REVISTA DE EDUCACION

295

HISTORIA DEL CURRÍCULUM
(I)

1991
MAYO · AGOSTO

CONSEJO DE DIRECCION

PRESIDENTE:
Alfredo Pérez Rubalcaba
Secretario de Estado de Educación

VICEPRESIDENTE:
José Luis Pérez Iriarte
Secretario General Técnico

VOCALES:
Alvaro Marchesi Ullastres
Director General de Renovación Pedagógica
Carmen Maestro Martín
Directora General de Centros Escolares
Francisco de Asís de Blas Aritio
Director General de Formación Profesional Reglada y Promoción Educativa
Jordi Menéndez Pablo
Director General de Coordinación y de la Alta Inspección
Isabel González Feijoo
Directora del Centro de Publicaciones
Patricio de Blas Zabaleta
Subdirector General de Ordenación Académica
Alfredo Fierro Bardají
Subdirector General de Programas Experimentales
Eloy Hernández Sánchez
Subdirector General de Educación Especial
Joaquín Prats Cuevas
Subdirector General de Formación del Profesorado

CONSEJO DE REDACCION

DIRECTOR:
Alejandro Tiana Ferrer

SECRETARIO:
Miguel A. Pereyra-García Castro

CONSEJEROS:
Inés Alberdi
Julio Carabaña
César Coll
Juan Delval
José Gimeno Sacristán
Manuel de Puelles Benítez
Angel Rivière

EQUIPO DE REDACCIÓN:
José María Costa y Costa
Marina Sastre Hernangómez
Mercedes Díaz Aranda

ASESORES:
Gonzalo Anaya Santos
Herminio Barreiro
Blas Cabrera Montoya
César Cascante Fernández
Ernesto García García
M.ª Dolores González Portal
Pilar Palop Jonqueres
Juan Ignacio Pozo Municio
Josep M. Rotger
Ignasi Vila

Revista cuatrimestral
Publicaciones de la Secretaría de Estado de Educación
Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE)
del Ministerio de Educación y Ciencia.
Edita: Centro de Publicaciones del MEC
Depósito Legal: M. 57/1958
NIPO: 176-91-001-8
Imprime: AGISA (Artes Gráficas Iberoamericanas, S.A.). Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid.

©
Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

ISSN: 0034-8082

La revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados

Número 295 mayo-agosto 1991

SUSCRIPCIONES EN EL CENTRO DE PUBLICACIONES
DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CIUDAD UNIVERSITARIA – 28040 MADRID (ESPAÑA) Teléfono 549 67 22

SUMARIO

MONOGRÁFICO

Págs.

IVOR F. GOODSON: *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum* 7

BARRY M. FRANKLIN: *La historia del currículum en Estados Unidos. Status y Agenda de Investigación* 39

ANDRÉ CHERVEL: *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación* 59

TOMÁS ENGLUND: *Replanteamiento de la historia del currículum. Hacia una nueva orientación teórica* 113

HEINZ-ELMAR TENORTH: *Contenido y continente de la historia social de la educación. Lo que nos enseña la investigación histórica reciente acerca del sistema educativo alemán* 133

DAVID HAMILTON: *Orígenes de los términos «clase» y «currículum»* 187

ABRAM DE SWAAN: *El currículum elemental como código nacional de comunicación* 207

STEFAN HOPMANN: *El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: Enfoque comparado* 291

AARON BENAVOT y otros: *El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales* 317

JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ: *Sociología del deporte. Configuración de un campo* 345

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ: *Los mapas conceptuales y la enseñanza/aprendizaje de la Física* 381

ANA MARÍA PORTO RIOBO: *Análisis diferencial de las habilidades psicolingüísticas en alumnos/as de rendimiento alto y bajo* 411

Págs.

ANGEL VÁZQUEZ ALONSO: *Análisis predictivo del rendimiento académico en bachillerato y COU* 429

JOSÉ HIERREZUELO MORENO y otros: *Una nueva generación de materiales curriculares para la enseñanza de las Ciencias* 463

MONOGRÁFICO

LA *Revista de Educación* dedica los monográficos de los volúmenes 295 y 296 a la *Historia del currículum.* El conjunto de estudios escritos por investigadores europeos y norteamericanos que aparecen en ellos cubre un amplio abanico de temas, cuestiones y ámbitos de investigación que pueden englobarse dentro de este campo emergente de estudio, que conoce en estos momentos un notable y prometedor desarrollo en Estados Unidos, el Reino Unido, Suecia, Francia, Alemania, etc. Un desarrollo que, en buena medida, viene derivado de la renovación que se operó en la historia de la educación, como campo científico de investigación, desde finales de los años sesenta.

En efecto, de los debates que se sucedieron en Estados Unidos a lo largo de la década de los setenta –con inusitadas polémicas y con un impacto relevante en otras comunidades científicas años después y, en particular, relacionados con la aparición de una serie de obras sobre los orígenes de la escolarización y el desarrollo de los sistemas educativos contemporáneos–, ha surgido la *Historia del currículum,* campo de investigación que se podría definir como «la propuesta académica de narrar, interpretar y, finalmente, comprender los procesos por los que los grupos sociales a lo largo del tiempo seleccionan, organizan y distribuyen conocimientos y creencias a través de las instituciones». Esta definición, que creadores del área como Herbert M. Kliebard y Barry M. Franklin plasmaron en un estudio fundacional titulado «The course of the course of study: History of Curriculum» (en *Historical Inquiry in Education. A Research Agenda,* compilado por John Hardin Best, Washington, American Educational Research Association, 1983, p. 138), nos provee de un marco amplio de comprensión del campo, muy alejado de las consabidas visiones vetustas de hacer historia de la educación, que, en general, se agotan en meras narraciones de carácter más bien instrumental, de escasa relevancia y utilidad para comprender y explicar la realidad educativa. La introducción en la práctica del historiador de la educación de la sociología, de la antropología o, expresado de forma más global, de la teoría social –entendida como el conocimiento científico que elabora y comparte el conjunto de las disciplinas dedicadas a la investigación de la producción y reproducción de las prácticas sociales de los seres humanos– está deparando un cuerpo de investigación cuya elocuencia mostramos hoy a nuestros lectores con la publicación de estos volúmenes.

La *Historia del currículum* que aquí aparece no se reduce, pues, a la historia de las disciplinas o materias escolares o a la narración del pasado de los objetos, las prácticas y los programas pedagógicos y educativos de nuestras viejas escuelas, en textos que se muestran huérfanos de cualquier clase de elaboración analítica que interprete los complejos contextos sociales, económicos y políticos que explican las prácticas curriculares y sus sistemas de producción y reproducción. Al contrario, la *Historia del currículum* se entiende de forma más comprensiva, dentro de la propia historia de la institución escolar y de la sociedad que la produce. Es una concreción de la historia social de la educación, siempre entendida como una disciplina histórica que se nutre de los hallazgos y resultados de la teoría social. Es, en fin, una historia que engrandece, desmitificando, la historia más general de la escolarización, de sus configuraciones, de sus prácticas, de sus instrumentos..., desde la escuela de nuestros primeros años hasta la universidad.

Miguel A. Pereyra
Secretario de la *Revista de Educación*

MONOGRÁFICO

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULUM. POSIBILIDADES Y ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM

IVOR F. GOODSON (*)

I. INTRODUCCIÓN

En nuestros estudios sobre escolarización, currículum es una «palabra clave» en todo el sentido de la definición de Raymond Williams (1). El uso de dicha palabra y su lugar en nuestro discurso sobre la escolarización debe examinarse detenidamente porque «como cualquier otra reproducción social es el ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación». «Currículum» es una palabra clave con potencial importante para la exhumación, el examen y el análisis eruditos.

En efecto, los conflictos sobre la definición del currículum escrito ofrecen la evidencia palpable, pública y documental de la perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización. Sólo por esta razón es importante desarrollar nuestros conocimientos sobre este tipo de conflictos curriculares. Pero el conflicto en torno al currículum escrito tiene a la vez un «significado simbólico» y un significado práctico: al expresar públicamente las aspiraciones e intenciones que deben inspirar el currículum se establecen criterios para la evaluación y estimación pública de la escolarización. En este sentido, se establecen con ello públicamente las «normas básicas» para la evaluación o la comparación de la práctica. La asignación financiera y de recursos está vinculada análogamente a estas normas básicas de los criterios curriculares.

Ahora bien, las formas anteriores –pasadas– de reproducción nos limitan aunque nos convirtamos en creadores de formas nuevas. Para el caso del currículum, la relación entre las definiciones anteriores y el potencial presente tiene una enorme importancia para el estudio del currículum. Jackson (1968) describió tal situación (en una dicotomía en cierta medida falsa) como definición *preactiva* del currí-

---

(*) Universidad de Western Ontario (Canadá).

(1) Williams, R. *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society.* Nueva York, Oxford University Press, 1976.

culum y realización *interactiva* del currículum (2). Maxine Green (1971) desarrolló una noción doble del currículum que favorece nuestra comprensión de la distinción. Esta autora describe la concepción generalizada del currículum como «una estructura de conocimiento presentado socialmente, externo al conocedor y que está ahí para ser dominado» (3). Esto supone presentar la definición preactiva *como* currículum, pero frente a ello, Greene yuxtapone una noción del currículum como: «una posibilidad para el que aprende, en cuanto persona real fundamentalmente interesada en darle sentido a su mundo vital». M. F. D. Young (1977) utilizó esta distinción para desarrollar dos enfoques del currículum. Al primero le llama el «currículum como hecho». Young sugiere que:

> «El 'currículum como hecho' debe considerarse algo más que un mero espejismo o un barniz superficial en las prácticas de alumnos y profesores en el aula; debe concebirse como una realidad social histórica específica que expresa un modo particular de relación entre los hombres. El 'currículum de hecho' resulta engañoso porque se presenta como dotado de vida propia y enmascara las relaciones humanas en las que se encuentra inmerso, como cualquier otra concepción del conocimiento. Así, la educación se convierte en algo incomprensible e incontrolable para el hombre.»

El autor continúa argumentando que la noción de «currículum como práctica» puede igualmente desorientarnos en la medida en que:

> «Reduce la realidad social del 'currículum' a las intervenciones y acciones subjetivas de profesores y alumnos, lo que limita nuestra comprensión del proceso de aparición histórica y la persistencia de concepciones concretas, del conocimiento y de convenciones concretas (por ejemplo, las materias escolares). En la medida en que tenemos limitada nuestra capacidad para ubicar históricamente los problemas de la educación contemporánea, sufrimos también una limitación para la comprensión y el control» (4).

Desde este punto de vista podemos comprender en parte el alcance del debate y el conflicto que probablemente genere la palabra currículum. En cierto modo, es presumible que la defensa de la noción del «currículum como hecho» conceda prioridad al «asentamiento» intelectual y político pasado como algo consagrado en el currículum escrito. Por su parte, el «currículum como práctica» da más bien prioridad a la acción contemporánea y permite acciones contradictorias, aberrantes o trascendentes en relación con la definición preactiva.

Esto ha llevado a menudo a los reformistas a intentar ignorar las definiciones preactivas, considerándolas una herencia del pasado, y a procurar crear espontáneamente nuevas normas básicas para actuar. En términos curriculares esto supone intentar ignorar que las circunstancias «se originan, establecen y transmiten directamente del pasado». Déjenme ponerles un ejemplo de cómo funciona esto, ya que refrenda fundamentalmente la tesis que deseo exponer

---

(2) Jackson, P. *Life in Classrooms.* Nueva York, Holt Rinehart and Wiston Inc., 1977, pp. 151-152). (*La vida en las clases.* Madrid, Paideia-Morata, 1991).

(3) Greene, M. «Curricular and consciousness», *The Record,* 3, 2, 1971.

(4) Young, M. y Whitty, G. *Society, State and Schooling.* Lewes, Falmer, 1977, p. 237.

aquí. A finales de los años sesenta y en los setenta un número reducido de escuelas polivalentes de Inglaterra y Gales empezaron a abordar seriamente el problema de cómo concebir un currículum que *todos* los alumnos pudieran aprender. He dicho que se trataba de un «número reducido» de escuelas, no para negar la importancia del trabajo que se llevaba a cabo en todas las escuelas polivalentes, sino simplemente para recordar a los lectores que la mayor parte de las escuelas polivalentes seguían enseñando en esa época diversos currícula heredados o adoptados en su mayor parte del anterior sistema tripartito. Una de las escuelas polivalentes más radicalmente transformadoras fue la *Countesthorpe Upper School* de Leicestershire, que estaba profundamente comprometida en la educación de todos sus alumnos y subrayaba sobre todo la «autonomía» de éstos. Para el cuerpo docente esto significaba:

> «...que cada alumno debía ser el responsable de determinar la elección y dirección de la propia trayectoria de sus estudios con la ayuda y apoyo de sus profesores. La tarea que nos impusimos fue la de crear las condiciones necesarias para que pudiera desarrollarse la autonomía. No pretendíamos someternos mansamente a los caprichos y fantasías de cada alumno, porque si los profesores no están dispuestos a ser positivos, enérgicos y ambiciosos en lo que esperan de sus alumnos, no pueden pretender crear las condiciones para fomentar la autonomía» (5).

Los problemas afrontados en los primeros años de la escuela se centraban en cierta medida en la elección de las «expectativas» que merecían una actitud «positiva, enérgica y ambiciosa». Aquí, la naturaleza minuciosa de la reforma tropezaba con las definiciones preactivas y las estructuras precedentes. Por ello, las expectativas se centraban en las disciplinas existentes:

> «Nuestro compromiso se centró en las principales disciplinas del pensamiento humano, en las formas tradicionales del conocimiento: Matemáticas, Ciencias, Humanidades y Artes. Estábamos convencidos, y lo seguimos estando, de que todos los alumnos tenían capacidad para desarrollar su conocimiento en todas esas vertientes, y que nuestra tarea era ayudar a cada alumno a conseguirlo» (6).

Se pone aquí de manifiesto hasta qué punto las aspiraciones prácticas más idealistas heredan normalmente formas anteriores de currículum preactivo. El pasado y el presente entran en conflicto, y al hacerlo establecen unos claros parámetros para el logro de objetivos contemporáneos.

En *Countesthorpe,* esta situación llevó a algunos practicantes a abogar por una «reconstrucción general del conocimiento» y por la realización de nuevos experimentos internos. Tomemos la siguiente profecía formulada en 1973:

> «Tal y como están organizadas muchas materias actualmente, no parece claro ni fácilmente posible transformar el modo de impartirlas en un estilo de trabajo escolar más autodirigido e informal. Bajo estas circunstancias, es bastante probable caer de nuevo en las antiguas polarizaciones. Por un lado, la tradición del curso formal seguirá siendo considerada en su mayor parte una «cobertura» aburrida, inefi-

(5) Armstrong, M. y King, L. «Schools with schools», en J. Watts (comp.), *The Countesthorpe Experience,* Londres, George Allen and Unwin, 1977, p. 54.

(6) *Ibíd.*

caz y superficial de las materias en su camino hacia el anquilosamiento. Por otro lado, la defensa del aprendizaje basado en los recursos se considerará una denigración tanto del rigor como de la disciplina en el dominio de las materias. Lo que espero es que se arrumbe este antiguo problema y se aborde en lugar de él la cuestión de *cómo* puede reactivar y reconstituirse una más amplia variedad de materias del tipo contemplado en currícula y programas para extenderse de modo que resulten más diversamente accesibles y atractivas para mentes en desarrollo inbricadas en mayor medida en la estructura de un rico entorno escolar» (7).

En esta cita es posible discernir la forma por la que las anteriores definiciones de currículum (como materia) delimitan el debate contemporáneo (así como la noción). A no ser que estas definiciones anteriores puedan sustituirse rápidamente, caeremos de nuevo en las «antiguas polarizaciones» (y modelos de relación social y reproducción).

Este ejemplo puede hacernos entender lo importante que resulta comprender los conflictos anteriores sobre la definición preactiva del currículum. En esas circunstancias es políticamente ingenuo y conceptualmente inadecuado argumentar que «lo que importa es la práctica en el aula» (lo que sería tan desatinado como pretender mantener la política fuera de la educación). Así mismo es importante, y de modo especialmente obvio en este caso, comprender los parámetros anteriores para la práctica. No obstante, lo que debe quedar claro también es que las definiciones intelectuales que emanan del currículum escrito no son las únicas que tienen fuerza.

El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones. Tomemos algo comúnmente aceptado en el currículum preactivo, la asignatura escolar: aunque el currículum escrito define los fundamentos racionales y la retórica de la asignatura, ésta es sólo el aspecto más tangible de un entramado de recursos, finanzas y análisis así como del material y los intereses profesionales asociados. En esta simbiosis, es como si el currículum escrito proporcionara una guía para la retórica legitimadora de la escolarización, promovida a través de modelos de asignación de recursos, de atribución de estatus y de distribución profesional. En resumen, el currículum escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno: es también una de las mejores guías oficiales sobre la estructura institucionalizada de la escolarización.

En mi libro *The Making of Curriculum* (1988), y en este trabajo que procede del mismo y de otros materiales posteriores, me centro en la «construcción del currículum» en el nivel preactivo. Dos son los motivos que me llevan a hacerlo. El primero es que el estudio del conflicto sobre la definición preactiva del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de los intereses e influencias que actúan a este nivel. El segundo, que dicha comprensión estimulará nuestro conocimiento

(7) *Op. cit.*, p. 62. Citando a D. Hawkins.

de los valores y objetivos representados en la escolarización y de la forma en que la definición preactiva puede establecer parámetros para la realización y negociación interactiva en el aula y en la escuela.

Además, al centrarme en la definición preactiva del currículum escrito como constituyente de la construcción del currículum, no deseo específicamente ofrecer ayuda y sostén a una noción exclusiva de «currículum como hecho». En cualquier noción progresiva del currículum (y de la construcción del currículum) debería tomarse como componente central el currículum tal como se aplica en la práctica. Pero, a mi entender, la creencia absoluta en la facultad del currículum para «cambiar el mundo» es insostenible en la práctica (como parece ilustrar el anterior ejemplo histórico). Alienta esta opinión la actual etapa de subdesarrollo de nuestros conocimientos sobre el currículum preactivo. Los conocimientos sobre la construcción del currículum ayudarán a proporcionar mapas cognoscitivos de los objetivos y estructuras antecedentes que preceden y sitúan la práctica contemporánea.

II. EL CURRÍCULUM COMO CONFLICTO SOCIAL

Son fundamentales para el proyecto de reconceptualización profunda de los estudios curriculares los diversos ámbitos y niveles en los que se produce, negocia y reproduce el currículum. La marcha hacia una visión constructivista más histórica y social del trabajo curricular exigiría la consideración de todos estos ámbitos y niveles. Evidentemente ésta es una empresa para toda una cohorte de eruditos, y por el momento sólo puedo ofrecer o señalar algunas partes del mosaico que compone una empresa de reconceptualización de esas características. Así pues, el currículum se construye en una gran variedad de ámbitos y niveles. Sin embargo, es esencial para tal variedad la diferencia entre el currículum escrito y el currículum como actividad en el aula. El peligro de estudiar únicamente el currículum escrito es evidente, ya que, como Rudolph (1977) nos advirtió:

> «La mejor manera de interpretar erróneamente un currículum es basándose en un catálogo o programa. Es algo tan inerte, tan incorpóreo, tan desconectado, que a veces engaña intencionadamente» (8).

Como he apuntado, esto lleva a menudo a la afirmación o suposición de que el currículum escrito es en realidad irrelevante en la práctica: que la dicotomía entre el currículum adoptado tal como está escrito y el currículum activo tal y como se vive y se experimenta es completa e inevitable. Hay diversas versiones de la tesis de la dicotomía completa. Algunas versiones de la «teoría de la conspiración» sostendrían que, puesto que la escolarización, y especialmente la escolarización estatal, está íntimamente relacionada con la reproducción económica y social y es obligatoria y está infradotada, son virtualmente inevitables algunas

(8) Rudolph, F. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636.* San Francisco, Jossey Bass, 1977, p. 6.

características irremediables de la práctica en el aula y en la vida (verdadero) y que, por tanto, la «retórica» del currículum escrito es fundamentalmente irrelevante (no probado). Más común es el punto de vista «expresivo», del que es perfectamente ilustrativo el siguiente comentario de Cuban (1984) sobre la escolarización en Estados Unidos:

> «Al examinar cómo conformaron el currículum las diferentes fuerzas y sus consecuencias en el aula durante el último siglo, utilicé la metáfora del huracán para distinguir entre la teoría curricular, la dirección de los estudios, los materiales y la instrucción en el aula. Los vientos huracanados barren el mar levantando olas de seis metros de altura, las aguas turbulentas se arremolinan una braza por debajo de la superficie, mientras en el suelo oceánico reina una calma imperturbable» (9).

Por supuesto que la analogía de Cuban está en consonancia con una gran parte de nuestros conocimientos y experiencia sobre los intentos de reforma curricular. Sin embargo, incluso dentro de su ejemplar estudio sobre cómo enseñaban los profesores emergen datos que apuntan la existencia de conflictos sobre «lo que cuenta como currículum» y, por consiguiente, sugieren la forma en que se construyeron algunas «predeterminaciones» aparentes de la situación.

Esto implica que puede haber tenido un debate previo sobre lo que considera un currículum (y una teoría curricular) que se resolvió de un modo que ahora se presenta como un hecho consumado, como resuelto de una vez por todas. Por tanto, cuando Cuban resalta la constancia de la práctica en el aula, los parámetros de dicha práctica en relación con las diferentes versiones de los currícula quedan sin analizar. Esto le lleva a incluir citas como la que sigue:

> «Tenemos mucho trabajo. El currículum está sobrecargado y tenemos que realizar muchas evaluaciones, mucho papeleo. Además yo enseño español en primer grado. Esta materia no se encuentra en el currículum. Un viernes de cada dos cocinamos. Tampoco está en el currículum. Pero noto que necesitan estos extras» (10).

Así pues, esta visión investigadora de la práctica, aunque sea histórica, deja sin analizar cuestiones importantes sobre lo que cuenta como currículum y sobre la forma en que otras áreas curriculares potenciales se convierten simplemente en «extra». Puede que exista constancia en la práctica en el aula, pero ¿no forma parte de esta historia el conflicto histórico sobre estos precursores de la práctica y la construcción y reconstrucción de estos parámetros? Incluso aunque exista una dicotomía entre el currículum escrito, la teoría curricular y la práctica, ¿no forma parte esa dicotomía de una controversia continua, de una situación que más que ser inevitable está en cierto sentido «lograda»?

Es cierto que las consideraciones sobre las relaciones entre la teoría y la práctica indican la existencia de amplias variaciones en la brecha que las separa. La dicotomía, lejos de ser amplia e inabordable, parece ser, por lo menos parcialmente,

---

(9) Cuban, L. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980.* Nueva York, Longman, 1984, p. 2.

(10) *Ibíd.*, p. 255.

abordable y muy variable a lo largo del tiempo. Simon (1985) examinó las relaciones entre teoría y práctica en tres períodos: 1880-1900, 1920-1940 y 1940-1960. En el primer y tercer períodos encontró «una estrecha relación entre teoría y práctica». Por ejemplo, en el período 1880-1900:

> «Debido a todo un conjunto de razones, y por motivos diversos, se pensó que debía educarse a las masas, o por lo menos escolarizarlas, y así se hizo. Toda esa empresa fue impulsada por una ideología –o postura teórica– que subrayaba la educabilidad del niño normal, un punto de vista sostenido por los avances en el campo de la psicología y la fisiología en relación con el aprendizaje humano» (11).

La cuestión es que el potencial para una relación estrecha o, en el otro extremo, la falta de relación entre teoría y práctica o entre currículum escrito y currículum activo depende de la naturaleza de la construcción preactiva de los planteamientos y teorías curriculares, así como de la realización interactiva del currículum en el aula.

Nuestros conocimientos actuales sobre construcción preactiva son tan escasos que cualquier estudio concienzudo de las relaciones entre preactivos y prácticas es prácticamente irrealizable. Por ello, antes de llevar a cabo cualquier estudio de este tipo hay que empezar por analizar la construcción social de los currícula. El estudio constructivista tiene el valor intrínseco de permitir penetrar en los supuestos intereses implicados en la construcción del currículum. Al fomentar nuestra comprensión del modo en que se negocian algunos parámetros de la práctica, dicho trabajo debe facilitar estudios posteriores sobre las relaciones entre la construcción preactiva y la realización interactiva.

Esto no significa, desde luego, que sugiramos la existencia de un vínculo directo o claramente discernible entre lo preactivo y lo interactivo, ni que en ocasiones lo interactivo no pueda subvertir o trascender lo preactivo. Pero sí es defender que la construcción preactiva puede establecer parámetros importantes significativos para la realización interactiva en el aula. Por eso, a no ser que analicemos la construcción del currículum tendremos la tentación de aceptarlo tal como es y de buscar variables dentro del aula o, por lo menos, dentro del ámbito escolar individual. Estaríamos aceptando como «tradicionales» y «predeterminadas» versiones de currícula que, analizadas más detenidamente, pueden considerarse como la culminación de un conflicto largo y continuo.

Respaldarán esta opinión dos ejemplos finales que espero ilustren la importancia potencial del análisis de la construcción del currículum. Vulliamy (1976) estudió los orígenes de lo que «se considera música en la escuela», y llegó a la conclusión de que la definición de la música en la escuela como materia curricular que se centra en la «música seria» abarca un conjunto de prioridades sociales y políticas que tienen por consecuencia inevitable la orientación pedagógica y la realización potencial dentro del aula. En este caso la construcción del currículum determina claramente los parámetros de la práctica:

---

(11) Simon, B. *Does Education Matter?* Londres, Lawrence and Wisehart, 1985, p. 49.

> «Mí análisis de la enseñanza de la música entendida como materia sugiere que en el caso de la música tenemos una estratificación rígida del conocimiento, y es tal vez el más claro ejemplo existente en el currículum escolar de la rígida diferenciación entre el conocimiento basado en la materia ('música seria'), que es la cultura musical de la escuela, y el conocimiento cotidiano (música 'pop') que es la cultura musical de la mayoría de los alumnos de la escuela» (12).

La teoría curricular para la formación de los profesores de música ha reforzado a menudo esta dicotomía. Brocklehurts (1962), por ejemplo, defiende que:

> «La principal finalidad de la apreciación musical es inculcar el gusto y comprensión de la buena música. Sin duda, la labor de los profesores es hacer todo lo posible para evitar que los jóvenes caigan en las redes de los suministradores de la música popular comercial» (13).

En la construcción del currículum de la música el conflicto entre la música seria y la música popular se resolvió claramente a favor de la primera. Tenemos percepciones de un conflicto no sólo sobre los aspectos intrínsecos del currículum sino también sobre sus objetivos potenciales. ¿Qué tipo de educación de masas se persigue cuando lo que es popular no sólo se ignora sino que se desdeña claramente? ¿Es recomendable analizar la práctica en el aula sin tener en consideración este conflicto crítico precedente sobre la definición y construcción del currículum? Cuando la investigación se limita a la realización inmediata del conocimiento de la materia se corre un grave peligro de sufrir de una miopía en el aula que inevitablemente oscurece y enmaraña un componente central en las complejidades de la vida en el aula.

Otro ejemplo histórico puede sugerirnos una respuesta. En *Science for the people,* David Layton (1973) describe un movimiento en el desarrollo inicial del currículum científico escolar llamado la «Ciencia de las Cosas Comunes» (14). En este currículum, las experiencias de los alumnos sobre el mundo natural, sobre sus hogares y sobre su vida y trabajos diarios formaban la base de sus investigaciones científicas en la escuela (casi por analogía sería como enseñar música a través de su no experiencia de la música seria). Pero el currículum se limitaba a las escuelas elementales con una clientela fundamentalmente procedente de la clase obrera. Layton y los informes gubernamentales de la época ofrecen claras pruebas de que la ciencia de las cosas comunes permitió alcanzar un considerable éxito práctico en las aulas. Sin embargo, sería erróneo considerar por ello que el problema estaba resuelto y que la ciencia de las cosas comunes proporcinaba la base para la definición de la ciencia escolar. Nada más lejos de la realidad. Poderosos intereses propugnan otras definiciones de ciencia escolar. Lord Wrottesley presidió un Comité Parlamentario de la Asociación Británica para el Avance de la Ciencia en el que se estudió el tipo de educación científica más apropiado para las clases altas. Hodson (1987) afirma que el informe:

---

(12) Vulliamy, G. «What counts as school music», en G. Whitty y M. Young, *Explorations in the Politics of School Knowledge.* Driffield, Nafferton, 1976, pp. 24-25.

(13) Brocklehurst, J. B. *Music in Schools.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1962, p. 55.

(14) Layton, D. *Science for the People.* Londres, George Allen and Unwin, 1973.

«reflejaba una creciente conciencia de un serio problema: que la educación científica a nivel elemental estaba teniendo un enorme éxito, particularmente en lo que al desarrollo de las capacidades de raciocinio se refería, y la jerarquía social estaba amenazada porque no existía un desarrollo correspondiente en el orden superior» (15).

Wrottesley aportó un ejemplo que confirmaba sus temores:

«...un pobre niño se adelantó cojeando para dar una respuesta; era cojo y jorobado y su macilenta y demacrada cara reflejaba claramente la historia de la pobreza y sus consecuencias... pero inmediatamente dio una respuesta tan lúcida e inteligente a la pregunta que se le había formulado que surgió un sentimiento de admiración por el talento del chico mezclado con la sensación de vergüenza al comprobar que algunos de los que ocupaban los puestos más bajos entre nuestras clases inferiores poseían más información en materias de interés general que aquellos que, por su rango, estaban muy por encima de ellos en el mundo.»

Y concluía:

«Un estado social en el que aquellos que han sido comparativamente menos afortunados por los dones de la naturaleza alcancen generalmente niveles intelectuales superiores a los que están por encima de ellos en rango sería malsano y vicioso» (16).

En 1860, poco después de estos comentarios de Wrottesley, se suprimieron las ciencias del currículum elemental. Cuando, unos veinte años después, volvieron a aparecer en el currículum de las escuelas elementales, lo hicieron de una forma muy diferente a la ciencia de las cosas comunes. Se había aceptado como visión *correcta* de la ciencia una versión suavizada de la ciencia de laboratorio pura, visión que ha persistido prácticamente de forma indiscutida hasta nuestros días. La ciencia, como materia escolar, se redefinió en gran medida para adquirir una forma muy parecida a muchos otros componentes del currículum de la enseñanza secundaria: algo puro, abstracto, un cuerpo de conocimientos encerrado en programas y libros de texto.

Empezar cualquier análisis de la escolarización aceptando sin vacilación una forma y contenido del currículum por el cual se luchó y que se consiguió en puntos históricos determinados en base a ciertas prioridades sociales y políticas y tomar dicho currículum como algo predeterminado, es renunciar a toda una gama de conocimientos y percepciones de las características del control y el funcionamiento de la escuela y del aula. Es asumir las mistificaciones de los anteriores episodios de gobierno como predeterminaciones indiscutibles. Seamos claros: estamos hablando de la sistemática «invención de la tradición» en una esfera de la producción y reproducción social –el currículum escolar– en la que las prioridades políticas y sociales son soberanas. Las historias de otros aspectos de la vida social han empezado a examinar a fondo y sistemáticamente este proceso. Hobsbawn (1985) defiende que la expresión «tradición inventada»:

(15) Hodson, D. «Science curriculum change in Victorian England: A case study of the science of common things», en I. F. Goodson (comp.), *International Perspectives in Curriculum History*. Londres, Croom Helm, 1987, p. 36.

(16) *Ibíd.*, pp. 36-37.

«...incluye tanto las tradiciones realmente inventadas, construidas y formalmente instituidas como las que emergen de forma menos discernible en un período breve y determinable en el tiempo –tal vez algunos años– y que consiguen implantarse con gran rapidez.»

Eric Hobsbawn define el asunto del siguiente modo:

«Se entiende por tradición inventada un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por normas aceptadas abierta o tácitamente, de naturaleza ritual o simbólica que intentan divulgar ciertos valores y normas de comportamiento por medio de la repetición, lo que automáticamente implica continuidad con el pasado. De hecho, en la medida de lo posible, normalmente intentan establecer una continuidad con un pasado histórico adecuado» (17).

En este sentido, la construcción del currículum puede considerarse como un proceso de invención de la tradición. De hecho, este lenguaje se utiliza a menudo cuando se yuxtaponen las «disciplinas tradicionales» o las «materias tradicionales» a ciertas innovaciones «modernas» en temas de integración o centrados en el niño. La cuestión es, sin embargo, que el currículum escrito es el supremo ejemplo de invención de la tradición: pero como toda tradición, no es algo predeterminado ahora y para siempre, es una herencia que hay que defender y en la que las definiciones deben construirse y reconstruirse con el tiempo. Dicho de forma sencilla, si los teóricos del currículum, los historiadores y los sociólogos de la educación ignoran sustancialmente la historia y la construcción social del currículum, resulta más fácil la mistificación y la reproducción de la forma y contenido del currículum «tradicional».

En una situación así es muy posible que se desarrolle una ideología, como la que reina hoy en día, en la que nuestra mirada se dirige hacia aulas y escuelas individuales, puesto que se considera que tienen «autonomía»; persiste la búsqueda de una enseñanza eficaz (por ejemplo, la valoración de los profesores o «profesores incompetentes»), de la «eficacia escolar» o de «mejores escuelas». Se conduce al investigador hacia el aula o la escuela individual en busca de los ingredientes para una práctica más satisfactoria. Los diferenciales de éxito se convierten en elementos fundamentales: por ejemplo, ¿por qué es una clase mejor que otra? ¿por qué los padres escogen una escuela en vez de otra? Todo esto centra la atención en la práctica individual de la escuela y del aula.

Recíprocamente, nuestra mirada se aleja de los parámetros de la práctica, de los factores comunes en situaciones de éxito y fracaso en la escolarización: se aleja del análisis histórico de la construcción social del currículum. Sin embargo, son cosas que guardan relación con la «buena» clase o el «mejor» colegio; porque esta es la historia de cómo se establecieron y consagraron estos objetivos concretos. En resumen: ha tenido que existir un conflicto previo para alcanzar la creencia de que una versión particular de la escuela debe ser considerada «buena».

---

(17) Hobsbawn, E. y Ranger, T. (comps.), *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press, 1985, p. 1.

Como deja claro el episodio de la «ciencia de las cosas comunes», es también la historia de cómo otras metas y valores fueron derrotados. Si tomamos los parámetros actuales como predeterminados y buscamos mejores aulas y escuelas del tipo establecido, excluiríamos cualquier análisis de las alternativas fundamentales. Pero la investigación que acepta las grandes variables como hechos consumados no merece ese título: estamos trabajando en la «puesta a punto» o, siguiendo la analogía automovilística, en el «mantenimiento». En el conflicto sobre la definición del currículum importan tanto las prioridades sociales y políticas como el discurso intelectual. Por eso es necesario recuperar la historia de los conflictos curriculares del pasado. De otro modo, nuestros estudios sobre la escolarización dejarán sin plantear ni analizar una serie de prioridades y supuestos heredados que deben ocupar un lugar central en nuestro conocimiento intelectual y en la gestión práctica de la escolarización.

III. LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM

C. Wright Mills (1977) sostenía que «la producción de los historiadores puede considerarse como un gran archivo indispensable para todas las ciencias sociales» y que «toda ciencia social –o mejor, todo estudio social bien considerado– exige un ámbito histórico y el uso exhaustivo de materiales históricos» (18). Si utilizamos estos criterios es evidente que la mayoría de nuestros estudios de escuelas, y sin duda en relación con el currículum, no están «bien considerados»; el gran archivo indispensable para todas las ciencias sociales ha resultado ser prácticamente prescindible.

Al emprender estudios sobre la producción curricular se ha sostenido que la investigación histórica debe considerarse de hecho indispensable. En el capítulo 7 de mi libro *The Making of Curriculum* distingo tres niveles de estudio histórico: i) la historia vital individual; ii) el nivel de grupo o colectivo: por profesiones o comunidades que configuran materias y disciplinas; iii) el nivel de relación: las diferentes permutaciones de las relaciones entre grupos y entre individuos y grupos.

Mientras la mayor parte de los estudios curriculares han sido preceptivos o históricos, el trabajo de algunos sociólogos del conocimiento ha dirigido nuestra atención hacia el currículum como producto socio-histórico. En este sentido, su trabajo ha procurado utilizar los datos y la perspectiva históricos para dilucidar nuestro conocimiento del currículum y su relación con la escolarización. Pero el uso de los datos históricos no supone ni mucho menos el uso de métodos históricos. Existe el peligro de «asaltar» la historia, en la que los estudios abarcan siglos de cambios de contenido y contexto a todos los niveles. Por eso es necesaria una comprensión *evolutiva* (aunque no en un sentido darwiniano in incontestado) más sistemática de cómo se negocia el currículum. Hay que procurar asegurarse de que las historias tengan conexiones evolutivas, en parte para protegerse fren-

(18) Wright Mills, C. *The Sociological Imagination.* Londres, Pelican, 1977, pp. 161-162 (*La imaginación sociológica.* México, F.C.E., 1961).

te a las «incursiones», pero más constructivamente para facilitar el uso de dichas historias en el desarrollo de estructuras teóricas. No se puede adoptar una tesis de continuidad, sino que se debe comprobar (o refutar) con el tiempo. El examen de la transformación y reproducción práctica del currículum con el tiempo ocupa decididamente el centro de la empresa tanto sociológica como histórica. Pero cometidos tan complejos no pueden abordarse por medio de «instantáneas» de acontecimientos singulares que pueden ser completamente aberrantes y carentes de importancia general.

En este sentido, intentar ofrecer macroteorías sobre la escolarización y el currículum sin disponer de estudios empíricos relacionados sobre cómo se ha negociado el currículum a mediana y pequeña escala a lo largo del tiempo es utilizar una secuencia metodológica insatisfactoria y muy peligrosa. Por otro lado, el desarrollo de estudios sobre la complejidad de la acción y negociación del currículum a lo largo del tiempo es un método adecuado para abordar la teoría. Además de actuar como «semillero» para la teoría, dicho trabajo es un complemento vital para la teorización a gran escala.

Modalidades de estudio histórico

La defensa del currículum como fuente principal en la investigación sobre la escolarización y de la yuxtaposición de la historia y del estudio curricular plantea un problema básico evidente. La historia no es primordialmente una modalidad de estudio teórico. Trata, sobre todo, situaciones históricas particulares que son únicas en su naturaleza. El proceso de explicación, generalización y teorización es obligadamente secundario para la comprensión a este nivel. Ricoeur (1981) lo expresa del modo siguiente:

> «La explicación en la historia no es un fin en sí mismo: sirve de mediadora en la comprensión histórica, que está ligada a su vez a la narrativa del texto histórico» (19).

Empero, aceptar la primacía de la búsqueda de la comprensión de situaciones y acontecimientos históricos aislados no significa negar el potencial explicativo de la historia. En este sentido la cita de Ricoeur es exacta: hay un lugar para la explicación, incluso aunque sea preponderante. Por otra parte, la *repetición* de factores y acontecimientos en una serie de lugares concretos puede ayudar a discernir los marcos en los que se inscribe la explicación y a comprobar y contribuir a la teoría.

Los historiadores del currículum necesitan asegurarse de que su capacidad para desarrollar su «gran archivo indispensable para todas las ciencias sociales» conecta de forma óptima con las estrategias para la explicación y la teorización. El presente debate sobre el *realismo* en la filosofía de la ciencia es un ejemplo instructivo.

---

(19) Ricoeur, P. *Hermeneutics and the Human Sciences.* Cambridge, Cambridge University Press, 1981, p. 17.

Roy Bhaskar (1978) mantiene que las explicaciones realistas desarrollan la distinción entre las regularidades observadas y esos «mecanismos» subyacentes que explican dichas regularidades. Bhaskar distingue tres niveles de realidad: primero los «mecanismos», procesos causalmente eficaces, segundo los «acontecimientos», las consecuencias o efectos de los mecanismos, y tercero las «experiencias», o apreciaciones subjetivas de ciertos acontecimientos. Bhaskar afirma que:

> «Una vez admitido que los mecanismos y estructuras pueden considerarse reales, podemos ofrecer una interpretación de la independencia de las leyes causales del modelo de los acontecimientos, y *a fortiori*, del fundamento racional de la actividad experimental. Porque la base real de esta independencia se encuentra en la independencia de los mecanismos generadores de la naturaleza con respecto a los acontecimientos que generan. Dichos mecanismos perduran cuando no actúan...»

Algunos de estos mecanismos:

> «Actúan a través del flujo de condiciones que determinan si son activos y codeterminan las consecuencias manifiestas de su actividad. Ello supone, pues, que los mecanismos generativos permanecen cuando están inactivos y actúan incluso cuando, como ocurre en los sistemas abiertos, no hay una relación directa entre la ley causal que representa el modo característico de funcionamiento del mecanismos y la serie concreta de acontecimientos que tienen lugar» (20).

Basándose en Bhaskar, Olin Wright observa un proceso realista de explicación que comprende el siguiente curso:

1. se identifican las regularidades (dentro de un campo conceptual que haga posible observar dichas regularidades);
2. se postula un mecanismo en la imaginación: se *inventa* por medio de la actividad creadora del científico, que actúa basándose en explicaciones y teorías existentes;
3. se comprueba luego mediante la investigación empírica (experimentación, cuasi-experimentación o cualquier otro procedimiento) la realidad de las entidades y de los procesos postulados en el mecanismo (21).

Aquí es evidente que la actitud ante la teoría es completamente diferente para el historiador. Pero, al mismo tiempo, debería resultar evidente que el estudio histórico puede ser un medio útil para las investigaciones que puedan probar o contribuir a dichas teorías. A continuación pueden identificarse o examinarse a fondo las «regularidades» o «mecanismos» que operan en escenarios históricos particulares: entonces se podrá aclarar, elaborar o modificar su estatus o existencia.

Mientras los estudios históricos pueden discernir efectivamente «regularidades», éstas tienen que estar consistentemente relacionadas con contextos históricos cambiantes. No se pueden considerar las regularidades como intemporales e

---

(20) Bhashkar, R. *A Realist Theory of Science*. Londres, Harvester Press, 1978.
(21) Olin Wright, E. textos no publicados.

invariables. El historiador, por así decirlo, empieza por el otro extremo. En el apartado siguiente, por ejemplo, adelantamos provisionalmente algunos marcos explicativos, determinadas regularidades, si se quiere. Pero son históricamente específicas; se refieren a un período de cierta estabilidad en la historia del currículum en el que se dio primacía a una estructura integrada de exámenes y a unas asignaciones de recursos asociadas. No siempre ha sido así, y dadas las actuales intenciones del Gobierno británico es prácticamente seguro que no lo será en el futuro. Los propios «sistemas» educativos están sometidos a los flujos históricos. No obstante, como hemos visto en anteriores ejemplos, tendemos a aceptar el sistema presente sin ponerlo en entredicho, a asumir que al menos algunas de las características más destacadas son permanentes y continuas.

