnées de l'Enquête SocioDémographique 1991 (ESD). Il présente des informations sur l'alphabétisation, scolarisation, l'années d'étude et ses niveaux, ainsi que des réflexions sur la valeur relative de ces ressources par la suite dans la vie professionnelle. L'éducation est passé en revue comme ressources initiales acquis au début du cycle de vie, avec une valeur d'échange qui dépend de la poursuite du développement du pays mais aussi de la position relative à l'égard des études des autres générations.

Mots-clés: Éducation, alphabétisation, école, gén-erations, Espagne, cycle de vie

PRESENTACIÓN

Pese a la polisemia del término, la «educación» sigue entendiéndose como el proceso por el que los adultos transmiten, y los niños y jóvenes reciben, los conocimientos y las habilidades necesarios para convertirse en adulto. Es, por tanto, fundamental en las trayectorias vitales entendidas como estadios sucesivos con diversos requerimientos de acceso. Su estudio óptimo requeriría una óptica longitudinal, generacional, especialmente cuando se pretende aclarar su impacto sobre las etapas posteriores (trayectoria laboral, familiar, etc.).

Sin embargo, la óptica más frecuente en su estudio es la transversal, en buena parte por la falta de fuentes que permitan otra cosa. La notable excepción es, en España, la Encuesta Sociodemográfica de 1991². Lo que se presenta a continuación es un somero análisis de sus variables relativas a los estudios formales en las generaciones nacidas desde principios del siglo XX. Pese a los inconvenientes de este tipo de fuente (como

2 Realizada por el INE, constituye la encuesta retrospectiva más importante jamás generada en nuestro país y es la principal fuente de las tablas y gráficos que aparecerán en este texto. Inicié su manejo con motivo de la realización de mi tesis doctoral (Pérez Díaz, 2001), que tenía por objeto la reconstrucción de los perfiles sociodemográficos de las generaciones de edad madura en España a lo largo de sus edades anteriores. El capítulo que ahora se presenta tiene una primera versión en el VII Congreso de la ADEH bajo el título «El nivel de estudios de las generaciones españolas» (Pérez Díaz, 2004).

los sesgos por mortalidad diferencial) conviene destacar su inusitada consistencia estadística (más de 157.000 entrevistas³) y que el manejo directo de sus microdatos permitiría también el análisis de las interacciones entre instrucción y otras variables biográficas (familiares, laborales o residenciales) con una riqueza extraordinaria aún por explotar.

LOS ESTUDIOS FORMALES EN EL TRAYECTO VITAL

La educación es necesaria para el acceso al estatus adulto, pero también un importante factor de segmentación social, discriminador de posibilidades futuras, integrado en las estrategias de reproducción social, desde la familia hasta el Estado. Los cambios históricos de su contenido y de las condiciones con que se ha proporcionado, así como los propósitos y la función que le han atribuido los donantes, formarían ya de por sí un campo de investigación inagotable.

No es esta la vertiente que aquí interesa. Mi propósito es analizar el otro extremo de dicha relación, el de quienes reciben la educación, aunque limitada al tipo de educación «formal», la que permite con mayor facilidad la categorización en función de la cantidad de recursos adquiridos, ya sea por años como por niveles alcanzados, homogeneizados por el propio sistema educativo. Las «credenciales» de los niveles de instrucción obtenidos les conceden un valor de cambio socialmente reconocido que no tienen otros recursos educativos. Por otra parte, la duración de los estudios se convierte en sí misma en un factor estructurador del tiempo de vida, horario y calendario, y también en la biografía posterior.

Las potencialidades explicativas de estos indicadores son evidentes. Los cortes transversales de información (la censal, por ejemplo) tienen el inconveniente de no observar a las personas a la misma edad, sino en diferentes momentos del proceso adquisitivo. Podría parecer poco relevante cuando se trata de los estudios, ya que estos se concentran en las primeras etapas de la vida y sufren escasa variación después. Pero el análisis transversal tiene el inconveniente añadido de que observa a las

3 Para no incurrir en problemas de significación estadística, algunos indicadores no se muestran para las generaciones 1901-1905. No obstante, su muestra es considerable (2.053 casos) y puede calificarse de excepcional para las demás (4.128 casos en las generaciones 1906-1910, y aún mayores en las siguientes).

personas también en diferentes momentos del proceso de aprovechamiento de tales recursos. La posibilidad que proporciona la ESD de observar la situación de los sujetos en función de su nivel de estudios y a una misma edad es una ocasión que merece aprovecharse, por mucho que este tipo de fuentes no esté exento de problemas. Tanto la sobremortalidad asociada a los niveles de instrucción más bajos⁴ como el posible sesgo en la respuesta de quienes consideran inadecuado el nivel de instrucción recibido respecto a su situación socioeconómica actual, son factores que actúan en la misma dirección: mejorar los indicadores respecto a la realidad. El posible sesgo debe ser tenido en cuenta especialmente en las generaciones que muestren una mayor proporción de personas no alfabetizadas o no escolarizadas, las más antiguas.

Se aborda, primero, la distinción básica entre quienes reciben o no los mínimos de la educación formal (alfabetización y escolarización) y después la intensidad en años y en niveles alcanzados.

LA EXTENSIÓN DE LOS ESTUDIOS: ALFABETIZACIÓN Y ESCOLARIZACIÓN

Ambos son indicios privilegiados de las estrategias familiares en la «colocación» de la progenie⁵, subconjunto, a su vez, de las estrategias familiares de reproducción social. Estas no se limitan a la transmisión de la posición; pueden consistir en la orientación de los hijos hacia una posición diferente. La enseñanza reglada es ser un «medio» de posicionamiento de los hijos, sujeto a «demanda». La cantidad y calidad de su «oferta», fundamental como marco de decisiones para las familias, no depende de ellas. El Estado ha acabado por ser el principal ofertante, aunque no sea el único y ni siquiera haya sido siempre el principal. De hecho, fue función familiar ancestral, externalizada y colectivizada al alcanzar ciertos umbrales de cantidad y complejidad.

4 Valkonen (1989) estima diferencias del 40-60% en la mortalidad entre los niveles más altos y más bajos, en las edades adultas entre los 35 y los 55 años (pg. 147). Las diferencias no han desaparecido; seguían siendo motivo de noticia en la prensa española al menos a finales de los años noventa. Véase, por ejemplo, un artículo de *La Vanguardia*, (2 de febrero de 1998, pg. 26), en que se comentan diversos estudios recientes sobre las diferencias de mortalidad según los niveles socioeconómicos y de instrucción.

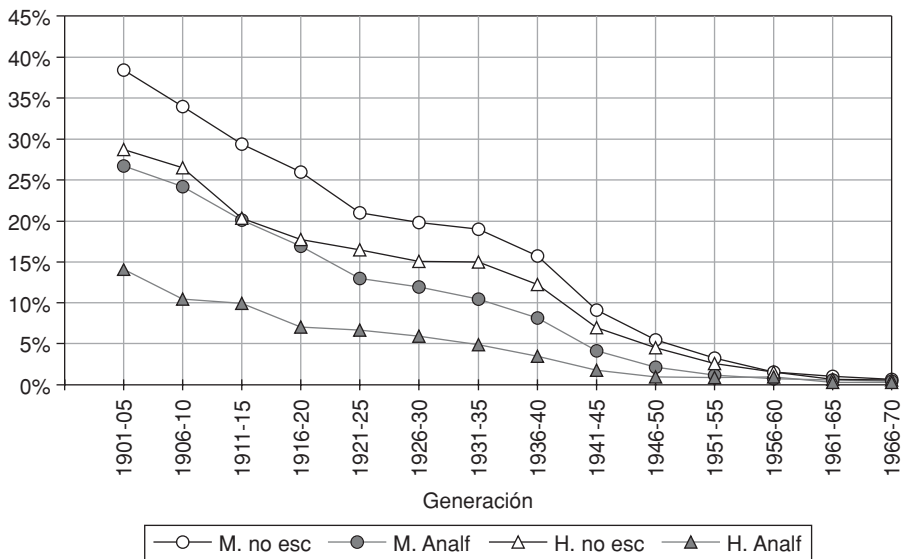
5 Una argumentación de gran interés, a la vez que sintética, de esta afirmación, puede encontrarse en (Carabaña Morales, 1993), pp. 37-47.

