

Modos de educación, historia de la escolarización y formas de periodización¹

Raimundo Cuesta (Fedicaria-Salamanca)

1.- La necesidad de emplear un nuevo marco de categorías

Una historia crítica de la educación requiere un marco de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político de los acontecimientos. La historia de la escuela se ubica en el plano de los fenómenos culturales que, por su misma naturaleza, se inscribe en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced a una delicada decantación de *habitus*, de formas infraconscientes y estructurantes de la acción humana. Tales cuestiones no se dejan apresar dentro de las redes explicativas convencionales ni mucho menos recurriendo a procedimientos de periodización propios de la historia política tradicional. Fenómenos como la organización del tiempo y el espacio, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente, superan ampliamente la estrecha lógica de producción de sentido de las decisiones gubernamentales concretas o incluso el mismo curso evolutivo de los regímenes políticos. La historia del cuerpo de catedráticos de instituto, o, pongamos por caso, la génesis de la implantación del método simultáneo de enseñanza en la escuela primaria atraviesan un largo recorrido en el que se suceden y superponen, sin demasiada contradicción, distintos regímenes de poder gubernamental.

Por ello, las nuevas orientaciones historiográficas podrían y estarían obligadas a someter la historia de la educación española a una nueva mirada problematizadora que comprendiera nuevas categorías analíticas provenientes de la teoría social y de la historia sociocultural. Es notorio, por ejemplo, que los historiadores de la educación han redescubierto el concepto de *cultura escolar* sin replantearse al mismo tiempo un marco y unos criterios de acotación temporal diferentes a los que emplea la historiografía convencional, lo que resulta, a todas luces, chocante e incoherente con los nuevos métodos, objetos y fuentes de las investigaciones monográficas más innovadoras. Ocurre, además, que las instituciones escolares (al menos desde su configuración nacional-estatal) y las prácticas que en ellas habitan comprenden un sistema, esto es, un todo cuyas partes funcionan interrelacionadamente, de modo que un cambio en una de ellas resulta incomprensible e inexplicable sin acudir a la estructura dentro de la que se ocasiona y cobra sentido. Los

¹ Lo que en esta sucinta comunicación someramente señalo, lo desarrollo más amplia y documentadamente en mi libro *Felices y escolarizados*, Octaedro, Barcelona, 2005. Este texto y los cuadros a él adjuntos se recoge en las actas del XIII Coloquio de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, vol. 2, Erein, San Sebastián, 2005.

árboles y el bosque son inseparables. De donde se infiere que la educación formal actúa, en el nivel macro al que me estoy refiriendo, como una totalidad que a su vez queda inserta como subsistema dentro del todo social, con su *tempo* propio dentro de la esfera cultural a la que pertenece. Los ya clásicos estudios sobre sistematización, segmentación, inclusión y progresividad de los sistemas educativos modernos (Müller; Ringer y Simon, 1992) proporcionan una mirada que pretende dar cuenta de la racionalidad funcional de los mismos. Sus dispositivos conceptuales han sido empleados en España con indudable acierto por A. Viñao (2002 y 2004), aunque no es menos verdad que todavía se echa en falta un aprovechamiento metódico y generalizado de esas y otras categorías a la hora de explorar las fuentes estadísticas existentes en cada época. En cualquier caso, los supracitados trabajos, siguiendo huellas teóricas múltiples pero deudores, en gran parte, de las teorías reproduccionistas de P. Bourdieu, vienen a demostrar la creciente complejidad de la reposición constante de la vida social y por ende de las formas de segmentación (diferenciación social por tipo de programa curricular y clase de establecimiento escolar) inherentes a la escuela capitalista. Además rompen con la historia feliz y continuista al uso porque explican la historia de la institucionalización escolar no como una gesta victoriosa de ampliación, transmisión y distribución del conocimiento, sino como el resultado de un proceso cada vez más sutil en las formas de jerarquización y división social de clase y género que se alojan en el saber escolar.

Las formas históricas de reproducción y legitimación del capitalismo a través de la escuela sólo pueden ser comprendidas desde una perspectiva histórica larga y nada teleológica. Y tengo para mí que ésta ha de ser el condimento más sustancioso de la plataforma de pensamiento (y no el relato complaciente y feliz al uso progresista) desde la que poder escrutar y temporalizar los momentos de las culturas escolares, más largos que cortos, que poco tienen que ver con el <<reinado de Isabel II>>, expresión político-cronológica desprovista de significado cultural alguno. El <<franquismo>>, por poner otro ejemplo, carece también de significado histórico educativo, no sirve para distinguir una etapa unitaria educativamente hablando, pues alberga, en la secuencia de su devenir, tipos y modelos diferentes, al punto de que es precisamente en su transcurrir cuando acaecen los más importantes procesos de transición y paso entre lo que llamaré *modos de educación*.