Desarrollo de estudios de contexto: Un ejemplo histórico de la escolarización inglesa en el siglo XX

Los estudios emprendidos sobre historias de vida y del currículum apuntan la importancia de ciertos aspectos de la estructura del sistema educativo para la comprensión de las acciones de carácter individual, colectivo y relacional. Estas estructuras, que pueden considerarse desde el punto de vista de los actores como las «reglas del juego», aparecen en un momento concreto de la historia por razones concretas: hasta que cambian, actúan como un legado estructural que constriñe a los actores contemporáneos, pero que también los capacita. La penetración lograda por estas estructuras y el grado de similitud de la respuesta a todos los niveles permiten desarrollar algunos marcos explicativos o estudios de contexto tal como nos lo muestra, a mi entender, el siguiente ejemplo. Esto no significa defender que las estructuras son intemporales o invariables; es estrictamente un ejemplo referido a un período particular de la historia del currículum. Hay muchas indicaciones de que esta estructura curricular está siendo sometida a tensiones, y se empiezan a discernir nuevos modos de control y funcionamiento. El cambio puede ser de tal magnitud que es posible que grupos que actualmente se encuentran «fuera» del sistema educativo –como la Manpower Service Commission– se adentren en este ámbito.

El estudio histórico de la historia de la vida de los profesores y de la historia de las materias escolares en las últimas décadas dirige sobre todo nuestra atención hacia la estructuración de los intereses materiales –y a la estructuración asociada del discurso interno sobre el currículum escolar– y particularmente a la manera en que se distribuyen los recursos y las oportunidades profesionales y en que se atribuye el estatus. Nos centramos aquí en la política económica del currículum, y en especial en el «convencionalismo» de la materia escolar.

El período histórico principal para la aparición de esta destacada estructura fue el comprendido entre 1904 y 1917. Las *Secondary Regulations* de 1914 (en las que Morant representó un papel definitorio central, como explicaré en el último apartado de este estudio) enumeran por orden de prioridades las materias adecuadas para la educación en las *grammar schools* secundarias. Estas eran fundamentalmente las que se han dado en considerar materias «académicas», visión ésta con-

firmada y consolidada por su inclusión en los exámenes del Certificado Escolar creados en 1917.

1.1. Desde 1917 en adelante las materias de examen, las materias «académicas», heredaron el tratamiento prioritario en cuanto a financiación y recursos reservado a las *grammar schools*. Hay que decir que el propio sistema de examen se había desarrollado para una clientela comparable. La creación de estos exámenes en 1858 fue la respuesta de las universidades a las peticiones de ayuda al desarrollo de «escuelas para las clases medias». (La génesis de los exámenes y su posterior posición central en la estructura de los sistemas educativos son un ejemplo particularmente apropiado de la importancia de los factores históricos para quienes desarrollan teorías sobre el currículum y la escolarización).

1.2. La estructura de los recursos ligada a los exámenes sobrevivió de hecho a los cambios posteriores en el sistema educativo (aunque estos están actualmente en tela de juicio). Byrne (1974), por ejemplo, señaló que «se ofrecen más recursos a los estudiantes capacitados y, por tanto, para las materias académicas», pero ambos conceptos siguen siendo sinónimos «ya que se supone que se precisa obligadamente más personal y mejor pagado, y más dinero para equipamiento y libros».

1.3. Los intereses materiales de los profesores –su salario, su promoción y sus condiciones– están íntimamente interrelacionados con la suerte de la materia en la que están especializados. Dentro de las escuelas, las materias escolares se organizan en departamentos. La carrera del profesor de una materia se desarrolla dentro de dichos departamentos y el estatus del departamento depende del estatus de la materia. La materia «académica» se sitúa en el vértice de la jerarquía de materias porque la asignación de recursos se basa en la presunción de que dichas materias son idóneas para los alumnos «capacitados» que se considera deben recibir un trato favorable (lo mismo ocurre, por supuesto, a la inversa).

1.4. Así pues, en las escuelas secundarias el material y el propio interes de los profesores de las materias están relacionados con el estatus de la materia, determinado por su estatus en los exámenes. Las materias académicas proporcionan al profesor una estructura profesional caracterizada por mejores perspectivas de promoción y de salario que las materias menos académicas. Como prueban los capítulos anteriores, el conflicto sobre el estatus del conocimiento examinable, tal como se percibe y libra a nivel individual y colectivo, es esencialmente una batalla sobre recursos materiales y perspectivas profesionales. Es claramente ilustrativo de esta pugna el modo en que se construye y organiza el discurso sobre materias escolares y el debate sobre su forma, contenido y estructura. Las materias «académicas» son las que atraen a los estudiantes «capacitados», por lo que, «la necesidad de disciplina escolar» caracteriza el modo en que se estructura y limita el discurso sobre el currículum. El enfoque de nuestros estudios en estos puntos garantiza que la exploración se centrará en las relaciones entre aspectos de la estructura y la acción.

IV. ESTRUCTURA Y MEDIACIÓN: FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS DURANTE EL PROCESO DE ESTABLECIMIENTO DE LAS MATERIAS ESCOLARES

Los estudios de contexto en los que se consideran profesores y comunidades de una materia nos proporcionan un «mapa cognoscitivo de la influencia del currículum» (o, más llanamente, «las reglas del juego»). Esencialmente, las «reglas del juego» que se distinguen en el limitado número de estudios que se han llevado a cabo son las que están «dentro» del sistema educativo. Dado que los factores externos son también de crucial importancia, deberán elaborarse teorías de contexto más amplias si se quieren contemplar modelos más generales de cambio. Por eso, en la próxima sección se vinculan los «asuntos internos» del currículum con las «relaciones externas».

Asuntos internos

1. *«Invención»*

1.1. En un modelo de evolución de las materias, las primeras etapas se centran en las funciones pedagógicas y utilitarias pero, evidentemente, hay etapas que proceden a la formación de grupos de materias. En esta situación, las «ideas necesarias para la creación están normalmente disponibles durante un período relativamente prolongado en diversos lugares» (22).

1.2. Westbury (1984) conceptualizó esta etapa inicial como «invención». Estas invenciones pueden surgir de los propios educadores que ensayan nuevas ideas o prácticas; o también pueden ser a veces el resultado de las demandas del alumnado o de su resistencia a las formas existentes; o pueden surgir como respuesta a nuevos «estados de opinión». También pueden proceder de «invenciones existentes en el mundo externo» como, por ejemplo, el papel cuadriculado, los libros o los microordenadores (23).

1.3. Internamente hay una razón decisiva para que los grupos de materias adopten «invenciones». Normalmente existen «invenciones» en varios lugares durante un largo período de tiempo, pero «sólo unos pocos de estos comienzos potenciales conducen a un desarrollo posterior»:

> «tal desarrollo se produce cuando las personas se interesan por la nueva idea, no sólo por su contenido intelectual, sino también como medio para establecer una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional» (24).

(22) Ben-David, J. y Collins, R. «Social factors in the origins of a new science: The case of psychology», *American Sociological Review,* vol. 31, n.º 4 (agosto 1966).

(23) Westbury, I. «'Invention' of curricula», Ponencia para la AERA. Nueva Orleans, abril de 1984.

(24) *Op. cit.,* Ben-David y Collins. Es instructivo señalar que tras esta afirmación, Ben-David y Collins concluyen que: «Las condiciones en las que se produce tal interés pueden identificarse y utilizarse para construir eventualmente una teoría predictiva».

2. *Las materias como «coaliciones»*

2.1. El modelo de proceso desarrollado por Bucher y Strauss (1976) para el estudio de las profesiones ofrece directrices valiosas para los estudiosos de las materias escolares. Según ellos, en cada profesión existen diferentes identidades, valores e intereses. Por eso, las profesiones deben considerarse una «amalgama inconexa de segmentos que persiguen diferentes objetivos de formas diferentes y que en determinados períodos históricos aparecen unidos más o menos delicadamente bajo una denominación común» (25). Los conflictos más frecuentes surgen en torno a la obtención de implantación institucional, sobre la contratación y sobre las relaciones externas con los clientes y otras instituciones. A veces, cuando conflictos de esta naturaleza se intensifican, se crean asociaciones profesionales o, si ya existen, se institucionalizan con mayor firmeza.

2.2. El modelo de profesión de Bucher y Strauss sugiere que tal vez la «comunidad de la materia» no deba considerarse como un grupo homogéneo cuyos miembros comparten valores similares y una misma definición del papel a desempeñar y que tienen unos intereses y una identidad comunes. La comunidad de la materia debe considerarse más bien como aglutinante de una serie de grupos, segmentos o facciones (denominados subgrupos de materias) contrapuestos. La importancia de estos grupos puede variar considerablemente a lo largo del tiempo. Al igual que ocurre con las profesiones, las asociaciones por materias escolares (por ejemplo, la Asociación Geográfica) a menudo se desarrollan de forma puntual en el tiempo cuando se produce una intensificación del conflicto sobre el currículum escolar y los recursos y sobre la contratación y formación.

3. *Establecimiento: coaliciones en acción*

3.1. Inicialmente, las materias forman a menudo una coalición muy laxa de subgrupos y de versiones todavía menos coherentes e incluso idiosincráticas que se centran en intereses pedagógicos y utilitarios.

3.2. Surge un subgrupo que defiende que su materia debe convertirse en una «disciplina académica» para poder exigir recursos y estatus.

3.3. En el punto de conflicto entre los anteriores subgrupos y el subgrupo «académico» proselitista, a menudo se forma una asociación sobre la materia. La asociación actúa crecientemente para unificar subgrupos con una *coalición dominante* que fomenta el academicismo. La coalición dominante promociona la materia como «disciplina erudita» o «ciencia real» definida por estudiosos universitarios.

---

(25) Bucher, R. y Strauss, A. «Professions in process», en M. Hammerslaey y P. Woods (comps.), *The Process of Schoolign.* Routledge and Kegan Paul, 1976, p. 19.

3.4. La fase culminante para lograr el establecimiento de una materia «académica» es la creación de la base de «disciplina universitaria». En la actualidad, los límites de la materia están cada vez más definidos por eruditos universitarios, y para explicar el cambio curricular debemos detenernos en la estructura de sus intereses materiales y de las aspiraciones resultantes.

Relaciones externas

Como ya hemos dicho, algunas de las «invenciones» que inician el cambio curricular interno tienen un origen externo. Pero las «relaciones externas» tienen más importancia que la de meras iniciadoras del cambio a este nivel. Parece bastante evidente que para algunas materias, especialmente para las más «aplicables», la influencia de intereses industriales y comerciales puede ser sustancial. Hay que destacar que esto no significa defender una tesis de «correspondencia» directa ni la existencia de una «tradición selectiva», en la que, en última instancia, se «purgue» de las categorías curriculares aspirantes todo contenido opuesto al capitalismo.

Gran parte de los últimos trabajos realizados se han centrado en los libros de texto. Anyon (1979), por ejemplo, mostró de forma persuasiva cómo en los textos de estudios sociales estadounidenses se omite gran parte de la historia del movimiento obrero (26). Los libros de texto son claramente un factor «externo» importante, pero dependen del establecimiento interno y pueden completarse internamente. En última instancia, volvemos a encontrarnos con la cuestión referente a qué modelos de currículum interno pueden mantenerse: para que se produzca ese mantenimiento, las relaciones externas son de vital importancia.

El papel de los organismos externos a la escuela tiene una importancia central para el mantenimiento de los modelos internos de currículum. Herbert Blumer (1986) elaboró el concepto de «público» para caracterizar a los grupos que utilizan una visión colectiva de un servicio particular y, por consiguiente, contribuyen al «debate público» sobre él (27). Pero como destacó C. Wright Mills (1977):

> «El problema de 'lo público' en las sociedades occidentales surge de la transformación del consenso tradicional y convencional de la sociedad medieval; en la actualidad alcanza su clímax en la idea de una sociedad de masas. Lo que en los siglos XVIII y XIX se llamaba 'públicos' se está transformando en una sociedad de 'masas'. Además, la importancia estructural de los públicos está en declive, ya que los hombres en general se convierten en 'hombres masa', cada uno de ellos atrapado en un entorno bastante impotente para poder actuar» (28).

Debido al poder de «públicos» particulares, las ideologías de los «públicos» dominantes están relacionadas con puntos de vista particulares de la educación y con

(26) Anyon, J. «Ideology and United States history textbooks», *Harvard Educational Review,* vol. 41, 1979, pp. 361-386.

(27) Blumer, H. *Symbolic Interactionism-Perspective and Method.* Berkeley and Los Angeles University of California Press, 1986, pp. 195-208.

(28) *Op. cit.,* Mills, p. 62.

«retóricas de legitimación» y «discursos» particulares. Esland (1972) empezó a conceptualizar una serie de interrogantes que rodean a esta cuestión:

> «Lo que deberíamos preguntarnos sobre estos públicos es: ¿qué es lo que caracteriza su pensamiento sobre la educación? ¿Cómo cambian los umbrales conceptuales para definir la experiencia escolar válida comunicada y hacerla plausible al profesor y a otros públicos? ¿Hasta qué punto es indicativo el diálogo entre los consumidores de la educación y sus exponentes profesionales del cambio de los conceptos de orden y control? Los correlatos institucionales de estos procesos se manifestarán en el flujo profesional entre docentes y alumnos y las definiciones ligadas a estados mentales y experiencias particulares.»

Las retóricas e ideologías de los «públicos» se sitúan, naturalmente, en los procesos socioculturales que apoyan y etiquetan tipos concretos de empresa como dignos de consideración desde un punto de vista educativo (29).

El trabajo de John Meyer nos resulta muy valioso porque nos permite conceptualizar relaciones externas (30). Reid (1984) modificó su trabajo, relativo a Estados Unidos, de acuerdo con el sistema del Reino Unido. Según su planteamiento «las fuerzas y estructuras externas no surgen simplemente como fuentes de ideas, instigaciones, inducciones y coacciones, sino como definidoras y portadoras de las categorías de contenido, papel o actividad a las que la práctica de las escuelas debe aproximarse para obtener apoyo y legitimación». En resumen, estos grupos externos son elementos vitales en la formación discursiva, en el modo en que se construye y oganiza el debate sobre el currículum escolar. Entonces las relaciones externas ya no se consideran tanto a modo de grupos formales o convencionales (padres, empresarios, sindicatos y universidades) como de *públicos* o *audiencias* de carácter más general que incluyen a todas estas personas, pero se amplían para albergar a los eruditos, políticos, administradores y otros.

> «Estos públicos interesados que pagan y costean la educación transmiten su trabajo a los profesionales sólo de forma limitada e inesperada. Aunque pueda parecer que los profesionales tienen poder para determinar lo que se enseña (a nivel escolar, de distrito o nacional, según el país del que se trate), su competencia está limitada por el hecho de que tan sólo las formas y actividades que tienen significado para los públicos externos pueden sobrevivir a largo plazo» (31).

Para recabar el apoyo de los «públicos» y «audiencias» cruciales es preciso definir categorías o retóricas adecuadas. Reid construyó trabajosamente la evolución de una de dichas categorías, el «sexto curso», y la evolución asociada de grupo que la sostenía. Reid afirma que tenemos que considerar seriamente la lógica de estas

---

(29) *Op. cit.*, Esland, 1972, p. 109.

(30) Meyer, J. W. «The structure of educational organisation», en J. W. Meyer y W. Marshall (comps.), *Environments and Organisations.* San Francisco, Jossey Bass y J. W. Meyer, «Levels of the educational system and schooling effects», en C. E. Bidwell y D. M. Windham (Comps.), *The Analysis of Educational Productivity,* 2 vols., Cambridge, Massachusetts, Ballinger.

(31) Reid. W. A. «Curriculum topics as institutional categories: Implications for theory and research in the history of sociology of school subjects», en I. F. Goodson y S. J. Ball (comps.), *Defining Curriculum: Histories and Ethnographies,* Lewes, Falmer Press, 1984, p. 68, (Mi agradecimiento a Bill Reid por haber dirigido mi atención hacia Meyer y por su colaboración durante numerosos años.)

categorías y aceptar que «dentro de dicha lógica, las retóricas de éxito *son* realidades». Aunque profesores y administradores:

> «...deben evitar que las disfunciones entre práctica y creencia se intensifiquen hasta el punto de que la credibilidad se colapse, sin embargo, sigue siendo cierto que lo más importante para el éxito de las materias escolares no es la entrega de «mercancías» que puedan evaluarse públicamente, sino el desarrollo y mantenimiento de retóricas legitimadoras que proporcionan un apoyo automático a la actividad correctamente etiquetada.»

En consecuencia, Reid concluye que:

> «La elección de etiquetas adecuadas y su asociación en la mente del público con retóricas plausibles de justificación puede considerarse la misión esencial de los que trabajan para hacer progresar o defender la materia del currículum» (32).

El cambio curricular como proceso político: Un ejemplo del proceso de asentamiento académico

Los asuntos internos y las relaciones externas del cambio curricular apuntan hacia la intervención de un proceso socio-histórico o, más específicamente, político. La unión de lo interno y lo externo lleva a modelos evolutivos o históricos de acción política que actúan de intermediarios en ciertos aspectos de la estructura del sistema educativo. Por eso, en un modelo de cambio como éste, puede considerarse que las materias escolares atraviesan diversas etapas en la búsqueda del asentamiento académico (por supuesto que una vez establecidas pueden funcionar nuevas normas básicas).

1. *La invención* puede surgir de las actividades o ideas de los educadores, en ocasiones como respuesta a «estados de opinión» o a demandas o resistencia de los alumnos, o por invenciones producidas en el «mundo externo».

> «Las ideas necesarias para la creación... suelen estar disponibles durante un período de tiempo relativamente prolongado en varios lugares. Sólo una pequeña parte de estas intenciones llevará a una acción posterior» (33).

2. *La promoción* por parte de grupos de educadores que se encuentran dentro del sistema educativo. Las invenciones se adoptarán «siempre y cuando las personas se muestren interesadas en la nueva idea, no sólo como contenido intelectual, sino también como medio de establecer una nueva identidad intelectual y, especialmente, un nuevo papel profesional». Por ello, las materias de bajo estatus, modelos profesionales deficientes e incluso problemas reales de supervivencia pueden adoptar y promocionar fácilmente nuevas invenciones, como estudios medioambientales. Por el contrario, las materias de alto estatus quizá hagan caso omiso de oportunidades muy importantes porque ya cuentan con recursos satis-

(32) *Ibíd.*, p. 75.
(33) *Op. cit.*, Ben-David y Collins.

factorios y ofrecen carreras existentes apetecidas. La respuesta de los grupos científicos a la «tecnología» o (posiblemente) la de los grupos de matemáticos contemporáneos a los «estudios informáticos» son posibles ejemplos. La promoción de la invención surge de la percepción de la posibilidad de mejoras básicas en el papel y el estatus profesional.

3. *Legislación.* Si la promoción de nuevas invenciones tiene éxito se produce el establecimiento de nuevas categorías o materias. Aunque la promoción se genera inicialmente de forma primaria e interna, tiene que desarrollar relaciones externas con «audiencias» que la apoyen. Esta será una etapa fundamental para asegurar que se aceptan, establecen e institucionalizan plenamente las nuevas categorías o materias, y por añadidura, que una vez establecidas pueden mantenerse a lo largo del tiempo. La legislación está asociada con el desarrollo y mantenimiento de aquellos discursos o retóricas legitimadoras que proporcionan apoyo automático para desarrollar una actividad correctamente etiquetada.

4. *Mitologización.* Una vez conseguido el respaldo para una materia o categoría se pueden emprender una gran variedad de actividades. Los límites los constituyen las actividades que amenacen la retórica legitimadora y, por tanto, el apoyo de la «audiencia». En este momento la materia es mitológica. Representa esencialmente una licencia concedida (o tal vez una «patente» o unos «derechos de monopolio»), respaldada por toda la fuerza de la ley y de la institución. En este momento, cuando la materia se ha «inventado» con éxito, termina el proceso de invención y establecimiento.

Las historias del currículum señalan la naturaleza evolutiva de las materias como coaliciones «más o menos frágilmente unidas bajo un nombre común en períodos concretos». La naturaleza de estas coaliciones responde tanto a la estructuración de los intereses materiales y del discurso como a los «diferentes climas» para la acción. Debido a la forma en que se distribuyen los recursos (y las perspectivas profesionales asociadas) y se atribuye el estatus, los grupos de materias «académicas» se desarrollan casi siempre como «coaliciones dominantes». En consecuencia, el conflicto sobre el estatus del conocimiento examinable se convierte en el campo de batalla esencial en el que las coaliciones de materias (y sus asociaciones representativas) se disputan el derecho a los recursos materiales y a las perspectivas profesionales. El dominio del «academicismo» es visible a lo largo del último siglo, e incluso con anterioridad. Pero en los estudios históricos se plantea el interrogante de a quiénes beneficia dicho dominio, si a los grupos profesionales, a los grupos culturalmente dominantes o al capital financiero o industrial. El academicismo puede ser más la consecuencia cultural pasada de un dominio previo que una garantía de dominio futuro.

V. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS MATERIAS ESCOLARES?

Recapitulando ahora algunas de las ideas fundamentales que he elaborado en este trabajo y tratando de describir, en líneas generales, los ámbitos de investiga-

ción que se han ido desarrollando en los últimos años en el mundo anglosajón, el currículum escolar es un artefacto social concebido por y creado para alcanzar objetivos humanos deliberados. Sin embargo, en muchos informes sobre la escolarización, el currículum escrito –esa máxima manifestación de las construcciones sociales– se ha tratado como algo predeterminado. Además, se ha agravado el problema debido a que, a menudo, ha sido considerado como una herencia *neutra* inserta en una situación por lo demás significativa y compleja. Sin embargo, recordamos perfectamente que en nuestra época de escolares nos gustaban algunas materias, temas o lecciones, y aborrecíamos otras. Había materias que aprendíamos con facilidad y de buena gana, y otras que rechazábamos taxativamente. A veces la variable era el profesor, o la hora, o el aula o nosotros mismos, pero muchas veces era la propia forma o contenido del currículum. Más allá de estas respuestas individuales existen, desde luego, respuestas colectivas significativas al currículum, y cuando distinguimos los modelos comprendemos que el currículum escolar está muy lejos de ser un factor neutro. Poseemos una construcción social que se sitúa en el centro del proceso a través del cual educamos a nuestros hijos. Sin embargo, a pesar de las exhortaciones fragmentarias de los sociólogos, y especialmente de los sociólogos del conocimiento, hasta la fecha apenas se han realizado estudios serios del proceso de la historia social del currículum.

Una vez aceptada la importancia del currículum como fuente para el estudio histórico, afloran a la superficie muchos otros problemas. Porque «el currículum» es un concepto siempre evasivo y polifacético. El currículum es un concepto muy resbaladizo porque se define, redefine y negocia a diversos niveles y en muchos campos. Además, el terreno difiere sustancialmente según las estructuras y los modelos locales o nacionales. En un terreno tan movedizo y difuso resulta decididamente problemático intentar definir un ámbito común para nuestro estudio. Después de todo, si hay una laguna en nuestro análisis probablemente haya buenas razones para ello.

De hecho, una gran parte del conocimiento más importante sobre el currículum, y sin duda sobre el currículum como construcción social, se produjo en los años sesenta y principios de los setenta. Sin embargo, eso fue un período de cambios y fluctuaciones en todo el mundo occidental y no sólo en el mundo de la escolarización en general y del currículum en particular. El hecho de que se desarrollara el saber crítico sobre el currículum durante esa época fue algo a la vez alentador y, en cierto sentido, sintomático. El surgimiento de un campo de estudio del currículum como construcción social supuso la aparición de un importante rumbo nuevo. Pero aunque en sí mismo sintomático de un período de cuestionamiento social y crítica, este brote de saber crítico no careció de aspectos negativos.

Creo que la faceta negativa tiene dos aspectos importantes para empezar a reconstruir nuestro estudio sobre la escolarización y el currículum. En primer lugar, los estudiosos influyentes en ese terreno partieron a menudo de un juicio de valor que asumía la necesidad de reformar la escolarización, «revolucionar» las raíces y las ramas y «volver a dibujar los mapas del aprendizaje». En segundo lugar, esta investigación se desarrolló en una época en que movimientos de reforma curricu-

lar muy diversos intentaban hacer precisamente eso, «revolucionar los currículums escolares» basándose en ambas premisas. Por tanto, era improbable que tales estudiosos quisieran centrarse en áreas de estabilidad, de «tierras altas» inamovibles que puedan haber existido dentro del currículum escolar.

En los años sesenta la reforma del currículum podría considerarse como una especie de «maremoto». Las olas originaban turbulencia y actividad por todos lados, pero en realidad tan sólo sumergieron unas pocas islitas. Las masas de tierra más voluminosas apenas sufrieron los efectos, y la tierra firme, las montañas y las tierras altas se libraron completamente de la tempestad. Al retroceder ahora la ola rápidamente, se divisa claramente la silueta de las tierras altas. Nuestro examen de la reforma curricular nos permitirá por lo menos reconocer que en el mundo del currículum no sólo hay terrenos elevados, sino también terrenos comunes.

En el nuevo horizonte destacan con mayor claridad que nunca la *materia escolar,* en forma de las materias «básicas» o «tradicionales». En todo el mundo occidental se observa no sólo una exhortación a la «vuelta a lo básico», a la recuperación de las «materias tradicionales», sino también indicios de que se producen. En Inglaterra, por ejemplo, el nuevo currículum nacional difiere una serie de materias que deben impartirse como currículum *nuclear* en todas las escuelas. Esas materias guardan un extraño parecido con la lista generalmente definida por el reglamento de 1904 como materias de la escuela secundaria. El *Time Educational Supplement* comentaba a propósito de esta reafirmación del dominio de las materias tradicionales: «Lo primero que cabe decir sobre todo este ejercicio es que desembrolla ochenta años de historia educativa inglesa (y galesa). Es uno de esos casos en que se da un paso hacia atrás para avanzar» (34).

En los primeros años del siglo XIX se organizaron las primeras escuelas secundarias públicas. El *Nacional Board of Education* presentó su currículum bajo la escrupulosa égida de sir Robert Morant:

> «El curso debe ofrecer instrucción en lengua y literatura inglesa, por lo menos un idioma distinto del inglés, geografía, historia, matemáticas, ciencias y dibujo. También deben realizarse en la medida adecuada trabajos manuales y ejercicios físicos, y en las escuelas de niñas se impartirán clases sobre el gobierno de la casa. No se dedicarán menos de cuatro horas y media semanales al inglés, la geografía y la historia; ni menos de tres horas y media semanales al idioma escogido, o menos de seis horas si se han escogido dos; ni menos de siete horas y media a las ciencias y a las matemáticas, de las que al menos tres han de dedicarse a las ciencias.»

Si observamos el nuevo currículum nacional de 1987 encontramos que: «El programa de ocho-diez materias propuestas en el documento a debate tiene un parecido académico tal que hubiera podido idearlo el mismo Sir Robert Morant» (*1904 and all that* p. 2). Del mismo modo, Herbert Kliebard, al examinar a fondo la historia del currículum en la escuela secundaria de Estados Unidos, destacó la pre-

(34) «1904 and all that». *Times Educational Supplement,* 31-VII-1987, p. 2.

ponderancia de las materias escolares tradicionales ante las oleadas de iniciativas de reforma curricular de décadas anteriores. Este autor califica a la materia escolar dentro del currículum de la escuela secundaria estadounidense como «la fortaleza inexpugnable», en el período de la historia norteamericana comprendido entre 1893 y 1953 (35).

Pero volvamos a la conceptualización del currículum como nuestra fuente de estudio, ya que sigue siendo escurridiza y resbaladiza, incluso en estos tiempos de nuevo centralismo y tradición en que volvemos a las materias básicas. En los años sesenta y setenta los estudios críticos del currículum como construcción social apuntaban hacia el aula escolar como el lugar en el cual se negociaba y realizaba el currículum. El aula era el «centro de acción», «el terreno de la resistencia». Desde este punto de vista, lo que primaba en las aulas era el currículum. Se consideraba que la definición del currículum escrito preactivo –la panorámica desde las «tierras altas» y las montañas– no sólo estaba sujeta a revisión en las aulas, sino que simplemente era irrelevante.

Pretender empezar a estudiar el currículum a partir de este planteamiento y perspectiva es algo insostenible hoy en día. Es indudable que las altas esferas del currículum escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula. Pero la opinión, habitual en los años sesenta, de que resultan por tanto irrelevantes, es, en mi opinión, menos común en la actualidad. Una vez más, sospecho que se está abriendo paso la opinión de que las esferas, nuestro terreno común en este libro, tienen importancia. En ellas se reconstituye y reinventa lo que debe ser básico y tradicional. Se reinventa y reafirma en ellas el estatus *predeterminado* del conocimiento de las materias escolares. Pero esto es algo más que una maniobra política o retórica, dicha reafirmación afecta al discurso sobre la escolarización y tiene que ver con los «parámetros para la práctica». En la década 1990, sería a mi entender desatinado ignorar la importancia central del control y la definición del currículum escrito. En un sentido significativo, el currículum escrito es el testimonio visible y público de los fundamentos racionales elegidos y de la retórica legitimadora de la escolarización. Respecto de Inglaterra y Gales, sostuve en otro trabajo que el currículum escrito:

> «promulga y sostiene al mismo tiempo determinadas intenciones básicas de escolarización materializadas en forma de estructuras e instituciones. Tomemos un convencionalismo habitual en el currículum preactivo, como es la materia escolar: aunque el currículum define los fundamentos racionales y la retórica de la materia, este es el único aspecto tangible de un entramado de recursos, financiación y análisis, así como del material y los intereses profesionales asociados. En esta simbiosis, es como si el currículum escrito suministrara una guía para la retórica legitimadora de la escolarización, al promocionarse a través de modelos de asignación de recursos, atribución de estatus y distribución profesional. En pocas palabras, el currículum escrito nos ofrece un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante

(35) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum 1893-1953*. Londres y Boston, Routledge, 1986,

del terreno: es también uno de los mejores guías oficiales de la estructura institucionalizada de la escolarización» (36).

Lo más importante que debe destacarse es que el currículum escrito, y especialmente el programa, las directrices o el libro de texto de la materia escolar, tiene en este caso un significado a la vez simbólico y práctico. Simbólico porque con él se expresan y legitiman públicamente ciertos objetivos de la escolarización; y práctico porque esos convencionalismos escritos se ven recompensados por financiación y asignación de recursos y, en consecuencia, con los beneficios consiguientes de índole laboral y profesional.

Nuestro estudio sobre el currículum escrito debe proporcionar diversas percepciones sobre la escolarización. No obstante, es importante destacar que dicho estudio debe acompañarse de otros tipos de estudios, y especialmente de estudios sobre el proceso escolar, sobre textos escolares y sobre la historia de la pedagogía, ya que la escolarización está formada por la matriz interrelacionada de todos estos ingredientes vitales, así como de otros. En relación con la escolarización, y particularmente con el currículum, el interrogante final es: ¿quién obtiene qué y qué hacen con ello?

La definición del currículum es parte de esta historia. Y no es lo mismo que defender una relación directa o fácilmente discernible entre la definición preactiva del currículum escrito y su realización interactiva en el aula. Sí es, sin embargo, afirmar que el currículum escrito establece casi siempre parámetros importantes para la práctica en el aula (no siempre, no en todo momento, no en todas las aulas, pero sí «casi siempre»). En primer lugar, el estudio del currículum escrito aumentará nuestra comprensión de las influencias e intereses que intervienen en el nivel preactivo. En segundo, esa comprensión favorecerá nuestro conocimiento de los valores y objetivos representados en la escolarización y del modo en que la definición preactiva, a pesar de las variaciones individuales y locales, puede establecer parámetros para la realización y negociación interactivas en el aula y en la escuela.

Programas para el estudio de las materias escolares

Con el desarrollo de los sistemas estatales de enseñanza, la materia escolar se convirtió en el principal foco de escolarización para un creciente número de alumnos. De resultas de ello, se iniciaron las investigaciones sobre los orígenes de las materias escolares. Foster Watson (1909), un adelantado en este campo, consideró evidente que:

> «Debido al rápido desarrollo de un sistema de escuelas secundarias municipales y del condado en Inglaterra y Gales, hoy en día existe un especial interés centrado en el lugar y función que ocupan las materias «modernas» en las escuelas secundarias» (37).

(36)Goodson, I. F. *The Making of the Curriculum, Collected Essays.* Basingstoke, Falmer Press, 1988, p. 16.

(37) Watson, F. *The Beginnings of the Teaching of Modern Subjects in England.* Londres, 1909, p. vii.

Este análisis razonado se adelanta en cierto modo a posteriores exhortaciones de sociólogos del conocimiento, ya que Watson defendía que:

> «Ya era hora de que se conocieran los hechos históricos relacionados con los orígenes de la enseñanza de las materias modernas en Inglaterra en conexión con la historia de las fuerzas sociales que las implantaron en el currículum educativo» (38).

En los cincuenta años posteriores a 1909 muy pocos estudiosos secundaron a Foster Watson en su intento de relacionar las materias escolares con las «fuerzas sociales que las implantaron en el currículum educativo» de ningún modo general.

Sin embargo, en los años sesenta, los sociólogos, y concretamente los sociólogos del conocimiento, dieron nuevo impulso a la investigación sobre las materias escolares. En 1968, Frank Musgrove exhortaba a los investigadores de la educación a «analizar las materias, tanto en el seno de la escuela como a nivel nacional, como sistemas sociales sostenidos por redes de comunicación, dotaciones materiales e ideologías» (p. 101). Con respecto a las «redes de comunicación», Esland defendería después que la investigación debía centrarse en parte en la perspectiva del profesor sobre la materia.

> «Ese conocimiento que el profesor cree que «llena» su materia es compartido con miembros de una comunidad de apoyo que abordan colectivamente su paradigma y criterios de utilidad, legitimados por cursos de formación y declaraciones «oficiales». Parece como si los profesores, debido a la naturaleza dispersa de sus comunidades epistemológicas, experimentaran la precariedad conceptual originada por la falta de otros sujetos significativos que puedan confirmar la plausibilidad. Por tanto, dependen intensamente de las revistas y, en menor medida, de las conferencias para confirmar su realidad» (39).

Esland y Dale desarrollaron posteriormente este estudio centrado en los profesores dentro de las comunidades de materias:

> «Los profesores, en cuanto portavoces de comunidades de materias, están insertos en una compleja organización del conocimiento. La comunidad tiene una historia y, a través de ella, un cuerpo de conocimiento respetado. Tiene normas para reconocer los temas «molestos» o «falsos», y modos de evitar la contaminación cognoscitiva. Tendrá una filosofía y un conjunto de autoridades, que aportarán una firme legitimación a las actividades que sean aceptables para la comunidad. Algunos miembros están investidos de la facultad de hacer «declaraciones oficiales», por ejemplo, los directores de revistas, presidentes, directores de exámenes e inspectores. Estos son importantes en su calidad de «otros significativos» que suministran modelos de creencias y conducta adecuadas a nuevos o indecisos miembros» (40).

---

(38) *Ibíd.*, p. viii.

(39) Esland, G. M. «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge», en M. F. D. Young (comp.), *Knowledge and Control.* Londres, 1971, p. 79.

(40) Esland, G. M. y Dale, R. (comp.), *School and Society.* Course E282, Unit 2, Milton Keynes, 1973, pp. 70-71.

Esland mostraba especial interés por el desarrollo de saberes que iluminaran el papel de los grupos profesionales en la construcción social de las materias escolares. Estos grupos pueden considerarse como mediadores de las «fuerzas sociales» a las que aludió Foster Watson:

> «Las asociaciones de materias de la profesión docente pueden representarse teóricamente como segmentos y movimientos sociales que intervienen en la negociación de nuevas alianzas y bases racionales a medida que se transforman construcciones de la realidad sostenidas colectivamente. Así, si aplicáramos lo dicho a las identidades profesionales de los profesores dentro de la escuela, sería posible revelar las regularidades y cambios conceptuales que se generan a través de la pertenencia a comunidades de una materia concreta, manifestados en libros de texto, programas, revistas, informes de conferencias, etc...»

A la luz de la importancia de las perspectivas históricas Esland añadió que «puede demostrar que las materias tienen «carreras» que dependen de los correlatos socioculturales y sociopsicológicos de pertenencia a comunidades epistemológicas» (41).

En 1961 Raymond Williams desentrañó en *The Long Revolution* la relación entre el contenido de la escolarización, «lo que cuenta como educación y las cuestiones del poder y el control». Señalaba que:

> «No se trata únicamente de que pueda considerarse que la forma en que se organiza la educación expresa consciente o inconscientemente la organización más amplia de una cultura y una sociedad, de modo que lo que se creía una simple distribución es de hecho una verdadera conformación adaptativa para unos fines sociales completos. Ocurre además que el contenido de la educación, que está sujeto a una gran agnación histórica, expresa de nuevo, consciente e inconscientemente a un mismo tiempo, ciertos elementos básicos de la cultura. De tal modo que lo que se considera «una educación» es de hecho un conjunto determinado de énfasis y omisiones» (42).

Es posible complementar la noción de «contenido de la educación» de Williams ya que, como señalé en otro lugar, «la pugna sobre el contenido del currículum, aunque a menudo más visible, es en muchos sentidos menos importante que el control sobre las formas subyacentes» (43).

Michael F. D. Young intentó investigar las relaciones entre el conocimiento escolar y el control social y hacerlo de un modo que le permitiera centrarse en el contenido y en la forma. De acuerdo con Bernstein, defendía que:

> «Quienes ocupan posiciones de poder intentarán definir lo que se debe considerar conocimiento, la accesibilidad de cualquier conocimiento para los diferentes grupos y cuáles son las relaciones aceptadas entre las diferentes áreas de conocimiento, y entre los que tienen acceso a ellas y las hacen asequibles.»

---

(41) Esland, G. M. «Teaching and Learning as the Organization of Knowledge», *op. cit.*, p. 107.
(42) Williams, R. *The Long Revolution.* Londres, 1975, p. 146.
(43) Goodson, I. F. *On Curriculum Form* (mimeo), 1987.

Su preocupación por la forma de las materias escolares de alto estatus se centró en los «principios organizadores» que consideraba subyacentes al currículum académico:

> «Son éstos la presentación escrita, con preferencia a la oral; el individualismo (o evitación del trabajo en equipo o la cooperatividad), y centrado en el modo de valorar el trabajo académico y característico tanto del «proceso» de aprendizaje como de la forma en que se presenta el «producto»; el carácter abstracto del conocimiento y su estructuración y compartimentación independientemente del conocimiento de la persona que está aprendiendo; finalmente, y en relación con lo anterior, tenemos lo que yo he llamado la inconexión de los currícula académicos, que denota la medida en que estos currícula están «reñidos» con la vida y experiencia diarias» (44).

Este énfasis en la forma del conocimiento escolar no debe, sin embargo, excluir preocupaciones como la expresada por Williams respecto de la construcción social de contenidos concretos. Lo que debemos comprender fundamentalmente es que nuestro estudio de las materias escolares debe centarse en la fuerza interrelacionada de forma y contenido. Además, el estudio de la forma y el contenido de las materias debe situarse en una perspectiva histórica.

De hecho, en su trabajo posterior, Young vino a admitir la determinación un tanto estática de su texto sobre conocimiento y control, y sostenía que la investigación histórica debe ser un elemento esencial en el estudio del conocimiento escolar. Escribió sobre la necesidad de entender la «aparición histórica y la persistencia de convencionalismos particulares (materias escolares, por ejemplo). Cuando se limita nuestra capacidad para situarse históricamente los problemas de la educación contemporánea, se limita también nuestra capacidad de comprensión de los problemas de política y control. Young llegó a la conclusión de que:

> «una forma crucial de reformular y trascender los límites dentro de los cuales trabajamos es observar... que dichos límites no están predeterminados ni son fijos, sino que son el resultado de acciones e intereses encontrados de los hombres en la historia» (45).

Estudio de la historia social de las materias escolares

Así pues, el importante trabajo de los sociológos del conocimiento en la definición de programas de investigación para estudiar el conocimiento escolar llevó a que algunos de ellos reconocieran que el estudio histórico podía complementar y ampliar su proyecto. Hemos llegado a una nueva etapa en el estudio de las materias escolares. Los trabajos iniciales de principios de siglo aportaron precursores importantes para nuestro trabajo: posteriormente, los sociólogos del conocimiento

(44) Young, M. F. D. (comp.), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Knowledge*. Londres, Nueva York y Filadelfia, 1971, p. 38.

(45) Young, M. F. D. «Curriculum Change: Limits and Possibilities», en M. Young y G. Whitty (comps.), *Society State and Schooling*. Lewes, 1977, pp. 248-249.

representaron un papel de vital importancia en el rescate y reafirmación de la validez de este proyecto intelectual; sin embargo, durante el proceso se ha perdido en parte el necesario enfoque sobre las circunstancias históricas y empíricas. La labor que se está llevando a cabo actualmente consiste en reconsiderar el papel de los métodos históricos en el estudio del curriculum y en rearticular un método de estudio que haga avanzar nuestros conocimientos sobre la historia social del currículum escolar y, en este trabajo, concretamente las materias escolares.