El analfabetismo y la escolarización en cada generación puede verse, por tanto, como el resultado de una doble evolución histórica: 1) la de las estrategias familiares de colocación, traducible en demanda de recursos educativos y 2) la de las estrategias públicas reflejadas en la oferta de tales recursos. Finalmente se impone por parte del Estado la escolarización obligada, pero muy tarde en España, así que la alfabetización extraescolar puede considerarse un buen indicador del grado de asunción por parte de la familia de unas funciones que, con el tiempo, abandonará, a la vez que como un buen índice de la dificultad y el retraso con que la enseñanza reglada ha llegado a atender toda la demanda existente.

Al iniciarse el siglo xx, la enseñanza en España muestra así un claro retraso tanto en su calidad como en su extensión (Figura 1). En las generaciones más antiguas aquí estudiadas, la parte no escolarizada resulta elocuente. El factor generacional es así una de las principales explicaciones de las actuales diferencias en el nivel de instrucción (Vilanoba & Moreno, 1992), y seguirá siéndolo aún durante muchos años.

En las generaciones 1906-1910, más de 1/3 de las mujeres, y más 1/4 de los hombres, no fue nunca a la escuela (y ténganse en cuenta los ses-

FIGURA 1
No escolarizados y analfabetos, por sexo y generación



FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

gos ya comentados, que sugieren porcentajes aún mayores). La evolución sugiere rápida mejora anterior, al menos en relación a las generaciones nacidas a finales del siglo XIX, y el ritmo siguió siendo intenso hasta las generaciones 1921-1925. Las siguientes protagonizan una ralentización en la tendencia, especialmente las generaciones 1926-1935, casi estancamiento, sin duda como efecto de la guerra civil y la inmediata posguerra. El proceso sólo se ve reactivado en las generaciones posteriores, especialmente las nacidas en el primer lustro de los años cuarenta. Son las primeras generaciones españolas con más del 90% de escolarizados.

La evolución de la escolarización refleja bien la oferta educativa, pero mal las estrategias familiares de colocación de los hijos (la demanda). Algunos indicios, no obstante, se obtienen al analizar el diferente uso hecho de los recursos existentes en función del sexo de los hijos y, también, la proporción de no escolarizados que aprendieron a leer y a escribir.

La escolarización femenina es muy inferior hasta los nacidos en los años cuarenta, y el analfabetismo de los no escolarizados presenta diferencias de género aún más notables. Probablemente influya la escasez de plazas escolares, o la de recursos propios, pero en cualquier caso se toman decisiones relevantes y bien visibles sobre qué hijos conviene dotar. Más de una cuarta parte de la generación femenina nacidas entre 1901 y 1905 quedó sin alfabetizar. Las diferencias se redujeron rápidamente entre los nacidos en las dos primeras décadas del siglo, pero la guerra civil perturbó también este acercamiento entre géneros, que sólo se reemprendió con intensidad en las generaciones 1941-1945.

La todavía incompleta externalización de funciones educativas resulta en elevadas proporciones de alfabetizados no escolares. Es aquí visible la auténtica relevancia del sexo en las estrategias de colocación familiar. Entre los nacidos en las dos primeras décadas del siglo, se alfabetizó a 1/2 de los varones no escolarizados, pero sólo al 30% de las niñas.

Si se atiende únicamente a la distribución de estos alfabetizados «no escolares» en función de las instancias alternativas a la escuela (Cuadro 1), se observa nuevamente el distinto trato dado a niños y niñas. Para los varones el profesor particular es mucho más frecuente, mientras en las niñas es la propia familia. El gasto es menor y, además, se cumple ya desde la primera infancia la asignación de ámbitos de vida diferentes según el sexo («interior» el femenino, «exterior» el masculino).

CUADRO 1

Distribución de los no escolarizados alfabetizados, según la instancia alfabetizadora

	Hombres					Mujeres				
	Familia	Prof.Par	Curso	Otros	Total	Familia	Prof.Par	Curso	Otros	Total
1906-10	39	32	17	12	100	59	25	9	7	100
1911-15	38	34	15	14	100	60	22	10	7	100
1916-20	38	34	13	15	100	55	23	13	9	100
1921-25	30	37	18	15	100	53	26	10	11	100
1926-30	35	35	17	13	100	49	27	13	11	100
1931-35	36	39	16	9	100	50	29	14	7	100
1936-40	41	37	13	10	100	52	25	16	7	100
1941-45	33	44	13	9	100	46	31	10	12	100

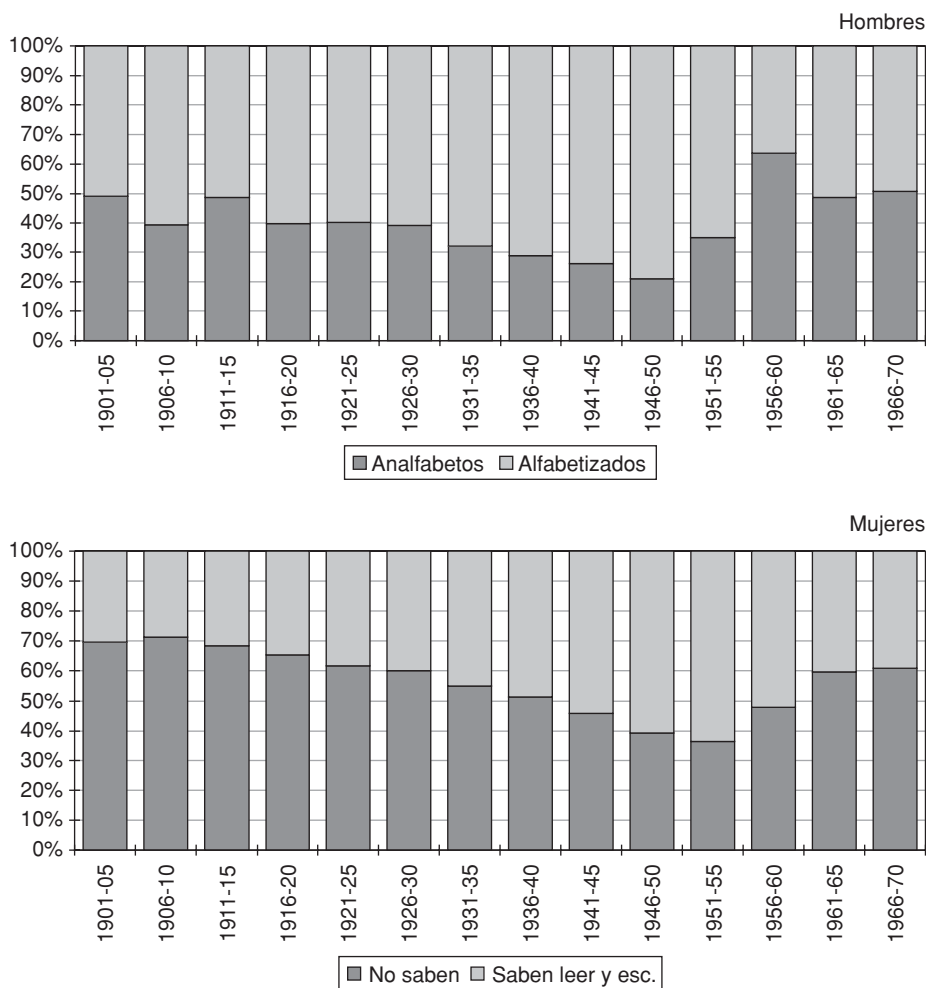
FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

Los cursos de alfabetización son menos frecuentes y cabe suponer que más tardíos (la ESD no pregunta a qué edad se realizaron). En cambio bajo la categoría «otros» se incluye la alfabetización militar y es, en efecto, mayor en los hombres. Sin embargo, la escasa diferencia entre sexos en esta categoría hace dudar de la gran relevancia otorgada a la función alfabetizadora del ejército, al menos en el siglo xx. Lo evidenciado por los datos es una constante preponderancia de la alfabetización familiar de los no escolarizados, y el analfabetismo no resuelto durante la infancia se convierte en una característica de las personas muy difícilmente modificable con posterioridad.

Volviendo a la distribución de los no escolarizados según fuesen o no alfabetizados, la figura 2 evidencia una peculiaridad histórica: a la vez que se acercaba la escolarización universal, disminuía también el analfabetismo en la menguante proporción de no escolarizados.