Manejo este último término como gran armazón sinóptico, a manera de prismáticos de campo con los que observar la sociogénesis de la educación en la era del capitalismo. En efecto, mediante el concepto heurístico *modos de educación* trato de establecer y fundar, a pesar de las dificultades que la tarea comporta, dada la autonomía funcional de la esfera cultural a la que pertenece la educación, una relación entre la evolución del sistema de producción y organización social capitalista, y la génesis de los modelos educativos de lo que convencionalmente llamamos época contemporánea, dado que ciertamente es inseparable la historia de la escuela de la historia social de la burguesía. Y así señalo que, desde la erección de los sistemas nacionales de enseñanza, pueden divisarse dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo: la *tradicional-elitista* y la *tecnocrática de masas*.

La propuesta de división de la historia contemporánea de la educación en España entre un *modo de educación tradicional-elitista*, propio del capitalismo hispano hasta los años sesenta del siglo XX, y un modo de educación tecnocrático de masas, que llega desde entonces hasta nuestros días, resulta de una reelaboración de la tipología propuesta por Lerena (1976) en *Escuela, ideología y clases sociales en España* y se ha beneficiado también de otras muchas aportaciones y lecturas, como, por ejemplo, la de U. P. Lundgren (1992), por poner de relieve una de estirpe muy diferente. Detrás de todo ello reside el interés, compartido por la ciencia social y especialmente de la que bebe principalmente en Marx y Weber, de buscar, a partir de la proteica entidad de los datos empíricos, modelos y tipologías que nos permitan comprender mejor el mundo. Ese afán tipológico (que debe ser compartido, matizado y comedido en tiempos postmodernos como los que corren), en mi caso, se convirtió en una demanda impremeditada y nacida al calor de mi investigación sobre la historia como disciplina escolar (Cuesta, 1997); y no resulta extraño que así fuera pues quienes se acercan a la historia del conocimiento escolar a menudo se ven tentados de esbozar, al comprobar la durabilidad de esos artefactos culturales que llamamos materias de enseñanza, algún tipo de teoría histórica sobre el desenvolvimiento del *currículum*. Algo de eso me rondaba en la cabeza al forjar el concepto de *código disciplinar* y unirlo a la idea de *modos de educación*. Desde muy pronto adiviné las potencialidades heurísticas de este segundo concepto para entender mejor la historia de la educación en España. Y siempre me sorprendió, en cambio, lo poco que los historiadores y sociólogos hispanos reflexionaban sobre estos asuntos, como demuestra, aunque sea hasta la hipérbole, el último e inefable libro de los profesores Pérez Díaz y Rodríguez (2003), y lo olvidada que, quizás por motivos extraintelectuales, permanecía la obra de C. Lerena.

Lerena utilizó el concepto de sistema de enseñanza para referirse al conjunto de prácticas educativas escolares que tienen por fin principal, no la transmisión cultural, sino el mantenimiento del orden social mediante la legitimación de las diferencias sociales. Su tipología concebía tres grandes etapas en el sistema de enseñanza español: *escolástica* (s. XIII-XVIII), *liberal* (1857-1970) y *tecnocrática* (1970-hoy). En esta clasificación se dejaba ver la sombra de los tres arquetipos y fases de educación que Weber dejara escritos en *Economía y sociedad*, a saber, *carismática*, *humanística* y *especializada*. Taxonomía weberiana que implicaba no sólo tipos de educación, sino también modos de ejercicio del poder y de legitimación del mismo. Así pues, Lerena utiliza en parte sus fases de la educación como tipos-ideales weberianos, que representarían las maneras como las funciones del sistema de enseñanza (imposición, inculcación, selección, legitimación, reproducción) son actualizadas y concretadas en cada periodo histórico. Para él, el sistema de enseñanza es una instancia ubicada en la esfera de la cultura y en la ideología, y tiene, por tanto, una lógica propia, independiente del campo económico. De ahí que, superando la teoría del reflejo y acudiendo a M. Weber y A. Gramsci formulara las relaciones pedagógicas como relaciones de poder, lo que supone concebir los tipos de enseñanza como distintas formas de dominación en virtud de las cuales las clases dominantes, a través de la

escuela, imponen su ideología. La escuela sería, por tanto, un aparato cultural productor de principios y hábitos legitimadores del dominio clasista.