En 1983, consideré en mi libro *School Subjects and Curriculum Change* la historia de tres materias: Geografía, Biología y Estudios medioambientales (46). Cada materia seguía un perfil evolutivo similar, y este trabajo inicial permitió desarrollar una serie de hipótesis sobre la forma en que el estatus y los recursos, la estructuración de las materias escolares, impulsan al conocimiento de las materias escolares en direcciones concretas: hacia la adopción de lo que yo llamo la *tradición académica*. A este trabajo siguió una nueva serie de publicaciones titulada *Studies in Curriculum History*. En el primer volumen, *Social Histories of the Secondary Curriculum* (47), se recogen diversos trabajos sobre materias muy diversas: clásicas (Stray sobre el inglés) o ciencias (Waring que había escrito anteriormente un estudio seminal sobre la ciencia de Nuffield), materias domésticas (Purvis), educación religiosa (Bell), estudios sociales (Franklin y Whitty) e idiomas modernos (Radford). Estos estudios reflejan un creciente interés por la historia del currículum y, además de aclarar el desplazamiento simbólico del conocimiento escolar hacia la tradición académica, plantean cuestiones fundamentales sobre explicaciones pasadas y presentes de las materias escolares, ya sean sociológicas o filosóficas. Otros trabajos de la serie *Studies in Curriculum History* analizan en detalle materias concretas; en 1985 McCulloch, Layton y Jenkins publicaron *Technological Revolution?* (48), un libro en el que se examina la política seguida en el currículum escolar de ciencia y tecnología en Inglaterra y Gales desde la Segunda Guerra Mundial. En un trabajo posterior de Brian Woolnough (1988) se analizó la historia de la enseñanza de la física en las escuelas en el período comprendido entre 1960 y 1985. Otra área en la que están apareciendo trabajos es la historia de las matemáticas escolares: la obra de Cooper *Renegotiating Secondary School Mathematics* analiza la suerte corrida por numerosas tradiciones dentro de las matemáticas y articula un modelo para la redefinición del conocimiento de la materia escolar (49); en el libro de Bob Moon *The «New Maths» Curriculum Controversy* (1986) se analizan las relaciones entre las matemáticas en Inglaterra y Norteamérica y se incluyen trabajos muy interesantes sobre la difusión de los libros de texto (50).

---

(46) Goodson, I. F. *School Subjects and Curriculum Change* (ed. revisada). Basingstoke, Falmer Press, 1987.

(47) Goodson, I. F. (comp.), *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*, Basingstoke, Falmer Press, 1985.

(48) McCulloch, G.; Jenkins, E. y Layton, D. *Technological Revolution?* Londres, Nueva York, Filadelfia, Falmer Press, 1985.

(49) Cooper, B. *Renegotiating Secondary School Mathematics*. Londres y Filadelfia, Falmer Press, 1985.

(50) Moon, B. *The «New Maths» Curriculum Controversy*. Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press, 1986.

Las investigaciones que se están realizando en Norteamérica han empezado también a centrarse en la evolución del currículum escolar estudiado de forma histórica. H. M. Kliebard distingue en *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* diversas tradiciones dominantes dentro del currículum escolar (51). El libro llega además a la intrigante conclusión, ya antes apuntada, de que, al final del período estudiado, las materias escolares tradicionales seguían siendo una «fortaleza inexpugnable». Pero el trabajo de Kliebard no desciende a los detalles de la vida escolar. En este sentido, el libro de Barry Franklin, *Building the American Community* (52) nos ofrece valiosas profundizaciones a través del estudio de un caso de Minnéapolis. Vemos aquí la negociación vital desde las ideas curriculares, el ámbito de trabajo de Kliebard, hacia la implantación como práctica escolar. Además, una serie de artículos reunidos por Tom Popkewitz estudian los aspectos históricos de diversas materias: educación precoz (Bloch), arte (Freedman), lectura y escritura (Monagha y Saul), Biología (Rosenthal y Bybee), Matemáticas (Stanic), Estudios sociales (Lybhel), Educación especial (Franklin y Sleeter), currículum socialista (Teitelbaum) y un estudio sobre el libro de texto de Rugg realizado por Kliebard y Wegner (53).

En Canadá, fue el trabajo primordial de George Tomkins, *A Common Countenance* (54) el que inauguró la historia del currículum como campo independiente. Se estudian en él los modelos de estabilidad y cambio curricular en una serie de materias escolares a lo largo de los dos últimos siglos en todo Canadá. El libro estimuló la realización de una gran variedad de trabajos de gran importancia sobre la historia del currículum como, por ejemplo, un estudio muy estimulante de Gaskell sobre la historia de la física escolar. El artículo de Gaskell constituye un estudio de caso importante en un nuevo libro, *International Perspectives in Curriculum History,* que pretende agrupar algunos de los trabajos más importantes sobre la historia del currículum que se han realizado en diferentes países. Además de algunos de los trabajos ya citados de Stanic, Moon, Franklin, McCulloch, Ball y Gaskell, existen artículos notables sobre la ciencia escolar victoriana (Hodson), sobre la educación científica (Louis Smith), sobre el inglés en la escuela pública noruega (Gundem) y sobre el desarrollo de la geografía en la escuela secundaria de segunda etapa en Australia occidental (Marsh) (55).

Otras investigaciones han empezado a mirar más allá de las materias escolares tradicionales para centrase en temas más amplios. Por ejemplo, el libro de Peter Cunningham (1988) analiza el cambio curricular en la escuela primaria británica desde 1945, en tanto P. W. Musgrave estudia en su libro *Whose Knowledge* el tribu-

---

(51) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum. Op. cit.*

(52) Franklin, B. *Building the American Community.* Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press, 1986.

(53) Popkewitz, T. S.(comp.), *The Formation of the School Subjects, The Struggle for Creating an American Institution.* Nueva York, Falmer Press, 1987.

(54) Tomkins, G. S. *A Common Countenance: Stability and Change in the Canadian Curriculum.* Scarborough, Prentice-Hall, 1986.

(55) Goodson, I. F. *International Perspectives in Curriculum History,* Basingstoke, Falmer Press, 1987a.

nal de exámenes de la Victorian University desde 1964 hasta 1979. Los trabajos históricos empiezan a desentrañar el cambio desde el contenido del currículum al contenido de la materia examinable, de tanta importancia para entender el modo en que se asignan el estatus y los recursos dentro de la escuela (56).

La orientación futura del estudio de las materias y el currículum escolares exigirá un enfoque más amplio. Los trabajos básicos citados anteriormente son sólo los cimientos de investigaciones más complejas. Concretamente, estas investigaciones tendrán que examinar las relaciones entre el contenido y la forma de la materia escolar y los problemas del proceso y la práctica en la escuela. Habrán de explorarse también nociones del currículum consideradas en un sentido más amplio: el currículum oculto, el currículum entendido como temas y actividades y, por encima de todo, el currículum preescolar y de la escuela primaria. A medida que los estudios empiecen a explorar la relación entre el contenido de la materia escolar y los parámetros de la práctica, empezaremos a tener bases más sólidas para determinar la estructura del mundo de la escolarización. Además, deben emprenderse más estudios comparativos sobre el currículum escolar. No obstante, ya se han realizado suficientes investigaciones sobre la historia de las materias escolares para confirmar que es una vía prometedora hacia la reconstitución de los estudios sobre el currículum y la escolarización.

(56) Musgrave, P. W. *Whose Knowledge.* Londres, Nueva York y Filadelfia, Falmer Press, 1988.

M O N O G R A F I C O

LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM EN ESTADOS UNIDOS STATUS Y AGENDA DE INVESTIGACIÓN

BARRY M. FRANKLIN (*)

Pienso que no es fácil concretar un punto de partida exacto para iniciar un trabajo de investigación sobre la historia del currículum en los Estados Unidos. Se podría empezar por uno de los primeros empeños –quizás el primero– de un norteamericano para escribir la historia del currículum. Tal empresa muy bien pudiera haber sido la descripción de la evolución del currículum en varias escuelas norteamericanas que Henry Barnard publicó en su *American Journal of Education* en 1869 (1). También se podría comenzar en el momento en que parece existir un intento sustancial de los expertos de explorar las cuestiones relacionadas con la historia del currículum. Habría que situar ese momento en las dos o tres primeras décadas del siglo XX (2). Yo me inclino, sin embargo, por prescindir de esos primeros intentos de escribir la historia del currículum, para establecer mi punto de arranque en el final de la década de 1960 y comienzos de la de 1970. Lo que diferencia este período de los períodos anteriores mencionados es que, durante esos años, los estudiosos empiezan a comprometerse con un tipo de debates historiográficos que atañen a las asignaturas, el propósito, la metodología y la agenda de investigación de la historia del currículum, que ha provisto de un sentido de identidad propia a esta empresa. La finalidad de este ensayo será el examen de dichos debates historiográficos, considerando todo lo que nos revelan sobre el estado actual y la futura dirección de la investigación referida a la historia curricular.

(*) *Kennesaw State College.* Marietta. Georgia, Estados Unidos.

(1) *American Journal of Education, 19,* 1869, pp. 417-576.

(2) Durante este período se han hecho una serie de estudios que analizan aspectos de la historia del currículum. Véase, por ejemplo, Franklin Spencer Edmonds, «The Central High School of Philadelphia, 1838-1902» (*The School Review,* 11, 1903, pp. 211-226); Alexander Inglis, *The Rise of the High School in Massachusetts* (Nueva York, Teachers College Press, 1911); Elbert Stout, *The Development of High School Curricula in the North Central States from 1860 to 1918* (Chicago, University of Chicago Press, 1921); Emit Duncan Grizzell, *Origin and Development of the High School in New England Before 1865* (Nueva York, Macmillan, 1923); Harold Rugg, «A Century of Curriculum Making in American Schools», en H. Rugg (Ed.) *Curriculum Making Past and Present: Twenty-Sixth Yearbook of the National Society for the Study of Education,* Parte I (Bloomington, Public School Publishing Company, 1926).

II

Los primeros que abordaron la definición del contenido de la historia del currículum, durante los últimos años de la década de 1960 y los primeros de la de 1970, lo hicieron estableciendo comparaciones entre este nuevo campo y el de la historia educativa. Los escritos de Arno Bellack en 1969 (probablemente la primera tentativa de determinar este campo de estudio) identificaron diversos temas de investigación sobre la historia del currículum. Se incluían entre ellos el desarrollo de las prácticas curriculares y educativas, la importancia creciente del currículum como campo de trabajo y de estudio, las carreras de teóricos importantes y las recomendaciones de significativos comités nacionales del pasado que fueron constituidos para estudiar el currículum. Pese a la existencia de esos temas de investigación potenciales, Bellack no cree que debamos intentar definir un área de investigación nueva y diferenciada del estudio de la historia educativa: «La historia del pensamiento y la práctica curriculares –sostiene– no se puede asilar de la historia general de la educación americana que, a su vez, no se puede desgajar de la rama más amplia que es la historia cultural e intelectual» (3). Desgraciadamente, Bellack ofrece esta opinión como un comentario posterior a su ensayo, sin explicar por qué se adhiere a este enfoque.

Davis, editor del *Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development* (Anuario de la Asociación para la Supervisión y el Desarrollo del Currículum), está de acuerdo con Bellack sobre la estrecha relación existente entre la historia del currículum y la historia educativa. Ahora bien, él sostiene que, aparte de «la historia general de las escuelas», había una materia diferenciada, que era la representada por el contenido de la historia curricular (4). Ni Davis ni los demás colaboradores en el Anuario identifican explícitamente esa materia; sin embargo, del contenido de los trabajos incluidos en ese volumen se desprende que Davis y sus colegas consideran la evolución del curso de estudio o disciplina escolar o asignatura como el objeto principal de la historia curricular.

En su crítica del Anuario, Barry Franklin afirmaba que Davis no había logrado distinguir claramente el contenido de la historia curricular y el contenido de la historia de la educación. En el epílogo del volumen, señala Franklin, Davis identifica una serie de temas que, según cree, los historiadores del currículum están especialmente dispuestos a investigar. Algunos de los temas que indica, incluyendo el papel de los profesores y los padres en el *Eight Year Study* (*) y la historia de ciertos

---

(3) Bellack, A. A. «History of Curriculum Thought and Practice» *Review of Educational Research, 39,* 1969, pp. 284-291.

(4) Davis, D. L. Jr. «Prologue: Curriculum across Two Hundred Years of Independence», en O. L. Davis (Ed.) *Perspectives on Curriculum Development: 1776-1976. 1976 ASCD Yearbook, Washington, D. C. Association for Supervision and Curriculum Development,* 1976, pp. 3-4.

(*) Proyecto de investigación auspiciado por la *Progressive Education Association* (Asociación de Educación Progresiva) en la década de los años treinta, destinado a llevar a cabo una reforma en profundidad del currículum básico de las *high schools* o escuelas secundarias norteamericanas a partir de los principios de la enseñanza progresiva («ajuste de la escuela a la vida», «la eficiencia social», etc.). El proyecto se hizo eco de otros anteriores, igualmente importantes, que sirvieron para articular la enseñanza secundaria norteamericana, al tiempo que hicieron frente a la cuestión clave de la formación y del rendimiento exigible a los

proyectos claves de reforma curricular en la década de 1960, parecen especialmente adecuados para un campo que se ocupa de la historia del programa escolar. En cambio, otros de los temas que identifica, incluyendo la historia de la *junior high school,* la educación vocacional y la historia de las *black freedom schools,* son asuntos que los historiadores de la educación exploran de forma rutinaria. Según Franklin, Davis nunca explica por qué estos últimos temas eran de la incumbencia de los historiadores del currículum (5).

Franklin prosigue criticando la aparente selección de Davis del curso de estudio como objeto de la historia del currículum. Tal como Franklin lo ve, los asuntos de contenido se hallan tan íntimamente ligados a otros aspectos de la escolarización que el curso de estudio no se justifica, por sí sólo, como objeto de la historia curricular. Franklin señala que el objeto apropiado de la historia curricular es la evolución del currículum como campo de estudio y como rol ocupacional en la universidad y en las escuelas. Piensa que la historia del currículum debería contemplarse como análoga, en alcance y contenido, a materias tales como la historia de la medicina, la psicología y la sociología; estudios que centran su atención en la historia de ciertos ámbitos del saber y de grupos profesionales (6).

La revisión de Franklin precipitó una breve disputa con Davis sobre el objeto de la historia curricular. En una de las réplicas Davis señaló que el enfoque de Franklin era excesivamente estrecho y dejaba fuera muchos de los factores más importantes para la comprensión del desarrollo del currículum. Además, indicaba que tanto la historia del curso de estudios como la del campo curricular, son por derecho propio, materias de investigación para el historiador del cu-

---

alumnos a la hora de acceder a la enseñanza universitaria: El que ideó el llamado *Committee of Ten* (Comité de los Diez), presidido en 1892 por el rector de la Universidad de Harvard por encargo de la *National Asociation of Education,* la primera organización académica relacionada con la pedagogía que crearon los profesores norteamericanos del ramo, que puso el énfasis en la importancia de las ciencias naturales, la enseñanza vocacional, etc., en la educación secundaria; y el de la *Commission on the Reorganization of Secondary Education* (Comisión para la reorganización de la enseñanza secundaria), organizada también por la Asociación Nacional de Educación, que dio a la luz en 1918 los llamados *Cardinal Principles of Secondary Education* (la salud, la integración satisfactoria de los miembros dentro del núcleo familiar, la instrucción cívica, el uso adecuado del ocio, etc.). El *Eight Year Study* se diseñó como un proyecto experimental, en el que las veintinueve escuelas secundarias seleccionadas –que organizaron libremente sus curricula según los principios de la enseñanza progresiva– fueron contrastadas con otras tantas de currículum convencional a fin de medir el rendimiento de sus alumnos respectivos al final de sus estudios; rendimiento que les daría o no el acceso a los *colleges* universitarios. Como director del proyecto se nombró al entonces joven investigador Ralph Tyler, que puso todo su empeño en plantear la investigación de tal modo que el primer paso fuera pedir a los profesores de las escuelas que «formularan sus objetivos educativos», «definiendo claramente los tipos de conducta que trataran de enseñar». En este orden de cosas, el credo de la escuela progresiva se vehiculó a través de un enfoque behaviorista, el mismo que años después este autor consolidaría en lo que se conoce como el «Tyler rationale» (que, a su vez, ejerció una decisiva influencia a partir de finales de los años cincuenta en formulaciones tan conocidas como las taxonomías de Benjamin Bloom). El estallido de la Segunda Guerra Mundial contribuyó a eclipsar los resultados del proyecto, publicados finalmente en 1942 y 1943, que, en general, arrojaron rendimientos positivos, pero no espectaculares, en los tests de aquellos alumnos que habían seguido la experiencia. *N. de M. A. Pereyra.*

(5) Franklin, B. M. «Curriculum History: Its Nature and Boundaries» –extraído de O. L. Davis (Ed.) *Perspectives on Curriculum Development: 1776-1976– Curriculum Inquiry, 7,* 1977, pp. 68-69.

(6) *Ibíd.,* p. 73.

rrículum (7). Respondiendo a Davis, Franklin argumentaba que los historiadores del currículum no descuidarían el curso de estudio si se centrasen en el desarrollo del campo curricular. Por el contrario, tal énfasis los encaminaría directamente hacia los aspectos del curso de estudios que son más importantes para los estudiosos del currículum (8).

Pese a la polémica entre Davis y Franklin, no han progresado mucho los intentos de los investigadores norteamericanos de determinar el contenido concreto de la historia del currículum. Como ha observado recientemente Herbert Kliebard, resulta virtualmente imposible establecer una clara línea divisoria entre estas dos áreas de estudio. Kliebard considera que, para los investigadores, es mejor estrategia identificar los rasgos característicos de esta rama de la investigación y olvidarse de las supuestas fronteras con otras disciplinas (9).

En un trabajo de 1983 Kliebard y Franklin identificaron tres temas de investigación que, según pretendían, caracterizarían el trabajo de los historiadores norteamericanos del currículum. La mayoría –dicen ellos– se centra en la exploración del progreso de los principales esfuerzos reformadores del currículum, como los del movimiento de eficiencia social y del progresivismo, que han surgido a lo largo de los años con la intención de transformar completamente el programa escolar. Un segundo grupo, más reducido, protagoniza el intento de introducir nuevas áreas de estudio dentro del currículum, incluyendo la educación vocacional, la educación sexual y la educación especial, sólo por citar algunas. Un tercer grupo de especialistas, aún más reducido –siguen diciendo Kliebard y Franklin– examina la historia de materias escolares como el inglés, los estudios sociales y las ciencias naturales (10). De hecho, al menos hasta ahora, lo que parece distinguir a los historiadores del currículum norteamericanos de sus colegas de otros países, sobre todo del Reino Unido, es su falta de interés por la evolución de las asignaturas escolares (11).

---

(7) Davis, D. L. Jr. «The Nature and Boundaries of Curriculum History: A Contribution and a Dialogue Over a Yearbook and Its Review». *Curriculum Inquiry, 7,* 1977, pp. 162-164.

(8) Franklin, B. M. «Dialogue: Franklin on Davis on Franklin on Davis». *Curriculum Inquiry,* 8, 1978, pp. 177-178.

(9) Kliebard, H. M. «Constructing a History of the American Curriculum», en Ph.M. Jackson (Ed.) *Handbook on Research on Curriculum,* Nueva York, MacMillan, en prensa.

(10) Kliebard, H. M. y Franklin, B. M. «The Course of the Course of Study: History of Curriculum», en J. H. Best (Ed.) *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda,* Washington, D. C., American Educational Research Association, 1983, p. 138.

(11) Fuera de los Estados Unidos la preocupación central de los historiadores del currículum ha sido la historia de las asignaturas. Véase, por ejemplo, la serie de anotaciones sobre la historia del currículum en varios países registrada en la *International Encyclopedia of Education: Research and Studies,* vol. 2 –Th. Husen y T. Neville Postlethwaite (Eds.) Oxford, Pergamon, 1985, pp. 1190-1208–. Para la importancia de la historia de las materias escolares desde la perspectiva de un historiador inglés del currículum, véase Ivor Goodson, «The Social History of School Subjects», en H. Haft y S. Hopmann (Eds.) *Case Studies in Curriculum Administration History.* Londres, The Falmer Press, 1980, pp. 81-90, [véase el primer estudio de este monográficol.

III

Según parece, no existe un consenso claro entre los historiadores del currículum sobre el propósito de su actividad. Lo que parece dividirles es la cuestión del beneficio práctico –si es que hay alguno– que pueda ofrecer el estudio de la historia del currículum. Algunos investigadores aducen que se pueden sacar enseñanzas del examen de la historia del currículum escolar. Daniel y Laurel Tanner ven al historiador del currículum como a un «detective» cuyas investigaciones del pasado pueden ayudar a resolver problemas curriculares del presente. Al estudiar las políticas y las prácticas curriculares del pasado –razonan ellos– el investigador está capacitado para distinguir los programas fallidos, que habrá que evitar, y los programas con mejores resultados, que habrá que adoptar (12).

Otros historiadores del currículum cuestionan la utilidad inmediata de la historia del currículum. Davis, por ejemplo, sostiene que las investigaciones históricas nos pueden facilitar una mejor comprensión del desarrollo del campo curricular y del actual currículum escolar. No obstante –dice–, tales estudios pueden tener, o no, utilidad práctica:

> Si tenemos el conocimiento, podríamos analizar las justificaciones contemporáneas, analizar nuevas propuestas y, con información, inventar un currículum más adecuado, más consistente, más válido. Por otro lado, es posible que no sea así. La posesión del conocimiento no garantiza que se vaya a utilizar de manera sensata y prudente. Pero, con seguridad, no tenemos necesidad de garantizar los beneficios prácticos de la historia curricular para justificarla (13).

Kliebard y Franklin también se muestran cautos respecto a los intentos de aplicar el estudio de la historia curricular a la resolución de problemas inmediatos. Nos dicen que no debería sorprendernos que las solicitudes hechas a los especialistas del currículum para que resuelvan problemas escolares prácticos les conduzcan a buscar lecciones en el estudio de la historia del currículum. Ahora bien –dicen ellos–, caer en esta tentación puede ir en detrimento de la función más importante, posiblemente, del estudio histórico, es decir, el desarrollo de puntos de vista interesantes y nuevos: «Haciendo que lo familiar resulte extraño, la historia del currículum podría servir para fortalecer nuestra sensibilidad crítica y, por consiguiente, para ayudarnos a reformular nuestros problemas de una manera nueva y constructiva» (14).

IV

Durante las dos últimas décadas los historiadores norteamericanos del currículum han seguido unos planes de investigación sumamente limitados, centrándose

---

(12) Tanner, D. y Tanner L. *History of the School Curriculum.* Nueva York, MacMillan Publishing Company, 1990, pp. 6-17.

(13) Davis O. L. *op. cit.*, p. 159.

(14) Kliebard, H. M. y Franklin, B. M. *op. cit.*, p. 153.

en la evolución de las ideas curriculares. Han escrito, sobre todo, acerca de las carreras de importantes teóricos del currículum, en especial sobre John Dewey, Franklin Bobbitt y Ralph Tyler, y sobre las recomendaciones para el cambio de currículum preconizadas por diversos comités, incluyendo el *Committee of Ten* y la *Commission on the Reorganization of Secondary Education.* Entre 1966 y el momento presente ha habido cuatro grandes estudios de este tipo.

El primero de ellos fue la historia del desarrollo del campo del currículum, desde sus orígenes decimonónicos hasta finales de los años treinta, cuya autoría se debe a Louise Seguel en 1966. Su aproximación consistió en observar, cronológicamente, los escritos publicados por siete individuos que ella identifica como los pioneros del campo curricular. Comenzando por Charles y Franklin McMurry, los proponentes norteamericanos del «herbartismo», sigue considerando, por turno, a John Dewey, Franklin Bobbitt, W. W. Charters, Harold Rugg y Hollis Caswell. Según cuenta la autora, cada uno de estos individuos fue edificando su propia construcción sobre las contribuciones de los predecesores, hasta llegar, finalmente, a sentar los principios, los métodos y el contenido de lo que hoy denominamos campo del currículum:

> Si a los McMurry se debe el haber alertado a la profesión sobre la necesidad de un método para seleccionar y organizar el contenido, la visión que Dewey tiene de una escuela democrática se puede considerar como la aportación de una dirección de la que carecían los «herbartianos». Bobbitt y Charles, después, contribuyeron a la primera búsqueda de método, formulando el suyo. Rugg, a su vez, aparece como el profeta que pone de relieve las limitaciones del valor del mero método, y a Caswell se debe el intento de hacer el método más operativo (15).

Seguel cree que el estudio de esta historia puede ayudar a los estudiosos del currículum contemporáneos a comprender la naturaleza de los problemas habituales del currículum y a predecir futuras tendencias curriculares (16).

Trazando la evolución del currículum, desde el movimiento por una escuela pública de mediados del siglo XIX hasta la actualidad, Daniel y Laurel Tanner han llegado a una postura muy similar a la de Seguel. Según los Tanner, la evolución del currículum americano moderno se inició cuando, a principios del siglo pasado, los reformadores de la educación se dieron cuenta de que las escuelas de la nación necesitaban un curso de estudios más práctico. De ahí se siguió una serie de «batallas» en las que estos reformadores derrotaron unas huestes de oponentes reaccionarios. El resultado fue la realización de un sistema de escolarización más accesible y un programa escolar más utilitario. Cada cual a su manera, tal como los Tanner lo ven, Dewey, Bobbitt, Tyler y los demás teóricos fundadores del campo del currículum contribuyeron a una revalorización y una transformación progresivas del currículum escolar. Lo que a mediados del siglo XIX empezó siendo un curso de estudio excesivamente académico y a remota distancia de las vidas de los niños, en los comienzos del siglo

(15) Seguel, M. L. *The Curriculum Field: Its Formative Years.* Nueva York, Teachers College Press, 1966, pp. 179-180.

(16) *Ibíd.*, p. 2.

XX se convirtió en un currículum más directamente funcional y más relacionado con las preocupaciones de la juventud (17). El propósito de su libro, tal como explican, es «seguir los pasos de la gran batalla por una más completa verificación del potencial democrático de la sociedad americana mediante la transformación de la escuela y la reforma del currículum» (18).

Para Herbert Kliebard, el desarrollo del currículum escolar norteamericano durante la primera mitad de este siglo representa una lucha entre cuatro «grupos de intereses» diferentes. Los humanistas, cuya visión del currículum predominó en el pensamiento y la práctica educativas al comenzar el siglo XX, defendían el currículum clásico y la doctrina de las «disciplinas mentales». Durante la primera mitad del siglo otros tres grupos se oponían a los humanistas. Estaban los «evolucionistas», como el psicólogo G. Stanley Hall, quien abogaba por utilizar el estudio del niño como medio para desarrollar un currículum más adecuado. Había un conjunto de personas que compartían el punto de vista «meliorista» del sociólogo Lester Frank Ward y consideraban el currículum como un instrumento para enmendar las desigualdades de la sociedad moderna. Y había también educadores que propugnaban la doctrina de la eficiencia social y eran partidarios de un currículum que socializase a la juventud en los roles de adulto trabajador y ciudadano. No hubo –dice Kliebard– vencedor en este combate (19). En cambio, lo que apareció a finales de la década de 1950 fue un currículum que contenía elementos promovidos por cada uno de los grupos:

> Al mismo tiempo, el currículum en el siglo XX ha llegado a representar una reflexión, razonablemente fiel, de los recursos intelectuales de nuestra cultura y también de sus tendencias anti-intelectuales; sirve para liberar el espíritu humano y para confinarlo; se armoniza para el bienestar de niños y jóvenes, pero también contribuye a su alienación y desafección del cauce principal de la vida social; y significa un vehículo para la reforma social y política, al igual que una fuerza para perpetuar las estructuras de clase y para la reproducción de las desigualdades sociales (20).

Barry Franklin, por otro lado, afirma que los educadores que abrazaron el ideal de la eficiencia social fueron los que llegaron a dominar en el pensamiento y en la práctica del currículum durante la primera mitad de este siglo. La transformación de la nación en una sociedad urbana, industrializada, fue la preocupación central de los educadores que se identificaban profesionalmente con temas del currículum durante los primeros años de este siglo. Al igual que otros intelectuales de su tiempo, afirma Franklin, estos primitivos laborantes del currículum atribuyeron las dislocaciones y disfunciones sociales de la América finisecular al doble impacto del crecimiento de las urbes y al auge de las corporaciones. Y al igual también que sus semejantes en otros órdenes de la vida, estos educadores

---

(17) Tanner, D. y Tanner, L. *op. cit.*, pp. 5-6, 9-10, 133-134.

(18) *Ibíd.*, p. 13.

(19) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958.* Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986, pp. 27-29.

(20) *Ibíd.*, p. 270.

procuraban que las instituciones en las que trabajaban contribuyeran a restaurar el orden y la estabilidad en la sociedad. Aun cuando las escuelas fueran capaces de jugar su papel en este proceso, estos trabajadores del currículum pensaban que el programa escolar existente, con su énfasis académico y su devoción por la doctrina de las disciplinas mentales, debía ser reconstruido (21). Debía llegar a ser, como dice Franklin, «un instrumento de control social para restaurar el sentido de la comunidad en la sociedad». Franklin cree que durante este siglo los reformadores orientados hacia la eficiencia fueron quienes mejor lograron articular esta visión del programa escolar (22).

V

A pesar de la inclinación de los historiadores del currículum norteamericanos a escribir historia intelectual, ha habido siempre un reducido grupo de investigadores que se han centrado en el programa escolar del momento. Emprendieron estudios casuísticos con ejemplos reales de reforma curricular para determinar el efecto, en el caso de que lo hubiera, que habían tenido en el curso de estudios de la escuela las anteriores recomendaciones para la modificación del currículum. En un ensayo de 1975 W. Lynn McKinney y Ian Wesbury revisaron tres intentos de reforma curricular que tuvieron lugar en Gary, Indiana, entre 1940 y 1970: la introducción de la educación intercultural a mediados de los años 40, el intento de enriquecer el currículum científico de la ciudad durante los años 50 y 60 y la expansión, también durante los años 50 y 60, de la educación vocacional. McKinney y Westbury señalan que, en cada una de las instancias, las demandas en favor de una reforma curricular en Gary y la aparición en el panorama nacional de propuestas para la innovación educativa crearon un clima favorable al cambio. Ahora bien, los tres intentos de reforma que los autores describen sólo produjeron modificaciones de poca importancia y corta duración para el programa escolar de la ciudad. La oposición a la educación intercultural por parte de la mayoría de los administradores y profesores de Gary impidió la plena realización de la reforma. La falta de recursos financieros durante las décadas de 1950 y 1960 imposibilitó en Gary la ejecución del tipo de currículum científico enriquecido que ya entonces se había popularizado en el panorama nacional. Durante este mismo período el inadecuado equipamiento material de Gary impidió la ampliación del programa vocacional en la dirección que la Administración deseaba. McKinney y Westbury llegan, pues, a la conclusión de que las condiciones locales de Gary, incluyendo la motivación de los dirigentes, los recursos financieros y la calidad de los servicios materiales existentes, actuaron limitando el impacto de los esfuerzos por reformar el currículum (23).

---

(21) Franklin, B. M. *Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control.* Londres, The Falmer Press, 1986, pp. 1-13.

(22) *Ibíd.,* XII, pp. 89-90, 112-114.

(23) McKinney, W. L. y Westbury, I. «Stability and Change: The Public Schools of Gary, Indiana, 1940-1970», en W. Reid y D. Walter (Eds.) *Case Studies in Curriculum Change,* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1975, pp. 1-53.

Seis años más tarde, en 1981, Wayne Urban examinó la introducción de la educación vocacional en las escuelas de Georgia, Atlanta, durante las dos primeras décadas del siglo XX. De manera semejante a la de otras ciudades del norte, preocupadas por la eficacia, los reformadores escolares de Atlanta proclamaron con frecuencia la retórica del «vocacionalismo». No obstante, sus esfuerzos por imprimir un carácter vocacional al currículum escolar nunca lograron el éxito obtenido en las escuelas urbanas del norte. Urban atribuye esta ausencia de cambios a tres factores. En primer lugar, el principal defensor de la educación vocacional de la ciudad, Hoke Smith, Presidente de la Junta de Educación y más tarde gobernador y senador, nunca favoreció el tipo de preparación laboral especializada que preconizaban los defensores de la educación vocacional en otras partes. Favoreció, en cambio, la introducción de elementos de adiestramiento manual en un programa escolar de naturaleza esencialmente académica y preparatoria.

En segundo lugar, el intento de los reformadores escolares de Atlanta de introducir la educación vocacional tenía más relación con sus ambiciones políticas que con la reforma educativa. Los que apoyaban la educación vocacional, Smith y Robert Guinn, quien también actuaba como Presidente de la Junta de Educación, se definían como reformadores progresistas que se enfrentaban a los conservadores, defensores del currículum tradicional; especialmente, al superintendente escolar Willian M. Slaton. En realidad el enfrentamiento se inscribía en un marco más amplio: el control del aparato político de Atlanta y, en definitiva, del Partido Democrático de Georgia por los que se alineaban con Smith o por quienes se alineaban con Slaton. Urban considera que Smith y Guinn no abogaban por la educación vocacional y otras reformas similares porque deseaban la transformación de las escuelas. Promovían tales reformas con el propósito de obtener ventaja política sobre Slaton, dando una imagen más reformista.

En tercer lugar, según Urban, estaba la cuestión racial. Aunque los reformadores escolares de Atlanta se mostraban reacios a promover la preparación laboral especializada en las escuelas municipales para blancos, no daban muestras de duda cuando se trataba de escuelas para negros. Con cierta regularidad hacían propuestas para subsistir los cursos académicos en las escuelas de negros por programas de formación vocacional. Urban sostiene que los educadores y políticos de Atlanta, reflejando las actitudes raciales del momento en esa zona, pensaban que la población negra siempre estaba dispuesta a ser canalizada hacia la condición de las clases trabajadoras. En consecuencia, según Urban, los reformadores escolares de Atlanta no veían la necesidad de introducir programas de formación vocacional en las escuelas municipales para blancos (24).

Al examinar la reforma del currículum en las escuelas de Minneapolis durante el medio siglo que sigue a la Primera Guerra Mundial, Barry Franklin exploró también el impacto del movimiento de la eficacia social en el programa escolar. A lo largo de este período, arguye Franklin, la Administración escolar municipal

---

(24) Urban, W. «Educational Reform in a New South City: Atlanta, 1890-1925», en R. Goodenow y A. O. White (Eds.) *Education and the Rise of the New South*, Boston, G. K. Hall and Co., 1981, pp. 114-128.

fue la campeona de la introducción de la reforma curricular orientada hacia la eficacia. Estaban especialmente entusiasmados con los esquemas para transformar el currículum existente, organizado en torno a las materias escolares tradicionales, en un currículum integrado y organizado en torno a los intereses y las inquietudes de la juventud.

A continuación Franklin considera dos instancias en las que la Administración escolar trató de introducir un currículum integrado. En 1939 la Administración estableció un curso de un año sobre «problemas modernos», en el grado duodécimo, para substituir un programa compuesto por un curso semestral obligatorio sobre el gobierno de Norteamérica y un curso semestral facultativo, consistente en materias sociológicas, económicas y derecho mercantil. Al introducir este curso, el municipio se enfrentó de inmediato con la probabilidad de que el Departamento de Educación de Minnesota se negase a aceptar que el curso de «problemas modernos» satisficiera los requisitos del Estado para la graduación en las *high schools,* en vez de lo del estudio sobre el gobierno norteamericano. Según parece, los funcionarios del Departamento de Estado no estaban convencidos de que este nuevo curso integrado incorporase el contenido suficiente sobre el gobierno americano. Las dificultades del municipio se hicieron aún más complicadas por el hecho de que no todos los estudiantes podían seguir un curso de un año de estudios sociales en el duodécimo grado. Los que estaban inscritos en programas vocacionales tenían unos horarios que sólo dejaban espacio a un curso semestral de estudios sociales. Si querían cumplir los requisitos del Estado para alcanzar la graduación, era necesario cubrir en un semestre el curso sobre el gobierno americano. Sin embargo, condensando en un semestre los estudios cívicos y políticos, se imposibilitaba toda integración. En realidad, el primer semestre de «problemas modernos» resultaba ser prácticamente el mismo curso que el del semestre sobre el gobierno norteamericano, que venía a substituir. La Administración se las arregló para conseguir cierta integración en el segundo semestre de «problemas modernos», organizando el curso en torno a una serie de materias de actualidad, incluyendo el alojamiento y asuntos relacionados con el consumo, el trabajo y la familia. Pero estos mismos problemas ya se venían tratando en los tres cursos electivos, pretendidamente reemplazados por el de «problemas modernos».

Pese a las insignificantes modificaciones introducidas por el curso de «problemas modernos», la mayor parte de los profesores de Minneapolis se opuso a la reforma. Alegaban que no sabían cómo realizar el tipo de integración que, supuestamente, se pretendía lograr con los «problemas modernos». De manera rutinaria los encargados de impartir este curso enseñaban, en realidad, materias tradicionales como la historia, la organización política y la economía. Incapaz de ganarse el apoyo de los profesores, la Administración fue modificando el curso gradualmente, eliminando toda integración que se hubiera alcanzado, en favor de la enseñanza de las materias de psicología, política norteamericana y economía. En 1976 la Administración ya había suprimido el curso.

De modo similar, también acabó en fracaso la segunda tentativa de integración del currículum en Minneapolis. En 1945 la municipalidad introdujo un cur-

so de dos horas de «estudios comunes», organizado en torno a problemas y asuntos de interés para los jóvenes, que substituía los cursos de inglés y estudios sociales de la *high school,* la *junior school* y la *senior school.* Un gran número de padres se opuso a este cambio. Sostenían que si se substituían los cursos separados de inglés y estudios sociales por un curso para examinar los intereses y las preocupaciones de la juventud, la calidad académica del currículum resultaría menoscabada. Pensaban también que unos cursos dirigidos a temas de cohesión social vulneraban los derechos de los padres a educar a sus hijos como creyeran conveniente. La oposición de un grupo influyente, el Consejo de Padres, obligó a la Junta de Educación, en febrero de 1950, a restablecer los cursos separados de inglés y estudios sociales, haciendo optativos los «estudios comunes». Pero esta modificación no redujo la oposición de las familias a los «estudios comunes». Intentando hacer frente a esa hostilidad, la Administración procuró disimular la naturaleza del curso cambiando su denominación. En 1957 se rebautizó como el «doble período» y en 1960 esta designación se abandonó en favor del título «estudios sociales y de inglés». Aún así, incapaz de apaciguar la oposición paterna a la integración curricular, la Administración comenzó a eliminar el curso en las *high schools,* a principios del decenio de 1960, y en las *junior high schools,* al iniciarse el de 1970. Franklin concluye afirmando que en Minneapolis y, sin lugar a dudas, en cualquier otra parte, la presencia de múltiples factores locales, incluyendo la presión de las familias, la resistencia del profesorado y las políticas del Estado, sólo por citar algunos, limitó gravemente la capacidad de los reformadores escolares con orientación a la eficacia para alterar el currículum existente (25).

VI

En un ensayo de 1987 David Labaree señaló la preferencia de los historiadores del currículum por el examen de las propuestas de lo que se debía enseñar o, como él decía, el «currículum retórico». Expresa que tales estudios no han arrojado –al menos hasta ahora– explicaciones que puedan dar cuenta del desarrollo del actual programa escolar. Lo que hace falta es que los investigadores, prosigue él, dirijan estudios de casos de cambio curricular que aporten una serie de interpretaciones más profundas y perfiladas que las que hoy existen (26).

El propio Labaree elaboró su interpretación de la evolución del currículum en un estudio de la historia de la *Central High School* de Filadelfia desde su fundación, en 1838, hasta 1939. La *high school* americana, dice Labaree, se ha visto atrapada entre dos propósitos contradictorios desde sus comienzos, a mitad del siglo XIX. Por un lado, sus promotores habían previsto que esta institución cumpliera una función pública o, como él dice, una función «política» al preparar a la juventud

---

(25) Franklin, B. M. *Building the American..., op. cit.,* pp. 138-165.

(26) Labaree, D. F. «Politics, Markets and the Compromised Curriculum» –revisión de H. M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum: 1893-1958,* y B. M. Franklin, «Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control»–. *Harvard Educational Review, 57,* 1987, p. 493.

para los roles de ciudadanos adultos en una sociedad democrática. Por otro lado, sin embargo, los promotores también habían procurado utilizar la *high school* para cumplir una función privada o, como expresa Labaree, un rol «mercantil», ayudando a los hijos de la clase media (su inicial y más poderosa clientela electoral) a mejorar económicamente en una sociedad capitalista.

Al designar como «central» el curso inicial de estudio, observa Labaree, el claustro parece estar intentando cumplir los compromisos contradictorios de la escuela. Su decisión de ofrecer un currículum único, indiferenciado, que prepare a los estudiantes para ser buenos ciudadanos y personas de moralidad, indica su deseo de utilizar la escuela para alcanzar fines «políticos». De igual manera, su decisión de que el currículum común de la escuela sea final y no preparatorio y de que ponga el acento en asignaturas tales como las ciencias y las lenguas extranjeras modernas indica el deseo del claustro de utilizar la escuela para cumplir propósitos «mercantiles».

Según Labaree, desde el final del siglo XIX en adelante los cambios de currículum de la Central implicaron una serie de oscilaciones entre los compromisos públicos y privados de la escuela. En 1889 la Central abandonó su currículum práctico y único en favor de dos cursos: uno preparatorio para la educación superior y otro terminal. Labaree interpreta esta modificación como una indicación del deseo del claustro de la Central de servir a su clientela (ostensiblemente de la clase media) mediante el reconocimiento de la creciente importancia que el acceso a la educación superior iba a tener para la promoción económica individual. No obstante, queriendo dar respuesta a la conflictiva demanda del público, en general, de una educación secundaria accesible, el claustro de la Central introdujo un curso de estudio comercial en 1898, un programa de manualidades en 1912 y un programa industrial-vocacional en 1919. A finales del segundo decenio del siglo XX, tal como Labaree lo ve, la Central parecía servir al mismo tiempo su meta «política» de ser fácilmente accesible para estudiantes de diversos intereses y procedencias y asumir sus responsabilidades «mercantiles» con la clase media.

Pero sería tan sólo una solución temporal. Durante los diez años siguientes el claustro de la Central iba a alterar este equilibrio entre los fines de la escuela, al cambiar sus programas vocacionales por cursos técnicos que preparaban a los estudiantes para superar los requisitos de ingreso en la educación superior. Hacia 1930, según Labaree, la *Central High School* se había convertido en una institución cuyos diversos programas le daban la apariencia de ser accesible a todos los estudiantes, pero cuya devoción al propósito de preparar para la educación superior la hacían parecer más orientada a las necesidades de los hijos de la clase media. Esta complicada situación, concluye Labaree, ha sido nociva, por lo general, para la *high school* central y norteamericana hasta el día de hoy (27).

Jeffrey Mirel y David Angus han desarrollado una interpretación del curso de la reforma curricular del siglo XX, con un estudio de las modificaciones en los pro-

---

(27) Labaree, D. F. *The Making of an American High School: The Credentials Market and the Central High School of Philadelphia: 1838-1939*. New Haven, Yale University Press, 1988, pp. 134-172.

gramas de la *high school* de Detroit entre los años 1928 y 1940. Mirel y Angus sostienen que los educadores de la época daban por sentado que el gran incremento de las inscripciones en la *high school* durante la primera parte de este siglo se debía, como resultado directo, a los esfuerzos por expandir y diversificar el currículum.