El peso de estos alfabetizados crece hasta las generaciones 1946-1950 y su posterior descenso, muy rápido, revela el final de la función familiar alfabetizadora, coincidiendo con la implantación, por fin, de la enseñanza primaria obligatoria. Ello sugiere, a título de hipótesis, que el proceso que conduce a la escolarización universal fue más rápido entre las familias sin recursos «alfabetizadores» propios, mientras que las familias que alfabetizaban a sus hijos por otras vías tardaron más tiempo en integrar la escuela en sus propias estrategias, y lo hicieron finalmente por la modificación del marco legal.

FIGURA 2
Distribución de los no escolarizados, según su alfabetización.



FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

En cualquier caso, la escolarización no es únicamente resultado de las estrategias familiares. Están constreñidas por la oferta existente, y en ella la acción del Estado ocupa un papel primordial. Los datos anteriores ponen también en evidencia que dicho papel ha sido desempeñado de manera harto deficiente hasta hace pocas décadas.

Resulta paradójico en uno de los primeros países europeos en que la enseñanza primaria se estableció como legalmente obligatoria. Fue con una ley de 1838, mientras que otra de 1857 fijaba las edades en que regía dicha obligación, entre seis y nueve años. No se pusieron los medios para hacer realmente efectiva dicha ley hasta más de un siglo después.

La enseñanza es por ello un tema omnipresente en el pensamiento político y reformador de principios del siglo xx, como ya lo había sido en la segunda mitad del siglo anterior. No es que la Restauración supusiera un estancamiento respecto a las condiciones y extensión de la enseñanza, pero los supuestos desde los que abordó el tema otorgaban a los estudios elementales una importancia reducida, y reservaban la enseñanza secundaria a las clases más pudientes. Durante la segunda mitad del siglo xix el Estado se mostró, además, poco activo, y la enseñanza primaria obligatoria continuó limitada a los nueve años hasta una *ley de junio de 1909*, en que se elevó a los doce (en Francia esta iniciativa ya se había adoptado en 1882, el mismo año en que Suecia la ampliaba hasta los catorce años).

Más reveladora es la escasez de recursos dedicados, que dejó la iniciativa en manos privadas, mayoritariamente de la Iglesia. La expansión de la segunda mitad del siglo xix tuvo forma de colegios de Órdenes y Congregaciones, como muestran los centros de enseñanza secundaria. Según Viñao Frago (1982, pg. 411) los institutos y los colegios privados existían en número similar en 1859-60 (58 y 49 centros respectivamente), pero en 1900 sólo había un instituto más y los colegios privados de secundaria se multiplicaban más de diez veces, hasta 511⁶.

Esta preeminencia de la Iglesia fue combatida por partidos y sindicatos de izquierda, incluso de forma sangrienta durante las cuatro primeras décadas. Pero no faltan quienes, como Todd (1987), atribuyen al factor religioso, en sí mismo, los diferentes ritmos de alfabetización de los países protestantes y de los católicos.

La falta de escolarización disminuye sustancialmente hasta las generaciones nacidas entre 1920 y 1925, y el analfabetismo desciende también rápidamente, sobre todo en las mujeres, hasta el 13%. Sin embargo, el avance se ralentiza en las generaciones que padecen la guerra civil en edad escolar.

6 Estas cifras son bastante similares a las proporcionadas por (Palacio Atard, 1978, pg 621), según las cuales en 1900 había en España 58 institutos y 466 colegios privados, con una población respectiva de 15.000 y de 30.000 alumnos.

Las generaciones 1936-1940 atravesarán sus años infantiles acusando la degradación de las condiciones educativas de la posguerra, y parecen ser las últimas en padecer tan pésimas proporciones de escolarización en relación al momento histórico. Hay que recordar que tienen edad escolar durante los años 40 y 50 y pese a ello, un 14% de los hombres y un 16% de las mujeres no fue nunca a la escuela. En 1950, los niños de 4-14 años no matriculados en ningún tipo de enseñanza pasaban de dos millones (de Miguel et al., 1972, pg. 261). Las generaciones 1941-1945 anuncian ya otra era, aunque aún tienen más del 9% de sus mujeres y alrededor del 7% de sus hombres sin escolarizar. Son mucho más jóvenes los que se beneficiarán de la gratuidad instituida por Ley de Enseñanza Primaria de 1965 y de su inclusión en el II Plan de Desarrollo, así como del impulso definitivo dado por el «Libro Blanco» y la Ley General de Educación de Villar Palasí.

Otra cosa son las condiciones de la enseñanza primaria. Como indicio, los datos de la ESD revelan la casi absoluta ausencia de cualquier tipo de enseñanza preescolar. No es hasta las generaciones nacidas en los años sesenta cuando al menos la mitad de los niños empiezan la primaria después de haber recibido alguna enseñanza preescolar (Cuadro 2).

CUADRO 2

Asistencia a algún tipo de enseñanza preescolar, por sexo y generación

	Hombres		Mujeres	
	Asistieron	No asistieron	Asistieron	No asistieron
1901-05	8%	92%	9%	91%
1906-10	7%	93%	8%	92%
1911-15	8%	92%	9%	91%
1916-20	11%	89%	10%	90%
1921-25	11%	89%	13%	87%
1926-30	13%	87%	13%	87%
1931-35	14%	86%	13%	87%
1936-40	17%	83%	16%	84%
1941-45	21%	79%	21%	79%
1946-50	22%	78%	26%	74%
1951-55	31%	69%	33%	67%
1956-60	40%	60%	44%	56%
1961-65	51%	49%	56%	44%
1966-70	64%	36%	67%	33%
1971-75	77%	23%	77%	23%
1976-80	81%	19%	82%	18%

FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

Pero incluso la obligatoriedad de la primaria a partir de los seis años resultaba escasamente efectiva, y una parte sustancial de los escolarizados se escolarizaba con más edad, lejos de los preceptos legales (Cuadro 3). Hasta las generaciones 1941-50 masculinas, y 1946-50 femeninas, menos de la mitad de los escolarizados empiezan sus estudios primarios realmente a los seis años, la edad «obligatoria». Y no se trata del resultado final de unas mejoras continuas y sustanciales. Por el contrario, todas las generaciones nacidas en la primera mitad del siglo XX parecen compartir una pauta sostenida. Aún más, hasta las generaciones 1961-1965 no se cumplirá que, al menos, los que no han empezado a los seis años lo hagan mayoritariamente a los siete. Mientras tanto, los que iniciaban tales estudios a los ocho años eran más los que iniciaban a los siete. Buena parte de los escolarizados debían aprender a leer y escribir en casa, iniciándose en la escuela cuando las materias impartidas eran contempladas como exclusivas de la enseñanza profesionalizada.

CUADRO 3

Distribución según la edad al inicio de la enseñanza primaria, por sexo y generación (en tantos por ciento)

	Hombres					Mujeres				
	6 años	7	8	>8	Total	6 años	7	8	>8	Total
1901-05	47,3	19,3	24,5	8,9	100	46,3	18,2	27,5	8,0	100
1906-10	48,8	16,4	25,0	9,8	100	48,3	17,4	25,4	9,0	100
1911-15	47,7	14,1	29,0	9,2	100	47,1	15,1	27,6	10,2	100
1916-20	48,2	14,1	28,7	8,9	100	44,6	15,3	31,7	8,5	100
1921-25	46,7	14,9	30,4	8,0	100	44,7	14,6	31,3	9,4	100
1926-30	48,8	13,7	28,2	9,3	100	45,0	14,0	30,6	10,4	100
1931-35	46,5	14,8	29,1	9,7	100	42,0	14,3	34,4	9,3	100
1936-40	47,2	13,5	30,9	8,4	100	46,6	13,4	31,6	8,5	100
1941-45	51,6	13,1	28,5	6,8	100	48,0	12,4	32,6	7,0	100
1946-50	52,9	12,7	27,9	6,6	100	52,0	13,0	28,9	6,2	100
1951-55	56,2	13,2	25,7	4,9	100	53,6	11,7	28,7	6,0	100
1956-60	74,9	9,9	12,6	2,6	100	75,0	9,9	12,8	2,4	100
1961-65	94,7	4,3	0,5	0,4	100	94,5	4,3	0,6	0,5	100
1966-70	95,3	3,8	0,8	0,2	100	95,7	3,6	0,5	0,2	100
1971-75	96,2	3,1	0,4	0,2	100	96,9	2,5	0,3	0,2	100
1976-80	98,4	1,3	0,1	0,2	100	98,7	1,1	0,0	0,1	100

FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

La permeabilidad entre el ámbito familiar y el escolar en la instrucción elemental se comprende mejor atendiendo a los contenidos de los programas de estudio. Fijados nada menos que por un Real Decreto de 4 de julio de 1884, constaban de «primeras letras, números, doctrina cristiana y formas de comportamiento», próximos a las posibilidades docentes de los propios padres cuando estos sabían leer y escribir. En la enseñanza pública fueron reformados por un Real Decreto de 26 de octubre de 1901, que innovaba al establecerlos con carácter común a ambos sexos (uno de los rastros visibles de la influencia de la Institución Libre de Enseñanza). Quedaban así establecidos: a) Doctrina cristiana y Nociones de Historia Sagrada. b) Lengua Castellana, Aritmética, Geografía e Historia y Geometría. c) Rudimentos de Derecho, Ciencias Físicas, Químicas, Ciencias Naturales, Fisiología e Higiene, Trabajos Manuales, Ejercicios Corporales y Laborales. Hay que decir, no obstante, que dicho Real Decreto no obligaba a las escuelas privadas, y que los medios para su cumplimiento no variaron, es decir, siguieron siendo netamente insuficientes.

Así que muchas familias ahorraban el gasto y costos de oportunidad de los dos primeros años de escuela. Estrategia familiar, pero también lasitud institucional, hasta preceptos legales tan tardíos como la Ley de 21 de diciembre de 1965, que fija el carácter gratuito de la Enseñanza Primaria, o la *Ley General de Educación* de 1970. Sólo con las generaciones nacidas a partir de la segunda mitad de los sesenta la enseñanza primaria se inicia realmente, y para prácticamente la totalidad de cada generación, a la edad fijada legalmente (todavía los escolarizados nacidos entre 1956 y 1960 empiezan más tarde en una cuarta parte).

A las condiciones ya comentadas respecto a la intensidad de la escolarización, al inicio real de la misma y al retraso en la implantación de algún tipo de enseñanza preescolar⁷, cabe añadir las condiciones materiales. No está de más reseñar que la ratio alumnos/profesor era aún de 48 en el curso 1945-46, incluyendo los maestros dedicados a tareas administrativas, y que lo más frecuente eran las escuelas «unitarias» (en las zonas rurales prácticamente no había otras), es decir, aquellas en que todo el periodo escolar se cumplía en la misma clase con el mismo

7 Preescolar gozaba de escaso predicamento. Se la entendía como prolongación de los cuidados maternos, más que antesala de la escuela, y se encargó de impartirla exclusivamente a maestras sólo a partir del *Real Decreto de 17 de marzo de 1882*, corroborado reiteradamente en otros de 1888, 1894 y 1911 por su escaso cumplimiento.

maestro, compartiendo estudios con escolares de todo el espectro de edades y niveles.

«*La eficacia del maestro seguía basándose en la vara*», (Cipolla, 1970, pg. 34), y el castigo físico se ha mantenido hasta muy recientemente. No era el único peligro. El simple hacinamiento favorecía el contagio de enfermedades, siendo las propagadas por las chinches las más comunes, aunque las secuelas del frío también castigaban ciertas zonas del país.

La pobreza de los maestros en España resulta proverbial todavía hoy («pasa más hambre que un maestro de escuela» sigue siendo un dicho conocido). En las primeras décadas del siglo ponía en evidencia a la Monarquía hasta el punto de provocar crisis de gobierno⁸.

Hay más. Ni las infraestructuras ni los planes de estudio ni los enfoques pedagógicos imperantes, salvando las tentativas y malogradas reformas de la Segunda República, parecen haber protagonizado impulsos modernizadores importantes hasta los años sesenta. Paradójicamente, para las generaciones que aún están en edad escolar en 1939, la escolarización se extiende, pero sus contenidos y formas retroceden en el tiempo. Los intelectuales y los docentes renovadores quedan identificados con el bando vencido, y en el nuevo Estado que surge de la guerra civil, la Iglesia recupera la primacía educativa [G. Cámara Villar, 1983] y es la «familia» católica⁹ la que recibe el Ministerio correspondiente. La Ley de 17 de julio de 1945 de Enseñanza Primaria, la regulación posbélica de este tipo de enseñanza, es explícitamente «religiosa». «*Demostraron tanto celo en defender las prerrogativas eclesiales, que no dudaron en copiar literalmente algunos postulados vaticanos publicados en la encíclica *Divini Illius Magistri**».¹⁰

8 En octubre de 1918 Santiago Alba, ministro liberal de instrucción en el gobierno nacional de Maura, dimite al no ser aprobada por el gabinete la subida en el sueldo de los maestros que había propuesto. Esto supuso una crisis de mayor envergadura porque que Maura había impuesto, para formar gobierno, la condición de que ninguno de los políticos del gabinete nacional rompiera la unidad, de manera que presentó también su dimisión. Aunque el rey finalmente la rechazaría, la crisis supone un ejemplo evidente de los problemas que podía llegar a suscitar la penosa situación de los docentes españoles.

9 Sobre el reparto, en los sucesivos gobiernos de Franco, de las carteras ministeriales entre las llamadas «familias» del Régimen, puede consultarse [A. de Miguel, 1975].

10 [C.N.I.D.E. CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA, 1988], pp 19-20.

En su artículo 14, impone no sólo la segregación espacial de sexos sino la formación diferenciada¹¹. Su artículo 20 explicita que la educación primaria femenina debe preparar para el hogar, la artesanía y las industrias domésticas¹².

Por último, aunque no fuese de carácter escolar ni obligatoria (al menos en teoría), la catequesis entra masivamente a formar parte de la educación de los niños del franquismo:

El catecismo, en su texto y forma, es un compendio magistral de simplificación doctrinal en fórmulas breves de memorización fácil. Su aprendizaje de memoria, sin posibilidad de ser entendido, era una meta de la mayor parte de los niños y era también motivo de valoración del niño «que se sabía todo el catecismo». (J. Riezu, 1983, pg. 122).

En resumen, en las generaciones nacidas a mediados del siglo XX culmina el proceso de escolarización infantil, con gran retraso. El ritmo es rápido hasta las nacidas a mediados de los años veinte, pero se estanca con más de un 10% de los hombres y de casi el 20% de las mujeres sin escolarizar hasta las generaciones 1936-1940. Las generaciones 1941-1945 dan el salto final, más próximas ya a las pautas «modernas». Las diferencias de género han sido más persistentes, y sólo empiezan a verse reducidas a partir de los nacidos en los años treinta.

Las administraciones no fueron a la par con la creciente demanda. Podría pensarse que la oferta de plazas escolares (y con ella la proporción de escolarizados) respondía simplemente a la estructura ocupacional del sistema productivo español y al grado de urbanización, desarrollo y especialización laboral existente. Pero debe recordarse el carácter de «inversión de futuro» que reviste la escolarización de los hijos, y que las estrategias familiares para su colocación incluyen la posibilidad de promoción social. En cualquier caso, cuando se produzca en España el despegue industrial de los años sesenta, las generaciones nacidas hasta los años cuarenta (y especialmente su componente femenina) se encontrarán en muy mala posición para competir por las oportunidades laborales así creadas.

11 Sobre las diferencias de género en la enseñanza reglada resultan sumamente clarificadores los trabajos de Rosa María Capel, [R.M. Capel Martínez, 1983, R.M. Capel Martínez, 1986]

12 Dicha ley sigue vigente durante más de un cuarto de siglo, con las únicas modificaciones de la Ley de 29 de abril de 1964, que amplía el periodo de escolarización hasta los catorce años, y la Ley de 21 de diciembre de 1965, en que se fija el carácter gratuito de la Enseñanza Primaria.