Por tanto, siguiendo esta huella con muchos matices, frecuentes rectificaciones y sin ninguna subordinación ni ortodoxia, pienso que la escuela como espacio social del mundo contemporáneo se construye en relación insoslayable con el desarrollo del modo de producción capitalista. De ahí, que la concepción marxiana sobre el modo de producción sea útil, quitando todas las connotaciones economicistas y teleológicas con las que se ha pervertido su poder analítico, y evitando la vieja, neoescolástica y academicista problemática de las relaciones unicasales entre la base material y la superestructura. Siendo el ámbito de la cultura y la educación misma un sistema de producción social (como lo es la economía) que produce y reproduce el mundo, está fuera de lugar su consideración como mera sombra o epifenómeno superestructural. Es, en realidad, un ingrediente coproductivo de la vida social, es como aquel <<taller de hombres>> con el que Comenius magistralmente designara a la escuela.

Con estas premisas, creo que se puede dibujar una conexión plausible entre los modos de educación y los modos de producción, de tal manera que, en el desarrollo del capitalismo en España, alcanzo a avizorar y distinguir sinópticamente dos grandes etapas: la del capitalismo en su forma tradicional de base agraria y <<nacional>> (que recorre desde la primera construcción jurídica de un sistema nacional de educación en los años treinta del siglo XIX hasta pasados los años cincuenta del siglo XX) y la del capitalismo monopolista y transnacional volcado al mercado externo, que se afianza en los años sesenta del siglo XX. Ahora bien, el paralelismo y la correspondencia no residen sólo, ni principalmente, entre modos de educación y modos económicos de producción. Existen, como puede verse en el cuadro 1, otros componentes más complejos y variados.

Cuadro 1

Como se aprecia, el cuadro-síntesis posee cuatro lados (a modo de cuatro caras o lentes con las que mirar el desenvolvimiento de los sistemas educativos). El primero de ellos recoge la evolución del capitalismo; el segundo, la génesis de las formas de poder y sometimiento (las penales, las escolares, etc.); el tercero, las formas de dominación simbólica como propias del mundo escolar; y el cuarto el examen como tecnología de producción de saberes y sujetos de conocimiento. Las dos columnas enfrentadas, inscritas en el cuadro, simplifican características opuestas y entre ambas se situarían las formas de transición, justamente en el espacio intersticial no visible. En realidad, todo ello se resumiría diciendo que la sucesión de modos de educación está enmarcada en tres líneas de fuerza de distinta naturaleza. Una es de carácter económico (los distintos tipos de capitalismo); otra, siguiendo la huella de Foucault (1998), es de naturaleza política pues refiere a las formas de ejercicio de la dominación y control a través de medios de persuasión o violencia indirecta (propias de las sociedades disciplinarias y de control); y, finalmente, la otra es de naturaleza

cultural, porque se refiera a las formas mediante las cuales en una sociedad se genera y distribuye el conocimiento a través de la escuela y los consiguientes fenómenos de subjetivación que ello ocasiona. Así pues, queda esbozado la tríada de fuerzas condicionantes en la sociogénesis de los modos de educación: la economía, el poder y el saber.

2.- Hipótesis de la evolución de los modos de educación

No obstante lo dicho hasta aquí, soy consciente de que una cosa es poner imágenes fijas en un cuadro a dos columnas, que representan formas ideales, y otra cosa muy diferente consiste en afinar el análisis y la explicación de la morfología concreta y el *tempo* preciso en el que acaece la metamorfosis y el cambio entre los distintos componentes de los modos de educación. Sin duda, la cuestión cardinal estriba en captar la visión a la par sinóptica y dinámica de un modo de educación a otro y los momentos críticos que indican la crisis de un sistema (cuando, en famosa expresión gramsciana, lo viejo no acaba de morir y lo nuevo no acaba de nacer) y el paso a otro. O sea, la determinación y verificación de la transición entre modos de educación representa un desafío intelectual nada fácil de resolver y que deberá afrontarse merced al contraste con la mejor aportación empírica de múltiples y variadas investigaciones. De momento, valga el siguiente esquema cronológico como soporte visual y guía de lo que se dirá a continuación.