Durante la depresión de los años treinta, según Mirel y Angus, el colapso económico forzó a los jóvenes a permanecer en la escuela, en vez de salir de la *high school* para integrarse en el mercado laboral. En Detroit se duplicó el alumnado de la *high school* de la ciudad. Sin embargo, no se hizo ningún esfuerzo por expandir el currículum. Por el contrario, enfrentándose a la necesidad de reducir el presupuesto, incluido en el recorte general de gastos de la municipalidad, la Junta de Educación redujo los salarios del profesorado y los servicios para los estudiantes y paralizó las construcciones. Por su parte, lo que hizo la Administración fue modificar el currículum de las *high schools* para acomodarlo a un cuerpo estudiantil más amplio y diverso.

Desde los años veinte, Detroit venía ofreciendo cuatro cursos de estudio en sus *high schools:* preparatorio para la enseñanza universitaria, técnico, comercial y general. La Administración consideró que de estos cuatro programas el menos exigente, desde el punto de vista académico, era el general y, por tanto, constituía el currículum más adecuado para el tipo de estudiantes que el sistema parecía estar reteniendo. Lo que hizo la Administración fue modificar el programa general de manera que pudieran permanecer en la escuela más estudiantes y cumplir los requisitos de graduación. Suprimieron el requisito de laboratorio, para la química, de la *high school,* creando así un curso en ciencia descriptiva. Asimismo introdujeron material, que parecía interesante (como una unidad en seguridad vial), en los cursos de estudios sociales y crearon algunas optativas más nuevas y prácticas, incluyendo un curso de preparación personal. Ante todo, la Administración hizo el currículum más práctico con la esperanza de retener la más amplia y diversa clientela estudiantil. No era un currículum ampliado la fuerza motriz del incremento de las matrículas en el siglo XX. Lo que hacía aumentar la matriculación eran las transformaciones en las posibilidades de empleo para los jóvenes, que, al mismo tiempo, hacían necesarios los ajustes en el currículum (28).

Uno de los temas predilectos de los investigadores que utilizaron estudios de casos ha sido la tentativa de los reformadores escolares de principios del siglo XX de diferenciar el currículum mediante el establecimiento de escuelas y clases especiales para niños con retraso mental o con bajo rendimiento. E. Anne Bennison, en su estudio sobre la *Escuela para Niños Especiales de Milwaukee,* Wisconsin, e Irving Hendrick y Donald MacMillan, en su examen de las clases no graduadas de la ciudad de Nueva York, atribuyen esta reforma a una doble meta: el control social y el humanitarismo. Según estos especialistas, el establecimiento de clases y escuelas especiales permitiría sacar a los estudiantes con bajo rendimiento de las aulas, donde su presencia dificultaba la labor del profesor con los niños de intelecto nor-

(28) Mirel, J. E. y Augus, D. L. «The Rising Tide of Custodialism: Enrrollment Increases and Curriculum Reform in Detroit, 1928-1940». *Issues in Education, 2,* 1986, pp. 101-102.

mal, y proporcionaría un marco separado en el que unos profesores con especial preparación pudieran trabajar eficazmente con esos niños difíciles de enseñar. De estas dos metas, los reformadores escolares de principios de siglo siempre se ocuparon más –según los investigadores mencionados– en controlar la supuesta influencia trastornadora de los niños con bajos rendimientos en el aula regular que en respaldar el progreso educativo de los niños con problemas (29).

Joseph Tropea y Barry Franklin utilizan estudios de casos para demostrar cómo el establecimiento de clases especiales capacitó a los administradores docentes de principios de siglo para controlar a los estudiantes cuyos problemas de aprendizaje y comportamiento se consideraban un obstáculo para la buena marcha de las actividades en el aula. Tropea considera que el orden y la eficiencia en el aula decimonónica articulaban la facultad de los administradores y profesores para excluir fácilmente a los niños con malos resultados escolares. Tras el examen de las escuelas de Baltimore, Maryland, entre 1890 y 1940, Tropea sostiene que la aprobación de leyes que hacían obligatoria la asistencia impidió a las autoridades escolares utilizar la exclusión como medio de controlar a los niños conflictivos. Al autorizarse la segregación de estos niños, las clases especiales ofrecieron a los administradores escolares de Baltimore una estrategia nueva y más conveniente para evitar la desorganización. Franklin dice que el incremento de inscripciones en Atlanta, Georgia, entre 1898 y 1923 introducía en las escuelas un mayor número de niños con bajo rendimiento. El aparente fracaso de los profesores en acomodar a estos estudiantes –prosigue Franklin– amenazaba la capacidad de los administradores de la enseñanza de la ciudad para mantenerse fieles a su compromiso con el ideal de accesibilidad de la escuela pública. No obstante, las clases especiales resolvieron el problema al permitir a las escuelas admitir a cualquier niño que deseara ingresar y, luego, segregar a aquellos cuya presencia en el aula regular se considerase perturbadora en alto grado (30).

VII

Lo que ha atraído a los historiadores del currículum hacia el estudio de casos es su convicción de la eficacia de este método para informarnos sobre el desarrollo del programa escolar. En otras palabras, creen que podemos obtener un panorama más detallado del impacto de la reforma escolar orientada a la eficacia, por ejemplo, mediante el examen de pasadas instancias del cambio curricular en Atlanta, Milwaukee o Filadelfia, que con la perspectiva que se podría ob-

(29) Bennison, E. A. «Creating Categories of Competence: The Education of Exceptional Children in the Milwaukee Public Schools, 1908-1917», tesis doctoral, Madison, Universidad de Wisconsin, 1988, pp. 142-181; Hendrick, J. G. y MacMillan, D. L. «Selecting Children for Special Education in New York City: William Maxwell, Elizabeth Farrell and the Development of Ungraded Classes, 1900-1920», *The Journal of Special Education, 22,* 1989, pp. 359-417.

(30) Tropea, J. L. «Bureaucratic Order and Special Children: Urban Schools, 1890s-1940s», *History of Education Quarterly, 27,* 1987, pp. 29-53; Franklin, B. M. «Progressivism and Curriculum Differentiation: Special Classes in the Atlanta Public Schools, 1898-1923», *History of Education Quarterly, 29,* 1989, pp. 571-593.

tener estudiando los escritos de Franklin Bobbitt o W. W. Charters. Herbert Kliebard, sin embargo, ha hecho recientemente la advertencia de que puede ser inmerecida la fe que tenemos en esta metodología de la investigación. Los estudios de casos, observa, son especialmente útiles al permitirnos valorar el impacto que han tenido las propuestas del currículum en la práctica escolar. Y nos pueden ofrecer datos para promover nuevas interpretaciones del cambio curricular. Sin embargo, estos estudios no aportan, sin más, respuestas definitivas a nuestros interrogantes. Por el contrario, Kliebard sostiene que una revisión de la literatura contemporánea mostraría que los estudios de casos, al igual que otras formas de investigación, plantean nuevas preguntas y crean nuevas controversias entre los estudiosos (31).

Tras haber identificado este problema en la investigación del estudio de casos, Kliebard centra su atención en el hallazgo de nuevas y, conceptualmente, más ricas maneras de investigar la historia de las ideas del currículum. En un trabajo reciente explora el impacto simbólico de las primitivas propuestas del siglo XIX de introducir la educación vocacional en el programa escolar. Kliebard sostiene que el esfuerzo por imprimir un carácter vocacional al currículum jamás llevó a la práctica las promesas de preparar a los estudiantes para incorporarse a la fuerza laboral y mejorar la competitividad de la economía norteamericana. El gran éxito de los proponentes de la educación vocacional –según Kliebard– fue su capacidad para manipular el lenguaje del «vocacionalismo» con el fin de crear ciertas creencias y determinadas impresiones.

Como observa Kliebard, los administradores escolares orientados hacia la eficacia promovieron la educación vocacional sobre la base de que esta innovación iba a crear un programa escolar más atractivo que, a su vez, induciría a los niños a permanecer en la escuela. En otras palabras, se trataba de una reforma que corregiría uno de los problemas más graves de las escuelas públicas de principios del siglo XX: una tasa creciente de abandonos, de desistimiento. Sin embargo, al esgrimir este argumento, los administradores escolares hacían algo más que ofrecer una base lógica para una determinada política educativa; estaban creando una ideología que exaltaba su pericia técnica para resolver un problema acuciante de escolarización pública y, al hacerlo, estaban justificando la posición alcanzada por su profesión en las escuelas. La promoción de la educación vocacional –argumenta Kliebard– revistió a estos educadores de la ornamentación simbólica del profesionalismo incipiente.

La tentativa de imprimir un carácter vocacional al currículum, según Kliebard, ocurrió en el preciso momento en que, con las reformas de la industria, se estaban reduciendo las cualificaciones exigidas a los trabajadores y, por consiguiente, su necesidad de formación. Kliebard dice que para explicar esta aparente paradoja puede ser útil considerar la educación vocacional como una forma de acción simbólica. Las características del trabajo industrial de principios de este siglo (largas jornadas, bajos salarios y condiciones de trabajo peligrosas) actuaron socavando la ética laboral histórica de la nación. Resultaba virtualmente imposible trabajar día

(31) Kliebard, H. M. «Constructing a History...», *op. cit.*, pp. 61-63.

tras día en la cadena de montaje y aceptar los dogmas de la ética laboral; especialmente, que el trabajo era siempre más digno que la indolencia o que los obreros de la industria eran artesanos cualificados. Para Kliebard, la introducción de la educación vocacional ofreció los símbolos requeridos para redefinir la ética del trabajo de manera que se adecuase a esta realidad industrial. Proclamando que harían el currículum más funcional, los promotores de la educación vocacional estaban diciendo que la escuela pública había suplantado el sistema de aprendizaje como instrumento de creación de artesanos cualificados. Y al promocionar las virtudes del trabajo de equipo y de la cooperación, los proponentes de la educación vocacional estaban indicando que el trabajo en cadena representaba un avance respecto a las viejas formas de trabajo artesanal (32).

Thomas Popkewitz es otro de los especialistas que ha procurado revitalizar el estudio de la historia de las ideas del currículum. Popkewitz sostiene que el examen del discurso educativo, incluyendo las propuestas para el cambio en el currículum, nos puede dar información acerca de unos temas con mayor alcance, como el poder social y la reglamentación. Aunando las perspectivas de una serie de teóricos franceses de la sociología (incluyendo las de Emile Durkheim, Michel Foucault, Pierre Bourdieu y los historiadores de la escuela analista), Popkewitz articula una aproximación a la investigación del lenguaje educativo como problema de «epistemología social» (33). Es una aproximación –dice– que descubre la relación entre el discurso educativo y el poder.

El examen, por ejemplo, del discurso de los reformadores del currículum centrados en la disciplina, en el decenio de 1960, nos dice muchas cosas sobre lo que pensaban esos educadores respecto a la asignación y la distribución del poder en la sociedad norteamericana. Según Popkewitz, la tarea de reformar el currículum, para estos educadores, consistía en incorporar a las materias escolares las generalizaciones más recientes y los métodos de investigación de las disciplinas del saber tradicional tal como eran definidas por los especialistas académicos. Para Popkewitz, esta confianza en el saber de los expertos tuvo dos consecuencias importantes:

> En primer lugar, se establecieron estas disciplinas como fuentes autorizadas del saber acerca de la sociedad; la creencia firme de que el progreso social se define por medio de una ciencia positiva organizada por la observación, la metodología rigurosa y la valoración de la neutralidad se fue acentuando cada vez más en el currículum. En segundo lugar, se llegó a considerar el profesionalismo como una categoría epistemológica que hizo de la forma y el contenido particulares del conocimiento científico social una fuente autorizada para considerar la relación entre los individuos y la sociedad (34).

Popkewitz cuestiona, a continuación, la conveniencia, en una sociedad democrática, de conceder semejantes autoridad y objetividad a las contribuciones de los

---

(32) Kliebard, H. M. «Vocational Education as Symbolic Action: Connecting Schooling with the Workplace». *American Educational Research Journal, 27,* 1990, pp. 9-26.

(33) Popkewitz, Th. S. *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research.* Nueva York, Teachers College Press, 1991, VI-X, pp. 1-4.

(34) *Ibíd.,* p. 115.

expertos académicos. Según él, estudiando la historia de las ideas del currículum como problemas de epistemología social se pueden identificar los intereses políticos más amplios que, a lo largo del tiempo, han estado involucrados en los esfuerzos por desarrollar una reforma curricular (35).

VIII

Aunque los investigadores americanos han escrito sobre la historia de las asignaturas, tales estudios, como antes señalé, no han constituido una de las preocupaciones centrales de los historiadores del currículum (36). No obstante, hay indicios de que la situación puede estar cambiando. En 1987 Thomas Popkewitz publicó una recopilación de ensayos editados que examinaban la historia de varias asignaturas. En la introducción Popkewitz señala que el propósito de la obra es explicar la historia de las asignaturas como «invenciones sociales de personas que luchan en un mundo de intereses en competencia y contradicciones (37). Los que participan en la obra pretenden analizar los motivos y compromisos contradictorios que han intervenido en el desarrollo de diversas asignaturas.

Dentro de este volumen, el ensayo de George Stanic se dedica a examinar la respuesta de los docentes matemáticos a las transformaciones sociales que, según creían, iban asociadas a la transición de Norteamérica, en los comienzos del siglo XX, hacia una sociedad urbana e industrial. Stanic sostiene que, para estos educadores, tuvieron especial interés los cambios demográficos que estaba introduciendo en las escuelas una población estudiantil más numerosa y diversa. Tal como estos educadores finiseculares veían la situación, muchos de los niños, sobre todo los de la clase obrera y los de familias de inmigrantes, no estaban preparados para el currículum matemático existente, que ponía el acento en el adiestramiento mental y en la preparación para la universidad. Utilizando la noción de Kliebard de grupos de interés curricular, Stanic prosigue descubriendo el conflicto surgido entre los educadores en matemáticas cuando quisieron adaptar el currículum a esta nueva categoría de alumnos. De un lado estaban los llamados educadores humanistas, que veían en las matemáticas un vehículo para el desarrollo intelectual y para perpetuar las tradiciones culturales de la civilización occidental. En contraposición, había un grupo de profesores de matemáticas cuya ideología combinaba elementos de las tradiciones de la eficacia social y del evolucionismo. Pensaban que el contenido del currículum matemático existente debía transformarse de manera que resultase interesante y atractivo para unos niños con un amplio espectro de capacidades y aspiraciones y los preparara así, para el trabajo adulto y el rol de ciudadanos. Stanic pasó revista a este conflicto de la educación en matemáticas desde sus comienzos, en torno a 1900, hasta

---

(35) *Ibíd.*, pp. 83-133.

(36) Kliebard, H. M. y Franklin, B. M. «The Course of the Course...», *op. cit.*, pp. 143-146.

(37) Popkewitz, Th. S. «The Formation of School Subjects and the Political Context of Schooling», en Th. S. Popkewitz *The Formation of School Subjects: The Struggle for Creating an American Institution*, Londres, The Falmer Press, 1988, p. 2.

1940. Durante este período ninguno de los grupos obtuvo un control absoluto sobre el currículum. De manera muy semejante a lo que sucedió con el currículum en general, se llegó a un compromiso incompleto que reflejaba elementos de todas esas tradiciones. Según Stanic, fue un compromiso que siguió influyendo en el currículum matemático de la escuela pública (38).

Kerry Freedman, en su contribución al volumen de Popkewitz, señala que el avance de la educación en artes de las escuelas públicas norteamericanas también se vio impulsado por las motivaciones conflictivas de sus promotores. Los primeros programas de arte en la escuela pública consistieron en cursos de dibujo industrial, establecidos durante las tres últimas décadas del siglo XIX a instancias de los industriales de Nueva Inglaterra. Pensaban que la introducción del dibujo en el currículum daría a los trabajadores norteamericanos una capacitación para el diseño, que era entonces la razón de la preeminencia de la mano de obra industrial de Inglaterra y Europa. Estableciendo esos cursos, los fabricantes americanos podrían superar la ventaja competitiva de la que gozaban entonces sus competidores europeos.

Al comenzar el siglo XX, esta base lógica para la presencia de la educación artística en el currículum empezó a dejar el paso a otros compromisos muy distintos. Los reformadores de la clase superior y de la clase media, que defendían el movimiento llamado «progresivo», según Freedman, veían que la educación artística convenía a sus propios intereses e igualmente a un interés público más general. Los cursos de arte proporcionarían a los niños de la clase alta y de la clase media el tipo de enriquecimiento cultural que consolidaría su posición en la sociedad norteamericana. Y estos cursos enseñarían a los hijos de la clase trabajadora cómo utilizar el tiempo libre, cada vez más considerable, que la industrialización les había facilitado; así quedaría mitigada gran parte de la insatisfacción provocada por el sistema fabril. Freedman pasa, luego, a describir cómo, durante el medio siglo siguiente, los intereses de esos patrocinadores de la educación artística siguieron desplazándose, primero, hacia un compromiso de utilizar el arte como instrumento de la educación moral y, más recientemente, como instrumento para promover la autoexpresión. Freedman sostiene que las cambiantes bases lógicas ofrecidas por los promotores de la educación artística eran reflejo de unas transformaciones, culturales y políticas, más profundas de la sociedad norteamericana (39). En su trabajo actual Freedman continúa explorando las vinculaciones entre la evolución del currículum artístico y unas transformaciones sociales de mayor alcance, considerando especialmente el impacto de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra Fría en la educación artística (40).

---

(38) Stanic, G. M. A. «Mathematics Education in the United States at the Beginning of the Twentieth Century», en *ibíd.*, pp. 145-175.

(39) Freedman, K. «Art Education as Social Production: Culture, Society and Politics in the Formation of Curriculum», en *ibíd.*, pp. 63-84.

(40) Freedman, K. «Art Education and Changing Political Agendas: An Analysis of Curriculum Concerns of the 1940s and 1950s», *Studies in Art Education, 29,* 1987, pp. 17-29; Freedman, K. «The Philanthropic Vision: The Owatonna Art Education Project as an Example of «Private» Interests in Public Schooling», *Studies in Art Education, 31,* 1989, pp. 15-26.

IX

Según parece, los historiadores norteamericanos del currículum nunca han tenido mucho que decir sobre los profesores y la enseñanza. En los textos de Kliebard, Seguel y Tanner se hace una breve mención de la implicación de los profesores en una serie de proyectos reformistas del currículum en el siglo XX (41). En su disertación sobre la reforma curricular en Minneapolis, Franklin destaca cómo quedó condenada al fracaso esta reforma orientada a la eficacia por la oposición de los profesores a la integración curricular (42). Sin embargo, los historiadores del currículum no han hecho examen alguno de la relación entre el desarrollo de la enseñanza como profesión del currículum.

En estos últimos años los historiadores de la educación han mostrado un interés creciente por la historia de la docencia. No obstante, han tenido tan poco que decir sobre el currículum como los historiadores del currículum sobre la docencia (43). Así, pues, si existe un tema que requiera la atención de los historiadores del currículum, éste es el de la vinculación entre la historia del currículum y la historia de la enseñanza y de la educación del enseñante.

Es difícil predecir cómo definirán los historiadores norteamericanos del currículum su agenda de investigación en años futuros. De todo lo expuesto en este trabajo se desprendería que tal programa de investigación incluiría, como mínimo, estudios históricos de casos de instancias de modificación curricular, la revitalización del estudio de nuestra historia de las ideas sobre el currículum, investigaciones de la historia de las asignaturas y el estudio sobre las relaciones a lo largo del tiempo entre la historia de la enseñanza y el desarrollo del currículum. Queda por ver, no obstante, si los historiadores norteamericanos del currículum abordarán todos estos temas o sólo alguno al proseguir con sus futuras investigaciones.

---

(41) Kliebard, H. M. *The Struggle for the American.., op. cit.,* pp. 212-213; Seguel, M. L. *op. cit.,* pp. 98-107; Tanner, D. y L., *op. cit.,* pp. 303-307.

(42) Franklin, B. M. *Building the American..., op. cit.,* pp. 150-152, 161-162.

(43) Véase, por ejemplo, Larry Cuban, *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1940* (Nueva York, Longmans, 1984); Jürgen Herbst, *And Sadly Teach: Teacher Education and Professionalization in American Culture* (Madison, University of Wisconsin Press, 1989); Donald Warren (Ed.), *American Teachers: Histories of a Profession at Work* (Nueva York, MacMillan Publishing Company, 1989).

MONOGRÁFICO

HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES
REFLEXIONES SOBRE UN CAMPO DE INVESTIGACIÓN

ANDRÉ CHERVEL (*)

La historia de la enseñanza puede vanagloriarse de contar con una tradición ya ampliamente secular; no así el estudio histórico de los contenidos de la enseñanza primaria o secundaria, que sólo en contadas ocasiones ha suscitado el interés de los investigadores y del público en general. Limitado en general a investigaciones de carácter puntual sobre un ejercicio o una época concreta, el estudio histórico sólo se eleva al nivel de síntesis de mayor entidad en algunos trabajos, basados en textos oficiales o programáticos, como son los de Falcucci (1) o Piobetta (2). Más recientemente, se ha ido manifestando entre los enseñantes una tendencia en favor de la historia de su propia disciplina. De los contenidos de las enseñanzas, tal y como figuran en los programas, el interés ha evolucionado sensiblemente hacia una visión más global del problema, ajustando a las consignas del legislador o de las autoridades ministeriales o jerárquicas la realidad concreta de la enseñanza en los centros docentes e incluso, en algunos casos, las producciones escritas de los propios alumnos. Y fue en el marco del Servicio de Historia de la Educación en el que se planteó, hace ya algunos años, el problema general: ¿tiene algún sentido la noción de historia de las disciplinas escolares? ¿Presenta analogías o nexos comunes la historia de las diferentes disciplinas? Y, para ahondar un poco más, ¿permite la observación histórica extraer normas de funcionamiento o incluso uno o varios modelos disciplinarios ideales, cuyo conocimiento y aplicación podrían ser de alguna utilidad en los debates pedagógicos presentes y futuros?

I. LA NOCIÓN DE «DISCIPLINA ESCOLAR»

En este ámbito, el historiador se enfrenta con un problema poco usual. Aplicada a la enseñanza, la noción de «disciplina», independientemente de cualquier

---

(*) Servicio de Historia de la Educación del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas (INRP), París.

(1) Clément Falcucci: *L'Humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle.* París, Toulose, 1939.

(2) J. B. Piobetta: *Le Baccalauréat.* París, 1937.

otra consideración evolutiva, no ha sido objeto de una reflexión en profundidad en el campo de las ciencias humanas y, en particular, en el de las «ciencias de la educación». Las definiciones que se han propuesto para este término son demasiado vagas (3) o demasiado restrictivas (4), y sólo coinciden en la necesidad de abarcar su uso común, que no se distingue de sus «sinónimos», como son «materias» o «contenidos» de la enseñanza. Las disciplinas es lo que se enseña, y punto. No estamos muy lejos de la noción inglesa de «subject», que está en la base de una nueva tendencia de la historia de la educación en la otra orilla del Canal de La Mancha y cuya definición procede por acumulación y asociación de las partes constitutivas (5). Es, pues, competencia del historiador definir la noción de disciplina al mismo tiempo que va confeccionando la historia de ésta.

La historia del término «disciplina» (escolar) y las condiciones en las que se impone su uso después de la Primera Guerra Mundial ponen claramente de manifiesto la relevancia de este concepto y no permiten desde luego confundirlo con otros términos semejantes.

En el ámbito escolar, el término «disciplina» y la expresión «disciplina escolar» sólo designaban, hasta finales del siglo XIX, la policía de los centros docentes, la represión de las conductas susceptibles de alterar el orden establecido y aquella parte de la educación de los alumnos que debía contribuir a ello (6). En el sentido que aquí nos interesa de «contenidos de la enseñanza», el término brilla por su ausencia en todos los diccionarios del siglo XIX, y no aparece ni siquiera en el Diccionario de la Academia de 1932. ¿Cómo se designaban entonces antes de dicha época, los diferentes órdenes de enseñanza? ¿Cuál era el título general que se daba a las rúbricas de los distintos cursos?

En los textos, oficiales o no, las diversas y confusas fórmulas ponían de manifiesto tanto la ausencia como la necesidad de un término genérico. He aquí tres ejemplos de lo dicho: «Se ha publicado este año, en cada distrito universitario, un folleto (...) con la relación de los cursos agrupados por analogía de enseñanza» (7); «No se había creado todavía la función de inspector general de todos los grados y géneros» (8); «En el segundo ciclo, se proponen opcionalmente a los alumnos cuatro grupos de materias principales» (9). En el siglo XIX, los términos equivalentes

---

(3) «Conjunto específico de conocimientos que tiene sus características propias en el ámbito de la enseñanza, la formación, los mecanismos, los métodos y las materias». Guy Palmade: *Interdisciplinarité et idéologie.* París, Anthropos, 1977, p. 22.

(4) «La disciplina es una unidad metodológica: es la 'regla' (del latín 'disciplina') común para un conjunto de materias reunidas con fines de enseñanza ('discere').» J.-P. Resweber: *La Méthode interdisciplinaire,* París, P.U.F., 1982, p. 46.

(5) Para Ivor Goodson, por ejemplo, los «subjects» «no son entidades monolíticas, sino amalgamas cambiantes de subgrupos y tradiciones». *School subjects and curriculum change. Case studies in curriculum history.* Londres, Croom Helm, 1983, p. 3.

(6) Era todavía el único sentido que se daba a «disciplina escolar» en el *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire,* publicado por Ferdinand Buisson en 1911. Es también el de Foucault en *Surveiller et punir.*

(7) Circular de 24 de marzo de 1884.

(8) Francisque Bouillier: *Souvenirs d'un vieil universitaire.* Orleans, 1897, p. 38.

(9) Decreto de 31 de mayo de 1902.

más frecuentes eran las expresiones «objetos», «partes», «ramas» e incluso «materias de enseñanza» (10).

Cabe mencionar asimismo un término que desapareció con el sentido que aquí nos interesa a finales del siglo XIX, pero con el que se designaban habitualmente desde el siglo XVIII las diferentes disciplinas, o más exactamente los ejercicios que realizaban los alumnos en dichas disciplinas: el término «facultad». Así, por ejemplo, el ministro Villemain pedía que se le enviaran los mejores ejercicios «en cada una de las facultades seguidas por los alumnos de filosofía, matemáticas especiales, retórica, etc.» (11). Y también, ya en la última década del siglo: «El alumno que en una clase haya sido designado para presentarse al concurso general de un curso académico anterior sólo podrá hacerlo en la misma facultad para aspirar a una designación de como mínimo igual categoría» (12).

La aparición, en las primeras décadas del siglo XX, del término «disciplina» con su nuevo sentido vino ciertamente a llenar un vacío lexicológico, puesto que se necesitaba de hecho un término genérico. Pero la nueva voz, antes de generalizarse en su uso, puso de manifiesto sobre todo las nuevas tendencias profundas de la enseñanza, tanto primaria como secundaria. Descartemos en primer lugar la información falaz de los diccionarios etimológicos (13), que atribuían a Oresme la utilización por primera vez de la palabra, a principios del siglo XIV, con el sentido de «contenido de la enseñanza». Habría que añadir asimismo que en seguida la palabra pareció desaparecer por completo del uso, para resurgir después a finales del siglo XIX, siendo objeto entonces de una nueva creación. ¿Se trata de un préstamo de la voz latina «disciplina», que designa «la instrucción que el alumno recibe del maestro» (14)? Podría ser una hipótesis plausible si el término francés hubiera aparecido o reaparecido durante los siglos XVI o XVII, cuando todo lo relacionado con la pedagogía se escribía habitualmente en lengua latina (15), pero no es éste el caso. Hay que descartar asimismo un posible origen alemán (16), a pesar de la indudable influencia que ejercían a finales del siglo XIX los pedagogos de la otra orilla del Rin.

En realidad, esta nueva acepción de la palabra fue introducida por una amplia corriente de pensamiento pedagógico que empezó a manifestarse en la segunda mitad del siglo XIX, en estrecha relación con la renovación de los objeti-

---

(10) Por ejemplo, el Estatuto de 1821 disponía lo siguiente: «Todos los alumnos estarán obligados a seguir todas las partes de la enseñanza de sus clases respectivas». Orden del 4 de septiembre de 1821.

(11) Circular de 1.º de julio de 1839. Véase asimismo P. Lorain: *Tableau de l'instruction primaire en France.* París, 1837, p. 115: «La escritura, en las escuelas donde se da, no suele ser la facultad de enseñanza más descuidada.»

(12) Circular de 20 de febrero de 1895.

(13) Véase también *Trésor de la langue française,* s.v. disciplina.

(14) Por oposición a *doctrina,* «la instrucción respecto a quien la imparte». Gardin-Dumesnil: *Synonymes latins,* 1777; citado según la 4.ª edición, 1815.

(15) Véase Claude Baduel, «Disciplinae instituendae orationis», «las disciplinas de enseñanza del discurso, la gramática, la dialéctica y la retórica» (*De officio et munere eorum qui juventutem erudiendam suscipiunt,* Lugduni, Gryphium, 1544). Véase asimismo el tratado *De disciplinis,* de Vivès.

(16) Disciplin, o Disziplin, Lebezweig, Wissenschaft, Weigand: *Deutsches Wörterbuch,* 4te Aufl., Giessen, 1881.

vos de la enseñanza primaria y secundaria. Este término se emparejó con el verbo «disciplinar» y se difundió al principio como sinónimo de «gimnasia intelectual», nuevo concepto recientemente introducido en el debate. Fue a mediados del siglo XIX, época que señaló el comienzo de la crisis de los estudios clásicos, cuando los partidarios de las lenguas antiguas empezaron a defender la idea de que, a falta de una cultura, el latín podía aportar, al menos una «gimnasia intelectual» indispensable para cualquier hombre culto (17). Paralelamente, el cambio radical de los objetivos de la enseñanza primaria que se produjo hacia 1870 elevó a replantearse en profundidad la naturaleza de la formación que se impartía al alumno. Hasta entonces, se inculcaban conocimientos; en lo sucesivo, se pretendía disciplinar: «Disciplinar la inteligencia de los niños es el objetivo de una ciencia especial que recibe el nombre de pedagogía», escribía, siguiendo a Michel Bréal, el lingüista Frédéric Baudry (18). Y Célestin Hippeau, tras criticar la opinión «que considera este estudio [de las lenguas antiguas] más adecuado para desarrollar, ejercitar y disciplinar la mente que cualquier otra ciencia», afirmaba que «por este término de disciplina intelectual, de gimnasia de la mente, según la expresión consagrada, se entiende el desarrollo de la razón, de la capacidad de juicio, de la facultad de idear y combinar» (19).

Con este nuevo sentido de ejercicio intelectual, la palabra fue utilizada por vez primera por el filósofo y matemático Antoine Cournot (20). Pero se debe principalmente a Félix Pécaut (21), y a los artífices de la renovación pedagógica de 1880, su difusión acabó difundiendo como uno de los temas fundamentales de la nueva instrucción primaria (22). Le quedaban aún dos etapas antes de llegar hasta nosotros.

En un primer tiempo, pasó de lo general a lo particular, con el significado de «materia de enseñanza susceptible de servir como ejercicio intelectual». Esta evolución no parece haberse producido antes de los primeros años del siglo XX, época en la que podía hablarse ya, en plural, de las diferentes disciplinas, como lo hacía el ministro Steeg en 1911: «La Universidad evoluciona en armonía con su tiempo.

---

(17) Véase, por ejemplo, el abate J. Verniolles: *Essai sur la traduction considérée comme le principal exercice des classes supérieures.* París, 1856, p. 24. Raoul Frary la denunciará de forma pertinente: «Esta teoría de la gimnasia intelectual se ha imaginado, bastante tardíamente por lo demás, porque a diecinueve de cada veinte alumnos les falta el broche final de los estudios latinos.» *La Question du latin.* París, 4.ª edición, 1887, p. 117.

(18) *Questions scolaires. A propos du livre de M. Bréal et de la circulaire du 27 septembre 1872.* París, 1873, p. 16.

(19) *L'Éducation et l'instruction considérées dans leurs rapports avec le bien-être social et le perfectionnement de l'esprit humain.* París, 1885, p. 300.

(20) «Las clases especiales de historia presentan el grave inconveniente de que se prestan mal a la determinación de tareas o deberes, que constituyen el fondo de la disciplina escolar y el verdadero medio para formar las mentes.» *Des institutions d'instruction publique en France.* París, 1864, p. 82. Véase, asimismo, *Considérations sur la marche des idées.* 1872, t. 1, p. 172.

(21) Véase *Études au jour le jour sur l'éducation nationale.* París, 1879, p. 99.

(22) Y también de la secundaria por lo demás. Por ejemplo, en Gabriel Compayré: «Las humanidades constituirían siempre una excelente disciplina, perfectamente apropiada a las facultades del niño.» *Études sur l'enseignement et sur l'éducation.* París, 1891, p. 169.

Se ingenia para quedarse con lo mejor de las disciplinas antiguas, pero se esfuerza simultáneamente por crear otras nuevas, que vienen impuestas por la evolución de la sociedad» (23).

Cabría extrañarse de que la palabra hiciera su aparición tan tardíamente en el ámbito de la enseñanza secundaria, que nunca ha ocultado su vocación de formar las mentes a través del ejercicio intelectual. La razón de este retraso es sencilla. Hasta 1880, e incluso hasta 1902, la Universidad sólo disponía de una única manera de formar la mente, una sola disciplina, en el sentido riguroso del término: las humanidades clásicas. Una educación fundamentalmente matemática o científica no se reconocía en modo alguno, antes de comienzos del siglo XX, como una verdadera formación intelectual. Así pues, la necesidad de un término genérico sólo empezó a hacerse patente cuando la evolución de la sociedad y de las mentalidades permitió oponer a la disciplina literaria una disciplina científica.

Fue inmediatamente después de la Primera Guerra Mundial cuando el término «disciplina» perdió, por fin, la fuerza que le caracterizaba hasta entonces, convirtiéndose en lo sucesivo en una simple rúbrica que clasificaba las materias de enseñanza, al margen de cualquier referencia a las exigencias de la formación intelectual (24). El término que utilizamos hoy es, por tanto, muy reciente, ya que tiene una antigüedad de como mucho unos sesenta años. Y aun cuando ha perdido alguna fuerza en el uso actual, no por ello ha dejado de conservar –y aportar a la lengua– un valor específico al que recurrimos obligadamente, nos guste o no, cuando lo utilizamos. Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia. Por añadidura, al no haberse roto el contacto con el verbo «disciplinar», el sentido riguroso del término sigue estando disponible. Una «disciplina» es también para nosotros, en cualquier ámbito, una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte.

II. LAS DISCIPLINAS ESCOLARES, LAS CIENCIAS DE REFERENCIA Y LA PEDAGOGÍA

Estas consideraciones lexicológicas no tienen más importancia ciertamente en el debate que la de las palabras, pero permiten al menos llamar de inmedia-

---

(23) Carta dirigida a los peticionarios que solicitaban, en nombre de los intereses del francés, la abrogación de la reforma de 1902. *Bulletin administratif,* 1911, t. 89, pp. 640-644. Véase, asimismo, Paul Van Tieghem: «Legatario universal de disciplinas antiguas [el latín, la gramática, etc.] abolidas, disminuidas o transformadas, debe [el francés] representar para nosotros el equivalente de todo cuanto se ha sacrificado para enriquecerlo.» «Esto es la clase de francés», *Revue universitaire,* 1909, t. 1, p. 312.

(24) «En el supuesto de que no se presentara ningún candidato en alguna disciplina, procede, no obstante, para evitar cualquier duda en el proceso de corrección de los ejercicios, levantar acta de ello consignando la mención NO PRESENTADO.» Circular sobre el concurso general, 17 de abril de 1929.

to la atención sobre la naturaleza propia de la entidad «disciplinaria», puesto que impera en el ámbito de los contenidos de la enseñanza un consenso que comparten en general incluso los historiadores de la enseñanza y que sólo ha sido cuestionado desde hace unos quince años por los especialistas de determinadas disciplinas (25). En efecto, suele admitirse que los contenidos de la enseñanza vienen impuestos como tales a la escuela por la sociedad que la rodea y por la cultura en la que está inmersa. Según la opinión común, la escuela enseña aquellas ciencias que han demostrado ser eficaces en otros campos. Enseña la gramática porque ésta, que es una creación secular de los lingüistas, dice la verdad sobre la lengua; enseña ciencias exactas, como las matemáticas y, cuando se orienta hacia las matemáticas modernas, se piensa que es porque se ha producido una revolución en el mundo de las ciencias matemáticas; enseña, en fin, la historia de los historiadores, la civilización y la cultura latinas de la Roma antigua, la filosofía de los grandes filósofos, el inglés que se habla en Inglaterra o en Estados Unidos y el francés de todo el mundo...

La imagen que se tiene en general de la pedagogía tiene una relación directa con este concepto de las enseñanzas escolares. Si las disciplinas escolares se relacionan directamente con las ciencias, con los saberes, con los conocimientos técnicos vigentes en la sociedad global, las diferencias entre unas y otras se atribuyen entonces a la necesidad de simplificar, e incluso de vulgarizar, para un público joven conocimientos que no pueden proponérsele en estado puro ni en su integridad. Se estima, por tanto, que la labor de los pedagogos consiste en desarrollar aquellos «métodos» que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y en las mejores condiciones la máxima porción posible de la ciencia de que se trate.

En esta hipótesis, pues, las disciplinas se reducen a simples «metodologías»: por lo demás, es éste el término con que se designa la pedagogía en Bélgica, e incluso a veces en Francia. Paralelamente a la disciplina –vulgarización, se ha impuesto la imagen de la pedagogía– lubrificante, encargada de engrasar los mecanismos y conseguir que la máquina funcione.

En semejante esquema, ampliamente aceptado por los pedagogos, los didácticos y los historiadores, no tiene cabida la existencia autónoma de las «disciplinas», que no son más que combinaciones de saberes y métodos pedagógicos. La historia cultural, por una parte, y la historia de la pedagogía, por otra, han ocupado y absorbido hasta el presente la totalidad del campo.

La historia de las disciplinas escolares es tributaria tanto de una como de otra. Por un lado, la historia de las ciencias, los saberes, la lengua y el arte toma todo cuanto se refiere a su enseñanza, mientras que de la historia de la pedagogía toma todo lo que forma parte integrante de los procesos de adquisición, pero distinguiendo siempre entre las intenciones anunciadas o las grandes ideas pedagógicas y las prácticas reales. Frente a estas dos corrientes sólidamente establecidas, la historia de las disciplinas escolares se esfuerza por demostrar que la

(25) Los IREM parecen haber actuado como pioneros tanto en este punto como en otros.

escuela no se define por una simple función de transmisión de conocimientos o de iniciación a tal o cual ciencia. Y esto, expresado de tan tosca manera, no parece ser sino una paradoja.

Sin embargo, el ejemplo de la historia de la gramática escolar pone de manifiesto que puede aportarse la prueba en este sentido. En la escuela se enseña con este nombre un sistema, o más bien un conjunto de conceptos más o menos relacionados entre sí. Ahora bien, tres conclusiones del análisis histórico prohíben definitivamente considerar esta materia como una vulgarización científica. En primer lugar, y al contrario de lo que muchos piensan, está claro que la «teoría» gramatical que se enseña en la escuela no es la expresión de las denominadas o presuntas ciencias de «referencia», sino que fue una creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela, dato que bastaría ya para distinguirla de una vulgarización. En segundo lugar, el conocimiento de la gramática escolar no forma parte –con excepción de algunos conceptos generales, como son el nombre, el adjetivo o el epíteto (26)– de la cultura del hombre culto. Y así se pronunciaba ya el ministro de Instrucción Pública en 1866: «Los niños de diez a once años hablan de verbos transitivos e intransitivos, de atributos simples y complejos, de proposiciones incidentales explicativas o determinativas, de complementos circunstanciales, y un largo etcétera. Hay que desconocer por completo la mente infantil, a la que repelen las abstracciones y las generalidades, para creer que los niños comprenden este tipo de expresiones, que usted y yo, señor rector, hemos olvidado hace ya mucho tiempo; es un mero esfuerzo memorístico que no sirve absolutamente para nada» (27). Y, por último, la propia génesis de esta gramática escolar no deja lugar a dudas en cuanto a su auténtica finalidad. La creación de sus diferentes conceptos ha coincidido constantemente en el tiempo con su enseñanza, como también con la enseñanza de la ortografía, dentro de un amplio proyecto pedagógico, que es el de la escuela primaria a partir de la Restauración y que lleva un título, en los planes de estudios y programas del siglo XIX, que no contiene ninguna referencia ni a la ortografía ni a la gramática: «Los elementos de la lengua francesa». Tanto en su realidad didáctica cotidiana como en sus objetivos, la gramática escolar francesa se encuentra de hecho embarcada en la gran empresa nacional del aprendizaje de la ortografía, empresa que nada tiene que ver con ningún tipo de vulgarización.

Podría establecerse de idéntica manera que los «métodos pedagógicos» aplicados a la enseñanza son mucho menos la manifestación de una ciencia pedagógica que operara con materias exteriores que de algunos de los componentes internos de las enseñanzas. La propia gramática escolar no es sino un método pedagógico que permite aprender la ortografía; el análisis gramatical, un método pedagógico que permite asimilar la gramática, y así sucesivamente. Eliminar la pedagogía del estudio de los contenidos equivaldría a condenarse a no comprender absolutamente nada del funcionamiento real de las enseñanzas. La pedagogía,

(26) Los cuales, por lo demás, se remontan a la más remota antigüedad.

(27) Circular sobre el estudio de la gramática en las escuelas, 7 de octubre de 1866. (El subrayado es mío.)

pues, está lejos de ser un lubricante que engrasa el mecanismo y no es de hecho sino un elemento de éste, aquel que transforma las enseñanzas en aprendizajes.

Cabría formular observaciones del mismo orden sobre la historia escolar de Francia, el francés de redacción que se enseña tradicionalmente a los alumnos, la cultura latina de los colegios del Antiguo Régimen, la filosofía «universitaria» inaugurada por Victor Cousin, etc. Por lo demás, las disciplinas literarias no son las únicas que se han visto afectadas. Se ha demostrado (28) en efecto que algunos de los conceptos matemáticos que se introdujeron hace veinte años en el primer ciclo de la enseñanza secundaria no tienen mucho en común con sus homónimos cultos que los avalaron. Así, los especialistas en matemáticas están comprobando en la actualidad el abismo que media entre el «saber culto» y el «saber enseñado».