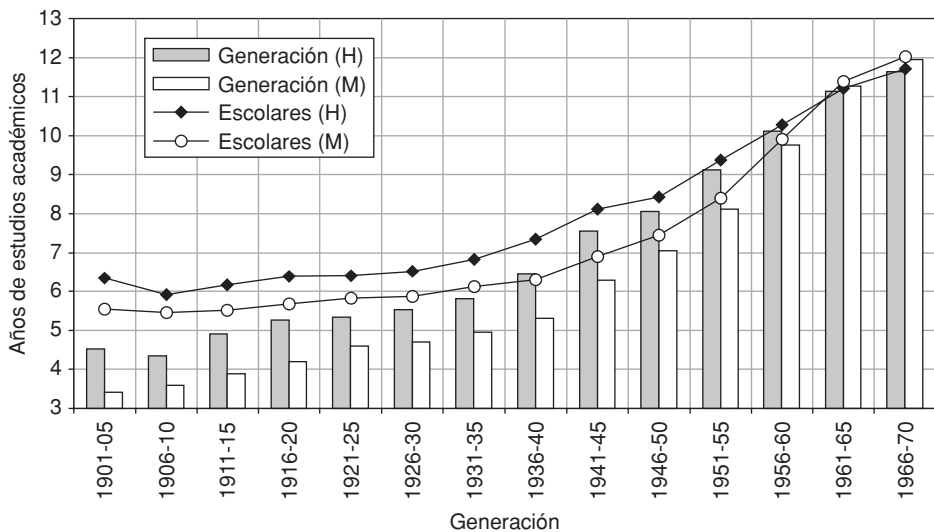
LA INTENSIDAD DE LOS ESTUDIOS: NÚMERO DE AÑOS DE DEDICACIÓN Y NIVELES ALCANZADOS

Se han establecido hasta aquí distinciones binarias entre los integrantes de las generaciones: alfabetizados o no, escolarizados o no. La ESD permite también describir la cantidad de recursos educativos adquiridos, que aquí se expone empezando por el indicador más simple, los años de estudios, para seguir con el análisis de los niveles alcanzados.

Los años de estudios ininterrumpidos

El promedio de años de estudios ininterrumpidos para los integrantes de cada generación puede calcularse únicamente para aquellos que alguna vez cursaron estudios reglados, o puede distribuirse también entre el total de componentes de cada generación, lo que permite observar en éstas, simultáneamente, los respectivos efectos de la creciente escolarizados y los cambios en la duración de los estudios.

FIGURA 3
Número medio de años ininterrumpidos de estudios académicos, por sexo y generación (para los escolarizados y para el conjunto)



FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

Para los escolarizados de las generaciones nacidas hasta mediados de los años treinta, el número medio de años de estudio apenas cambia. Si los hombres de las generaciones 1905-1910 cursaron un promedio de seis años y las mujeres poco más de cinco y medio, para añadir un año más habrá que esperar hasta las nacidas en 1936-1940 (las diferencias entre sexos se incrementan también). El resultado es parco y la diferencia entre sexos notable, si se comparan con las generaciones francesas nacidas entre 1911 y 1936: 10,4 y 10,2 años en hombres y en mujeres respectivamente (Kasparian, 1993). Las primeras generaciones españolas con tales promedios no nacerán hasta principios de los años sesenta. El tópico sobre el retraso de treinta años en España encuentra aquí una confirmación casi exacta.

Por el contrario, si se reparten los años de quienes estudiaron entre todos los miembros de su generación el gráfico no muestra ningún estancamiento; el promedio se incrementa en casi dos años. Por tanto, los recursos educativos de las generaciones aumentan mucho más por extensión que por intensidad, es decir, por el aumento de los escolarizados entre sus miembros que por el aumento de los años de estudios que cursan finalmente.

En las generaciones posteriores cambia esta dinámica: los no escolarizados suponen ya porcentajes bastante reducidos y lo que cambia son los años de estudios por persona escolarizada. Sin duda efecto del desarrollo de la enseñanza pública tras la guerra civil, pero el cambio de ritmo se retrasa para las mujeres, con el notable resultado de que las generaciones nacidas entre 1936 y 1946 son la que presentan una mayor distancia entre sexos, y sólo en las posteriores empieza a reducirse realmente la discriminación de las españolas en esta materia (en las generaciones 1956-1960 se «recuperan» las diferencias de los nacidos antes de los años treinta, por un ritmo de mejoras mayor en las mujeres, que las conduce a la total inversión de las respectivas posiciones en las generaciones inmediatamente posteriores).

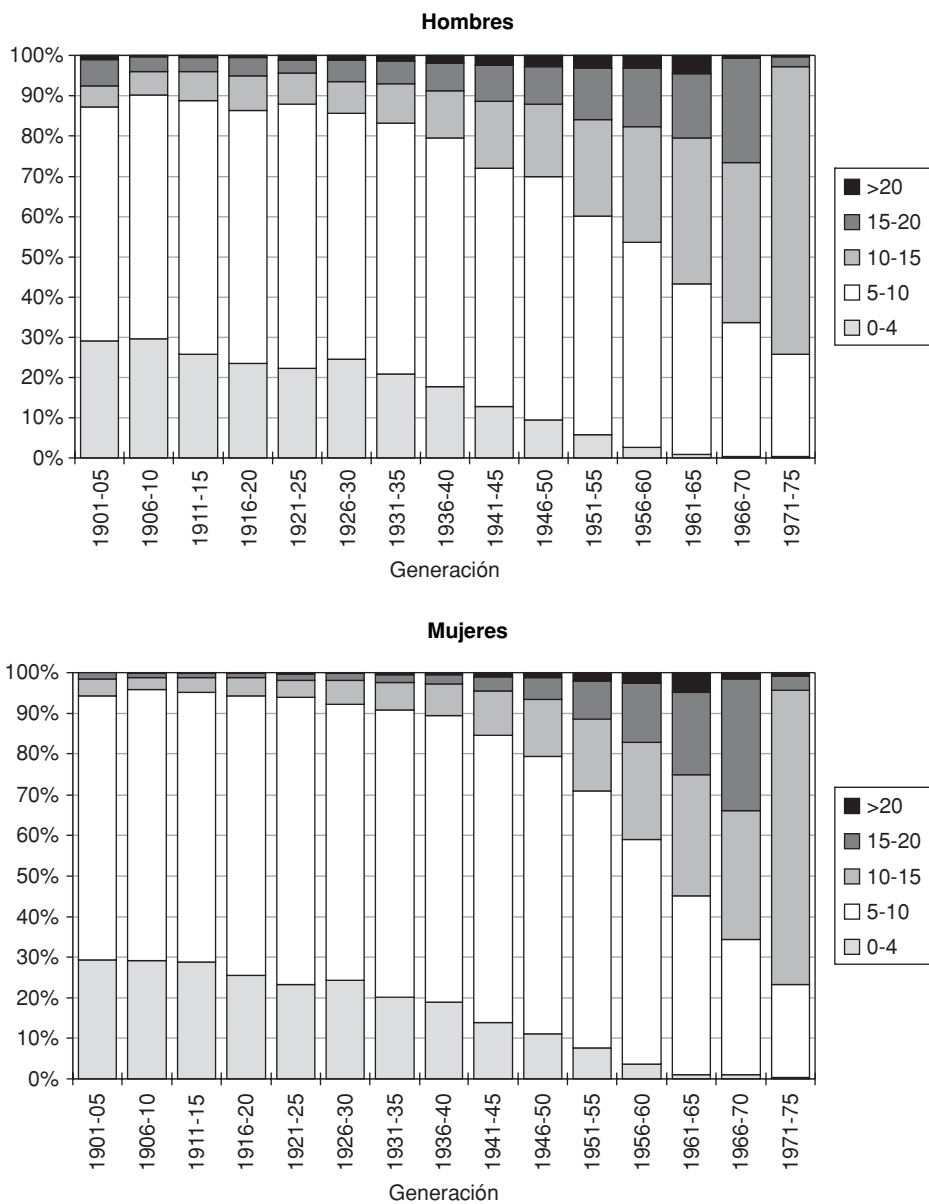
La distribución según los años de estudios confirman las mismas conclusiones (figura 4)

Los niveles alcanzados

Este indicador es el que mejor permite hacer inferencias sobre la relevancia otorgada a los estudios en la infancia y juventud de nuestras