Cuadro 2

Por lo que se puede ver, una vez establecido el modo de educación tradicional elitista en la segunda mitad del siglo XIX, a continuación se inicia un lento camino, no lineal, hacia la educación de masas. Este vasto itinerario incluye dos <<transiciones>> de naturaleza y características distintas. En efecto, existirían en la historia educativa española dos procesos de transición: uno largo, difuso y <<tranquilo>>, y otro corto, rápido, concluyente y decisivo. A este segundo que ocurre desde finales de los años cincuenta y sobre todo en la década de los sesenta es al que propiamente llamaré transición de un modo de educación al otro, pues es entonces cuando acaba de sistematizarse, homogeneizarse y ampliarse el sistema educativo hacia una escuela de masas regida por el principio regulador omnipresente de la eficacia y el tecnicismo. Entonces todos los indicadores económicos, sociales, escolares curriculares, etc. apuntan en una dirección que será convergente e irreversible hacia la educación de masas y un tipo de escuela integrada, jurídicamente consagrada con la Ley General de Educación de 1970. No obstante, como se aprecia en el cuadro 2, esta transición brusca y concluyente fue precedida por un tránsito lento y largo de prácticas, discursos y fenómenos sociales, que, surgidos en el seno del modo de educación tradicional-elitista, anuncian, adelantan y prefiguran lo que será el modo tecnocrático de masas. Me estoy refiriendo, para ser más preciso, al lapso que transcurre entre la crisis de

fin de siglo y la II República, periodo de tiempo en el que los historiadores de la educación convienen en situar la más pujante tradición renovadora en la pedagogía hispana, interrumpida en la guerra civil y recuperada en los años cincuenta. Este periodo, que coincide con los primeros esbozos de un nuevo capitalismo industrial-financiero (triángulo Madrid-Bilbao-Barcelona) y con los tímidos atisbos de políticas sociales, es también el momento de una reformulación discursiva de la escuela, de la pedagogía y del tratamiento penal y laboral de la infancia. Entonces irrumpen en la escena pública las formulaciones teóricas y algunas experiencias prácticas de lo que más tarde, en nuestra época, será la racionalidad de la escuela de masas. Todo ello fue seguido de las políticas reformistas en educación que arrancan de los impulsos regeneracionistas y que se dibujan como una defensa del Estado docente, desde el liberalismo tipo Romanones hasta el socialismo moderado y las efímeras experiencias de la II República, como una afirmación del papel del Estado en la regulación de un sistema nacional de educación para todos.

Este tránsito entre modos de educación conlleva mutaciones trascendentales en cantidad y en calidad. Si regresamos al cuadro 1 y leemos de arriba abajo la columna de la derecha, se puede colegir que tal fenómeno cuantitativo (el crecimiento de la escolarización de la población adolescente) va acompañado de otros de carácter cualitativo en virtud de los cuales el sistema educativo sufre una mutación profunda (feminización de los contingentes escolarizados, unificación sistemática de los niveles educativos, nueva segmentación de las enseñanzas y centros, formatos curriculares menos disciplinares en la enseñanza obligatoria, implantación de pedagogías psicológicas, masificación y feminización de los cuerpos docentes, consolidación de las ciencias psicopedagógicas acerca de la escuela, transformación de la educación en un historial meritocrático regido por la rendición de cuentas mediante el examen permanente, afirmación de los principios y tecnologías eficientistas, etc.). Estas y otras son las líneas de ruptura con el modo de educación tradicional- elitista que nos permiten comprender mejor el ritmo temporal y el significado de la escolarización de masas, la larga marcha hacia la felicidad obligatoria por la escuela.

Como puede suponerse, el aludido devenir entre modos de educación posee tiempos y estilos diferenciales entre países. Tras la edificación de los sistemas nacionales de educación, desde finales del siglo XIX y hasta la Segunda Guerra Mundial, la extensión de lo que se ha llamado segunda fase de la revolución industrial ocasionó en otros países procesos de escolarización más vastos y la presencia de los precedentes del Estado social; entonces se atisban los primeros pasos hacia un nuevo modo de educación de masas. Pero este tránsito no se hace cierto hasta después de la Segunda Guerra Mundial, cuando, al calor de la expansión económica de posguerra y el pacto social keynesiano, se agiganta el servicio educativo como un flanco del triunfo del *Welfare State*. Este fenómeno, gracias entre otros factores a la anomalía que supuso el franquismo, se realiza en España de manera incompleta y con unas dos décadas de retraso. Lo que en otros países fueron los años de la reconstrucción posbélica y de fe entusiástica en la expansión educativa, en España coincidieron con una parte de la autarquía y el fin del ciclo del capitalismo volcado hacia el mercado interno. Durante esos tiempos, como se sugiere en el cuadro 2, se produjo una

grave fractura ideológica y política, pero dentro de una cierta continuidad estructural, que prolongará la <<transición larga>> alumbrada a comienzos del siglo XX.