El concepto según el cual la escuela no es sino un mero agente de transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella es el fundamento de la idea, ampliamente compartida en el mundo de las ciencias humanas y por el público en general, de que la escuela es, por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina, el conservadurismo. Porque por mucho que se esfuerce, rara vez consigue seguir en sus enseñanzas, etapa por etapa, los avances de las ciencias que se supone que tiene que difundir. ¡Cuántos sarcasmos contra la gramática escolar precedieron, en la década de los años sesenta y setenta, la introducción triunfal de la lingüística estructural y evolutiva! La ola modernista debía retroceder diez años más tarde, confirmando así una experiencia histórica ya demostrada: cuando la escuela rechaza, o descarta después de haberla probado, la ciencia moderna, no es ciertamente por incapacidad de los enseñantes que no saben adaptarse a ella, sino sencillamente porque su verdadera misión está en algún otro lugar, y si se dedicara a hacer de relevo para ciertos «saberes cultos», se expondría a desviarse de su verdadera misión.

III. EL OBJETO DE LA HISTORIA DE LAS DISCIPLINAS ESCOLARES

La historia de los contenidos de la enseñanza y, sobre todo, la historia de las disciplinas escolares constituyen la laguna más profunda dentro de la historiografía francesa de la enseñanza, laguna en la que se viene haciendo hincapié desde hace más de medio siglo. Con la excepción de Ferdinand Brunot, historiador de la lengua, que puede considerarse uno de los pioneros en la historia de la enseñanza del francés (29) no puede decirse que la Universidad francesa fuera la primera en manifestarse a favor de dichas investigaciones. Fue en primer lugar un marginado –quizá por ser franco-americano–, Henri Peyre, quien, tras hacer el inventario de los trabajos que le parecían indispensables para escribir una historia de la literatu-

---

(28) Yves Chevallard: *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Grenoble, La Pensée sauvage, 1985. La noción de «transposición didáctica» fue introducida por Michel Verret (*Le Temps des études*, Taller de Reproducción de Tesis de Lille, 1975, p. 140).

(29) Véase su *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, publicada por Colin a partir de 1905 (23 volúmenes).

ra, situó en lugar preponderante la historia del estudio: «La historia de la enseñanza y de las herramientas de la enseñanza ha sido vergonzosamente descuidada por aquellos de nosotros que pretendemos comprender a fondo a los escritores del pasado» (30). Después el padre François de Dainville, el historiador de los colegios jesuitas: «Los historiadores de las ciencias han desatendido en demasía hasta la fecha la historia de la enseñanza de las ciencias» (31). Y más recientemente, Jean Ehrard (32), Robert Mandrou (33), Antoine Léon (34), Roger Fayolle (35) y otros muchos también han manifestado su interés por esta orientación.

Con todo, la historia de las disciplinas escolares no debería considerarse una parte desatendida de la historia de la enseñanza, que, una vez rectificada, sería susceptible de añadir a ésta algunos nuevos capítulos. Porque no se trata tan sólo de llenar un vacío en el ámbito de la investigación, sino que es la noción misma de la historia de la enseñanza la que está en juego. Salvo contadas y notables excepciones, toda la tradición historiográfica francesa en la materia se inspira en un concepto reductor. Al ser la historia de las instituciones educativas, se comporta exactamente igual que todas las demás historias de instituciones, ya sean éstas judiciales, religiosas o de cualquier otro tipo. Como historia de las poblaciones escolares, nada hay que la distinga, en su principio, de cualquier otro estudio sobre gremios o sobre grupos sociales. En lo que se refiere a la historia de las políticas educativas o las ideas pedagógicas, ninguna de ellas pretende ocultar su pertenencia a rúbricas históricas sobradamente conocidas. Ni las monografías ni, con mayor razón, las grandes síntesis escapan de estos marcos tradicionales. Y mientras se insista en no reconocer la realidad específica de las disciplinas de enseñanza, el sistema escolar no merecerá en efecto ningún otro trato por parte de los historiadores: no es más que una institución particular que acoge dos tipos de poblaciones, poniéndolas en contacto, y en la que, de conformidad con tal o cual política educativa o con tal o cual orientación pedagógica, se «enseñan» diversas materias cuya naturaleza no es en absoluto problemática.

---

(30) *L'Influence des littératures antiques sur la littérature française moderne. État des travaux.* New Haven, Yale University Press, 1941, p. 9. «Sería capital saber –añade– cómo se produjo y cómo persistió después esta elección que durante tanto tiempo convirtió a Jenofonte o Isócrates en modelos de la prosa griega (con la consiguiente poderosa influencia sobre la prosa francesa) o a Cicerón en el ideal de todos los profesores de traducción inversa de latín. Porque de hecho no se ha precisado nunca de manera suficiente cuál fue la acción notable que ejerció en la prosa francesa (y extranjera) la lectura asidua del latín y el griego.» *Ibíd.*, p. 18.

(31) *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, 1954, t. VII, p. 6.

(32) «Si bien es cierto que toda historia literaria que se respete debería basarse en una historia de la enseñanza, el historiador de la literatura no corre por ello el peligro, al menos en cuanto se refiere a la época moderna y contemporánea, de carecer de material: programas e instrucciones oficiales, temas de examen y oposiciones, relaciones de reparto de premios, lecciones públicas o apuntes, testimonios individuales sobre la enseñanza dada o recibida, etc.». «La literatura francesa del siglo XVIII en la enseñanza secundaria en Francia en el siglo XIX: el manual de Noël y La Place, 1804-1862», *Transactions of the fourth international Congress of the Enlightenments*, en *Studies on Voltaire and the eighteenth century*. Editado por Th. Bestermann, Oxford, 1976.

(33) *La France aux XVII^e et XVIII^e siècles.* París, P.U.F., Nouvelle Clio, 1967, pp. 280-282.

(34) *Introduction à l'histoire des faits éducatifs.* París, P.U.F., 1980, p. 132.

(35) «Las Confesiones en los manuales escolares desde 1890 hasta hoy», en: *Oeuvres et critiques*, III 1, *Lecture des Confessions de J.–J. Rousseau*, 1978.

Todo cambia, obviamente, en cuanto se renuncia a identificar los contenidos de la enseñanza con vulgarizaciones o adaptaciones. Porque las disciplinas de la enseñanza no pueden reducirse, por su propia naturaleza, a estas categorías historiográficas tradicionales. La constitución y funcionamiento de estas disciplinas plantean de entrada tres problemas al estudioso. El primero se refiere a su génesis. ¿Cómo se las arregla la escuela –puesto que han quedado ya descalificadas todas las demás instancias– para producir estas disciplinas? El segundo se refiere a su función. Si la escuela se limitara a «vulgarizar» las ciencias o a adaptar para la juventud determinadas prácticas de los adultos, la transparencia de los contenidos y la evidencia de los objetivos que persiguen serían totales. Desde el momento en que se dedica a enseñar sus propias producciones, no cabe sino interrogarse acerca de cuáles son sus objetivos, es decir, ¿para qué pueden servir efectivamente? ¿Por qué se vio obligada la escuela a adoptar tales iniciativas? ¿En qué sentido responde esta disciplina a las expectativas de los padres, de los poderes públicos o de los que toman las decisiones?

El tercer y último problema se refiere a su funcionamiento. Tampoco en este caso tendría sentido ningún interrogante si la escuela difundiera la vulgarización para reproducir ciencias, conocimientos o prácticas de adultos; la máquina funcionaría de idéntica manera e imprimiría tal cual en las jóvenes mentes la imagen, o una imagen muy semejante, del objetivo cultural perseguido. Ahora bien, no ocurre lo mismo en el marco de las disciplinas, y no porque no exista ningún objetivo, sino sencillamente porque entre la disciplina escolar desarrollada por la labor pedagógica y los resultados reales de la práctica se aprecia una diferencia que es mucho más que una diferencia de grado o de precisión. Los interrogantes serían, pues: ¿cómo funcionan las disciplinas? ¿Cómo consiguen materializar en la mente de los alumnos la «formación» que se busca? ¿Qué eficacia real y concreta cabe reconocerles? O, más sencillamente, ¿cuáles son los resultados de la enseñanza?

Esta problemática se distingue de todas las demás que se han ido planteando hasta la fecha en la historia de la enseñanza. Lejos de relacionar la historia de la escuela y del sistema escolar con categorías externas, se esfuerza por hallar en la propia escuela el principio de una investigación y una descripción históricas específicas. Su justificación se basa en la consideración de la propia naturaleza de la escuela. Si la misión de la escuela es enseñar y, de manera más general, «educar», ¿cómo negarse a admitir que la historia de la función educativa y docente tiene vocación más que suficiente para constituir el pivote o el núcleo sólido de la historia de la enseñanza? A condición de considerar en toda su amplitud la noción de disciplina y a condición de reconocer que una disciplina escolar incluye no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que determina, la historia de las disciplinas escolares puede llegar a desempeñar un papel relevante no sólo en la historia de la educación, sino asimismo en la historia cultural. Si se ha podido atribuir a la función educativa de la escuela un papel «estructurante» en la historia de la enseñanza, es a causa de una propiedad de las disciplinas escolares. El estudio de éstas pone claramente de manifiesto el carácter eminentemente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a de-

jar en el armario de lo accesorio la imagen de una escuela recluida en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola.

Las disciplinas escolares que se han ido sucediendo en el curso de la historia de la enseñanza francesa constituyen en cada época un conjunto finito y de límites claramente definidos. Pero tanto su demarcación como su designación plantean problemas de diversa naturaleza, cuya solución sólo podrá ser el resultado del estudio detallado de cada caso concreto. Aprendizaje de la lectura, «francés», cosmografía, «historia y geografía», instrucción religiosa, filosofía: todas estas materias de enseñanza implican, en efecto, su propia problemática. ¿Tienen acaso los primeros aprendizajes el mismo estatuto que los demás? La ortografía, la composición y la lectura de textos ¿constituyen una sola y misma disciplina? ¿Puede tal vez una disciplina, como la «esfera», limitarse a una única cuestión, como ocurrió en muchas escuelas del siglo XVIII? Las asociaciones terminológicas y disciplinarias familiares en la enseñanza francesa, como la historia y geografía o la física-química, ¿indican la existencia de disciplinas emparentadas, o combinadas, o bien de una sola disciplina? La enseñanza religiosa que se impartía en los colegios y escuelas antes de 1880 ¿se basaba, en una formación más general y decisiva dada por el cura-profesor o bien gozaba de una autonomía real? Sólo la consideración de la economía interna de estas enseñanzas permitiría dar respuesta a dichos interrogantes.

Ahora bien, el marco general en el que se imparten las disciplinas presenta de entrada una limitación, cuya naturaleza desempeña un papel determinante en su génesis y en sus caracteres: la relacionada con la edad. La transmisión cultural de una generación a otra recurre a procesos que se diferencian en función de la edad de los que tienen que aprender. Parece probable que las características formales de las enseñanzas a los seis, a los doce y a los catorce años no han de ser rigurosamente idénticas. Pero el verdadero umbral es el que separa la enseñanza de los niños y adolescentes de la enseñanza de los adultos. En ello reside uno de los aspectos decisivos de la historia de las disciplinas escolares, y que durante largo tiempo quedó eclipsado por otros fenómenos semejantes mucho más llamativos. Entre la enseñanza primaria y secundaria, por una parte, y la enseñanza superior, por otra (utilizando una terminología que no se remonta más allá de los años 1830 ó 1840), las diferencias son tan numerosas como importantes, afectando a las materias que se imparten –aun cuando existen algunos puntos comunes en las letras y las ciencias–, a la calidad del personal docente, a los centros de enseñanza, a las relaciones que se establecen entre profesores y alumnos y, en fin, a la propia naturaleza del alumnado, «obligado» en un caso y libre en el otro.

Pero no se ha mencionado lo esencial, pues lo que caracteriza la enseñanza de grado superior es que transmite directamente el saber. Sus prácticas coinciden

ampliamente con sus objetivos. No existe discontinuidad entre los objetivos lejanos y los contenidos de la enseñanza. El profesor ignora en este caso la necesidad de adaptar a su público contenidos de difícil acceso y también la de modificar dichos contenidos en función de las variaciones de su público: en esta relación pedagógica, el contenido es invariable. Todos los problemas de enseñanza que pueden plantearse aquí se reducen a problemas de comunicación, siendo como mucho de orden retórico. Y todo cuanto se espera del alumno es que «estudie» la materia de que se trate hasta dominarla y asimilarla: es, pues, un «estudiante». Una vez que ha llegado a la edad adulta, ya no reclama ninguna didáctica particular adaptada a su edad. El punto de vista un tanto esquemático que se ha desarrollado hasta ahora no tiene en cuenta ciertamente el fenómeno reciente de «secundarización» de la enseñanza superior, aunque de hecho esta expresión viene a ilustrar perfectamente la certeza profunda de que existe una clara diferenciación entre los dos tipos de enseñanza.

En comparación con las enseñanzas «superiores», las disciplinas escolares presentan la particularidad de que combinan íntimamente el contenido cultural y la formación intelectual. Sólo desempeñan el papel que les compete en las edades de la formación, ya sea ésta primaria o secundaria. Y el delicado mecanismo que aplican no es tan sólo un efecto de las exigencias del proceso de comunicación entre seres humanos, sino que forma parte integrante sobre todo de la «pedagogía».

Desde este punto de vista, nada hay más significativo que la utilización del término «alumno» en las enseñanzas primaria y secundaria. También en este caso el siglo XIX presenta una evolución sensible. Los sinonimistas oponían el término «escolar» al término «alumno»: «Al escolar se le educa, se le enseña lo que debe saber (...). Al alumno se le forma, se le enseña lo que debe ser», escribía, por ejemplo, Lafaye (36). En consecuencia, el término «alumno» se aplicaba prioritariamente a la enseñanza secundaria, que tenía en la formación humanista su único objetivo, y Littré se negaba a admitirlo para la enseñanza primaria (37). El uso, por supuesto, era mucho menos sectario y no excluía en modo alguno la utilización del término «alumno» en la enseñanza primaria. Pero lo cierto es que, en todos los textos de la época, tiene que enfrentarse constantemente con la terrible competencia de la palabra «niño». Los cambios profundos que sacudieron la escuela primaria a finales del siglo XIX, aproximando sus objetivos a los de la enseñanza secundaria y transformando en «educación» y «formación intelectual» lo que hasta entonces no era sino «instrucción» y «aprendizajes elementales», consiguieron introducir definitivamente el término «alumno» en la enseñanza primaria. El nexo entre «disciplina» y «alumno» es evidente: las disciplinas son las formas de transmisión cultural que se dirigen a los alumnos. La existencia de las disciplinas es lo que ha trazado históricamente la demarcación entre las enseñanzas secundaria y

(36) *Dictionnaire des synonymes de la langue française.* París, 1861, 2.ª edición, s.v. escolar.

(37) Alumno: «Aquel o aquella que recibe instrucción en un instituto, en un colegio, en un internado o en una escuela especial, como la Escuela Politécnica, la Escuela Normal, etc.», *Dictionnaire de la langue française.*

superior. Y determinados proyectos actuales de creación de «colegios» encargados del DEUG (Diploma de Estudios Universitarios Generales) podrían muy bien aportar una confirmación muy moderna a estas observaciones.

Así pues, conviene considerar la escolaridad de los niños o adolescentes como un sistema inicialmente regido por completo por procedimientos típicamente «disciplinarios», pero que fue evolucionando gradualmente hacia enseñanzas cada vez menos disciplinarias y, por ejemplo, cada vez más «científicas». La determinación exacta de los umbrales sólo puede hacerse una vez más a través del estudio histórico.

En cualquier caso, el marco institucional puede explicar el contraste, flagrante en el siglo XIX, entre la filosofía «universitaria» francesa y la de los países limítrofes. A la riqueza, vigor y diversidad de la filosofía alemana, que bebía en las fuentes de la enseñanza superior, la Universidad francesa sólo podía oponer por aquel entonces un fárrago «ecléctico» cuya característica insuficiencia teórica se debía a la naturaleza «disciplinaria» de la creación de Victor Cousin, según la cual la filosofía era, en Francia, una materia para colegios e institutos.

La historia de las disciplinas escolares no está ni mucho menos obligada, por tanto, a cubrir la totalidad de las enseñanzas, porque su especificidad proviene de las enseñanzas de «edad escolar». La historia de los contenidos es evidentemente su componente central, el pivote alrededor del cual se va constituyendo. Pero su función es mucho más amplia, pues debe relacionar estas enseñanzas con los objetivos que se les han asignado y con los resultados concretos que producen. Se trata, pues, de que esta historia saque a la luz del día la estructura interna de la disciplina, la configuración original que se ha forjado en función de las finalidades, sin olvidar que todas y cada una de las disciplinas gozan en este sentido de una completa autonomía, aun cuando pudieran manifestarse ciertas analogías entre unas y otras.

IV. LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR

La cuestión de los objetivos de la escuela constituye sin lugar a dudas uno de los problemas más sutiles y complejos con que tiene que enfrentarse la historia de la enseñanza. El estudio de los objetivos es en parte competencia de la historia de las disciplinas. Cabe admitir en términos generales que la sociedad, la familia y la religión sintieron la necesidad, en cierta época de la historia, de descargar sus responsabilidades en materia educativa en una institución especializada, que la escuela y el colegio nacieron como consecuencia de esta demanda, que los grandes objetivos educativos que emanan de la sociedad en su conjunto no han dejado de evolucionar con las épocas y con el paso de los siglos y, finalmente, que los comanditarios sociales de la escuela dirigen permanentemente los objetivos principales de instrucción y educación a los que se ve sometida.

La identificación, clasificación y organización de estos objetivos o estas finalidades constituye una de las labores de la historia de las disciplinas escolares. En

las diferentes épocas han surgido objetivos de todo orden, y aun cuando no todos ocupaban el mismo lugar entre las urgencias de la sociedad en ese momento, sí eran todos igual de imperativos. Cabe citar en primer lugar los objetivos religiosos, fundamentales durante el Antiguo Régimen e incluso en la escuela pública hasta 1882. Así, por ejemplo, el reglamento modelo de las escuelas primarias de 17 de agosto de 1851 (38) estipula en su artículo 1.º: «El primer deber del maestro es dar al alumno una educación religiosa, inculcando profundamente en su alma el sentir de sus deberes para con Dios, sus padres, los demás hombres y él mismo». A continuación, los objetivos sociopolíticos. Los grandes objetivos de la sociedad, que podían ser, según las épocas, la restauración del orden antiguo, la formación deliberada de una clase media a través de la enseñanza secundaria, el fomento del espíritu patriótico, etc., no dejaban de determinar evidentemente tanto los contenidos de la enseñanza como las grandes orientaciones estructurales. Luego los objetivos de cada uno de los grandes tipos de enseñanza: primaria, primaria superior, secundaria, etc. El siglo XIX produjo sobre este tema una literatura abundante (39) e incluso algunos lemas contundentes, como el que pronunció Jules Ferry ante los inspectores de enseñanza primaria y los directores de escuelas normales: «Lo que esperamos de ustedes es que formen hombres antes que gramáticos» (40). Objetivos de orden psicológico, que enuncian aquellas facultades del niño que la enseñanza primaria, o la secundaria, está llamada a desarrollar. «Nunca hay que proponer a los niños temas de imaginación pura. No se trata de desarrollar en ellos el espíritu inventivo, sino la reflexión, el juicio, la capacidad moral y la facultad de expresar con sencillez, claridad y corrección lo que saben y lo que piensan.» (41). Objetivos culturales diversos atribuidos a la escuela, desde el aprendizaje de la lectura o la ortografía hasta la formación humanística tradicional, pasando por las ciencias, las artes y las técnicas. Objetivos más sutiles, de socialización en sentido amplio del individuo (42), de aprendizaje de la disciplina social, el orden, el silencio, la higiene, la urbanidad, los comportamientos decentes, etc. Tampoco debe dejarse en el tintero la función de guardería, cuyos efectos sobre la organización de la enseñanza fueron importantes sobre todo en la escuela de clase única del siglo XIX.

Naturalmente, todos estos diferentes niveles de objetivos guardan estrecha correspondencia unos con otros. En cada época concreta, la institución escolar es siempre tributaria de un complejo de objetivos, que se mezclan y combinan en una delicada arquitectura, cuyo modelo han intentado definir algunos autores (43). Y es en este punto donde interviene la oposición entre educación e instrucción. Todos los objetivos en conjunto asignan a la escuela su función «educativa», pero

---

(38) *Bulletin administratif*, 1851, p. 368.

(39) Véase, para la enseñanza secundaria, Viviane Isambert-Jamati: *Crises de la société, crises de l'enseignement*. Paris, P.U.F., 1970.

(40) *Conférences pédagogiques de Paris en 1880. Rapports et procès-verbaux*. París, 1880, p. 265.

(41) *Moniteur de l'instruction primaire du département de l'Eure*, 1875, p. 13.

(42) Véase a este respecto, Pierre Bourdieu, «Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée», *Revue internationale des sciences sociales*, XIX, 1967, pp. 367-388.

(43) Véanse, por ejemplo, V. y G. de Landsheere, *Définir les objectifs de l'éducation*. París, P.U.F., 1975; y Antoine Léon, *op. cit.*, cap. V, Les objectifs de l'enseignement.

sólo una parte de ellos le imponen la obligación de dar «instrucción». Ahora bien, esta instrucción está totalmente integrada en el esquema educativo que rige el sistema escolar o la rama de que se trate. Las disciplinas escolares ocupan el centro de este dispositivo: su función consiste en cada caso en la aportación de un contenido de instrucción puesto al servicio de un objetivo educativo.

Es fácil, por tanto, comprender por qué el cometido de la escuela no se limita al ejercicio de las disciplinas escolares. La educación que se imparte y recibe en los centros escolares es, al igual que los objetivos correspondientes, un conglomerado complejo, que no se reduce a las enseñanzas explícitas y programadas. La enseñanza clásica tradicional, por ejemplo, tanto bajo el Antiguo Régimen como en el siglo XIX, hizo suficiente hincapié en la primordial importancia de la educación «moral» que se daba a los alumnos a lo largo de su permanencia en los locales escolares, por lo que no es necesario insistir en este punto.

Si bien las disciplinas escolares, que se basan en enseñanzas explícitas, sólo constituyen una parte de la educación escolar y, por lo demás, muchos de los objetivos impuestos a la escuela sólo pueden hallar su campo de aplicación en una enseñanza implícita, en métodos de educación más discretos o también en los principios activos que rigen la vida escolar, nada se opone, sin embargo, a que se reduzca cada una de las disciplinas enseñadas al objetivo que lleva asociado, aun a costa de renunciar por el momento a abarcar la totalidad de este ámbito. Así pues, limitemos claramente el objetivo de la historia de las disciplinas escolares sobre este punto, a fin de poder estudiar o determinar con exactitud las finalidades que le corresponden.

En este punto, el historiador puede disponer de inmediato de una primera documentación: la serie de textos oficiales programáticos, discursos ministeriales, leyes, órdenes, decretos, disposiciones, instrucciones y circulares que fijaban los planes de estudio, los programas, los métodos, los exámenes, etc. El estudio de los objetivos debe comenzar evidentemente basándose en este cuerpo de documentación, al que habría que añadir o, mejor dicho, al que deben preceder los planes de estudio, los tratados de estudio, los «ratios» y los reglamentos diversos que, bajo el Antiguo Régimen, exponían los objetivos perseguidos por los colegios de las universidades o de las congregaciones, o bien de las escuelas, de Lasalle o las Ursulinas, por ejemplo.

Ahora bien, no todos los objetivos de la enseñanza figuraban necesariamente en los textos. Así, existían enseñanzas nuevas que se introducían en ocasiones en las aulas sin que se hubieran formulado de manera explícita (44). ¿Quiere ello significar que todos los objetivos que figuraban en los textos eran efectivamente objetivos «reales»?

Un ejemplo ayudará a situar el debate con exactitud. La Ley Guizot de 1833 y el Estatuto de Escuelas de 1834 incluyeron en el plan de la enseñanza primaria los «elementos de la lengua francesa», es decir, la ortografía y la gramática correspon-

(44) Se ofrece un ejemplo más adelante (pp. 110-111).

dientes. Sin embargo, se puede afirmar que hasta 1850, y sin duda más tarde, la inmensa mayoría de las escuelas francesas –las escuelas de las zonas rurales– no prestaron atención a esta parte del plan, limitándose a la enseñanza del catecismo y a enseñar a leer, escribir y contar. La Ley Guizot desempeñó indiscutiblemente un papel relevante en la ampliación de la enseñanza del francés a un número cada vez mayor de escuelas, pero el abismo que mediaba entre el programa oficial y la realidad escolar no dejaba por ello de ser patente, y considerable. ¿De qué lado debemos situar los objetivos? ¿Del lado de la ley o del lado de las prácticas reales y concretas?

El problema resulta tanto más delicado por cuanto en aquella misma época un porcentaje ya elevado de escuelas, sobre todo en las grandes aglomeraciones urbanas, había empezado a dedicarse a la enseñanza de la ortografía y la gramática. Respecto a estas dos materias, no existía ningún desfase entre la realidad pedagógica y los programas oficiales. Los objetivos a los que quedaban sujetas no dejan ninguna duda: la ortografía forma parte desde entonces de las grandes exigencias. Pero, ¿y en el caso de las otras, las escuelas rurales, las escuelas de clase única, las escuelas multitudinarias? ¿Puede afirmarse sin lugar a dudas que también se vieron «afectadas» por el objetivo ortográfico, pero que, en última instancia, no lo tomaron en cuenta? La respuesta a este interrogante atañe profundamente a la historia de las disciplinas escolares.

Una respuesta afirmativa equivaldría a distanciarse claramente de las realidades educativas, a considerar los textos oficiales o ministeriales como una expresión sublimada de la realidad pedagógica y, a fin de cuentas, a reducir la historia de las disciplinas escolares a la historia de las ideas pedagógicas. Y obligaría, por ejemplo, al historiador a sobrestimar sin ninguna garantía cualquier declaración realizada por cualquier ministro sobre temas relacionados con la enseñanza. En una circular con fecha de 12 de noviembre de 1900 (45), el ministro Georges Leygues determinó la obligatoriedad de la enseñanza antialcohólica, concediéndole en los exámenes la misma importancia que al francés y a las matemáticas. ¿Hay que considerar esta decisión como la expresión de un objetivo pedagógico impuesto a la escuela cuando, como es bien sabido, el ministro tuvo que dar rápidamente marcha atrás ante las presiones de los «lobbies» del alcohol?

La cuestión de los objetivos sirve, por tanto, como revelador, como «analizador» según el análisis institucional, cuando se aplica a los programas oficiales. La mayor parte del plan de instrucción primaria incluido en el Estatuto de 1834 –instrucción religiosa, leer, escribir– parece corresponder efectivamente a objetivos indiscutibles de la escuela contemporánea. Los «elementos de la lengua francesa» que se codeaban con los demás artículos del plan no gozaban del mismo estatuto. No representaban todavía un objetivo de la totalidad de la escuela francesa, sino tan sólo de su fracción más moderna, y también el objetivo que pretendían imponer a la escuela los círculos dirigentes de la Monarquía de Julio procedentes del grupo de los Doctrinarios, muy interesados tanto en la mejora y

(45) Véase más adelante, p. 114.

extensión de la instrucción primaria como en las muy estrictas limitaciones que convenía imponerle. A escala nacional, la inclusión en los programas de los «elementos de la lengua francesa» sólo constituía, pues, una finalidad teórica, una finalidad del objetivo, pero no era todavía una finalidad real, puesto que no atañía a la gran masa de las escuelas rurales, que se limitaban a satisfacer las demandas estrictamente locales de los padres, el cura y el comité de delegados cantonales.

La distinción entre finalidades reales y finalidades de objetivo supone una necesidad imperiosa para el historiador de las disciplinas. Debe aprender, en efecto, a distinguirlas, cuando los textos oficiales tendían por el contrario a mezclarlas unas con otras. Debe sobre todo tener presente que una resolución oficial –un decreto o una circular– pretendía principalmente, incluso cuando se expresaba en términos positivos, corregir un estado de cosas y modificar o suprimir determinadas prácticas, antes que sancionar oficialmente una realidad. «El francés será la única lengua de uso en la escuela», estipulaba el Reglamento modelo de las escuelas de 1851: finalidad de objetivo. Treinta años después, sin embargo, aún se seguía impartiendo la enseñanza en dialectos o lenguas regionales.

Así pues, el historiador no puede basarse sólo en los textos oficiales para intentar poner de manifiesto los objetivos de la enseñanza. Considerar, siguiendo a Louis Trénard, que los objetivos vienen «definidos por el legislador» (46) equivale a adentrarse en la historia de las políticas educativas, pero no en la de las disciplinas escolares. La definición de los objetivos reales de la escuela exige primero contestar la pregunta «¿por qué la escuela enseña lo que enseña?» y no la pregunta que en general se ha planteado todo el mundo: «¿qué debería enseñar la escuela para dar satisfacción a los poderes públicos?».

¿Quiere ello decir que la escuela ha podido enseñar sin ser consciente de lo que estaba haciendo? ¿No figura en ningún texto la expresión explícita de los objetivos reales? ¿Acaso el historiador de las disciplinas interviene en el debate no sólo como tal historiador, sino además como la mente clarividente que es la única capaz de explicar con posterioridad a la escuela del pasado los objetivos que perseguía y que en su momento nadie pudo exponerle? Evidentemente no. Cada época ha producido sobre su escuela, sus circuitos educativos y sus problemas pedagógicos una literatura en general abundante: informes de inspección, proyectos de reforma, artículos o compendios didácticos, prefacios de manuales, polémicas diversas, actas de exámenes, debates parlamentarios, etc. Y esta literatura era, al menos en la misma medida que los programas oficiales, la que guiaba a los maestros de escuela en su función, y es también la que nos proporciona hoy la clave del problema.

El estudio de los objetivos no puede, pues, prescindir en ningún caso de las enseñanzas reales. Debe acometerse simultáneamente en dos frentes y acudir

---

(46) «Objetivos de la enseñanza primaria de 1770 a 1900», en: *Actes du 95e Congrès national des Sociétés savantes*, Reims, 1970, p. 34.

a una doble documentación: la de los objetivos pregonados y la de la realidad pedagógica.

En el centro del proceso que transformaba los objetivos en enseñanzas se encontraba la persona del enseñante. A pesar de la dimensión «sociológica» del fenómeno disciplinario, es preciso fijarse por un momento en el individuo: ¿cómo se le revelaban los objetivos? ¿Cómo llegaban a su conocimiento o cómo tomaba conciencia de ellos? Y, sobre todo, ¿debían todos y cada uno de los enseñantes repetir por su cuenta todo el trayecto y todo el trabajo intelectual que conducía desde los objetivos a la enseñanza? ¿Acaso un sistema educativo no debería basarse de hecho en una diversidad infinita de enseñanzas, cada una de las cuales aportaría en cada momento preciso su propia respuesta a los problemas planteados por los objetivos?

En este punto se puede apreciar el peso y la eficacia real de la tradición. Cuando los objetivos se vienen imponiendo a la escuela desde décadas y, con mayor razón, desde siglos antes, se transmiten entonces a los enseñantes a través de una minuciosa tradición pedagógica y didáctica, compleja y hasta sofisticada a veces. Y no es excepcional ver cómo el conjunto de las prácticas pedagógicas acumuladas en una disciplinada acaba por ocultar a muchos enseñantes algunos de los objetivos últimos que deberían perseguir. Se trata en la actualidad de una máquina que funciona por sí sola, perfectamente rodada y adaptada a sus fines. La historia de la gramática escolar del francés nos brinda en este sentido un ejemplo muy ilustrativo. Desarrollada primero y enseñada después para facilitar la enseñanza de la ortografía, que era el único objetivo real, la gramática no tardó en ser considerada en sí misma como uno de los objetivos de la enseñanza, y ello ya desde el Segundo Imperio. Las repetidas advertencias de la jerarquía universitaria y escolar en este sentido (47) no consiguieron nunca extirpar semejante herejía. La historia de la enseñanza del latín y la de los objetivos, muchas veces invocadas para justificarla, podría constituir otros ejemplos (48).

La realidad de nuestros sistemas educativos sólo en muy contados casos pone a los enseñantes en contacto directo con el problema de las relaciones entre objetivos y enseñanzas. La función más importante de la «formación de los maestros» es proporcionar a éstos disciplinas muy trabajadas, perfectamente acabadas y susceptibles de funcionar sin dificultad y sin sorpresas a poco que se cumplan las instrucciones de empleo. Cabría preguntarse incluso si el desconocimiento de los objetivos de la enseñanza no guarda relación directa con el número e importancia de los órganos de formación encargados del funcionamiento de las disciplinas. En el complejo dispositivo que implantó Jules Ferry, la sucesión en cascada de las escuelas normales superiores de instrucción primaria, las escuelas normales primarias y las escuelas primarias, al escalonar tres niveles de formación, mantenía a los maestros a conveniente distancia del mundo de los

---

(47) Véase, por ejemplo, la circular de 20 de agosto de 1857, relativa a la dirección pedagógica de las escuelas primarias (*Circulaires et instructions*, t. 5, pp. 149-153).

(48) Véanse las observaciones de Edmond Goblot, en *La Barrière et le niveau* (1925), París, Monfort, nueva edición, 1984, pp. 81-82.

objetivos, aun cuando el cometido de semejante organización no era aparentemente ocultarles su naturaleza real.

No obstante no ocurre lo mismo cuando se confían a la escuela nuevos objetivos o bien cuando la evolución de los objetivos trastoca el desarrollo normal de disciplinas antiguas. Períodos éstos privilegiados para el historiador, pues dispondrá entonces de una doble documentación totalmente explícita. Por una parte, los nuevos objetivos impuestos por la conyuntura política o por la renovación del sistema educativo dan lugar a declaraciones tan inequívocas como detalladas. Y, por otra, los enseñantes se ven obligados a adentrarse por su cuenta y riesgo en caminos todavía no trillados o bien a experimentar las soluciones que se les aconsejen en cada caso. El aflujo de iniciativas y el gradual triunfo de alguna de ellas permiten reconstruir con precisión la naturaleza exacta del objetivo (49).

V. LAS ENSEÑANZAS ESCOLARES

La enseñanza escolar es la parte de la disciplina que aplica en la práctica los objetivos impuestos a la escuela y provoca por ende la correspondiente aculturación. Así pues, la descripción de una disciplina no puede limitarse a la mera presentación de los contenidos de la enseñanza, que no son sino los medios utilizados para cumplir un objetivo. Y, sin embargo, el estudio de las enseñanzas efectivamente impartidas es la labor primordial del historiador de las disciplinas, quien debe dar una descripción detallada de la enseñanza en todas y cada una de las etapas, describir con precisión la evolución de la didáctica, analizar las razones de los cambios, poner de manifiesto la coherencia interna de los diferentes procedimientos utilizados y, finalmente, determinar la relación entre la enseñanza impartida y los objetivos que rigen su ejercicio.

No estará de más recordar aquí la génesis semántica del verbo que designa por excelencia la actividad mediante la cual un gremio especializado forma, informa y transforma las jóvenes generaciones en el sentido previamente definido por

---

(49) Las relaciones históricas que se establecen entre los objetivos y las enseñanzas constituyen un campo de investigación relativamente frecuentado con el desarrollo del marxismo en la Universidad francesa después de la Segunda Guerra Mundial. Se pretende analizar la función educativa de la escuela dentro de una sociedad de clases y al servicio de la clase dominante. Condenada a reproducir las relaciones sociales, la escuela tiene principalmente la misión de inculcar una «ideología» susceptible de perpetuarlas o reforzarlas. Lo que se espera entonces del historiador es que «identifique las ideologías que están actuando en un sistema educativo» (Georges Synders: *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles.* París, P.U.F., 1965, p. 2). Una variante más reciente de esta misma orientación, inspirada en las «ciencias del lenguaje», pretende analizar el «discurso» escolar, en especial el de los manuales. Se supone que el análisis de los contenidos, o de los discursos, debe ser capaz de revelar las funciones escolares de la ideología (véase Dominique Maingueneau: *Les Livres d'école de la République, 1870-1914; discours et idéologie.* París, Le Sycomore, 1979). Sus resultados no suelen deparar sorpresas, pues ponen claramente de manifiesto que el sistema educativo no está protegido contra las creencias, los prejuicios, los errores y las concepciones del mundo en el que está inmersa la sociedad ambiente. Al actuar de este modo, se aleja considerablemente de los fenómenos propiamente «educativos», que resultan de la aplicación de las demás finalidades.

la sociedad. Al lado de voces como «instruir», «educar» y «profesar», el uso ha impuesto por fin el verbo «enseñar» como aquel que se corresponde exactamente con el término «disciplina». Etimológicamente, «enseñar» es «dar a conocer mediante signos». Se trata de conseguir que, en el acto pedagógico, la disciplina se convierta en un conjunto significante, cuyo valor será representarla y cuya función será la de hacerla asimilable. Durante mucho tiempo se utilizó con esta acepción de enseñar el verbo «mostrar». «Mostrar las lenguas, la gramática, la aritmética.» Mostrar la escritura, dice Littré. La oposición entre los dos verbos y la elección que se hizo del primero son reveladoras, a un nivel muy profundo del uso lingüístico, de una toma de conciencia que debió producirse a escala nacional. El acto pedagógico responde a una naturaleza mucho más compleja que la simple designación. Exige en efecto, una actividad muy superior (50), recurre a procedimientos sutiles, utiliza subterfugios, delega funciones en simulacros, divide las dificultades y, procediendo según el más puro espíritu cartesiano, elabora, por último, detalladas relaciones. Se pueden «mostrar» en todo caso las letras o la esgrima. Pero la lectura, el latín, el cálculo, la ortografía, las lenguas vivas y las ciencias requieren ciertamente otro tratamiento pedagógico. El maestro sólo propone la adquisición de estas disciplinas al alumno después de haberlas fragmentado metódicamente en porciones que éste asimilará una tras otra. La revolución pedagógica que se produjo en la instrucción primaria del último tercio del siglo XIX dio muchas veces la sensación en la época de que la escuela se había elevado a un nivel superior de actividad. Así lo expresó Octave Gréard, en 1877, en un comentario muy sugerente: gracias a la renovación de los métodos, «el maestro expone, comenta, interroga, (...) puede decirse en una palabra que empieza a verse en nuestras escuelas una 'enseñanza'» (51).

Encargada por la sociedad de aplicar algunas consignas muy generales, que son los objetivos de la enseñanza, la escuela recibe a cambio carta blanca para desarrollar las modalidades de dicha enseñanza. Las únicas limitaciones que se ponen a su libertad de acción en este terreno le vienen impuestas por los demás objetivos. Así, por ejemplo, la pedagogía del latín en los colegios del Antiguo Régimen utilizó durante mucho tiempo las comedias de Terencio, autor muy apreciado por la calidad de su lengua clásica cotidiana. Pero se hizo preciso renunciar a Terencio a partir del siglo XVIII, e incluso antes, cuando las exigencias del decoro, o de la mojigatería, se impusieron en la buena sociedad y, por ende, en la formación de las élites. Al margen de este tipo de problemas, que contraponen e incluso hacen que se contradigan dos de los objetivos a los que tienen que sujetarse, el sistema pedagógico crea, adopta, discute y abandona a su antojo sus propios métodos de enseñanza.

---

(50) Véase la definición de «enseñar» dada por G. de Landsheere: «Enseñar es conducir voluntariamente al alumno hacia el conocimiento, bien de manera directa, imponiéndoselo, bien de manera indirecta, haciéndoselo descubrir», en Gilles Dussault, Marcel Leclerc, Jean Brunelle y Claire Turcotte: *L'Analyse de l'enseignement.* Montreal, Presses de l'Université du Québec, 1973, prefacio.

(51) *L'instruction primaire à Paris et dans le département de la Seine en 1875.* París, 1877, p. 102.

La historia de las disciplinas escolares pone claramente de manifiesto la libertad de maniobra de que gozó la escuela en lo que se refiere a la elección de su propia pedagogía. Y tacha de falsa esa larga tradición que sólo ve en las disciplinas enseñadas los objetivos que son efectivamente la norma impuesta, y según la cual la escuela es el santuario no sólo de la rutina, sino también de lo obligado, y el maestro, el agente impotente de una didáctica que le viene impuesta desde el exterior. Si se pretende entonces, manteniéndose siempre dentro de este rígido marco, explicar la evolución concreta de las diferentes disciplinas, ya sólo resta, puesto que no se admite ninguna posibilidad de que el movimiento surja del interior, acudir a los grandes pensadores de la pedagogía, con lo cual se podría desbloquear el mecanismo. Pero la realidad, como veremos más adelante, es muy diferente.

Obviamente, la libertad pedagógica de la institución, en lo que se refiere a los individuos, no es sino una semilibertad. Estos tienen que tener en cuenta el lugar que ocupan con respecto a sus colegas dentro del mismo sistema de enseñanza y también las progresiones curriculares, en las que sólo intervienen en general de manera limitada.

Cuando se es profesor de segundo curso o de otro cualquiera en un centro docente, lo que se hace es tomar al principio del año a una cohorte de alumnos y traspasar al final a otros colegas del mismo centro. Cuando se es director de un centro, ya fuera de una congregación en el siglo XVIII o de la Universidad en el siglo XIX, también hay que soportar las presiones que ejerce –a través de los visitantes, los inspectores, los ejercicios públicos, las oposiciones, los exámenes– el conjunto del sistema escolar, del que sólo se administra una unidad, con frecuencia incluso opuesta a las demás debido a las leyes de la competencia.

Significa esto que existen estructuras pedagógicas que confieren más que otras a los individuos la posibilidad de cuestionar la propia naturaleza de lo que están enseñando. El maestro jesuita que impartía clases a sus alumnos desde primero hasta sexto de bachillerato dependía menos de sus colegas que si hubiera tenido que hacerse cargo cada año de una nueva clase. El maestro de escuela de clase única se encontraba en la misma situación. Pero fue sobre todo en los centros que, en determinadas épocas, florecieron al margen del sistema escolar tradicional donde se dieron en ocasiones las condiciones ideales para el ejercicio de la libertad pedagógica. Se puede afirmar, por ejemplo, que los internados y pensionados del siglo XVIII, que se desarrollaron paralelamente a las escuelas tradicionales, o algunos centros libres no católicos de finales del siglo XIX fueron de hecho los auténticos vectores de la innovación disciplinaria. Y podrían citarse otros muchos ejemplos similares en el siglo XX.