FIGURA 4

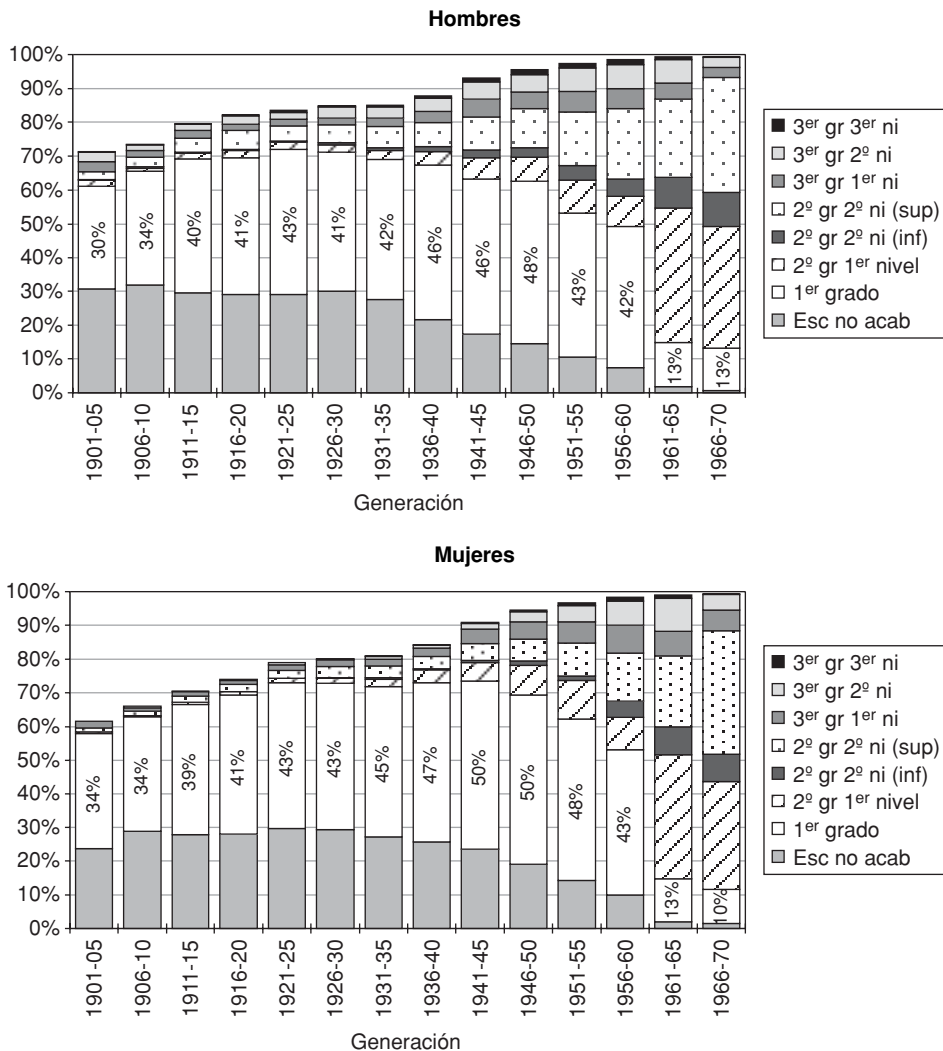
Distribución de los escolarizados según los años de estudios ininterrumpidos, por generación



FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

generaciones. Aunque la correspondencia con el estatus no sea perfecta, a principios de siglo «los estudios» caracterizan a las clases altas. De hecho, no existía en las leyes educativas intención alguna de continuidad entre la enseñanza primaria y la secundaria, tal como pueda enten-

FIGURA 5
Distribución de las generaciones según el mayor nivel de estudios acabados



FUENTE: Encuesta Sociodemográfica, 1991. INE.

derse hoy día¹³. El término «primaria» no era utilizado apenas, y «secundaria» significaba otra cosa, ya que su finalidad exclusiva era preparar para la Universidad y se entendía exenta de toda aplicación profesional inmediata.

La difusión de una categoría social intermedia y su reflejo en los distintos niveles formativos será muy lenta, aunque ya durante el franquismo la legislación establece una clasificación de las enseñanzas en primaria, media y superior tomada directamente en su visión de las clases sociales españolas, que reconoce la existencia de «clases medias» masculinas. Los cambios reales, sin embargo, fueron escasos y lentos, como evidencia la figura 5. Confirma que la auténtica revolución de los niveles ha podido ya observarse en el apartado anterior, y consiste únicamente en la práctica desaparición de quienes no tienen nivel alguno. Ni siquiera resulta un progreso continuo, habida cuenta del considerable estancamiento protagonizado por las generaciones nacidas desde 1916 hasta mediados de los años treinta, al que no es ajena la enorme perturbación de la vida social que supuso la guerra civil.

La sensación de estancamiento que producen los datos representados se extiende al conjunto de niveles de estudios. El descenso en la proporción de no escolarizados se consigue por el crecimiento de quienes completaron los estudios de primer grado, que pasan de un 34%, en las generaciones 1906-1919, al 42% entre las 1931-1935. Desde aquellas hasta estas generaciones se mantiene muy alto el porcentaje de quienes iniciaron pero no llegaron a completar ni siquiera ese nivel, siempre en torno al 30% del total. El resultado final es que, pese a la disminución de los no escolarizados, la proporción de quienes completaron estudios de segundo o de tercer grado evoluciona muy lentamente, y supone un porcentaje muy reducido que sólo anuncia una auténtica expansión a partir de las generaciones 1936-1940.

Quienes alcanzaron niveles superiores a los de primer grado no llegan a ser el 15% de ninguna generación nacida antes de 1935 (los estudios de primer grado serán ampliamente mayoritarios para todas las generaciones nacidas antes de los años sesenta). Los estudios de tercer grado no superan el 5% de los hombres hasta los nacidos después de 1940. Al margen de que a lo largo de toda la guerra civil se suspendiesen las clases en las universidades, parece evidente que la escasez de titulados medios y superiores refleja el carácter elitista y cerrado de las

13 Sobre la enseñanza secundaria en España ver (Viñao, 1982, pg 433)

altas esferas del poder político, académico y de la administración hasta casi los años sesenta. Pero, además, el retraso con que aumentan los niveles medios es el mejor indicio de estancamiento de las estructuras sociales. El valor excluyente que incluso el Bachillerato tenía lo asociaba todavía en los años sesenta al tratamiento de «Don».

La escasez de las clases medias españolas durante la primera mitad de siglo, sus efectos perversos para la modernización social y económica, e incluso su relevancia como explicación de la polarización política que desembocaría en la guerra civil, son hoy tópicos historiográficos. Pero aquí interesa la escasez de los recursos educativos de nuestras generaciones en su vida adulta, especialmente cuando se inicie el despegue industrial. Recuérdese que «segundo grado» incluye la formación profesional; resulta fácil imaginar el nivel de cualificación de los trabajadores con los que España inicia, tardía y abruptamente, la liquidación de un sistema productivo basado en el sector agrario.

Para las mujeres la situación es aún peor, y la primera gran oleada de actividad laboral femenina, durante los años setenta (protagonizada por mujeres nacidas antes de los años cuarenta), sólo consigue insertarse en los peores puestos del mercado de trabajo¹⁴.

En las mujeres todavía se cumple con más rigor la limitación general de la población española a los estudios de primer grado. Si los nichos sociales para los que resultaba conveniente tener estudios medios o superiores eran un coto reducido a las clases privilegiadas, las mujeres simplemente no tenían ningún lugar en él¹⁵. Ha podido antes comprobarse que tras la guerra civil aumentó la diferencia entre sexos en el número de años de estudios. Puede ahora verse que, además, los estudios por encima del primer grado tardaron más en iniciar el despegue entre las mujeres. Las primeras generaciones que rebasan el 3% de universitarias son las que inician estos estudios nada menos que en los años setenta.

La persistencia de la discriminación femenina en estos niveles hasta bien entrada la segunda mitad del siglo no resulta directamente de la legislación franquista. La regulación del Bachillerato por parte del Régimen, iniciada ya durante la guerra civil, no instituye la «formación diferencia-

14 Sobre este tema es imprescindible [Garrido, 1992]. Es de dicha obra de donde se toma la distinción entre los dos periodos claves de dicho proceso, el del «desarrollo» y el de la «consolidación».

15 En el curso 1900-1901 sólo hay una mujer en la Universidad española [Capel, 1983, pg. 115].

da» que rige los estudios primarios. Pero ésta tenía efectos sobre aquella, como muchas otras vías de la política y de la legislación franquistas.