En los años sesenta, sin embargo, se rompe, como ya se ha visto, con el modelo económico autocentrado en el mercado interno y asistimos al desvanecimiento de los supuestos sociales y pedagógicos del modo de educación tradicional-elitista. Entonces entra en quiebra la legitimidad de un sistema de escolarización dualizado y se asiste a una ampliación legal y real de la escolarización obligatoria y a una aproximación curricular y de clientes entre primaria y la secundaria elemental. Todo ello, sin embargo, dentro de los corsés fiscales que el régimen franquista ponía al desenvolvimiento de un Estado de bienestar consistente. Habrá que aguardar al tramo comprendido entre los años setenta y noventa, a resultas de la aplicación de Ley General de Educación (LGE) de 1970 y la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, para ver plenamente implantadas las versiones españolas de la educación de masas, de la escuela de tipo *comprehensive* y del Estado de bienestar. Y todo ello dentro de una inequívoca línea de continuidad de las macropolíticas educativas, que precisamente materializan esas dos leyes, a pesar de los muy diferentes gobiernos y hasta el cariz opuesto de los regímenes políticos imperantes en cada momento.

Sin embargo, ya antes de que empezara a consolidarse en España la educación de masas en el seno de una escuela integrada, a escala mundial se había ocasionado una erosión del Estado de bienestar en los setenta, lo que desde entonces abrió una nueva etapa histórica de descrédito del Estado social en los países capitalistas, que afecta gravemente al futuro de las políticas educativas. Curiosamente la historia del modo de educación tecnocrático de masas en España no ha dejado de ser peculiar. Ha ido durante un tiempo con el pie cambiado y con un cierto desfase temporal. Primero, como ya se dijo, por la rémora del franquismo y el raquitismo del Estado de bienestar, y luego porque la mayor expansión del gasto escolarizador y el mayor impulso reformista del currículo, en los años ochenta, ha coincidido con el triunfo en los países vanguardia del capitalismo de políticas extremadamente conservadoras y neoliberales, mientras en España se aplicaban reformas educativas integrales y en concordancia con el modelo de escuela *comprehensive* que había triunfado en algunos países de Europa después de la Segunda Guerra Mundial. Sólo en el transcurso de la década siguiente y hasta hoy mismo se percibe una rectificación, en sentido crecientemente neoliberal, en parte por los ocho años de gobierno conservador (1996-2004), en parte por ser cada vez más frecuentes las políticas restrictivas del gasto público en virtud de un consenso transpartidario de nuestra actual democracia de mercado, que, dentro de una evidente integración en los circuitos de la globalización, viene a acompañar lo que ocurre aquí y allá

En suma, nos encontramos en una situación de encrucijadas del modo de educación tecnocrático de masas. En la educación española ya rigen, como aspiración discursiva o como realidad tangible, los principios que figuran en la segunda columna del cuadro 1, pero este modo de escolarización masivo se topa, en España y en todos los países avanzados,

con importantes contradicciones, especialmente las que ponen de relieve su inanidad ante el vertiginoso desarrollo de las nuevas tecnologías de la información. Hoy, por hoy, homologados los logros, también son similares los problemas y las paradojas de una escuela a la que ya se ha anunciado reiteradamente su muerte, pero sigue gozando de excelente salud. Y, pese a todo, continúa pendiente el cumplimiento de la promesa de felicidad obligada contenida en la escolarización de masas.

Bibliografía citada

CUESTA, R. (1997), *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Pomares-Corredor.

FOUCAULT, M. (1998), *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.

LERENA, C. (1976), *Escuela, ideología y clases sociales en España*, Barcelona, Ariel.

LUNDGREN, U. P. (1992), *Teoría del curriculum y escolarización*, Madrid, Morata.

MÜLLER, D. K.; RINGER, F. y SIMON, B. -comps.- (1992), *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social. 1870-1920*, Madrid, Ministerio de Trabajo y de Seguridad Social.

PÉREZ DÍAZ, V. Y RODRÍGUEZ, J. C. (2003), *La educación general en España*, Madrid, Fundación Santillana.

VIÑAO, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

VIÑAO, A. (2004), *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*, Madrid, Marcial Pons.

WEBER, M. (1987), *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, FCE.