Ahora bien, aun siendo muy ilustrativos, estos ejemplos no agotan ni mucho menos la cuestión. Incluso en el sistema escolar tradicional, aquel que, en Francia, ocupaba el centro del escenario por sus relaciones con las más poderosas congregaciones o con el Estado, se pudo apreciar constantemente, en todas las épocas de la historia de la instrucción primaria o secundaria a partir del siglo XVI, cómo el germen de la innovación se insinuaba en las prácticas de unos y otros. Por ello, una de las características de dicha innovación fue su amplitud, y también

el hecho de que sólo excepcionalmente se planteó un esbozo de lo que debía ser la solución futura para los problemas que por aquel entonces sólo afectaban a una minoría.

En el marco de un objetivo perfectamente definido, la libertad teórica de creación disciplinaria del maestro de escuela se ejercitaba en un lugar concreto y sobre un público asimismo claramente determinado: el aula, por una parte, y el grupo de alumnos, por otra. Las condiciones materiales en las que se impartía la enseñanza guardaban estrecha relación con los contenidos disciplinarios. La historia tradicional de la enseñanza siempre ha hecho hincapié en las limitaciones que venían impuestas a las prácticas pedagógicas por la rusticidad de los locales escolares, el precario estado del mobiliario, la insuficiencia del material pedagógico y el carácter heteróclito de los libros de estudio de que disponían los alumnos. Parece que intenta de este modo dar la impresión de que los maestros de antaño habrían podido cumplir mucho mejor su cometido de haber contado con mejores condiciones de trabajo y que la antigua pedagogía estaba ampliamente determinada por consideraciones meramente materiales. Se trata de tópicos sobradamente conocidos acerca de las relaciones de determinación que existen entre las limitaciones materiales y la actividad humana; como también lo sería, por cierto, el tópico inverso. Este último, sin embargo, es tan poco usual en la historia de la educación que se puede prescindir de él sin dificultad. No existe ninguna base para afirmar que una brusca mejora de los locales, el mobiliario y el material hubiera permitido modificar de manera sustancial y duradera las normas y las prácticas de la enseñanza.

La única verdadera limitación que pone trabas a la libertad pedagógica del maestro es el grupo de alumnos al que imparte la enseñanza. El rechazo de esta evidencia es la base en que se asientan muchas de las incomprensiones de que es víctima en ocasiones el cuerpo docente. La labor del maestro en el aula se resume frecuentemente en la expresión «dar clase», que se interpreta en general como «dictar un curso», con lo que se está alimentando un equívoco permanente en cuanto a la propia naturaleza de la labor docente. Es obvio que la historia de la enseñanza abunda en ejemplos de cursos efectivamente dictados. Ahora bien, aparte de que la labor de los maestros no se limitaba a tal dictado, nunca pasaron de ser una minoría entre los enseñantes de su tiempo, dedicándose por lo general a clases superiores, es decir, a alumnos de más edad.

La actividad magistral generadora de las disciplinas escolares puede asimilarse en mayor medida a la del orador deseoso de gustar y convencer que a la del catedrático universitario que por enésima vez lee sus notas o desgrana las sílabas de un texto elaborado veinte años antes. La pedagogía, en ciertos aspectos, no está lejos de la retórica (52). Pero no aquella retórica de cátedra profesoral que los Villemain, Michelet o Cousin introdujeron en la enseñanza superior, sino aquella parte de la retórica, o más bien aquel espíritu de la retórica, que busca la compli-

(52) Véanse Alexander Bain: *La Science de l'education.* París, 1879, p. 172; y Gabriel Compayré: *Psychologie appliquée à l'éducation.* París, Delaplane, s.d., 4.ª edición, t. II, p. 24.

cidad de un público determinado con la finalidad de hacer calar ideas nuevas en las mentes, salvando todos los obstáculos psicológicos o epistemológicos y teniendo en cuenta debidamente para ello las reacciones de dicho público a medida que se van produciendo. Dentro de este amplio marco, la pedagogía ha de enfrentarse con problemas idénticos a los de la pastoral, pero en su caso la tarea resultará más penosa. No se trata, en efecto, de «convencer» en el ámbito de la razón y el dogma, sino de implantar las propias formas del conocimiento, el razonamiento, la expresión normalizada e incluso el comportamiento gestual.

El «trabajo», en un sentido riguroso, del maestro es la tensión de un cuerpo a cuerpo con el grupo. Por su parte, el grupo como tal constituye una pieza esencial del dispositivo disciplinario. Podrá ser uno de los alumnos, quizá porque es el más fuerte, o el más débil, quien consiga expresar mejor que los demás las dificultades que tiene, con lo que todo el grupo de alumnos podrá beneficiarse con el complemento de la explicación. O bien será el grupo en su conjunto el que sirva de enlace entre la palabra del maestro y los alumnos con dificultades, porque el grupo puede allanar obstáculos mejor que cada alumno individualmente. La función pedagógica del grupo es constante, aunque se desarrolle solapada e incluso clandestinamente.

En esto radica la diferencia entre la enseñanza escolar y el preceptorado. Los objetivos pueden ser idénticos para uno y otro, pero las prácticas docentes no lo son. El preceptor no enseña como el profesor de un colegio: aunque se basa ciertamente en la disciplina ya instituida en los centros docentes, puede permitirse igualmente apartarse de ella considerablemente y, sobre todo, experimentar aquellas novedades que pudiera proponerle la pedagogía teórica contemporánea. El preceptorado, como el internado libre, y quizá antes que éste, ha sido en muchos casos el agente o el transmisor de la innovación (53). Y tanto más cuanto que sus objetivos solían ser de mayor amplitud. A los delfines, a los príncipes de sangre, a los hijos de los grandes, el preceptor del Antiguo Régimen les enseñaba, por ejemplo, historia, materia para ellos tan indispensable, que sin embargo era desconocida, o excepcional, en las escuelas. ¿Puede considerarse casualidad que uno de los primeros testimonios de la «redacción» en francés fuera señalado por Bossuet como un método que había utilizado con el Gran Delfín? (54)

Las dificultades y problemas con que tenía que enfrentarse el preceptor no podrán contribuir de manera directa al establecimiento y consolidación de las prácticas pedagógicas. El joven Montaigne aprendiendo latín por impregnación lingüística en su más tierna infancia es, desde este punto de vista, una construcción tan artificial como el Emilio de Rousseau. La enseñanza del latín a un grupo de alumnos que no conocían de él una palabra antes de ingresar en el centro docente plantea

---

(53) Véase, por ejemplo, la importancia que tuvieron en los colegios algunas obras redactadas por los preceptores para sus alumnos, como los manuales del abate Fleury, el *Discurso sobre la historia universal, Telémaco,* los *Diálogos de los muertos* o las Fábulas de Fenelón.

(54) «Relatamos al príncipe de viva voz todo cuanto es capaz de retener en su memoria; le rogamos a continuación que lo repita, y después él redacta una parte en francés, y la traduce al latín: es la materia de una traducción inversa». (Carta a Inocencio XII, en latín, *Obras completas,* 1863, t. XII, p. 7.)

otros problemas muy distintos. Ahora bien, en la tradición francesa, el origen de esta enseñanza se pierde en parte en la noche de los tiempos, mientras que la documentación disponible sólo aclara suficientemente los estadios ya evolucionados de la disciplina.

Sin embargo, se puede afirmar que la propia naturaleza de las dificultades fue, en un principio, la única causa que condùjo a dividir el grupo de alumnos, distribuyéndolo en clases de distinto nivel. La constitución misma de la disciplina fue la que determinó esta importantísima innovación en la historia pedagógica. Es de destacar que, hasta finales del siglo XIX, la consideración de la edad no influyó en absoluto en esta distribución, ni en la enseñanza primaria ni en la secundaria, pues en todas las clases se daban diferencias de edad considerables, de hasta diez o doce años. En el ámbito de las clases, la enseñanza secundaria contaba sobre la primaria con un adelanto de varios siglos. En efecto, la organización de las clases y su denominación actual ya estaban vigentes en el siglo XVI. Y es en los colegios de los siglos XVII y XVIII en los que la expresión «dar clase» adquirió su valor propiamente pedagógico (55).

Al contrario, en 1850, la gran mayoría de las escuelas francesas seguía funcionando todavía sobre la base de la clase única, sin ninguna «organización pedagógica», y recurriendo en ocasiones a las iniciativas individuales, y en otras a diversas fórmulas precarias. Sin embargo, la distribución de los alumnos en varias clases de distinto nivel dirigidas por un solo maestro fue recomendada, y de hecho practicada, tanto por los religiosos de las escuelas cristianas como por la enseñanza mutua. Ahora bien, aparte de las ciudades y las villas, se empezó a difundir realmente en la segunda mitad del siglo. En cuanto al término mismo de «clase», sólo bastante tardíamente, después de 1880, sustituyó, o complementó, a los ya existentes de «curso» y «división». Correspondió a Octave Gréard el mérito de introducir, en París y en el Departamento del Sena, esta transformación decisiva en la historia de la enseñanza primaria: «Sería nuestro deseo –escribió a los Inspectores de la enseñanza primaria (56)– que los estudios primarios se realizaran en verdaderas clases, en clases elementales y sencillas, al alcance del mayor número posible de alumnos, aunque sin olvidar sus objetivos ni su colofón, que es el de formar mentes claras e ilustradas, imbuidas de principios exactos...»

Por lo demás, la distribución de la enseñanza disciplinaria en clases anuales o semianuales, fórmula frecuente durante el Antiguo Régimen, no modifica la naturaleza de los problemas. Las soluciones que se proponían para cada dificultad concreta no podían ser sino el fruto de la colaboración entre todos los maestros que ejercían las mismas funciones. La multiplicidad de las iniciativas fue la norma primera, antes de que la confrontación de los métodos y la difusión de los mejores

---

(55) Véase Henri Marion: «En el instituto, se enseñe lo que se enseñe, hay que dar clase. Hay que dar clase incluso en aquellas aulas donde se imparten cursos. Es ésta la forma por excelencia de la enseñanza secundaria.» *L'Éducation dans l'Université.* París, 1892.

(56) Circular de 14 de agosto de 1869 (*Bulletin de l'instruction primaire de la Seine,* 1869, p. 309), en el que presentó el balance del primer año de aplicación de su reforma.

manuales determinaran la optimización de los rendimientos. En este proceso de concertación y selección, diversos factores contribuyeron a generalizar la solución óptima en cada supuesto: traslado de los maestros o profesores, visitadores de congregaciones, publicación –a partir ya del siglo XVI– de manuales pedagógicos, etcétera. Estos procesos se aceleraron durante el siglo XIX, multiplicando los cuerpos de inspectores y los organismos de formación del personal docente, las conferencias pedagógicas, los cursos normales y las escuelas normales, y desarrollando hasta un grado jamás conocido todas las formas de la literatura pedagógica.

La implantación de las disciplinas o las reformas disciplinarias era una operación que requería mucho tiempo. El éxito o el fracaso de un procedimiento didáctico sólo se hacían patentes al finalizar la escolaridad del alumno. La reforma de la enseñanza secundaria de 1902, aunque contó desde un principio con la enérgica oposición de los partidarios del latín, sólo desembocó en la «crisis del francés» en 1908, fecha en la que, según sus detractores, era ya posible hacer el balance –catastrófico– de sus resultados, después de seis años de aplicación. Se daba otro fenómeno que suponía un elemento de inercia decisivo en la evolución de las disciplinas: se trata de la perpetuación en sus puestos, o en sus funciones, de los enseñantes, y ello incluso antes de la época en que debían gozar del estatuto de funcionarios públicos. Ciertamente, si la ley de optimización de rendimientos se aplicara al terreno pedagógico, cabría esperar que intervinieran también en él otras leyes de mercado, en especial la eliminación de los menos competentes. Pero esto equivaldría a no tener en cuenta la protección asegurada a los individuos por las corporaciones del Antiguo Régimen, por una parte, y sobre todo el considerable «oficio» que iban adquiriendo con los años los profesores o los maestros de escuela, por otra. Entre las causas de despido o de expulsión del cuerpo docente, se daban mucho más frecuentemente la embriaguez, la disolución o las ideas políticas que la rutina o la incapacidad para asimilar los métodos más modernos o más eficaces. Treinta, cuarenta, cincuenta años de enseñanza, e incluso más (57): creemos que es suficiente para apreciar la posible rapidez de la generalización de las innovaciones pedagógicas.

La tasa de renovación del cuerpo docente es, por tanto, un factor determinante en la evolución de las disciplinas. Este efecto de inercia ligado a la duración de las carreras profesionales es el que se trata de combatir hoy mediante la formación continua. Los maestros de escuela de la primera mitad del siglo XIX debían a las conferencias pedagógicas y los «retiros» organizados durante las vacaciones de verano la posibilidad de aprender, y por ende enseñar, la gramática, la ortografía y el sistema legal de pesos y medidas, y de poner en práctica los nuevos métodos de aprendizaje de la lectura. Las escuelas normales, más bien esporádicas en aquella época, no habrían podido realizar solas la tarea. En cuanto a los famosos «húsares negros» de la República, no habrían conseguido ser mayoritarios en la instrucción

(57) Los estados de situación de las escuelas primarias de la segunda mitad del siglo XIX dan cuenta de maestros de escuela con más de ochenta años. El maestro Néra, que dirigía una pequeña escuela de Vendôme en 1873, tenía ochenta y tres años, de los cuales cincuenta y uno de servicio: «Venerable anciano al que ya no quedan fuerzas», comenta el inspector de enseñanza primaria (Archivos Nacionales, F^{17} 10502).

laica antes de 1900 ó 1910 de no haberse tratado de un movimiento preparado desde mucho antes y si la formación inicial con que contaban no se hubiera completado constantemente con una formación continua.

Los procesos de implantación y puesta en funcionamiento de una disciplina se caracterizan por su lentitud, su circunspección, su seguridad. La estabilidad de la disciplina así constituida no es, pues, como se piensa a menudo, un efecto de la rutina, del inmovilismo, de la pesadez o de la inercia inherentes a la institución, sino que es el resultado de un largo proceso de concertación basado en el aprovechamiento común de una considerable experiencia pedagógica. Así, las rivalidades entre congregaciones del Antiguo Régimen debieron sin duda eclipsarse en más de una ocasión ante el «interés» de los alumnos. La disciplina invoca los éxitos conseguidos en la formación de los alumnos y también su eficacia en la aplicación práctica de los objetivos impuestos. Fidelidad a los objetivos, métodos contrastados, progresiones sin tropiezos, manuales adecuados y afamados, maestros tanto más experimentados cuanto que se dedicaban a reproducir para sus alumnos la didáctica que les formó a ellos en su juventud y, sobre todo, consenso de la escuela y la sociedad, de los maestros y los alumnos: he aquí otros factores de solidez y perpetuidad para las enseñanzas escolares.

Ahora bien, esta estabilidad se inscribe en un devenir histórico en el que cabe distinguir varios períodos. El nacimiento de una nueva disciplina y su posterior implantación requieren varias décadas, incluso medio siglo en algunos casos. Viene a continuación el apogeo, que será más o menos duradero en función de las circunstancias. Por ejemplo, diversos observadores (58) situaron hacia 1840 el apogeo de la formación humanística que se impartía en los colegios de la Universidad. Y viene por último el ocaso o, si se prefiere, el cambio. Porque por muy atada que parezca la disciplina por todos lados, no es una masa amorfa e inerte. No tardarán en florecer «nuevos» métodos, que no son sino el reflejo de la insatisfacción y que se imponen también a veces sencillamente porque cuestionan, al menos en parte, la tradición. Así pues, ¿cuáles son los agentes de renovación de las disciplinas?

Las leyes que cambian las lenguas, decía un oscuro filósofo del siglo XIX, son las leyes que las han creado (59). Y cabe decir lo mismo en el caso de las disciplinas enseñadas. Tanto su transformación como su constitución están inscritas íntegramente entre dos polos: el objetivo que se persigue y la población de niños y adolescentes que se pretende instruir. Y es aquí donde hay que buscar las fuentes del cambio pedagógico. Porque las disciplinas participan de la cultura y de la vida social de su tiempo a través tanto de sus objetivos como de sus alumnos.

La evolución de la didáctica del latín desde hace tres siglos, por ejemplo, guarda estrecha relación con la evolución de los objetivos culturales de dicha enseñan-

---

(58) Por ejemplo, J.-J. Weiss: «L'education classique et les exercises scolaires. Le discours», *Revue des deux mondes*, 15 de septiembre de 1873, p. 394: «En lo que se refiere a la vocación, el arte de enseñar, las materias de la enseñanza, se llegó al punto culminante hacia 1840. En ninguna parte del mundo se impartía a la juventud una enseñanza tan armoniosa y tan completa.»

(59) Adolphe Garnier: *Traité des facultés de l'âme*. París, 1852, t. II, p. 490.

za durante el mismo período y sobre todo en los últimos ciento veinte años. Pero no es raro constatar que los contenidos de la enseñanza se van transformando mientras que los objetivos permanecen inmutables. La enseñanza de la ortografía, por ejemplo, ha experimentado profundas transformaciones desde comienzos del siglo XIX, mientras que el objetivo no se ha modificado en lo más mínimo, aunque se han sumado posteriormente a ella otros objetivos que han diversificado las enseñanzas primaria y secundaria del francés. La transformación, social y cultural, de las poblaciones escolares resulta ampliamente suficiente para dar cuenta de lo esencial de esta evolución.

Hasta la Revolución, la enseñanza de la ortografía a los jóvenes escolares –dejando a un lado los gremios, que tenían por lo demás el monopolio– pasaba obligatoriamente por el latín, con excepción de una estrecha franja de la enseñanza primaria, que se iniciaba en la ortografía y la gramática francesa: los religiosos de las escuelas cristianas, las Ursulinas y algunos internados funcionaban un poco como enseñanza primaria superior (60). Pero hubo que esperar hasta 1820 aproximadamente para que la enseñanza primaria «elemental» incluyera la ortografía en sus planes de estudio o, dicho de otra manera, para que un número cada vez mayor de maestros se esforzara por enseñarla: se elaboraron métodos y ejercicios, y una teoría gramatical «ad hoc», la de Nöel y Chapsal, difícil, abstracta, árida, pero capaz de responder a las necesidades de un público todavía limitado. Hacia la mitad del siglo, el movimiento de escolarización ganó tanto en amplitud como, permítasenos la expresión, en profundidad, puesto que llegó hasta las capas sociales o las zonas más alejadas y atrasadas y más aferradas a las hablas regionales. La gramática de Chapsal se convirtió por ende en algo inutilizable. La teoría y los ejercicios se renovaron: los nuevos métodos estaban prácticamente disponibles a principios del siglo XX, y no han cambiado fundamentalmente desde entonces. En estas diversas evoluciones, el cambio de la población escolar es lo que obligó a la disciplina a adaptarse.

Los cambios «culturales» de la sociedad francesa y de la juventud permiten explicar otras modificaciones que se produjeron más adelante en la historia de esta misma disciplina. Las formas de la enseñanza ortográfica y gramatical tal y como se practicaba hacia 1880 serían hoy impensables. Memorización y recitación de páginas enteras de gramática, incluso antes de haberlas explicado; interminables análisis gramaticales; «conjugaciones» escritas de todas y cada una de las formas verbales; dictados difíciles de comprender y corregidos mediante deletreo sistemático de todas las palabras, sin ningún otro comentario: ni los alumnos ni los maestros soportarían hoy tan fastidiosas imposiciones. Cabe añadir que el interés por las consonantes dobles y la concordancia del participio ha disminuido sensiblemente desde la época en que esta enseñanza ocupaba como mínimo la tercera parte del horario escolar. También es cierto que la prolongación de la escolaridad obligatoria ha permitido escalonar las diversas etapas en un período de tiempo más largo.

---

(60) La subdivisión de las enseñanzas primarias en «elemental» y «superior» data de la ley Guizot (28 de junio de 1833).

El cambio por el público escolar del contenido de las enseñanzas es sin lugar a dudas una de las principales constantes de la historia de la educación. Se encuentra ya en el origen de la constitución de las disciplinas, en el esfuerzo colectivo que realizaban los maestros para idear y desarrollar métodos que «funcionaran». Pues tanto la creación como la modificación de las disciplinas sólo tienen un objetivo, que es el de posibilitar la enseñanza. La función de la escuela, sin distinguir entre alumnos y maestros, se presenta, pues, de muy distinta manera. En este proceso de elaboración disciplinaria, tiende en efecto a elaborar algo «enseñable» (61). Al intervenir de esta manera en el ámbito de la cultura, la literatura, la gramática y el concepto, lo que hace la escuela es desempeñar un papel eminentemente activo y creativo, que sólo la historia de las disciplinas escolares estará en condiciones de poner de manifiesto.

La función real de la escuela en la sociedad es, pues, doble. La instrucción de los niños, que se ha considerado siempre como su único objetivo, no es en realidad sino uno de los aspectos de su actividad. El otro reside en la creación de las disciplinas escolares, amplísimo conjunto cultural muy original, que ha ido segregando a lo largo de décadas, e incluso de siglos, y que funciona como una mediatización puesta al servicio de la juventud escolar en su lento caminar hacia la cultura de la sociedad global. En su esfuerzo secular de aculturación de las jóvenes generaciones, la sociedad les propone un lenguaje de acceso cuyo carácter funcional es, en su principio, transitorio. Pero este lenguaje no tardará en adquirir su propia autonomía, convirtiéndose en un objeto cultural en sí mismo y, a pesar del descrédito que le rodea por su origen escolar, consigue finalmente introducirse subrepticiamente en la cultura de la sociedad global.

VI. LOS CONSTITUYENTES DE UNA DISCIPLINA ESCOLAR

Las disciplinas que la escuela ha ideado, y reformado periódicamente con objeto de adaptarlas a nuevos objetivos o nuevos públicos afectan a campos muy diversos. La naturaleza «disciplinaria» de los diferentes contenidos plantea, pues, un problema importante: ¿existen nexos comunes entre las diferentes disciplinas? ¿Implica la noción de disciplina una estructura propia, una economía interna que la distinguiría de las demás entidades culturales? ¿Existe acaso un modelo ideal de disciplina hacia el cual tenderían todas las disciplinas en vías de constitución? ¿Existen disciplinas más «logradas» que otras? Y, con otras palabras, ¿existen materias que admiten mejor que otras el proceso de «disciplinarización»?

La organización interna de las disciplinas es, en cierta medida, producto de la historia que ha procedido en este caso por adición de estratos sucesivos. Por ello, muchas de las disciplinas fueron objeto en el siglo XIX de enconados debates sobre los «métodos», siendo excepcional que estos conflictos no se zanjaran a base de síntesis.

(61) Roger Fayolle ha puesto de manifiesto los apuros de los maestros de escuela cuando debían leer en clase *Las confesiones*, una obra «difícilmente escolarizable», afirma, en un sentido análogo (art. *cit.*, p. 67).

Son bien conocidas, por ejemplo, las grandes características de la enseñanza tradicional, que se basa en la exposición, por parte del maestro o mediante el libro, la memorización, la recitación y, en términos generales, en el principio según el cual, en cualquier aprendizaje –lectura, latín, cálculo–, todo pasa por la reflexión, que clasifica, identifica, asimila, construye y controla en todo momento el proceso de elaboración del conocimiento. Y la memoria, la memoria consciente, es la que ocupa el puesto de mando.

La crítica de estos métodos, ya explícita en los grandes pensadores de la pedagogía, como Coménius o Rousseau, se introdujo en la escuela francesa del siglo XIX por vías diversas y con distintos nombres: «enseñanza intuitiva», «método intuitivo», «método socrático», «método de asilo», «método maternal», «natural», «activo», «práctico», «directo», «enseñanza por el aspecto», «manualidades», etc. De hecho, aquellos que preconizaban estas novedades no tardaron en recomendar a menudo una combinación armoniosa con los métodos tradicionales. Gabriel Compayré ponderaba los méritos del método socrático, que procedía por preguntas, pero para limitar inmediatamente sus efectos. «Es obvio que todas las materias de enseñanza no admiten en la misma medida el empleo del método socrático» (62). Y añadía al capítulo «El arte de interrogar» otro titulado «El arte de exponer». Idéntica unanimidad se daba a finales del siglo para cerrar los debates pedagógicos de orden muy general sobre el análisis y la síntesis: «El análisis no basta –enseñaba Marion (63)–; debe completarse con la síntesis. Porque conocer las cosas no es conocer sólo los elementos que las componen, sino también las relaciones que se establecen entre ellos. Si la percepción de los detalles permite distinguir los diferentes elementos, la de los conjuntos es la única que hace posible la exactitud de las ideas.»

Ciertamente no todos los componentes de las disciplinas escolares se reducen a este esquema acumulativo. Pero es muy probable que los debates y las fórmulas de compromiso contribuyeran a que todos se percataran bastante rápidamente de la naturaleza obligadamente compleja de una disciplina de enseñanza. A partir ya del Segundo Imperio, la cuestión incluso era objeto de enseñanza en algunas escuelas normales. Veamos, entre otros, el «Mémorial législatif, administratif et pédagogique des instituteurs primaires», de F. J. Vincent, director de la Escuela normal del Departamento de Ain: «Todo método requiere la sucesión regular de las siguientes cuatro fases: 1, exposición de la materia por el maestro o mediante el estudio de un libro; 2, interrogación (...); 3, repetición (...); y 4, aplicación (...), mediante la cual el alumno se ejercita en el hacer uso de lo que ha aprendido.» (64).

Se han mencionado anteriormente las pertinentes observaciones de Augustin Cournot a propósito de la clase de historia, «que se presta mal a la determinación de tareas y deberes. (...) Aprender de memoria un pequeño catecismo histórico –añade– sólo es recomendable en la primera infancia, puesto que es un mero ejercicio de la memoria. Tomar apuntes de la lección del profesor

(62) *L'Éducation intellectuelle et morale.* París, 1908, p. 152.
(63) *Op. cit.*, p. 355.
(64) Bourg, 1864, p. 73.

conduce muy rápidamente a la taquigrafía, en lugar de escucharle para asimilar lo que dice. Se explican así esas larguísimas redacciones (...)» (65). ¿Es disciplinable la historia? Ésta, es la pregunta que se plantea el inspector general (66). Porque, en efecto, para que una disciplina «funcione» tiene que satisfacer determinadas exigencias internas que constituyen aparentemente su «punto fuerte». Si no se tuvieran en cuenta, entonces la enseñanza fracasaría o sólo cumpliría parte de sus objetivos.

Fueron sobre todo los inspiradores de la escuela republicana los que plantearon, incluso antes de 1880, la cuestión de la eficacia de las disciplinas, poniendo de manifiesto la necesidad de equilibrar razonablemente las distintas partes constitutivas. «En todas partes –escribía Ferdinand Buisson–, la experiencia ha demostrado sobradamente que la enseñanza primaria sólo ejercerá en una generación la influencia moral que moralmente cabría esperar de ella a condición de que hubiera calado profundamente en las mentes, de que hubiera sobrepasado la fase de rudimentos.» (67). Y la revolución pedagógica de 1880 se caracterizó fundamentalmente en la enseñanza primaria, pero también en algunos aspectos de la secundaria, por el surgimiento de nuevas disciplinas, el enriquecimiento de disciplinas antiguas o el acceso a la categoría de disciplina de determinadas fórmulas pedagógicas que hasta entonces sólo habían demostrado una eficacia limitada.

Entre los diversos componentes de una disciplina escolar, el primero por orden cronológico, y quizá también por orden de importancia, es la exposición por el maestro o el manual de un contenido de conocimientos. Es el componente que la señala de inmediato, porque es el que la distingue de todas las demás modalidades no escolares de aprendizaje, las de la familia o la sociedad. Respecto a cada una de las disciplinas, el peso específico de este contenido explícito constituye una variable histórica cuyo estudio compete en principio a la historia de las disciplinas escolares. Es el componente que pone en general de manifiesto algunas grandes tendencias: evolución de la clase dictada hacia la lección aprendida en el libro, de la formulación estricta, e incluso lapidaria, hacia las exposiciones más flexibles, de la recitación hacia la impregnación, de la exhaustividad hacia la selección de los rasgos dominantes.

Independientemente de la propia naturaleza de dicho contenido, la cuestión del peso específico de la parte «teórica», o «expositiva», de la disciplina plantea un problema importante. Tomemos el ejemplo de la enseñanza teórica de la retórica en el sistema clásico, tal y como se practicaba al menos hasta el comienzo del Segundo Imperio. Esta práctica antigua contrasta grandemente con la enseñanza retórica que se imparte en la actualidad, mucho más difusa y que renunció hace tiempo al aprendizaje por memorización, a las subdivisiones sutiles, al dogma de los tres estilos y a los versos técnicos. El estrecho vínculo que esta enseñanza retórica, pasada o presente, sigue manteniendo con el arte de la composición y la re-

(65) *Op. cit.*, p. 82.

(66) Véase más adelante, p. 113.

(67) Informe oficial sobre la instrucción primaria en Viena (1876), en F. Pécaut: *Études au jour le jour*, p. 83.

dacción lleva a preguntarse cuál es la función que debe, o no debe, reconocerse, en la «técnica» que es la composición, al «saber» que es la retórica. ¿Acaso se pasó, entre el siglo XIX y el siglo XX, del reino de la ilusión intelectualista al triunfo de las prácticas funcionales? Si bien es cierto que no puede aprenderse a leer recitando un catecismo retórico, ¿significa ello que hay que admitir que la misma disciplina ha podido permanecer tanto tiempo recargada con tan inútil fárrago antes de orientarse hacia métodos más saludables? ¿Acaso las disciplinas escolares permanecen marcadas profundamente por los errores teóricos de su tiempo? Y, en términos más generales, ¿se encuentran bajo la influencia de las modas psicopedagógicas o de las «ideologías»?

Como es bien sabido, la tradición historiográfica da una respuesta afirmativa a estos interrogantes. Indiferente a la sospecha de cientificismo que podría planear sobre su postura, elimina de un plumazo, en nombre de las «adquisiciones» de la ciencia moderna, todos los «errores teóricos» del pasado. Y basándose en el período de ocaso de las prácticas antiguas, que es el que está más próximo a nosotros, no tiene ninguna dificultad en afirmar sobre tal fundamento la superioridad de los nuevos métodos.

Si, por el contrario, se admite que la plena validez de un método pedagógico sólo puede apreciarse en su «acmé», en su apogeo, no hay duda de que costará seguir este mismo camino. No existe en la ciencia moderna ningún elemento que prohíba pensar que, en cierta época de la historia (siglo XVIII, primera mitad del siglo XIX), élites formadas en las mejores humanidades no hubieran podido obtener, a la edad de quinto o sexto de bachillerato, un beneficio intelectual auténtico con la práctica de la composición en estrecha relación con el conocimiento de los principios de la retórica. Hoy podemos, e incluso sin duda debemos, cuestionar los objetivos específicos de esta disciplina tradicional y considerar que no sólo no se puede aplicar, sino que tampoco se puede adaptar a nuestro tiempo. Será preciso admitir entonces que la disciplina ha cambiado porque su objetivo ha cambiado, pero no porque la humanidad de finales del siglo XX haya conseguido por fin alcanzar el reino de la ciencia, con la correspondiente desaparición de las «ideologías» y la transparencia de las cosas.

La labor primera del historiador de las disciplinas escolares reside en el estudio de los contenidos explícitos de la enseñanza disciplinaria. De la gramática escolar a la aritmética escolar, pasando por la historia escolar de Francia o la filosofía de los colegios, todas o prácticamente todas las disciplinas se presentan en este sentido como cuerpos de conocimientos, provistos de una lógica interna, articulados en torno de algunos temas específicos, organizados en planes sucesivos claramente diferenciados y que conducen a algunas ideas sencillas y precisas o, en cualquier caso, encargadas de ayudar en la búsqueda de la solución de los problemas de mayor complejidad.

El estudio de los contenidos puede recurrir a una abundante documentación: lecciones manuscritas, manuales, boletines pedagógicos, etc. Esta documentación pone de manifiesto la existencia de un fenómeno de «vulgata» que para ser común a las diferentes disciplinas. En cada época, la enseñanza impartida por los maestros es idéntica en líneas generales en la misma disciplina y el mismo nivel.

Todos o casi todos los manuales dicen entonces lo mismo o prácticamente lo mismo. Los conceptos enseñados, la terminología utilizada, la ordenación de rúbricas y capítulos, la organización del cuerpo de conocimientos e incluso los ejemplos empleados o los tipos de ejercicios practicados son idénticos, con escasas variantes. Las mencionadas variantes, por lo demás, son las únicas que permiten justificar la publicación de nuevos manuales, que, en cualquier caso, sólo introducen modificaciones mínimas: el problema del plagio es una de las constantes de la edición escolar.

La descripción y posterior análisis de esta vulgata constituyen la labor fundamental del historiador de una disciplina escolar. Si no pudiera estudiar la totalidad de la producción editorial, le incumbe determinar un cuerpo documental suficientemente representativo de sus diversos aspectos. La práctica, bastante frecuente, de estudiar muestras totalmente aleatorias sólo puede conducir, y así sucede efectivamente, a resultados endebles e incluso caducos.

La experiencia elemental de todo historiador de las disciplinas le enseña que las vulgatas evolucionan o se transforman. Las exigencias intrínsecas de una materia enseñada no siempre admiten una evolución gradual y continua. La historia de las disciplinas procede con frecuencia según un ritmo alternante de épocas tranquilas y cambios importantes, e incluso absolutamente radicales. Cuando una nueva vulgata ocupa el lugar de la anterior, sucede entonces un período de estabilidad que sólo se ve perturbado por las inevitables variantes. Los períodos de estabilidad están separados entre sí por períodos «transitorios», o de «crisis», durante los cuales la doctrina enseñada se encuentra afectada por turbulencias. El antiguo sistema todavía colea cuando empieza a implantarse el nuevo: períodos de mayor diversidad, durante los cuales cohabitan, en proporciones variables, los dos sistemas, el antiguo y el nuevo. Pero poco a poco un manual más audaz, o más sistemático, o más sencillo que los demás, sobresale sobre los demás, fija entonces los «nuevos métodos», llegando gradualmente hasta los más lejanos confines del territorio para imponerse finalmente. En lo sucesivo, sólo se plagiará este nuevo método; alrededor de él se constituirá la nueva vulgata.

Si los contenidos explícitos constituyen el eje central de la disciplina enseñada, el ejercicio de ellos es la contrapartida casi indispensable. La inversión momentánea de los papeles entre el maestro y el alumno es el elemento fundamental de este interminable diálogo intergeneracional que tiene lugar en la escuela. Sin ejercicio, y sin el correspondiente control de éste, no es posible fijar una disciplina. El éxito de las disciplinas depende principalmente de la calidad de los ejercicios que son susceptibles de admitir. De hecho, si se entiende por ejercicio toda actividad del alumno observable por el maestro, es obvio que el hecho de copiar las lecciones en dictado no constituye ciertamente el más estimulante de los ejercicios. Por el contrario, la redacción o composición, el análisis gramatical, la traducción inversa del latín y los problemas de aritmética, por ejemplo, hacen intervenir la inventiva, la creatividad, la espontaneidad o bien el rigor en la deducción o la aplicación de las reglas establecidas. Así pues, los ejercicios pueden clasificarse según una escala cualitativa; y la historia de las disciplinas pone de manifiesto la tendencia constante que manifiestan éstas en el sentido de mejorar el nivel de sus baterías

de ejercicios. La renovación pedagógica de 1880, por ejemplo, proscribió los ejercicios «pasivos» para dar preferencia a los «activos» (68).

En esta escala jerárquica, la práctica de la memorización y la recitación de la lección se sitúa en un nivel más bien modesto, no siendo excepcional que la evolución se realizara a sus expensas. La terminología pedagógica nos muestra un ejemplo de ello. Así, la palabra «lección» sólo designaba, hasta finales del siglo XIX, la lección que los alumnos se aprendían de memoria y recitaban luego en clase. Era, pues, el equivalente exacto de «recitación», palabra con la que se designaba la actividad del alumno que recitaba en clase su «lección» de historia, de gramática, de catecismo, etc. La práctica que consistía en recitar bellos textos clásicos o poesías más modernas se fue introduciendo lentamente en la enseñanza primaria, y la propia palabra no adquirió antes de comienzos del siglo XX el valor que tiene en la actualidad (69).

Los contenidos explícitos y las baterías de ejercicios constituían, pues, el núcleo de la disciplina, pero habría que sumarles otros dos elementos, ambos esenciales para el correcto funcionamiento de aquélla y, por lo demás, íntimamente ligados a los anteriores. No ocurriría nada en clase si el alumno no demostrara poseer afición, o atracción, o disposiciones por los contenidos y los ejercicios que se le proponen. Las prácticas de motivación e incitación al estudio son una constante en la historia de las enseñanzas.

Los pedagogos saben desde hace siglos que el niño aprenderá mejor a leer cuanto mayor sea su deseo de aprender. Rousseau ya se había pronunciado en este sentido. He aquí las recomendaciones de L. C. Michel a las madres y a los maestros jóvenes: «Antes de enseñar a leer y de mostrar las letras a un niño, conviene hablarle de ello varios días antes, despertando en él el interés por comenzar el estudio de la lectura. El niño que experimente este deseo aceptará con agrado las lecciones, las escuchará con atención y avidez y progresará mucho más rápidamente que otros niños no tan bien preparados. (...) Es muy importante, sobre todo en las primeras lecciones, que el niño las termine pensando que lo ha hecho todo bien, que el maestro está contento, y que él tenga la sensación de que ha aprendido algo que antes no sabía.» (70). La historia de las prácticas de motivación e incitación al estudio atraviesa de parte a parte toda la historia de las disciplinas. Se trata no sólo de preparar al alumno en la nueva disciplina, sino también de seleccionar, en igualdad de condiciones, los contenidos, los textos, los relatos más estimulantes, e incluso de impulsar al niño a que se adentre espontáneamente en ejercicios que le permitirán expresar su personalidad. El debate teórico acerca de la extensión deseable de los procedimientos de estimulación en clase no ha cesado desde los Jesuitas, que son partidarios de la estimulación externa y la rivalidad, hasta la pedagogía moderna, que se preocupa más por los «centros de interés» o las disciplinas «acicate».

---

(68) Véase, por ejemplo, F. Alengry: *Psychologie et éducation*, 1906, t. III, p. 116.

(69) «Debe entenderse por recitación –escribía todavía en 1903 un inspector de enseñanza primaria– no la repetición de las lecciones aprendidas el día anterior, sino el estudio de trozos escogidos de poesía o prosa.» E. Poirson: *L'École primaire*. Épinal, p. 79.

(70) *Méthode de lecture, de prononciation et d'orthographe. Guide du maître*. París, 1846, p. 19.

El estudio de la evolución de las disciplinas, los contenidos y los ejercicios pone de manifiesto que las prácticas de estimulación del interés del alumno están siempre presentes en todos los intentos de mejora, mínimos o importantes, de que son objeto. Todas las innovaciones, todos los métodos nuevos, pretenden llamar la atención del maestro ponderando su mayor facilidad, el interés que despiertan en los alumnos, el carácter novedoso de los ejercicios, la modernidad de los textos utilizados, etc. Lhomond, en la introducción de su manual de gramática, que tuvo un éxito extraordinario en el siglo XIX, manifiesta que sólo pretende ahorrar a los niños «buena parte de las lágrimas que los primeros estudios hacen derramar». Por su parte, Michel, al enseñar la lectura a los principiantes, procede al contrario que todos los buenos métodos usuales: para conseguir que ya desde la primera lección encontraran algún sentido en lo que estaban leyendo y, por ende, que les gustara, se contentaba con utilizar cuatro letras, con las cuales deletreaban y comprendían «papá», «pipa», «papa», «api» (especie de manzana), «pie» (urraca), etc. (71).

Esta interpretación de los hechos educativos, y del papel que desempeña la «pedagogía» en la enseñanza, se opone, como ya hemos indicado, a una larga tradición basada en la estricta separación entre la instrucción, por una parte, considerada como un contenido, y la pedagogía, por otra, que no sería sino la «forma» de transmisión de dicho contenido (72). Es notable el hecho de que, en estos debates muchas veces tumultuosos, los pardiarios y los adversarios de los nuevos métodos pedagógicos podían muy bien ponerse de acuerdo sobre este punto. La realidad ineludible de la práctica docente no puede estar de acuerdo con este análisis, salvo que se comprometa en el proceso la propia existencia de los objetivos. En el supuesto de que dos métodos rivales respondieran a la misma finalidad, siempre acabará imponiéndose a largo plazo el más fácil, el más directo, el más atractivo o el más excitante. No se trata en este caso de una elección, sino de una ley. La gran transformación pedagógica de 1880, que afectó a los objetivos al menos tanto como a los métodos, fue la responsable en parte de este equívoco, al relacionar el término «pedagogía» con la parte más llamativa, es decir, los métodos nuevos. En cualquier caso, en aquel tiempo, los adversarios de la «pedagogía» no se equivocaron de objetivo: sus críticas se dirigían efectivamente contra la evolución de los contenidos, al menos en la enseñanza secundaria, que tenía que defender la vieja tradición humanística. «Si lo que se pretende es determinar responsabilidades –escribía un profesor del Instituto Montaigne, miembro del Consejo Superior–, no creo equivocarme al afirmar que la mayor parte de los males que aquejan hoy a la enseñanza secundaria puede atribuirse a los teóricos de la pedagogía contemporánea. (...) La profesión de pedagogo no practicante está llena de peligros para la mente de quien la ejerce y para los infelices condenados a servir de materia de experimentación.» (73). Para pasar de inmediato a hablar de cosas serias, acusando a los renovadores de buscar la ruina de los estudios clásicos.

---

(71) *Op. cit.*, p. 31 y ss.

(72) La oposición, por ejemplo, se presenta claramente en la obra de Jean-Claude Milner *De l'école*. París, Le Seuil, 1984, p. 78.

(73) P. Clairin: *Un peu de vérite sur l'enseignement secondaire*. París, 1897, p. 11.