Una vía por la que la regulación del Bachillerato discriminaba a las mujeres es su talante marcadamente selectivo y clasista. Por una parte, el acceso se conseguía mediante un examen de ingreso a los 10 años de edad y, tras siete cursos, se obtenía el título de Bachiller también en un Examen de Estado. Por otra parte, tenía una clara vocación privatizadora, que tuvo como efecto que, ya en 1943, más del 70% del alumnado estudiase en centros no pertenecientes al Estado, controlados por la Iglesia en su mayor parte. En un contexto tal, el papel asignado a la mujer, no ya en los institutos, sino en sus propios hogares y en la sociedad en general, se traducían en una sobreselección suficiente incluso para las escasas alumnas que superaban la prueba de ingreso. La proporción de que completaba el ciclo con la prueba de madurez era, consecuentemente, muy inferior a la de los hombres¹⁶. Se producía, además, una diferenciación clara según la especialidad elegida; la mayoría de las alumnas cursaría el Bachillerato en Letras.

CUADRO 4

«Feminización del bachillerato» (% de alumnas sobre el total) en los cursos 1914-1968

Curso/Periodo	Feminización	(continuación)	
1914-15	3	1925-26	13
1915-16	4	1926-27	12
1916-17	5	1927-28	13
1917-18	6	1932-33	27
1918-19	7	1940-45	35
1919-20	8	1945-50	35
1920-21	10	1950-55	36
1921-22	11	1955-60	38
1922-23	12	1960-65	39
1923-24	8	1966-67	43
1924-25	12	1967-68	44

FUENTE: (Viñao Frago, 1982, pg. 461).

16 Según las Estadísticas de la Enseñanza Media del INE, en el curso 1955-56, de cada cien alumnos que aprueban cada fase, son 40 mujeres las que aprueban el examen de ingreso, 37 las que alcanzan el Grado elemental, 26 el Grado superior y sólo 18 las que aprueban la Prueba de madurez. Aunque las diferencias se van reduciendo progresivamente, todavía en el curso 1969-70 las mujeres son el 46% de quienes aprueban el examen de ingreso y sólo el 31% de quienes superan la Prueba de madurez. (C.N.I.D.E. 1988, pg. 23).

El carácter selectivo de los estudios de segundo y de tercer grado no es, empero, exclusivo del primer franquismo; sólo muestra su anacronismo. Había sido aún peor para las generaciones nacidas a principios de siglo, lo que se evidencia mejor si se hace abstracción del peso de tales estudios en el conjunto de cada generación, y se atiende al que tienen entre los candidatos a realizarlos, es decir, los que superan los estudios de primer y de segundo grado respectivamente. No sólo los que terminaban estudios de primer grado eran escasos en las generaciones 1906-1910; quienes no continuaban o no superaban estudios de mayor nivel eran prácticamente 4/5 de estos, en los hombres, y más del 90% entre las mujeres.

CUADRO 5

Proporción de quienes, tras alcanzar un grado (1º o 2º) llegaron a obtener también el grado inmediatamente superior

	$(2^{\circ} \text{ grado y +}) / (1^{\circ} \text{ grado y +})$		$(3^{\circ} \text{ grado y +}) / (2^{\circ} \text{ grado y +})$	
	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>
1901-05	25,2%	9,9%	58,5%	53,4%
1906-10	19,2%	8,2%	47,3%	46,3%
1911-15	20,7%	9,6%	41,0%	39,8%
1916-20	23,8%	10,1%	37,0%	34,4%
1921-25	21,0%	12,0%	39,6%	39,7%
1926-30	24,9%	14,6%	41,3%	32,4%
1931-35	27,6%	16,9%	39,4%	33,7%
1936-40	30,8%	19,1%	38,7%	30,4%
1941-45	39,3%	25,8%	38,8%	36,1%
1946-50	40,6%	33,4%	35,1%	33,9%
1951-55	50,8%	41,7%	32,6%	34,9%
1956-60	54,1%	51,1%	29,4%	36,8%
1961-65	86,7%	86,8%	14,7%	21,4%

FUENTE: *Encuesta Sociodemográfica*, 1991. INE.

La diferencia iría reduciéndose gracias a un ritmo de mejoras más rápido para las mujeres. Todavía en las generaciones 1941-1945 alcanzaba el segundo grado sólo 1/4 de las mujeres que habían conseguido el primero, frente a 4/10 en los hombres. En suma, el crecimiento, aún escaso, de la proporción de titulados de segundo grado en las generaciones nacidas a partir de los años treinta resulta de estas mejoras sobrepuestas a un crecimiento simultáneo de quienes obtenían el primer grado.

Nada semejante ocurre con la expansión de los estudios de tercer grado. Ya se ha comentado antes que los estudios «medios» eran sólo la antesala de la Universidad y, en efecto, los titulados de segundo grado que alcanzan el tercero son una proporción mucho mayor que la que se daba entre los de primer grado que alcanzaban el segundo, habiendo en ello muchas menos diferencias entre sexos. Y lo más revelador: en este caso no se produce mejora alguna de la relación. En palabras de [J. Padilla Rovira, 1997]

...el crecimiento (del nivel de estudios) no responde a un aumento de la proporción de población que realiza estudios secundarios habiendo acabado la EGB, ni de la proporción de personas que realizan estudios universitarios habiendo finalizado el BUP/COU, sino que responde a un aumento del volumen de efectivos con un nivel de instrucción de EGB, que apuestan por la formación de la misma manera como habían hecho las generaciones anteriores. Al crecer la base de los titulados más bajos, la proporción de personas de la generación que accede al siguiente grupo aumenta respecto a la generación anterior, aunque a partir del grupo inicial presenten un comportamiento educativo muy similar.¹⁷

Es, por tanto, el crecimiento «por la base» de quienes completan los estudios primarios lo que va a impulsar progresivamente el crecimiento de los estudios medios y superiores. Las generaciones en que empieza a apreciarse un cambio relevante en la proporción de tales estudios son las nacidas a partir de mediados de los años treinta, y las generaciones 1941-1945 merecen ya una mención especial.

CONCLUSIÓN: LA PECULIARIDAD DE LAS GENERACIONES 1941-1945

En estas generaciones no sólo el analfabetismo resulta ya residual (apenas un 3%), sino que casi el 30% de los hombres y el 17% de las mujeres tienen niveles de estudios superiores al primario¹⁸. Puede parecer poco respecto al 85% y 74% que se darán en las generaciones 1961-1965, las que realmente protagonizan lo que justificadamente se ha cali-

17 Padilla trabaja con datos de la EPA pero, como puede verse, las conclusiones en este punto son muy similares a las que se derivan de la ESD1991.

18 11% y 6% respectivamente con titulación de tercer grado. En EEUU la proporción se aproxima al 30 % para las mismas generaciones (Todd, 2001)

ficado de «imparable expansión del sistema educativo» en España (Padilla, 1997, pg. 27), pero inician el salto respecto a los nacidos sólo diez años antes, cuyos porcentajes duplican sobradamente.

Pero no es su peso relativo lo que hace destaca a los «graduados» de estas generaciones, sino la relevancia que tendrá su nivel de instrucción cuando se precipiten las transformaciones sociales, económicas y políticas experimentadas por el país a partir de los años sesenta. Son, prácticamente, las primeras que no han vivido la guerra civil. Su infancia es la de la posguerra y han cursado el Bachillerato mayoritariamente en centros privados religiosos. Cuando se inicie la apertura del Régimen y los primeros síntomas del despegue industrial, sus padres optarán por la estrategia de promoción social implícita en la inversión en recursos educativos para sus hijos, y ellos la explotarán como no lo había hecho ninguna generación anterior.

La situación creada es sobradamente conocida. El cambio económico que se inicia en los años sesenta se produce sin cambios de la misma envergadura en las cúpulas del poder político y administrativo. Por primera vez en España el volumen de estudiantes de segundo y tercer grado supera la simple reposición de los puestos más altos de la escala social [R. Montoro Romero, 1981]. Las infraestructuras son insuficientes y aparece el novedoso fenómeno de la masificación en las aulas incluso en las universidades. Los estudiantes, imbuidos de ideales propios del socialcatolicismo en su adolescencia, sin poder hacer valer sus recursos educativos para elevarse a las altas jerarquías sociales, se erigen a sí mismos en otro tipo de elite, una de las puntas de lanza de la contestación política y de la renovación cultural de los sesenta. Con cierto retraso, se producen los movimientos estudiantiles característicos de los países desarrollados durante los años sesenta, con la peculiaridad de que, en nuestro país, se enfrentan a una dictadura militar.