Un último punto importante en la estructura de las disciplinas: la función que en ellas desempeñan las pruebas de naturaleza docimológica. La necesidad de evaluar a los alumnos mediante exámenes internos o externos ha generado dos tipos de fenómenos que pesan en el curso de las disciplinas enseñadas. El primero es la especialización de determinas pruebas como ejercicios de control. El «dictado de ortografía» forma parte de ellas y debe sin duda su origen a dicha función, aunque en las clases de los siglos XIX y XX su utilización excede ampliamente los límites de la misma. El segundo fenómeno es la importancia considerable que las pruebas del examen final tienen en ocasiones en el desarrollo de la clase y, por ende, en el desarrollo de la disciplina, al menos en algunas de sus formas. El dictado, incluido en el examen del Certificado de Estudios, se convirtió a partir de 1880 en un elemento inamovible de los últimos cursos del bachillerato, y también en los otros, a pesar de las nuevas consignas pedagógicas, que pretendían dar mayor importancia a la redacción (74). Y no porque el dictado fuera el mejor ejercicio de ortografía, sino porque era necesario preparar a los alumnos para esta prueba, esencialmente docimológica. La institución de los exámenes, con todas sus imposiciones específicas, no dejó de provocar graves alteraciones en el curso normal de la práctica disciplinaria, por lo que la crítica de los exámenes no esperó hasta el bachillerato para manifestarse. Los ejercicios públicos, o «ejercicios literarios», que clausuraban el curso académico en el siglo XVIII, no se libraron de ella (75). El desarrollo, a partir de 1830, de las prácticas de «bachotage» (76) (preparación acelerada e intensiva de un examen) obligó en repetidas ocasiones a los poderes públicos a corregir la normativa con objeto de proteger las disciplinas.

A pesar de todo, las pruebas elegidas finalmente para el examen o la oposición siguieron centrando la atención y el interés tanto del maestro como de los alumnos, llegando a ejercer influencia incluso hacia atrás, en las clases anteriores. La solidaridad de hecho que se instaura entre la práctica disciplinaria y la preparación del examen oculta en muchos casos cambios profundos. El discurso latino, que permaneció en el plan de estudios del bachillerato hasta 1880, ¿era materia de examen porque se daba en sexto de bachillerato o bien se daba en este curso porque era materia de examen? Es imposible responder con absoluta certeza a esta pregunta. Ahora bien, al menos en los períodos de decadencia, parece imponerse la impresión de que el examen, por el propio peso de su estructura, puso freno a las evoluciones que sin él se habrían desarrollado sin duda con mayor rapidez y precisión.

---

(74) Y que venían de arriba. «Como han comprendido ustedes –decía Jules Ferry dirigiéndose a los inspectores y directores de escuelas normales (2 de abril de 1880)–, los antiguos procederes que consumen tanto tiempo para nada, los viejos métodos gramaticales, el dictado –el abuso del dictado–, han de ceder el paso a una enseñanza más libre, más viva, más sustancial.» *Discours et opinions.* París, 1895, t. III, p. 521.)

(75) «Las preparaciones para este tipo de ejercicios suponen a menudo el esfuerzo de un año, (...) pero sólo aportan una prueba harto dudosa de los progresos de los niños, que no deberían en modo alguno ser desviados de lo esencial por un cuarto de hora de gloria.» (Reflexiones de los profesores del colegio de Blois sobre la deserción de la escuela, diciembre de 1766, en A. Dupré: «Investigación en el antiguo colegio de Blois», *Revue des sociétés savantes des départements,* 1867, t. 6, pp. 592-627.)

(76) El término sólo data de 1892. Anteriormente se hablaba de «chauffage» (calentamiento).

Así pues, todas las disciplinas deben tener en cuenta esta variable docimológica que los responsables se esfuerzan por reducir. Al margen de los efectos de «bachotage» o de frento, cuya influencia perjudicial puede controlarse, lo que caracteriza en definitiva este cuerpo extraño que viene a inmiscuirse en la vida íntima del proceso disciplinario es la preeminencia de una prueba en la que las capacidades del alumno han de apreciarse en ocasiones en función de sus méritos y en otras recurriendo a bolas, números o letras. Lo cual equivale a decir que, salvo que se pretenda eludir cualquier evaluación, todas las enseñanzas, por naturaleza cualitativas, deben prever en su aparato didáctico zonas cuantitativas o cuantificables susceptibles de proporcionar escalas de medida. La historia de los exámenes, marcada por la lucha contra las prácticas de «bachotage», pone de manifiesto el esfuerzo constante realizado para aproximar las pruebas de evaluación a los grandes objetivos de la disciplina.

La disciplina escolar está constituida, por tanto, por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico, y todos ellos, en cada uno de los estados de la disciplina, funcionan evidentemente en estrecha colaboración, al igual que cada uno de ellos guarda, a su manera, relación directa con los objetivos.

VII. LA ACULTURACIÓN ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

El tercer gran aspecto de la historia de las disciplinas escolares nos conduce a dejar el ámbito de la enseñanza propiamente dicha para dedicarnos al análisis de sus efectos. La asimilación efectiva de las lecciones impartidas y la aculturación que de ella se deriva constituyen, en efecto, una garantía de que la palabra del maestro ha sido escuchada y de que ha funcionado realmente la disciplina. En el supuesto inverso, cuando no ha habido intercomunicación, no cabría hablar entonces de «disciplina», por muy loables que fueran los esfuerzos realizados por el maestro y los alumnos.

Sabemos hoy, gracias al interés que la psicopedagogía y la psicología del aprendizaje han manifiestado por la cuestión, que lo que el alumno aprende no tiene mucho que ver con lo que enseña el maestro (77). Lo cierto es que ya se sabía desde los tiempos de Sócrates, para quien el maestro sólo podía como mucho hacer aflorar la propia verdad del alumno. Por otra parte, la revolución pedagógica de 1880, al rehabilitar lo que por entonces se llamaba «método socrático», demostró que tampoco ignoraba este punto fundamental de la pedagogía, que, al parecer, es preciso recordar periódicamente porque la propia evolución de las disciplinas tiende a ocultarlo.

---

(77) Véase, por ejemplo, Philippe Perrenoud: *La Fabrication de l'excellence scolaire.* Ginebra, Droz, 1984, p. 234 y ss.

El desfase, muchas veces considerable, entre la «enseñanza» y el «aprendizaje» puede adoptar muy diversos aspectos. El aspecto sociológico y cuantitativo más llamativo es sin duda el fracaso escolar de una parte más o menos grande de la clase. Tal y como lo analiza la historia de las disciplinas escolares, el fracaso escolar viene producido de manera deliberada por el sistema educativo. La paradoja que implica esta formulación casi provocadora no debe en modo alguno disimular la verdad profunda. La infinita diversidad de mentes, de facultades, de «dones», de aptitudes que los maestros descubren frente a ellos en el marco escolar constituye un parámetro fundamental a la hora de establecer y fijar las etapas de una disciplina. Probablemente sea cierto que cualquier mente normal es capaz de aprender todo lo que se enseña en la escuela, pero también es verdad que, llegado el momento de establecer la norma de progresión en una disciplina, la escuela se ve obligada por diversas razones a determinar un nivel medio en este sentido, al que sólo podrá adaptarse una parte de los alumnos.

El problema del fracaso escolar, que no se llamaba así en aquella época, se planteó sin duda en la enseñanza secundaria del siglo XIX con unos términos, si no muy graves, sí al menos muy claros. El fenómeno se medía mucho menos en términos de fracaso en el bachillerato que de resistencia o de inaptitud para la formación humanística. Sin embargo no por ello era menos considerable su amplitud, que se estimaba normalmente en las tres cuartas partes del alumnado (78). El proclamado elitismo de los catedráticos de instituto y de algunos ministros fue uno de los aspectos más notables de esta enseñanza secundaria del siglo XIX, por el que se oponía claramente a la del siglo XX. Y el debate sobre el fracaso escolar en los institutos, aun cuando nunca ocupó el primer plano de la actualidad, no por ello dejó de ser una constante durante todo el siglo, pues muchos enseñantes, sobre todo en el ámbito privado, se resistían a aplicar prácticas que ellos consideraban injustas. La evolución de los contenidos disciplinarios en la segunda mitad del siglo se vio determinada en gran medida por el deseo de extender al mayor número posible de alumnos los beneficios de la instrucción secundaria.

Entre 1880 y 1890 se produjo el cambio radical de la jerarquía y la pedagogía oficial. «No ocurre con la instrucción primaria como en el caso de la secundaria, que no podría prescindir, por así decirlo, de los 'cabezas de clase', de quienes se espera por el contrario que susciten nuevos talentos para enriquecer con ellos las carreras liberales», escribía todavía en 1880 un inspector de universidad en un manual de amplia difusión (79). A lo que replicaba algo más tarde Henri Marion:

---

(78) Véanse, entre otros, los testimonios de Pottier, profesor de quinto de bachillerato en el colegio Henri IV (*Observations sur les inconvénients du système actuel d'instruction publique*, 1821, p. 32), o de Taillefer, inspector de Universidad de París (*De quelques améliorations à introduire dans l'instruction publique*, 1824, pp. 95, 339). En lo que atañe al siglo XVIII, las *Tablettes du clergé et de la religion* (t. 2, 1822) estimaban que «sólo una tercera parte de los alumnos seguía correctamente; los demás recitaban, sin duda la lección y explicaban algunas frases de los autores estudiados. Pero sus deberes nunca se corregían y, de hecho, ni siquiera se leían» (p. 96).

(79) Paul Rousselot: *L'École primaire, essai de pédagogie élémentaire*, París, 1880, 3.ª edición, p. 6. Michel Bréal viene a decir lo mismo: «El instituto se preocupa sobre todo por los alumnos de élite, (...) cuando la enseñanza primaria superior debiera dirigirse a todo el mundo.» (*Conférences pédagogiques faites aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878*. París, 1878, p. 219.)

«Plantear en principio, como algunos lo han hecho, que en cualquier clase la tercera parte de los alumnos estudia poco o nada, independientemente de los programas y los métodos, dando a entender que la Universidad no puede sino padecer esta ley y se lava las manos en cuanto a las consecuencias, supone en verdad allanarse considerablemente la tarea.» (80).

La enseñanza primaria del siglo XIX ofrece por el contrario una imagen elocuente de la lucha contra el elitismo. Comprometida en este sentido desde muy pronto (81), había de convertirse en uno de los ejes de la política educativa del ministerio, al menos a partir de Victor Duruy. Los inspectores generales de la instrucción primaria eran unánimemente hostiles, incluso los más conservadores de ellos, a todo lo que pudiera valorizar en exceso a los mejores alumnos y reproducir así en el marco de la clase las diferencias sociales. Gracias a ellos, el certificado de estudios se impuso finalmente al concurso departamental de escuelas. La renovación pedagógica de 1880 fue, sobre todo en sus aspectos disciplinarios, el resultado de dicha política.

La historia del fracaso escolar guarda, pues, estrecha relación con la historia de las disciplinas. Ahora bien, el desfase entre enseñanza y aprendizaje no se limitaba tan sólo a este aspecto cuantitativo. Si bien el fracaso escolar es ante todo el fracaso del sistema de enseñanza, y el del maestro, el éxito de este mismo sistema no es nunca la transmisión tal cual del saber magistral a la mente del alumno: en efecto, en cada caso concreto se produce una transformación cualitativa. «Constatamos cada día –escribía Antoine Prost (82)– que los alumnos saben cosas que no les hemos enseñado y también que ignoran otras que nos hemos esforzado, sin embargo, por enseñarles. La forma como construyen los alumnos sus propios saberes responde a mecanismos complejos y mal conocidos, en los que interviene la enseñanza impartida por el maestro sin que éste sepa exactamente en qué medida.»

Corresponde a la historia de las disciplinas escolares hacerse cargo del problema y analizar la naturaleza exacta de los conocimientos adquiridos y, en términos más generales, de la aculturación conseguida por el alumno en el marco escolar. Esta historia debe recoger y tratar la totalidad de los testimonios, directos o indirectos, que dan cuenta de la eficacia de la enseñanza y de la transformación real experimentada por los alumnos.

La fuente principal reside evidentemente en los trabajos de los propios alumnos. La totalidad de la producción escrita realizada por los alumnos en los últimos cuatro siglos asciende a una cifra realmente astronómica. Se ha calculado, por ejemplo, que se redactaron alrededor de cuatrocientos millones de ejercicios en

---

(80) *Op. cit.*, p. 262.

(81) Véase la circular de 22 de septiembre de 1845, por la que se prohibía que existiera en las escuelas de niñas ninguna distinción entre las alumnas indigentes y las de pago (*Bulletin universitaire*, 1845, pp. 145-146). Treinta años después, esta prohibición seguía sin cumplirse en una parte de la enseñanza congregante.

(82) «Informe de las comisiones sobre los objetivos de la enseñanza de la historia», en *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier.* CNDP, 1984, p. 137.

250 años (de 1600 a 1850), y ello sólo en sexto de bachillerato (83). Toda esta documentación, con algunas excepciones, parece haber desaparecido (84), siendo el índice de conservación de tan monstruoso cuerpo documental del orden del 0,001 por 100. Ni que decir tiene, pues, el interés que presentan los escasos «yacimientos» de ejercicios o cuadernos escolares que cuentan con las suficientes garantías de representatividad. Porque en esta materia, en efecto, no puede confiarse en los «buenos» ejercicios, publicados a veces en la prensa o conservados en colecciones facticias, como tampoco en los cuadernos de los «buenos» alumnos, guardados cuidadosamente en algún cajón o en el desván.

La documentación primaria tiene, pues, que ceder muchas veces el paso a una documentación secundaria, la constituida por los informes de inspección o de los tribunales de examen, la síntesis, los prefacios de manuales diversos, los artículos periodísticos o la literatura especializada. La recogida de todos los parciales, a condición de pasar éstos por el tamiz de una crítica adecuada, es un complemento indispensable del estudio histórico de las disciplinas. Así, por ejemplo, será preciso tener en cuenta el testimonio del profesor Gaullyer, quien estimaba en 1720 que un alumno aprendía del orden de 8.000 versos cada año (85), como también el de Christian Carlez, el cual, al estudiar los ejercicios de los candidatos que pretendían sustituir a los profesores jesuitas en Bretaña en 1762, comprobó que varios había sido aprobados a pesar de que sólo conseguido componer dos versos latinos (86).

De mayor utilidad son, por supuesto, los datos que componen las series. Es el caso, por ejemplo, de los informes de los inspectores de enseñanza de la segunda mitad del siglo XIX, que se conservan en los Archivos Nacionales o que se publicaron en los boletines de los departamentos. Basándose en los datos que les proporcionaban los inspectores de primaria, confeccionaban tablas actualizadas cada año sobre el estado de los conocimientos elementales que habían adquirido los escolares de su departamento.

La reconstitución de los datos inexistentes entra dentro de lo posible en determinados casos. ¿Se conservan en algún lugar legajos completos de ejercicios para el certificado de estudios entre 1880 y 1940? ¿Quizá en los archivos del departamento? Y, sin embargo, cuando se conocen los temas de examen, los baremos y los resultados, como así ocurre de hecho en muchos casos, debiera ser posible recomponer el comportamiento global de un mismo tribunal o un mismo departa-

---

(83) Véase Pierre Albertini: *L'Enseignement classique à travers les exercices manuscrits des élèves, 1600-1940.* París, INRP, 1986, p. 11.

(84) Las entregas realizadas por los centros docentes y los organismos administrativos a los Archivos departamentales en cumplimiento de la circular ministerial de 28 de abril de 1970 incluyen ejercicios de alumnos, entre ellos ejercicios de exámenes. Véase sobre este punto Hélène Benrekassa y Thérèse Charmasson: «Archives de l'administration et des établissements scolaires: bilan de dix ans de versements», *Histoire de l'éducation,* abril de 1983, pp. 49-82.

(85) Véase J. M. Devron: *Histoire d'un collège municipal (...) L'instruction secondaire à Bayonne avant 1789.* Agen, 1889, p. 412.

(86) *Une réforme scolaire au XVIII[e] siècle.* Caen, 1892.

mento. Quizá incluso pudiera realizarse algún día una reconstitución más exacta si el análisis informático de cuerpos documentales diferentes en las mismas disciplinas y en distintas épocas permitiera establecer constantes o curvas de variación cronológica que permitieran a su vez realizar extrapolaciones.

El estudio de la aculturación real de los alumnos de los últimos siglos debería permitir en primer lugar acabar de una vez por todas con diversos mitos relacionados con el nivel de conocimientos y de cultura que se suponía adquirían. Los índices exactos de fracaso escolar en las diferentes épocas y en los diferentes tipos de centros pueden determinarse hoy con bastante aproximación. En el caso de los demás alumnos, aquellos que sacaban provecho de su escolaridad, queda también por averiguar lo que aprendían realmente en la escuela.

Sobre este punto, parece poder afirmarse que ha existido siempre una clara tendencia en el sentido de sobrevalorar el pasado: no existe probablemente ninguna época en la que no quede testimonio de ella. Dicha tendencia se manifestaba en general en el caso de objetivos polémicos evidentes, en forma comparativa, como argumento puesto al servicio de la tesis según el cual estaba descendiendo el nivel de los estudio o los conocimientos. Algunos sondeos precisos bastan para reducir muchas de estas afirmaciones al estado de ingenuar actos de fe. «El latín –escribe, por ejemplo, Paul Soudée (87)– eran en el siglo XIX para el alumno como una segunda lengua materna (...), que conseguía de hecho manejar corrientemente.» Esta afirmación probablemente fuera cierta durante el Antiguo Régimen, pero sin duda no lo fue ya más allá del siglo XVII. ¿Y qué pensar de las afirmaciones que se sucedieron durante el siglo XIX y lo que va del presente según las cuales ya no se sabe «nada» de ortografía? Al relevarse unas a otras, parecen remitirnos a una edad de oro situada en un período anterior –¿quizá el siglo XVIII?–, en el que es evidente, sin embargo, que la ortografía sólo era conocida y practicada por una escasa proporción de franceses.

Queda por plantear en este ámbito de los conocimientos adquiridos un problema delicado. Si se admite que los objetivos impuestos a la escuela tienen por objeto no sólo instruir a los niños y adolescentes, sino también proporcionarles una sólida cultura, parece lícito preguntarse si lo realmente aprendido en el marco escolar, o al terminar la escolaridad, es representativo de la cultura ulterior de la persona en el momeno en que, según la sentencia de Édouard Herriot, lo habrá olvidado todo. Los ejercicios de la escuela, ya se trate de análisis gramaticales o de problemas de grifos, no constituyen ciertamente en sí mismos la cultura que se persigue, sino que son sólo un testimonio juvenil de una forma de acceso a dicha cultura. No puede en modo alguno reprocharse a la escuela el hecho de que los adultos cultos sean en general incapaces de resolver los problemas que se les planteaban en su juventud: el ejercicio existe para realizarlo y luego olvidarlo. Ahora bien, ¿cómo saber con seguridad si ha producido en su momento el efecto desea-

(87) *L'École multiple. Étude sur le passé et l'avenir de notre enseignement.* París, 1936, p. 16. A pesar de que el autor, profesor honorario del Colegio Louis-le-Grand, había iniciado sus actividades en 1889. Compárese con las declaraciones de la época, sin duda también contestables. Véase más adelante, pp. 105-106.

do? Es sobradamente conocido el efecto de «perro sabio» –que se consigue en algunos contextos pedagógicos y, sobre todo, docimológicos a base de un adiestramiento efímero– como para no plantearse la pregunta.

Y, sin embargo, no faltan los testimonios que permiten contraponer los conocimientos escolares adquiridos por una generación frente a la cultura que de hecho será la suya en la edad adulta. La Universidad de la Restauración y de la Monarquía de Julio formó sin lugar a dudas una élite de jóvenes imbuidos de «cultura» latina y griega. Llegadas a la edad adulta, estas mismas personas sólo dispondrán en sus bibliotecas de traducciones (88). «En cuanto al latín –escribía un miembro del Instituto (89)– sería mucho decir que existen doscientas personas en París y quinientas en toda Francia que lo leen por puro placer». Lo cual no significa desde luego que esta enseñanza haya fracasado, sino sencillamente que no puede deducirse de la instrucción recibida cuáles serán las formas precisas de la cultura definitivamente adquirida. Los índices de analfabetismo registrados en el servicio militar en la segunda mitad del siglo XIX no son la expresión, como podría pensarse, de los índices de no asistencia a clase de estos mismos jóvenes ocho o diez años antes. Numerosos testimonios permiten afirmar, en efecto, que el «saber leer» o el «saber escribir» se perdían frecuentemente entre los diez y los veinte años porque los alumnos dejaban la escuela demasiado pronto y después no practicaban en absoluto. Así pues, se requiere una cierta distancia para apreciar real y definitivamente la naturaleza y el grado exactos de aculturación proporcionados por la escuela.

Por último, no deben pasarse por alto en el capítulo de las secuelas diversas de los procesos de aculturación algunos efectos negativos, que se habrán advertido sin duda en los ejemplos anteriores. Muchos maestros observaron ya en el siglo XIX, e incluso antes, que el estudio en la escuela de la gramática, la ortografía o los textos clásicos sólo provocaba que los alumnos cobraran un asco profundo y definitivo por dichas materias. El odio que sentían por la literatura antigua podía ser tal que «considerarían un suplicio tener que volver a estudiar a los autores griegos y latinos» una vez salidos de la escuela (90). Este efecto es tan conocido, y tan antiguo, que algunos no dudan en atribuir esta preocupación las enérgicas decisiones oficiales que se adoptaron a principios de siglo: se suprimió deliberadamente a los autores franceses del plan de estudios ante el temor de que «las obras maestras de nuestra literatura se vieran arrastradas por una proscripción general.» (91).

El estudio histórico de la cultura escolar recibida por los alumnos constituye, en la historia de las disciplinas escolares, el tercer aspecto del tríptico. Sólo ahora

---

(88) Véase Adoline Daurmand: *La Bourgeoisie parisienne de 1815 à 1848.* París, SEVPEN, 1963, p. 353.

(89) Charles Lenormant: *Essais sur l'instruction publique, réunis et publiés par son fils.* París, 1873, p. 50. El texto se escribió entre 1845 y 1852. Véase también De Cormenin: «Después de estudiar diez años en el mejor colegio de Francia, un alumno normal y corriente es absolutamente incapaz de leer de corrido las obras de Horacio y Tito Livio.» (*L'Éducation et l'enseignement en matière d'instruction secondaire,* por Timon, París, 1847, p. 80.)

(90) Abate J. Verniolles, *op. cit.,* pp. 156-159.

(91) F. G. Pottier, *op. cit.,* p. 32.

puede darse respuesta al interrogante inicial: ¿ha «funcionado» la enseñanza? ¿Se han cumplido los objetivos? ¿Han demostrado ser eficaces las prácticas pedagógicas? Muy pocos historiadores de la enseñanza han planteado de hecho esta cuestión (92). Y, sin embargo, ¡cuántas hipótesis no se habrán elaborado sobre la cultura que la escuela tenía teóricamente que inculcar en los alumnos o, a la inversa, sobre la que no habría sido capaz de suscitar! No existe ni una sola guerra, cuya responsabilidad no se haya imputado antes o después a la escuela. Y, sin duda, no sin razón en muchos casos. Compete a la historia de las disciplinas escolares arbitrar a posteriori este tipo de detabes, dentro de los límites de sus medios, es decir, de su documentación.

VIII. DISCIPLINAS ESCOLARES Y EDUCACIÓN: PROBLEMAS DE REPARTICIÓN

Toda sociedad que cuenta con un aparato escolar determina con gran precisión la porción de educación que está dispuesta a confiarle. La instrucción religiosa fue una materia escolar desde los orígenes de la enseñanza primaria hasta 1882, año en el que el conjunto de las disciplinas enseñadas determinó una clara oposición entre una escuela «católica», que continuaba la tradición antigua, y las escuelas «públicas», que eran casi todas ellas católicas hasta esa fecha, pero que en lo sucesivo se abstuvieron de proponer esta enseñanza a los padres. Así pues, la labor que los maestros de escuela desempeñaban anteriormente pasó a ser de la incumbencia de los ministros de culto. Esta «desescolarización» de la sociedad, en el sentido que Illich (93) dio a este término, se consideró una transformación cultural de capital importancia.

El proceso inverso de «reescolarización» de la sociedad tampoco es excepcional. En los siglos XVI y XVII, los colegios sólo admitían en principio a alumnos que contaran ya con una instrucción elemental, los «rudimentos», es decir, los principios de la gramática latina. Se fueron creando entonces poco a poco las clases anteriores al bachillerato, con lo que se descargaba a las familias de la responsabilidad de estas primeras enseñanzas. Ahora bien, a pesar de su antiguo origen, hubo que esperar hasta 1814 para que el curso de primero de bachillerato fuera reconocido definitivamente como una clase con entidad propia dentro de la enseñanza secundaria. Queda claro, pues, que los límites educativos tradicionalmente asignados al sistema escolar estaban de hecho profundamente anclados en las mentalidades y constituían en la cultura nacional un punto de referencia que muchos consideraban inamovible.

---

(92) Es el caso de Jacqueline Freyssinet-Dominjon (*Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959*. París, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 1969, p. 23), que cita las conclusiones de los analistas de la Sociedad de las Naciones, según las cuales sería decisiva la influencia que ejercen los manuales, y en particular los manuales de historia, en la formación del niño.

(93) Ivan Illich: *Deschooling society*. Nueva York, Harper and Row, 1971, traducción francesa *Une société sans école*. París, Le Seuil, 1971.

La relación de las disciplinas que la escuela podía enseñar también era muy estable. Desde este punto de vista, la centralización y la estandarización universitarias, que recibieron un impulso determinante durante el Primer Imperio, enmascaran un tanto en la actualidad la abundancia de modelos escolares que vivían, o sobrevivían, bajo el Antiguo Régimen. Esta considerable diversidad explica la obligación en que se veían los directores de colegios y escuelas, e incluso los simples «dómines» de pueblo, de poner en conocimiento del público la relación exacta y completa de las materias que iban a desarrollar. Ahora bien, todas estas materias estaban homologadas a su vez como materias de enseñanza escolar y disponían en cada caso de una pedagogía adaptada.

La distinción entre las materias de enseñanza no ha dejado de señalarse cada vez con mayor claridad dentro del propio sistema escolar, y en especial en el nivel secundario. Las fronteras entre francés, latín, historia y filosofía, por ejemplo, vienen definidas actualmente no sólo por los planes de estudio y los horarios, sino también por las didácticas y las categorías de los profesores, en función de la gran especialización que han recibido en la Universidad. Pero se trata en este caso de una situación reciente. Antes de 1880, la misma licenciatura en letras permitía enseñar todas estas disciplinas, e incluso religión. La diferenciación de las carreras docentes, que se inició en 1766 con la creación de la «agrégation» (oposición a cátedra de instituto o universidad), no se implantó de hecho antes de comienzos del presente siglo.

Otro tanto cabe decir de los planes de estudio. La historia se estudiaba con Tito Livio y en el «Discurso sobre la Historia Universal»; la filosofía, con Cicerón y Fenelón; el latín, en las «Máximas extraídas de las Sagradas Escrituras», y el griego, en los «Hechos de los Apóstoles». En cuanto a la propia organización de estas enseñanzas, no se presentaban según la yuxtaposición estrictamente igualitaria que parecen indicarnos hoy los horarios de estudio. La disciplina fundamental, o más bien única, eran las humanidades clásicas. En torno a los grandes autores latinos, centro de esta enseñanza, se articulaban la gramática, indispensable propedéutica que duraba al menos tres años; la historia, que se basaba a su vez en la cronología y la geografía; la prosodia, la versificación, la retórica, las ciencias del verso y la prosa, y todos los ejercicios que todas ellas implicaban. Se estudiaban a continuación la gramática y los autores griegos (por lo menos así era en el siglo XIX) y los autores franceses, imitadores de los antiguos, cuya lectura se suponía debía realzar todavía más la gloria de sus predecesores.

Se tenía conciencia obviamente de la existencia de «materias» diferentes, pero la especialización en cada una de ellas iba a requerir un largo proceso. Las relaciones entre la enseñanza de la historia y la del latín, por ejemplo, no tienen mucho en común hoy día con lo que fueron en el siglo XVIII e incluso en el XIX, cuando estas dos materias estaban estrechamente imbricadas y se encargaba de ellas el mismo profesor, incluso después de la creación de la «agrégation» de historia en 1830. La enseñanza de las materias impartidas simultáneamente en el mismo centro constituía en cada época una verdadera red disciplinaria que no dejaba de ejercer más o menos influencia sobre cada una de sus constituyentes. Así pues, la

historia de una disciplina escolar no puede hacer caso omiso de la naturaleza de las relaciones que ésta mantenía con las demás disciplinas.

Las diferentes materias que se imparten hoy en la enseñanza secundaria se empezaron a designar con el nombre de «disciplinas» después de la Primera Guerra Mundial aproximadamente, como ya se indicó anteriormente. Y corresponden también poco más o menos a lo que se ha denominado en este texto «disciplinas escolares», aunque no coinciden con ellas exactamente. Los grandes objetivos educativos, que son los inductores de las disciplinas, no se imponían en principio individualmente a cada maestro, es decir, a cada uno de ellos en función de su especialidad, sino que se atribuían en conjunto a la institución escolar y ésta era la encargada de distribuirlos como mejor le pareciera entre su personal docente. Ahora bien, aunque la versatilidad antigua de los profesores de enseñanza secundaria ha disminuido en gran medida en los dos últimos siglos, quedan, o han quedado durante mucho tiempo, vestigios característicos de una tradición nacional. No todos los países que enseñan latín y griego asocian necesariamente estas dos lenguas antiguas con la enseñanza de la lengua nacional; la historia, liberada de la «cronología», tampoco se asocia en todos los países con la geografía en las carreras docentes.

Sin embargo, lo realmente importante no reside en lo anteriormente expuesto. Si se cotejan sistemáticamente los aspectos primero y tercero del análisis disciplinario –a saber, el plan de los objetivos y el plan de la aculturación–, parece lícito preguntarse si este proceso fundamental, del que la escuela es la pieza maestra, se verá cumplido después a través de los contenidos de enseñanza designados con su nombre y asignados explícitamente a estas diferentes tareas. En mayor medida que otras materias, sin duda, la enseñanza del francés parece tributaria de este tipo de consideraciones. Tomemos un ejemplo concreto: aprender a redactar, a componer, a «escribir» en el sentido más amplio del término. Se trata indiscutiblemente en este caso de una tarea que la sociedad impuso en determinadas épocas a la escuela, o a ciertas escuelas; y al terminar el ciclo escolar, independientemente de su duración, los alumnos había adquirido en la materia una competencia, que quizá algunos consideren insuficiente, pero esto es ya otra cuestión. Esta competencia se adquirió, pues, en lo esencial en el marco escolar. Y si bien es cierto que se han desarrollado en el cuerpo social otras instancias de adquisición de este aprendizaje, otras modalidades para aplicarlo en la práctica, también lo es que atañen principalmente a los adultos, quienes, en el lugar de trabajo, en cursillos, en formaciones específicas, en los circuitos asociativos, sindicales o políticos, en las clases de redacción de tesis de algunas universidades científicas, pueden iniciarse efectivamente en una práctica que no habían desarrollado suficientemente durante la edad escolar.

En lo que se refiere al aprendizaje escolar, se estima en general que la clase de francés y, en la enseñanza secundaria, el profesor de francés son los responsables de esta aculturación. Pero esto supone tener en muy poco el papel que son susceptibles de desempeñar en la materia todas las demás enseñanzas impartidas. Porque todas ellas, una más, otras menos, contribuyen a su manera a fijar en la mente del alumno los elementos constitutivos de esta competencia. Y, en el caso

concreto de algunas, tienen incluso más probabilidades de hacerlo mejor que la enseñanza del francés propiamente dicha. En efecto, la afición por la exactitud y precisión del vocabulario se adquiere muchas veces estudiando las disciplinas científicas. Los hábitos de claridad y la evitación de ambigüedades en la formulación de los enunciados incumben más bien al profesor de matemáticas. Tampoco hay que olvidar el papel que ha podido desempeñar, en los siglos XVIII y XIX, la traducción directa del latín como ejercicio escrito principal de francés: en la actualidad, ha sido sustituida por la traducción directa de las lenguas vivas. Añádanse todos los ejercicios escritos de elocución y exposición en las demás disciplinas, desde las preguntas escritas hasta los deberes de matemáticas (94). El aprendizaje de la escritura está ampliamente distribuido entre todas las enseñanzas, colaborando así, sin duda discretamente, pero con una eficacia probablemente superior, a la formación «retórica» del alumno.

Las diferentes enseñanzas colaboran en este caso en torno a un mismo objetivo. La misma «disciplina», en el sentido amplio del término, se distribuye entre la casi totalidad de las «materias», o de lo que se ha convenido en llamar hoy las «disciplinas» en sentido restringido. Así pues, éstas mantienen entre sí una «solidaridad didáctica» cuya importancia no debe en modo alguno infravalorarse, y ello tanto más cuanto que estos fenómenos podrían muy bien pasar inadvertidos. Ciertamente, el francés goza en este caso de una posición particular, por lo que sería más delicado llegar a las mismas conclusiones en el supuesto de las disciplinas más especializadas. Ahora bien, aparte de que la historia, la geografía, la filosofía (por anticipación) y las lenguas, antiguas y vivas, son susceptibles de prestarse ayuda mutuamente, lo cierto es que los procesos interdisciplinarios no se han elucidado todavía lo suficiente como para no reservar a esta rúbrica «transversal» un lugar en la historia de las disciplinas. La noción de solidaridad didáctica es, en efecto, la única que puede explicar el fenómeno, muy notable en la antigua cultura, de generaciones enteras de alumnos formados únicamente en el latín y de las que han salido nuestros grandes escritores clásicos.

El corolario de la solidaridad didáctica es la ambigüedad de algunas rúbricas, pues cabría preguntarse si éstas, tras una denominación única, no ocultan de hecho dos o tres disciplinas diferentes. La evolución de la terminología puede resultar a veces muy ilustrativa en este sentido. En los planes de estudio oficiales de la instrucción primaria del siglo XIX, los «elementos de la lengua francesa», es decir, la ortografía y la gramática, que databan de 1833, cedieron su lugar en 1882 a la «lengua francesa», cuya definición sumaba la recitación y la redacción a la lectura y explicación de textos anteriores. Es muy significativo que, en los diez o quince años anteriores a esta última fecha, cada vez que un inspector se planteaba alguna iniciativa oficial, pero local, para fomentar en su circunscripción la enseñanza de la redacción, se veía obligado a incluirla bajo el epígrafe «gramática» a fin de no

(94) Es el papel que desempeñaba, en el siglo XIX, la «redacción de historia», que el alumno realizaba después de la clase de historia. Se consideraba unánimemente por entonces como la preparación para la «elocución» escrita: «Sólo después de haberse ejercitado varios años en la redacción puede abordarse la composición propiamente dicha, es decir, el discurso y la redacción», escribía Petit de Julleville (*Le Discours français et la dissertation française*. París, 1868, pp. 27-28).

contradecir la reglamentación oficial en este sentido (95). Al liberarse en 1882 de la tutela «gramatical», la redacción, y con ella toda la nebulosa pedagógica que la rodeaba, pareció indicar claramente que se constituía en lo sucesivo como una disciplina de pleno derecho y que respondía a un objetivo totalmente nuevo.

Volvamos a situar ahora la escuela dentro de la sociedad, y los aprendizajes escolares, dentro del conjunto de los aprendizajes del niño o el adolescente. El historiador se enfrenta entonces a un fenómeno capital: la introducción en el patrimonio escolar de nuevas disciplinas en el curso de la historia moderna y contemporánea. Y no puede eludir un problema teórico: ¿es capaz la escuela de enseñarlo todo? La naturaleza «escolar», o «disciplinaria», del trato que da a los aprendizajes ¿le prohíbe por principio intentar anexionarse determinados ámbitos? ¿Son, o no son, todos los aprendizajes «disciplinarizables»?

Corresponde a Le Play el mérito de haber planteado el problema con mayor claridad (96). Como observador perspicaz de los equilibrios que aseguran la estabilidad del cuerpo social y los mecanismos que gobiernan la acción de sus diversos componentes, este autor se preguntó sobre la función respectiva de la familia, la sociedad y la escuela en la educación, esforzándose por definir con precisión las limitaciones intrínsecas de toda enseñanza escolar. Su obra lleva ciertamente el sello de un caracterizado conservadurismo, puesto que estimaba que la escuela debía ejercitar ante todo la memoria, que no hacía gran mella en la inteligencia, que era incapaz de influir en los sentimientos, por lo que concluía afirmando la necesidad de restituir la enseñanza al clero y criticando la obligatoriedad y la gratuidad de la escuela. Sin embargo, la definición que dio de la enseñanza escolar no es, a pesar de las apariencias, una perogrullada: «El ámbito de la enseñanza viene determinado en todos los pueblos por las mismas condiciones: abarca todos aquellos conocimientos que pueden inculcarse en el alumno más eficazmente a través de las lecciones impartidas por el maestro a través de la vida.» (97). Por ello, se mostraba convencido de que «la propia naturaleza de los hombres y las cosas se opondrá siempre a que los jóvenes puedan adquirir en la escuela la verdadera ciencia de la vida». Y, frente a todos los que pretendían ampliar el ámbito de intervención de la escuela, concluía diciendo que «no tendría ninguna utilidad, suponiendo que tal empresa fuera practicable, ampliar bruscamente el campo de la enseñanza mucho más allá de los límites que marca la tradición general». El destino de estas teorías no conformistas parece ser el de caer en el olvido a poco que la historia inmediatamente posterior ponga de manifiesto sus vicios o sus lagunas: y así sucedió efectivamente con Le Play, que fue víctima, por así decirlo, del triunfo de la renovación pedagógica de 1880. En cualquier caso, sería erróneo no considerar como se merece la parte de verdad que incluían sus afirmaciones y no recono-

---

(95) En las conferencias pedagógicas, se estudiaba, por ejemplo, «el papel de la redacción en el estudio de la gramática» (véase *Conférences pédagogiques des instituteurs et des institutrices laïques*. Lyon, 1879, p. 254).

(96) Frédéric Le Play: *La Réforme sociale en France déduite de l'observation comparée des peuples européens*. París, 1866, 2.ª edición, t. II, pp. 73-121.

(97) *Ibíd.*, pp. 75-77.

cer las numerosas confirmaciones que han tenido a lo largo de la historia de nuestra enseñanza.

La agudeza del problema que plantean las nuevas disciplinas se ha agravado considerablemente durante la segunda mitad del presente siglo. Por citar sólo los hechos que han estado en el candelero en los últimos quince años, ¿quién puede afirmar con certeza que la lectura de los periódicos (98), la lingüística estructural, las matemáticas modernas, la historia de los «Anales» o la informática pueden enseñarse en la escuela o el colegio? Pero es mucho más grave, y desde luego más antiguo, otro problema: ¿puede la escuela enseñar la lengua nacional en aquellas regiones en las que se siguen utilizando dialectos y hablas regionales? ¿Podría acaso la escuela enseñar el francés si los alumnos no lo supieran ya? Esta cuestión, paradójica pero crucial, no ha despertado nunca gran interés entre los didácticos, por lo menos hasta no hace mucho, como tampoco entre los historiadores de la lengua.

Se considera en general, a veces para felicitarla por ello y otras para reprochárselo, que la escuela primaria ha sido el agente principal de difusión de la lengua nacional dentro del territorio francés. Ahora bien, abundan los testimonios del fracaso de la enseñanza del francés en Bretaña, en Flandes, en Alsacia o en el País Vasco durante el siglo XIX.

«Se pretendía de la enseñanza algo que no podía y nunca podrá dar; no se cambia la lengua de toda una población a través de la escuela, como creían en verdad los dirigentes de entonces», comentaba Paul Lévy (99). Incapaz de quebrantar la resistencia de los curas, que exigían que la enseñanza del catecismo se diera en la lengua local, el inspector Anthoine escribía, el día 17 de enero de 1874, al prefecto del departamento del Norte: «Para conseguir imponernos al flamenco, yo confío sobre todo en el servicio militar universalizado: los mozos volverán de filas sabiendo un poco de francés y conscientes de que les conviene saberlo.» (100). El inspector Irénée Carré desarrolló algunos años después el llamado «método maternal» precisamente para los alumnos de estas provincias.

---

(98) Como ya lo reclamaba Georges Fonsegrive en 1903 *(Comment lire les journaux).* Véase, más recientemente, Daniel Morgaine: *Le Journal dès l'école.* París, Alain Moreau, 1977.

(99) *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine.* t. II: *De la Révolution française à 1918.* París, 1929, p. 48.

(100) Archivos Nacionales, F^{17} 9270A. La enseñanza de la lengua nacional en el marco del ejército nos aleja de las disciplinas propiamente «escolares». Pero la historia de la enseñanza del francés no podrá evitar este rodeo si se demuestra que las modalidades de adquisición de la lengua revistieron en tal caso la forma de una enseñanza. Una cosa es cierta: la enseñanza del francés a las tropas coloniales en la primera mitad del siglo XX parece haber sido, en sus principios al menos, de una notable calidad pedagógica, recurriendo a los métodos más modernos. Véase el *Règlement provisoire du 7 juillet 1926 pour l'enseignement du français aux militaires indigènes* (París, 1932, 168 pp.), publicado por el Ministerio de la Guerra. El problema de la enseñanza de la lengua nacional, y en particular de su enseñanza a los mozos que están cumpliendo el servicio militar, es uno de los pocos en los que la educación comparada podría aportar una ayuda o una contribución importante a la historia de las disciplinas. Véase Joshua Fishman: «Aménagement et norme linguistique», en *La Norme linguistique.* Éd. Bédard et J. Maurais, éd. Gobierno de Quebec. Consejo de la Lengua Francesa, 1983, pp. 383-394; y la revista *Mother tongue education bulletin; Pédagogie de la langue maternelle,* Asociación Internacional de Lingüística Aplicada. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, Canadá.

El mismo problema se planteaba, por lo demás, con otras «disciplinas» aparentemente confirmadas y homologadas. Es el caso, por ejemplo, de la historia, materia que no supo dar en el curso de la evolución pedagógica con un sólido estatuto disciplinario, o mejor dicho, dio con varios, lo cual equivale a decir lo mismo. Después de Cournot (101), Langlois y Seignobos denunciaron a finales del siglo XIX la inexistencia de una tradición pedagógica en esta enseñanza (102). En la actualidad, la «crisis» (103) de la enseñanza de la historia, que no es sino la continuación de otras crisis anteriores, parece confirmar estos antiguos análisis: el desequilibrio interno de la disciplina, que favorece determinados componentes a expensas de otros, sólo le permite surtir los efectos perseguidos cuando los alumnos manifiestan por su parte una motivación suficiente, ya sea por causa de circunstancias históricas o de resultas de las «cualidades pedagógicas» del maestro.