El cambio político se produce finalmente. Quienes habían luchado por él ven morir a Franco y el proceso de reformas políticas se precipita, por mucho que se hable de «transición». Los nuevos «puestos» así creados en el sistema político y social constituyen una ocasión sin precedentes e irrepitable para el ascenso a cargos en los partidos legalizados, la administración, el mundo académico, financiero y comercial, y quienes están preparados para aprovechar tales oportunidades son precisamente los licenciados de los sesenta. Se produce así un excepcional, irrepitable, trasvase desde la contestación hacia el dominio y gestión. Tras la transición, el bloqueo renovado del acceso a las altas instancias

del país dará incluso una sensación de cierre a las nuevas generaciones más intenso que antes de ella¹⁹. El acceso vuelve ya a depender del normal goteo de puestos vacantes generado por los procesos normales de «mortalidad» funcional de quienes los ocupan, pero esta vez los ocupantes pertenecen a generaciones relativamente jóvenes, y van a tardar mucho en dejar paso a las siguientes. Estas, por su parte, detentarán niveles de instrucción abrumadoramente superiores que, sin embargo, no podrán rentabilizar de la manera excepcionalmente intensa y temprana con que lo han hecho sus predecesoras.

En resumen, hasta las generaciones nacidas en los años treinta, los porcentajes de no escolarizados e, incluso, de no alfabetizados, son notablemente elevados, más propios de la Europa decimonónica. Lo que protagonizan estas generaciones es, precisamente, la consolidación de la alfabetización y de la escolarización mínima, y aún dicho proceso se vuelve lento para los nacidos en los años veinte y primeros treinta. Cabe suponer, por tanto, que los recursos educativos van a jugar un pobre papel en la «colocación» de estas generaciones, especialmente entre las mujeres. Los estudios de segundo y tercer grado, limitados a una muy pequeña proporción de los hombres de estas generaciones, más que constituir la clave de acceso a los puestos privilegiados constituye una consecuencia de la pertenencia a las clases sociales que los detentan. Todo ello es síntoma de una gran polarización social, pero también de los escasos requerimientos educativos del sistema productivo, dominado por un sector primario obsoleto y de escasa rentabilidad hasta bien entrada la segunda mitad del siglo xx.

Cuando se produzca el despegue industrial de los años sesenta la mano de obra cualificada será escasa, y los trabajadores se enfrentarán a la necesidad de reconvertir sus trayectorias laborales careciendo de los recursos educativos necesarios. El masivo abandono de las actividades agrarias y del entorno rural se precipitará por la crudeza de las condiciones de posguerra, y la inserción en el nuevo entorno urbano e industrial se realizará en condiciones pésimas, pasando por los sectores de menor cualificación (siendo especialmente relevante el de la construcción) compensada con la sobreexplotación de la propia fuerza de trabajo en jornadas laborales interminables.

19 Desde otra óptica, la del ensayo sociológico, Gil Calvo se plantea interesantes reflexiones sobre el comportamiento de las elites políticas de este periodo a la luz de sus características generacionales [Gil Calvo, 1995].

De este negro cuadro, que afecta por igual a las generaciones presentes a finales de los años cincuenta, sea cual sea su edad, sólo se libran las generaciones nacidas durante o inmediatamente después de la guerra civil, las primeras en tener porcentajes de titulados de grado medio o superior por encima de lo que demandaba estrictamente un sistema productivo tan arcaico. Ya casi plenamente alfabetizadas y escolarizadas, la posguerra sólo afecta a su infancia y primera juventud. La eventual ruptura de una precoz actividad laboral por la emigración con su familia les afecta aún jóvenes, y pueden aprovechar las oportunidades generadas por la industrialización de los sesenta mucho mejor que las generaciones anteriores.

Pero, sobre todo, las generaciones 1941-1945 verán ejercer un papel crucial a sus estudiantes de segundo y de tercer grado, primero en la contestación estudiantil de los sesenta, y después en la transición democrática y en las altas instancias de la vida nacional. Los dirigentes de los partidos, los políticos y administradores en los altos cargos de la administración y de las empresas públicas y participadas, e incluso los titulares universitarios y las autoridades académicas, presentan entre sus integrantes una muy elevada proporción de miembros de las generaciones 1941-1945, desproporcionada en relación tanto a los efectivos de las mismas como a los niveles medios de instrucción que alcanzaron.

BIBLIOGRAFÍA

- CÁMARA VILLAR, G. (1983), *Nacional-catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo, 1936-1951*, Jaén, Editorial Hesperia. Colección Ciencias Sociales, nº 2.
- CAPEL MARTÍNEZ, R. M. (1983), «La Enseñanza Primaria Femenina en España: su evolución histórica», incluido en VV.AA., *Infancia y Sociedad en España*. Madrid, Ed. Hesperia, pp. 97-115
- CAPEL MARTÍNEZ, R. M. (1986), *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid, Instituto de la Mujer
- CARABAÑA MORALES, J. (1993), «Educación y estrategias familiares de reproducción», incluido en Luis Garrido Medina y Enrique Gil Calvo, *Estrategias familiares*. Madrid, Alianza Universidad, pp. 37-47.
- CIPOLLA, C. (1970), *Educación y desarrollo en occidente*, Barcelona, Ariel, Colec. «Ariel quincenal», nº 38.

- CENTRO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA, C. N. I. D. E. (1988), *La presencia de la mujer en el sistema educativo*, Madrid, Instituto de la Mujer. Serie Estudios n° 18
- DE MIGUEL, A.; DE MIGUEL, J. M.; ALMARCHA, A.; MARTÍN MORENO, J., et al. (1972), *Síntesis del informe sociológico sobre la situación social de España 1970*, Madrid, Fundación FOESSA.
- DE MIGUEL, A. (1975), *Sociología del franquismo*, Barcelona, Euros.
- GARRIDO MEDINA, L. J. (1992), *Las dos biografías de la mujer en España*, Madrid, Instituto de la Mujer. Ministerio de Asuntos Sociales.
- GIL CALVO, E. (1995), *Prisa por tardar*, Madrid, Taurus.
- KASPARIAN, R. (1993), «L'analyse longitudinale de la population active. Une typologie des profils de carrière des générations françaises de 1911 à 1935», publicado en *Population*, (mai-juin): 627-653.
- PADILLA ROVIRA, J. (1997), *Educación formal y actividad juvenil en España*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- PALACIO ATARD, V. (1978), *La España del siglo XIX*, Madrid, Espasa Calpe
- PÉREZ DÍAZ, J. (2001), *Transformaciones sociodemográficas en los recorridos hacia la madurez. Las generaciones españolas 1906-1945*. Tesis doctoral. UNED
- PÉREZ DÍAZ, J. (2004), «El nivel de estudios de las generaciones españolas», presentada en *VII Congreso de la Asociación de Demografía Histórica (ADEH)*. (1/04/2004) Granada. Comunicación descargable en <http://www.ugr.es/~adeh/comunicaciones.htm>
- RIEZU, J. (1983), «La transmisión religiosa en la infancia», incluido en VV.AA., *Infancia y Sociedad en España*. Jaén, Ed. Hesperia, pp. 117-131
- TODD, E. (1987), *L'enfance du monde, Structures familiales et développement*, París.
- VALKONEN, T. (1989), «Adult mortality and level of education: a comparison of six countries», incluido en John Fox, *Health Inequalities in European Countries*. Aldershot (England).
- VIÑAO FRAGO, A. (1982), *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI
- PALACIO ATARD, V. (1978), *La España del siglo XIX*, Madrid, Espasa Calpe.
- TODD, E. (2001), *La ilusión económica. Sobre el estancamiento de las sociedades desarrolladas*. Madrid: Suma de Letras. Punto de lectura n° 154.
- VILANOBA RIBAS, M. y MORENO JULIÀ, X. (1992), *Atlas de la evolución del analfabetismo en España*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E.
- VIÑAO FRAGO, A. (1982), *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid, Siglo XXI.