No sería difícil dar abundantes ejemplos de enseñanzas que fueron intentos fallidos, fracasos, que no «cuajaron», mientras que otras, a pesar del carácter poco voluntarista de la decisión inicial, supieron acomodarse, junto con las disciplinas «curtidas», dentro del sistema de enseñanza. La realización de estudios concretos sobre unas y otras permitiría determinar con exactitud las condiciones en que sería posible la intervención de la escuela en un campo pedagógico o didáctico nuevo. Consideremos el ejemplo de la enseñanza del sistema legal de pesos y medidas, que se incluyó en el plan de estudios en 1833. Basándose en una ley –que impuso este sistema a la sociedad francesa a partir de 1840–, en las escuelas normales –que empezaban a propagarse–, en las conferencias pedagógicas –que iniciaban a los maestros en esta nueva ciencia–, el nuevo sistema acabó por instalarse sólidamente en los ejercicios de cálculo, de los que ya nunca salió: fue un éxito. Y he aquí el ejemplo opuesto de la enseñanza del «antialcoholismo», lanzada con igual deliberación por el ministerio en los últimos años del siglo para intentar atajar los estragos que causaba el alcohol, ámbito en el que las estadísticas situaban a Francia en cabeza. La determinación del ministro no dejaba lugar a dudas: «La enseñanza antialcohólica no debe en modo alguno considerarse accesoria. Pretendo por el contrario que se le asigne en nuestros planes de estudio la misma importancia oficial que a la gramática o la aritmética. Tengo la intención, pues, de introducir la sanción de esta enseñanza en los exámenes finales de nuestros diferentes cursos de estudios primarios y secundarios.» (104). Los programas de diversas disciplinas se modificaron para dar cabida a este nuevo contenido. Sin embargo, los «lobbies» del alcohol demostraron ser los más fuertes y la iniciativa se vio rápidamente abocada al fracaso.

---

(101) Véase más arriba, p. 92.

(102) Ch. V. Langlois: *Introduction aux études historiques*. París, 1898, pp. 282-283. La idea se repite en las instrucciones oficiales de 1898. «El peligro en la enseñanza de la historia, es la inercia de los alumnos».

(103) Véase Michelle Perrot: «Les finalités de l'enseignement de l'histoire», en *Colloque sur l'histoire..., op. cit.*, p. 40. Véase asimismo René Girault: *L'Histoire et la géographie en question. Rapport au ministre de l'Education nationale*. París, Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Información, 1983, 201 pp.

(104) Circular relativa a la enseñanza antialcohólica, de 12 de noviembre de 1900 (*Bulletin administratif*, 1900, t. LXVIII, p. 913; firmada: Georges Leygues).

Queda por analizar un último fenómeno que afecta profundamente al desarrollo, la evolución e incluso la existencia de las disciplinas escolares, y al que no se le ha dado hasta la fecha la suficiente importancia. Cuando una disciplina no impartida con anterioridad se instala sólidamente en la institución escolar, cuando ha surtido sus efectos en una generación entera de alumnos, es decir, durante al menos veinte o treinta años, entonces se ve necesariamente cuestionada por su propio éxito. La reconducción no se produce de manera automática, como podría suponerse a primera vista. Porque, al término de este período de prueba, la disciplina se va a impartir a niños y adolescentes cuyos padres y medio familiar han recibido una aculturación de la que carecían absolutamente las familias de los alumnos treinta años antes. En este período de tiempo, una parte, como mínimo, de la disciplina se ha integrado ya en los aprendizajes familiares y sociales. Los propios alumnos cuentan, por tanto, con una «preaculturación», o una «periaculturación», que no puede sino enriquecer el caudal que ya aportan a la escuela. La enseñanza, en el peor de los casos, se ve facilitada; las etapas se van salvando con mayor viveza; los bloqueos de antaño desaparecen. Y la disciplina debe cambiar sus métodos. Se dan casos incluso en que desaparece de los planes de estudio, cediendo su lugar a otras urgencias, pues es suficiente con una simple vuelta para modificar la cultura de la sociedad global.

Es el caso de la enseñanza de los pesos y medidas. Fue estipulada a la Ley Guizot de 1833 y en el Estatuto de Escuelas de 1834, y en 1850 figuraba ya entre las cinco disciplinas fundamentales de la enseñanza primaria de la Ley Falloux. Desapareció a continuación, con Jules Ferry, de las grandes líneas del programa oficial, que sólo la mencionaba dentro de cada curso, bajo el epígrafe «cálculo aritmético». ¿La razón? Como la metrología revolucionaria había ganado la partida por aquel entonces, esta enseñanza ya sólo se incluía en los planes de estudio como una simple aplicación.

Los efectos de la introducción de las disciplinas escolares en el cuerpo social no siempre son tan evidentes. La escuela ha continuado enseñando la lectura incluso cuando todos los padres sabían ya leer. Ahora bien, no queda ya mucho en común entre la alfabetización de un niño procedente de una sociedad y un medio analfabetos y el aprendizaje de la lectura en nuestras sociedades modernas (105). La cultura de la sociedad pesa fuertemente en las disciplinas enseñadas, a partir de los primeros aprendizajes. Suponiendo que las circunstancias no se hubieran modificado, toda disciplina debiera revisar su ejercicio, por así decirlo, después de treinta o de cincuenta años de funcionamiento. La didáctica nueva, la que toma entonces el relevo, no tendría que enfrentarse en tal caso con las rudezas de la lucha pionera inicial.

No es excepcional que semejante transformación disciplinaria se imputara entonces a la influencia, al pensamiento o a la acción de tal o cual gran nombre de la ciencia, la psicología o la pedagogía. Pero el estudio detallado de los fenó-

(105) Véase Jean Hébrard: «Les nouveaux lecteurs», en Roger Chartier, Henri-Jean Martin: *Histoire de l'édition française*. París, Promodis, 1985, t. III, pp. 471-509.

menos que son inherentes al sistema educativo y la cronología exacta de la disciplina suelen poner de manifiesto por el contrario el papel que desempeña el estricto mecanismo de la cultura escolar y la cultura de la sociedad. Sólo resta establecer las responsabilidades exactas de unos y otros, sin sobrevalorar en demasía, como suele hacerse casi siempre desde hace mucho tiempo, la función de las ideas pedagógicas.

CONCLUSIÓN

La historia de las disciplinas escolares, al situar los contenidos de la enseñanza en el centro de sus preocupaciones, plantea de nuevo las problemáticas tradicionales. Si bien es cierto que la sociedad impone sus objetivos a la escuela, siendo por cuenta de ésta la decisión de basarse en ellas para crear sus propias disciplinas, parece lícito pensar que las políticas educativas y los programas y planes de estudio se elaboran en torno de dichos objetivos, sobre los cuales se fundamentan también la construcción y transformación histórica de la escuela.

La evolución de las disciplinas escolares permite explicar incluso algunos grandes fenómenos de índole sociocultural, como la asistencia estacional a la escuela en el transcurso del siglo XIX. Y, sin embargo, ¿puede darse algo más sólido, aparentemente, que la explicación tradicional basada en el carácter cíclico de las labores del campo y la cría de los animales, en el aumento de las necesidades de mano de obra al final del invierno y en la ayuda que los padres hallaban entonces en sus hijos e hijas en edad escolar? Se estima que fue Jules Ferry, al decretar de forma autoritaria la escolaridad obligatoria, quien puso fin a estas costumbres inveteradas.

Existe otra interpretación posible, que presenta además la ventaja de no basarse exclusivamente en el miedo a la ley. Viene sugerida, ya desde el Segundo Imperio, por el sector activo de la instrucción primaria, que se esfuerza por luchar contra el descenso estacional de la asistencia a clase y por llenar las aulas tanto en invierno como en verano. Si los niños dejaban de asistir a la escuela en cuanto llegaba el buen tiempo, ello significaba que no estaban aprendiendo nada, que sólo estaban perdiendo el tiempo. Los padres sólo enviaban a sus hijos a clase para que recibieran algunas migajas de instrucción cuando éstos no tenían nada mejor que hacer en ese momento. Los buenos maestros sabían convencer a los niños para que se quedaran hasta el verano, y los padres lo aceptaban porque creían en la futura utilidad de este pequeño sacrificio (106).

Así pues, se contraponen dos explicaciones, la primera basada en el estado del campo y de la sociedad rural y, la segunda, en los contenidos de la instrucción y el desarrollo de las disciplinas escolares. Hay muchas y buenas razones para pensar

---

(106) Véase, por ejemplo, el *Plan d'études pour les écoles primaires*, París, 1868, pp. 17-18, elaborado por el inspector general J. J. Rapet. El reglamento modelo de las escuelas primarias de 17 de agosto de 1851 disponía ya lo siguiente: «Se valorarán debidamente los esfuerzos realizados por los maestros para conservar a los niños en la escuela durante el verano» (art. 42).

que los grandes cambios pedagógicos ligados al desarrollo de la escuela republicana desempeñaron un papel determinante en esta delicada etapa. Y el verdadero mérito de Jules Ferry residió sin duda en comprender que la transformación de las disciplinas escolares era una condición indispensable para la aplicación de la ley sobre la escolaridad obligatoria.

La historiografía de la enseñanza ha acreditado la idea según la cual la disciplina puede asimilarse al mensaje que un adulto dirige a un grupo de niños al término de un largo proceso en el que éstos han estado en presencia de aquél. La historia de las disciplinas escolares no confirma esta idea, sino que enseña, por ejemplo, que la disciplina es, por su propia evolución, uno de los elementos motores de la escolarización, pudiendo encontrarse su marca en todos los niveles y epígrafes de la historia tradicional de la enseñanza, desde la historia de las construcciones escolares hasta la de las políticas educativas o los personales docentes.

Las disciplinas escolares intervienen asimismo en la historia cultural de la sociedad. Su aspecto funcional reside en la preparación de la aculturación de los alumnos de acuerdo con determinados objetivos: es el aspecto que explica su génesis y constituye su razón social. Ahora bien, si se consideraran por sí mismas, se convertirían en entidades culturales como todas las demás, que saltan los muros de la escuela, calan en la sociedad y acaban respondiendo entonces a dinámicas de otra naturaleza. Y es este segundo aspecto el que conviene considerar ahora.

¿Qué imagen, por ejemplo, han dejado en sus alumnos los colegios del Antiguo Régimen de la cultura y la literatura latina? Como es bien sabido, en este ámbito concreto, la religión, las buenas costumbres, el decoro y las exigencias de la retórica combinaron sus efectos para seleccionar autores o textos fuera de toda sospecha. La obra maestra que ilustra perfectamente esta política educativa es el antaño famoso «Selectae», de Heuzet (107), que, gracias a su perfección, se utilizó durante dos siglos en la enseñanza secundaria. La cultura latina de estos colegios no fue sino la Roma pagana anunciadora del cristianismo y que, a falta de anticipar acerca de la Santísima Trinidad, se dedicaba a practicar ya las grandes virtudes predicadas por Jesucristo.

Esta teoría, que probablemente nunca se enseñó de manera explícita, pero que siempre estuvo presente en todos los momentos de la vida escolar y también entre todas las líneas de los textos estudiados, pretendió evidentemente ser la verdad sobre la Roma antigua y se convirtió en parte integrante de la cultura clásica. Se trata de una construcción estrictamente escolar, totalmente artificial y astutamente ordenada para servir los intereses de la religión y la moral, pero que acabó por imponerse a la totalidad de las personas cultas. Y algunos grandes pensadores o historiadores edifican su obra en contra precisamente de esta obra. El sentido profundo y la importancia histórica de «Las consideraciones»,

(107) La primera frase, tomada de Cicerón, pone ingenuamente una mayúscula a la palabra «deus», transformando así al gran orador en un teórico del monoteísmo.

de Montesquieu (108), o, en el siguiente siglo, de «La ciudad antigua», de Fustel de Coulanges, no pueden comprenderse si no se sitúan estas obras en el ambiente cultural que las vio nacer.

Podrían citarse otros muchos ejemplos de la presión que ejerce la disciplina sobre la cultura de su tiempo, ejemplos que abarcan desde el simple concepto creado para satisfacer las necesidades de alguna causa pedagógica poco confesable hasta la «doctrina» global, que saca su fuerza de su carácter de monopolio. La gramática latina del Antiguo Régimen necesitó durante dos siglos de la noción de «partícula», hasta tal punto que consiguió incluirla en las obras más respetables, requiriéndose después un análisis más riguroso para deshacer tal mixtificación. La gramática escolar de las funciones, que hizo su aparición en la segunda mitad del siglo XIX, se impuso durante mucho tiempo entre, por un lado, la gramática general caída en desgracia y, por otro, los primeros estructuralistas, como la única teoría gramatical existente. La filosofía de Cousin, amañada para uso de los colegios, consiguió ampliamente esterilizar la reflexión filosófica en Francia, retrasando la introducción del kantismo y haciendo pasar por una concepción unitaria del mundo y unos valores lo que sólo era una «doctrina» que se autodenominaba «ecléctica».

Los ejercicios tradicionales de la enseñanza escolar, si bien no se prestan a observaciones estrictamente idénticas, no han dejado por ello de influir, y mucho, en diversas prácticas culturales. Sería tentador encontrar en algunos divertimentos muy apreciados a base de letras y palabras secuelas de ejercicios escolares tan del gusto de la enseñanza francesa, pero no cabe pronunciarse en este sentido a falta de sólidos estudios comparativos. Los hábitos retóricos de la disertación en tres partes han dejado probablemente su impronta duradera en la prosa francesa. Es casi seguro que el aprendizaje escolar o universitario de la lengua escrita, desde los manuales de traducción directa del Primer Imperio hasta las prácticas de redacción y redacción literaria surgidas durante la Tercera República, ha dejado tanto en el uso escrito del francés como en la propia lengua hablada una marca duradera, por no decir indeleble. Cuando se repiten en las cartas de los soldados de la Primera Guerra Mundial las trivialidades que había generalizado la redacción de la escuela primaria enseñándolas como elegancias de estilo (109), se advierte la influencia que ejercen los subproductos de la escuela en las prácticas sociales y en la misma lengua.

Y queda un último punto, en el que nunca se han detenido los historiadores de la literatura, salvo raras excepciones (110): la interpenetración entre la cultura escolar y la actividad literaria. «Esther» y «Atalía», que son las únicas obras dramáticas que se mantuvieron constantemente en los planes de estudios durante todo

---

(108) Quizá hubiera que decir lo mismo de la *Historia de la decadencia y ocaso del Imperio Romano*, de Gibbon. El problema se remite a los historiadores de las disciplinas escolares inglesas.

(109) Véase Gérard Baconnier, André Minet, Louis Soler: *La Plume au fusil. Les poilus du Midi à travers leur correspondance*. Toulouse, Privat, 1985, p. 71.

(110) Véase más arriba, pp. 68-69.

el siglo XIX, ¿lo consiguieron porque eran de Racine o porque se destinaron a la explotación escolar? ¿Puede considerarse casualidad que la primera gran epopeya francesa, «La Henríada», compuesta por un antiguo alumno de los Jesuitas para rivalizar con Virgilio, se incluyera ya desde el siglo XVIII en los programas escolares (111) y desarrollara en los colegios lo esencial de su carrera literaria hasta en 1835? ¿Acaso esta obra no debería ser competencia de la historia de la enseñanza más que de la historia de la literatura? (112)

Las disciplinas escolares deben el papel, infravalorado pero considerable, que han desempeñado en la historia de la enseñanza y la historia de la cultura a las circunstancias en que se gestaron y a su organización interna. Fruto de un diálogo secular entre maestros y alumnos, las disciplinas constituyen hasta cierto punto el código que dos generaciones han elaborado lenta y minuciosamente de común acuerdo para permitir que una de ellas transmita a la otra una cultura determinada. La importancia de esta creación cultural está a la altura de lo que se pone en juego, pues se trata nada menos que de la perpetuación de la sociedad. Las disciplinas, por tanto, son el precio que la sociedad debe pagar a su cultura para poder transmitirla en el marco del colegio o de la escuela.

---

(111) Véase Augustin Sicard (*Les Études classiques avant la Révolution*, 1887, Reprint Slatkine, 1970, p. 154), quien subraya la unanimidad que se da a este respecto en los colegios del siglo XVIII.

(112) Analizando las razones por las que Voltaire tuvo tanto éxito en el siglo XIX, Theodor Zeldin se extrañó al comprobar que su obra más editada en aquella época era *L'Histoire de Charles XII (Histoire des passions françaises, 1848-1945*. T. 4: *Colère et politique*. París, Le Seuil, 1979, p. 164), renunciando a interpretarlo. Una sola explicación: *Carlos XII* se mantuvo durante el siglo XIX casi constantemente en el plan de estudios de la enseñanza secundaria, en tercero, cuarto o quinto de bachillerato, por lo que su éxito editorial fue sencillamente un éxito escolar.

Originalmente publicado en *Histoire de l'Éducation*, n.º 38, mayo 1988. Se traduce y reimprime con la autorización del autor y del secretario de la revista, profesor Pierre Caspard.

MONOGRÁFICO

REPLANTEAMIENTO DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM: HACIA UNA NUEVA ORIENTACIÓN TEÓRICA

TOMAS ENGLUND (*)

INTRODUCCIÓN

En este artículo parto de la premisa de que la historia de la educación, y en concreto la curricular, adquiere sentido mirando no sólo al pasado, sino también al presente. En relación con los estudios curriculares, en general, y con la elaboración de currícula, en particular, la historia de éstos tiene la responsabilidad específica de analizar el significado de las diferentes prácticas educativas desde una perspectiva histórica. En su calidad de científico social, el historiador y teórico curricular «puede subrayar, como hacía Dewey, la importancia moral de las ciencias sociales, el papel que desempeñan en la ampliación y profundización de nuestro sentido comunitario y nuestra percepción de las posibilidades que la comunidad tiene ante sí. O puede subrayar, como hacía Michel Foucault, la forma en que las ciencias sociales han servido como instrumento de la llamada *sociedad disciplinar,* la conexión entre conocimiento y poder, más que la existente entre conocimiento y solidaridad humana» (Rorty, 1983, pp. 203 y 204).

No obstante, según Cherryholmes, existe también la posibilidad de «considerar estos caminos no como dirigidos en distintos sentidos, sino como un entramado de trayectorias irregulares e inesperadas. No se excluyen mutuamente. Es más, quizá sea necesario tener en cuenta la advertencia de Foucault para que tenga éxito el proyecto de Dewey» (Cherryholmes, 1988, pp. 179 y 180).

Considero estas citas aplicables a mi propósito de evaluar los puntos fuertes y débiles de la investigación de la historia curricular; más adelante volveré sobre este aspecto. No pretendo ofrecer una panorámica exhaustiva (ver Englund, 1988, y para otras partes del mundo, Kliebard y Franklin, 1983; McCulloch, 1988; Musgrave, 1988; Seddon, 1989; Goodson, 1990; Franklin, en preparación); en lugar de ello, quisiera presentar algunos de los aspectos teóricos claves de la investigación de la historia curricular. Uno de ellos, al que prestaré especial atención, es la cuestión de si la historia curricular puede seguir desarrollándose de manera que ofrez-

(*) Universidad de Upsala (Suecia).

ca una posibilidad de comprender las distintas interpretaciones, las contradicciones y los cambios (históricos y actuales) en los currícula, en lugar de ser principalmente una crónica o una crítica sofisticada de la concepción científico-racional de los currícula. A este respecto, creo que son necesarios un desarrollo teórico ulterior de la epistemología social de los currícula y de su contenido significativo y una base teórica social más amplia para la investigación de su historia.

Iniciaré esta ponencia con una comparación entre determinadas tendencias recientes dentro del contexto de la historia curricular en el ámbito angloparlante y en Escandinavia. Describiré el tipo de investigación histórica curricular que se desarrolla en los países escandinavos y la forma en que esta investigación se relaciona con las tendencias generales vigentes en esta disciplina en los países angloamericanos. En relación con ello, mi impresión básica es que la investigación crítica de la historia curricular basada en conflictos en las áreas mencionadas (a pesar de sus importantes logros) está atrapada en lo que podríamos llamar una metáfora «foucaultiana» de control social que depende, en última instancia, de una concepción burocrática institucionalizada y científico-racional de los currícula de raigambre histórica. Esto implica que el proyecto «deweyiano» democrático y pragmático (a menudo implícito) parece olvidado dentro de esta tradición y que la lucha por el currículum y su significado se considera perdida. Por su parte, los historiadores curriculares tradicionales, que se basan en el consenso, tienen una confianza demasiado optimista e ilimitada en la posibilidad de adoptar decisiones científico-racionales sobre las cuestiones curriculares y no prestan la menor atención a la advertencia de Foucault de que en los currícula se entrelazan necesariamente el conocimiento y el poder.

La segunda parte de mi ponencia tratará de las que considero posibles formas de hacer progresar la investigación de la historia curricular y en ella pretendo trascender estas tradiciones debatiendo diferentes criterios aplicables a los currícula. Mi propuesta criterial se basa en parte en mis propias investigaciones sobre la educación de los ciudadanos y sobre la comparación planteada en la primera parte de la ponencia. Así pues, los métodos que se sugieren aquí guardan relación directa con los resultados conseguidos hasta ahora en la investigación de la historia curricular y se relacionarán, además, con lo que podemos llamar «neopragmatismo» o «pragmatismo crítico».

LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM: COMPARACIÓN ENTRE LOS ESTUDIOS ESCANDINAVOS Y LOS ANGLOAMERICANOS. LA CONCEPCIÓN CIENTÍFICO-RACIONAL

El análisis de la historia curricular es un campo de investigación en expansión en los países nórdicos. En muchos aspectos, esta investigación forma parte de un universo internacional. Desde el punto de vista histórico, este campo internacional en expansión de la historia curricular se relaciona de muchas formas con la necesidad de establecer planteamientos sociológicos del contenido de la educación (Musgrove, 1968) y una nueva sociología de la educación (Young, 1971) y se ha desarrollado partiendo de tal necesidad. Por consiguiente, aunque haya habido y siga

habiendo investigaciones históricas curriculares de tipo más tradicional (intentos ateóricos de hacer historia del desarrollo de los currícula educativos), existe un creciente interés por un tipo de historia curricular de orientación más teórica y basada en la sociología del conocimiento. Esto no significa que la nueva sociología de la educación haya creado, por sí misma, un interés por la historia de los currícula (Whitty, 1985), pero sí que ha cambiado los métodos de estudio de la naturaleza de la educación. Se han establecido, asimismo, nuevas condiciones previas para el análisis de los currícula y la investigación de la historia curricular también en los países nórdicos.

Pienso que es difícil evitar la insistencia en el papel de la investigación sueca en los países nórdicos. No obstante, creo que tal insistencia es justa teniendo en cuenta la rápida expansión de la historia curricular en Suecia en la década de 1980 (1). Además, fue un sueco, Ulf P. Lundgren –especialmente por sus investigaciones sobre teoría curricular (Lundgren, 1979, 1983; Kallós y Lundgren, 1979), estrechamente relacionadas con la nueva sociología de la educación–, quien tuvo una influencia esencial sobre la mayor parte de las investigaciones suecas sobre historia curricular. Fue, asimismo, esta influencia la que estimuló el carácter teórico de la investigación sueca de la historia curricular –desarrollada en parte sobre la base de los trabajos de Lundgren– (2). También en Finlandia y Noruega ha sido considerable su influencia (3). Por otro lado, desde el punto de vista sueco (y creo que nórdico), otras dos orientaciones interrelacionadas, pero muy diferentes entre sí en el ámbito de la historia curricular (sucesoras asimismo de la nueva teoría de la sociología de la educación y de la crítica curricular), han influido en los últimos años en el campo de la historia curricular en los países nórdicos: la orientación de la historia de las materias escolares, representadas por Goodson (1981, 1983 y 1985) y Popkewitz (1987), y, en menor medida, la investigación histórica curricular norteamericana de carácter más general, representada por Kliebard (1986) y Franklin (1986).

---

(1) Una de las manifestaciones de la investigación histórica curricular (y de la historia de las políticas educativas) realizada por investigadores de Lund, Estocolmo, Umea y Uppsala, en Suecia, durante la década de 1980 fue el amplio trabajo presentado a la Sociedad de Historia Curricular y Asociación Americana para la Investigación de la Educación en Nueva Orleans en 1988.

(2) Entre los trabajos suecos que podrían clasificarse como de historia curricular (aunque no usen este término) y que se relacionan con la teoría curricular desarrollada por Lundgren, o la usan como marco de referencia crítica, cabe mencionar los de Andersson (1986), Englund (1986), Johansson (1987), Mattson (1984) y Pettersson y Asen (1989). Pero, simultáneamente, los historiadores curriculares nórdicos se han enfrentado también a campos de investigación ajenos a los currícula y han desarrollado nuevos métodos de trabajo –véanse, por ejemplo, algunos de los trabajos iniciales incluidos en el proyecto de teoría curricular (Lundgren, Svingby y Wallin, 1982-1983)–. Gundem, una de las pioneras nórdicas de la historia curricular (también representada en este número) está influida en su trabajo (1983) por la investigación «didáctica» angloamericana y alemana. Englund (1982, 1986) utiliza la teoría del Estado y la teoría histórica alemana, *Gesellschaftsgeschichte*.

(3) Entre los trabajos finlandeses correspondientes a este campo de la historia curricular, quisiera mencionar sólo los de Anderson (1983), Hansen (1988), Koskinen (1988) y Rinne (1988). La investigación histórica curricular noruega ha desarrollado en los últimos años una orientación hacia la historia de las asignaturas y es precisamente en Noruega donde el planteamiento de las asignaturas escolares como complementarias a las concepciones didácticas ha tenido mayor impacto (Engelsen, 1989; Gundem, 1990).

La teoría curricular desarrollada por Lundgren (1977, 1979) está relacionada con el análisis de la historia curricular, que se considera parte de la nueva sociología de la educación, e inspirada (al igual que la historia curricular crítica norteamericana) por los historiadores revisionistas. Sin embargo, no se concentra en las ideas de intelectuales concretos del campo curricular ni en materias escolares específicas, sino que examina «la filosofía global y los conceptos en los que se basan los programas concretos. (...) Detrás de cada programa existen determinados principios fundamentales, un cierto *código curricular*» (Lundgren, 1979, pp. 21-22).

Un empeño común en todos los investigadores, de acuerdo con estas tradiciones, es el de descubrir la racionalidad científica subyacente (positivista) de la teoría y el estudio curriculares tradicionales que, desde esta perspectiva crítica, «afecta e infecta la totalidad de las actividades sociales y culturales y abarca las estructuras económicas, las leyes, la burocracia e incluso las artes. (...) No conduce a la realización concreta de la libertad universal, sino a la creación de una «jaula de hierro» de racionalidad burocrática de la que no hay escapatoria posible» (Bernstein, 1983, p. 5; ver Cherryholmes, 1989, p. 192).

En un par de artículos clásicos Herbert Kliebard (1975a y 1975b) exponía que el campo curricular norteamericano se caracterizaba por su orientación hacia la mejora y que las controversias relacionadas con la esfera curricular se contemplaban desde perspectivas «desusadamente» estrechas (1975a). En el plano histórico, tal orientación hacia la mejora estaba estrechamente relacionada con la burocratización sucesiva de las cuestiones educativas, que ha sido demostrada con argumentos muy convincentes por los historiadores educativos revisionistas de Norteamérica.

El teórico curricular sueco Ulf P. Lundgren (1979, 1983) expuso un enfoque de los currícula, comparable al de los análisis mencionados, al que denominó «código curricular» (y que considero directamente comparable con lo que yo denomino una concepción racional científica). El código curricular racional tenía tres características básicas: una base pragmática, el interés por el individuo (con reducción de los problemas curriculares a cuestiones psicológicas) y una modalidad racional de pensamiento. El raciocinio positivista conforma la epistemología y la idea se enraiza, sobre todo, como consecuencia de la naturaleza cada día más tecnológica de la educación, de la conexión racional entre políticas educativas y ciencia (positivista).

La expresión «racionalidad científica» puede inducir a error, y quizá debería ser sustituida por las de «racionalidad tecnológica» o «racionalidad técnica». Puede parecer que la expresión «racionalidad científica» implica que la comunidad científica, en sí misma, sólo ofrece un planteamiento y una solución para cada problema concreto; lo que significa, de hecho, es que no se hace hincapié en las diferentes perspectivas (científicas) existentes y que se considera que la función de la comunidad científica consiste en resolver problemas, tanto en el contexto social como en el educativo, abordando aspectos prácticos (despolitizados), y aportar legitimidad a las decisiones y los enfoques adoptados sobre una base tecnológica en la que los estudiosos del campo curricular «fundamentan sus juicios en las pruebas

más significativas disponibles, derivadas de la investigación y la práctica» (Tanner y Tanner, 1988, p. 51).

Tanner y Tanner afirman también, en una sección titulada «El camino hacia un paradigma para el campo curricular», que «el paradigma o conjunto de paradigmas no elimina los debates ni los desacuerdos en ningún campo, pero posibilita una base consensual para la participación y la realización que mejora la comunicación y el progreso» (Tanner y Tanner, 1980, p. 75).

No voy a reproducir aquí el intercambio habido entre Tanner y Tanner, Jickling y Barrow (Tanner y Tanner, 1988; Jickling, 1988), sino que me limitaré a señalar que Tanner y Tanner (1980 y 1988) afirman que el «paradigma» desarrollado históricamente (desde Dewey a Tyler), que analizan, en su opinión, «proporciona los elementos estructurales necesarios para adoptar decisiones más sensatas en relación con los currícula, basadas en las pruebas más significativas disponibles, obtenidas mediante la investigación científica o por el método resolución de problemas» (Tanner y Tanner, 1988, p. 57).

En términos muy generales, las investigaciones curriculares tradicionales se han basado durante mucho tiempo en un planteamiento teórico normativo y en una interpretación de las investigaciones científicas cuyo criterio fundamental era la eficacia. De esta forma, mientras que la historia curricular «tradicional» parece analizar un proceso de «modernización» en curso, los historiadores críticos analizan los currícula dentro de una perspectiva de control social (Franklin, 1986), racionalidad burocrática (Kliebard, 1975), legitimación y reproducción (Lundgren, 1979 y 1983) y «mitologización» de las asignaturas escolares (Goodson, 1988) y «como creadores de una nueva era de armonía y concordancia entre todos los grupos» (Popkewitz, 1987, p. 17).

HISTORIA CRÍTICA DEL CURRÍCULUM: EL LEGADO DEL CONTROL SOCIAL Y SUS VÍAS DE ESCAPE

En su calidad de historiadores curriculares críticos ejemplares y bajo la influencia de los revisionistas, Kliebard y Franklin (1983) oponen sus investigaciones a las de los historiadores consensuales. Argumentan que, consciente o inconscientemente, prácticas como la diferenciación de currícula se convirtieron en poderosos instrumentos de control social y obstaculizaron, más que facilitaron, la movilidad social. Igualmente aducen que el campo curricular nunca se ha librado del legado del control social y que los que lo han dirigido después de 1930 eran herederos intelectuales, en gran medida inconscientes, del pensamiento curricular basado en la eficiencia.

No obstante, lo que cabe poner en tela de juicio es si la metáfora del control social es la única alternativa a la historia curricular tradicional o, dicho con sus propias palabras, «¿es la controversia entre la interpretación optimista y favorable y la alternativa crítica resultado del tipo de diferencia interpretativa que estimula y enriquece la investigación histórica? ¿Es claramente más sensata y convincente

una interpretación que la otra? O, por último, ¿son ambas posiciones fundamentalmente deficientes y deben los historiadores curriculares buscar explicaciones nuevas y mejores para el desarrollo del pensamiento curricular?» (p. 147).

¿Cuál es, pues, la mejor explicación? ¿Debe limitarse el objeto de las explicaciones al pensamiento curricular? No cabe duda de que la investigación efectuada por los historiadores curriculares críticos ha desvelado condiciones que suelen verse oscurecidas dentro de las concepciones científicas racionales. No obstante, lo que se ha infravalorado muchas veces es la lucha permanente de la epistemología social de los conocimientos escolares y los análisis más detallados de las diferencias entre las interpretaciones y de la forma en que evoluciona el contenido. Incluso dentro de la orientación histórica de las asignaturas escolares (Goodson, 1990), el resultado principal parece ser la estabilidad lograda en las asignaturas escolares y su «mitologización».

Creo que es necesario desarrollar instrumentos capaces de analizar el enfrentamiento constante, en relación con el currículum, salvando el vacío que existe entre los estudios históricos y los esfuerzos curriculares presentes, y convertir los currícula de hoy en contingencias contenidas dentro de límites específicos relacionados con el tiempo y el lugar. Como es natural, los estudios históricos tienen valor propio, pero creo que es importante intentar relacionarlos con el debate vigente en el campo curricular y con las prácticas educativas y mostrar no sólo la forma en que el presente se relaciona con tradiciones de base histórica (p. ej., categorías institucionales, «mitologización» de las asignaturas escolares), sino también el modo en que las alternativas democráticas pueden aprovechar un legado histórico y las posibilidades de negociación y de interpretación en las cuestiones curriculares.

Los diferentes significados que se atribuyen a los factores determinantes de las diversas áreas específicas de contenido en distintos momentos dan testimonio de la incesante lucha que se libra sobre su interpretación; una pugna que se produce a varios niveles: el debate público, los programas de asignaturas, los materiales docentes y la enseñanza en sí (Englund, 1986, cap. 6).

Lo que intento decir es que el enfoque del control social crítico suele obstaculizar los análisis de las distintas interpretaciones y las perspectivas de cambio cuando exagera la perspectiva del control social, considera los currícula inalterables y olvida sus diferentes interpretaciones posibles.

Para desarrollar una perspectiva de cambio de la historia curricular y centrar la atención en las diferentes interpretaciones, voy a basarme en diversas fuentes: una nueva interpretación de la sociología del conocimiento y mis propias investigaciones sobre la educación ciudadana. Asimismo, relacionaré mi propia perspectiva con la tradición neopragmática.

NUEVO ANÁLISIS DE LAS RELACIONES CON LA SOCIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

Inspirados, más o menos explícitamente, por los sociólogos clásicos del conocimiento Durkheim y Mannheim, los historiadores curriculares críticos los han «utilizado» de manera específica, directamente o por vía de interpretaciones, y les han dado una interpretación sociológicamente reproductiva determinada. Partiendo de la cuestión de «¿qué es lo que cuenta como conocimiento en un momento y un lugar dados y, más concretamente, por qué llegan a los currícula determinados conocimientos, sean importantes o no?» (Kliebard y Franklin, 1983, p. 139), estos historiadores han adoptado la opinión de Durkheim de la estructura educativa, según la cual ésta tiene la función de inculcar normas y valores que preserven y reproduzcan la sociedad existente. De Mannheim han extraído actitudes propias de grupos específicos profesionalizados que definen y defienden la tradición selectiva, convirtiéndola en legítima y «mitologizándola» (Esland, 1971).

La visión sociológica del conocimiento, expresada por Durkheim, que considera los conceptos como construcciones colectivas institucionalizadas dentro de una tradición selectiva (Williams, 1977) debe complementarse, en mi opinión, con la comprensión de los procesos por los que la conciencia colectiva y la epistemología social son objeto de contestación y cambio constantes. La sociología dinámica del conocimiento de Mannheim, tal como se presenta en los estudios preliminares de *Ideología y utopía* y en el libro mismo, ofrece un posible enfoque de interés para el caso que nos ocupa. La formación de una conciencia colectiva (utilizando una expresión de Durkheim) está relacionada, según Mannheim, con el enfrentamiento ideológico actual. Esta batalla que se libra entre las diferentes visiones de la realidad, sostiene Mannheim, se debe al hecho de que «el mundo se conoce a través de muchas orientaciones diferentes porque existen muchas corrientes de pensamiento simultáneas y mutuamente contradictorias (que no tienen, en absoluto, igual valor) que oponen unas a otras sus distintas interpretaciones de las experiencias «comunes» (Mannheim, 1929/1968, p. 241).

Esto significa igualmente que «todo conocimiento histórico, ideológico y sociológico (...) está claramente enraizado en el deseo de poder y el reconocimiento de grupos sociales concretos que lo defienden y que quieren convertir en universal su interpretación del mundo» (Mannheim, 1928/1968, pp. 196 y 197).

Traducido a las prácticas curriculares y educativas de hoy, esto implica (a pesar de su institucionalización y su burocratización, los currícula nacionales, etc.) que la epistemología social del currículum está integrada en el enfrentamiento continuo en relación con los conocimientos escolares y su significación social. Los documentos, currícula y libros de texto de política educativa se interpretan según ciertos procesos de transformación continua «que terminan en el punto en que el conocimiento se convierte en un bien reconocible» (Wexler, 1987, p. 105).

La calificación conceptual de estos procesos, que tienen principalmente, como es natural, un origen histórico, puede hacerse utilizando los conceptos de *discurso* y *práctica*. No obstante, no voy a utilizar, como hace Foucault (1977), el concepto de

discurso para un análisis genealógico, sino en un sentido más abierto y contingente, dentro de la línea de lo que se ha dicho. Consideramos los discursos y los discursos/prácticas relativos, en cuanto a tiempo y lugar, y pensamos que expresan *elecciones* conscientes o inconscientes, en todos los niveles, entre diferentes alternativas posibles (históricamente constituidas) que implican diferentes significados sociales de los procesos de socialización y comunicación. Las prácticas docentes son resultado de elecciones. Estas elecciones se efectúan constantemente y no pueden realizarse sin referencia a compromisos y valores.

PRAGMATISMO Y NEOPRAGMATISMO COMO PUNTO DE REFERENCIA CRITERIAL

> «El pragmatismo implica la concepción de un público crítico, la libertad de investigación y comunicación, el desarrollo de la imaginación y la personificación de los hábitos deliberados de conducta como elementos esenciales no sólo para la realización de las investigaciones, sino también para la finalidad última de la vida. Con su afirmación de que todo conocimiento es inevitablemente falible, se opone radicalmente a las tendencias fundamentalistas de esta era de abstracciones hacia las soluciones definitivas» (Rochberg-Halton, 1986, p. 18).

La última década, simultáneamente con la restauración conservadora del aprendizaje, ha sido testigo de un renacimiento del interés por el pragmatismo. La herencia de Dewey, revitalizada por Bernstein (1983, 1987), Rorty (1979, 1983) y Habermas (1984, 1988), ha atraído la atención hacia la necesidad del no fundamentalismo (es decir, la imposibilidad de una justificación filosófica del conocimiento escolar) y de la comunicación. Estos investigadores han subrayado igualmente el sentido de la comunidad, la democracia y la solidaridad, que consideran cuestiones cruciales. Bernstein (1983) analiza el concepto de comunidad en relación con el concepto aristotélico de «fronesis». Según Bernstein, uno de los requisitos previos indispensables para la fronesis es la existencia de un cierto grado de solidaridad dentro de la comunidad, del tipo de solidaridad capaz de mantener vivos los debates, aunque, entre investigadores, el resultado de las discusiones libres y exentas de presiones sea tantas veces un «desacuerdo tolerante» (Rorty, 1987, p. 48).

Rorty (1987), no obstante, trata de librarse de todas las formas de «criteriología» y crítica y rechaza toda afirmación «criteriológica» universalistas que considere la filosofía como medio de comprender las prácticas sociales. Al mismo tiempo, contribuye al ideal de democracia social al distinguir entre las sociedades basadas en la violencia y las que se fundamentan en la argumentación y el debate.

Habermas (1984, 1988) identifica las estructuras sociales que limitan y distorsionan la comunicación y especula sobre la posibilidad del discurso crítico.

Para resumir determinados aspectos de la tradición neopragmática, considero (a pesar de la posición «anticriteriológica» de Rorty) que actúa en el marco de una «criteriología» que no es universalista; pese a lo cual constituye, no obstante, un punto de referencia para formular juicios. El concepto del sentido de comunidad

es otro de los aspectos que me parecen fundamentales para desarrollar un planteamiento teórico de la historia curricular (Englund, 1986; Franklin, 1986). En consecuencia, trataré de enfocar la historia curricular desde una perspectiva neopragmática o pragmático-crítica.

LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM DESDE LA PERSPECTIVA NEOPRAGMÁTICA

Para llevar a cabo un análisis de la historia curricular desde una perspectiva neopragmática, creo que es preciso partir de un enfoque teórico de naturaleza social e integrarlo con los fenómenos que se producen en niveles inferiores. Esta integración se ha intentado ya antes, pero los historiadores curriculares parecen concentrarse en un solo nivel en cada ocasión.

En otro lugar (Englund, 1989) he defendido una perspectiva teórica en la que se considera la educación obligatoria según la perspectiva o la función histórica de conformar un sentido comunitario, crear un público (Dewey, 1927, 1985; Boli, Ramírez y Meyer, 1985; Feinberg, 1989). Esta configuración del espíritu de comunidad es una función «necesaria» de todo sistema de educación pública, pero puede interpretarse de diferentes formas, y la tesis desarrollada a partir de mi estudio de Suecia (Englund, 1986) es que cabe discernir tres concepciones distintas del currículum de educación pública en las democracias occidentales modernas. No obstante, durante muchas décadas ha predominado una de estas concepciones del currículum, la científico-racional. Esta concepción de la educación pública y del currículum se desarrolló como fundamento ideológico en torno a la creencia en el progreso inevitable de la ciencia y la tecnología y ha prevalecido claramente en los principales libros de texto y también dentro de perspectivas críticas o de nueva conceptualización, que la han denunciado, aunque sin haber conseguido desarrollar una concepción alternativa del currículum. Junto a esta concepción científico-racional, percibo un currículum basado en valores tradicionales y de carácter «patriarcalista» y una concepción democrática del currículum basada en la racionalidad comunicativa.

En realidad, estas concepciones se entremezclan en una lucha constante, pero, en mi opinión, sólo una de ellas ostenta la hegemonía en cada momento dado; no obstante, la concepción democrática no ha alcanzado nunca el nivel de hegemonía. Las diferentes concepciones están constituidas históricamente; aunque también pueden considerarse tipos ideales atemporales, herramientas pragmáticas estratégicas para el desarrollo de interpretaciones significativas de pautas históricas generales.

Lo que busco es una forma de desarrollar la teoría y la historia educativas y curriculares críticas más allá de los supuestos que las dominan en la actualidad. Indago los criterios que permitirán (a otros y a mí) evaluar la historia de la educación y los currícula desde una perspectiva histórico-sociológica comparativa.

La razón que me impulsa a comenzar con un análisis del trasfondo sueco y utilizarlo como punto de partida para discernir una pauta válida para todas las de-

mocracias occidentales es la siguiente: la evolución sueca es, en muchos aspectos, parte de la internacional, con la cual se relaciona a través de influencias procedentes de Alemania y, más tarde, de Estados Unidos. No obstante, la historia de la educación en Suecia muestra también concepciones muy evidentes, alternativas a la científico-racional predominante. Esta concepción ha sido durante mucho tiempo el marco de referencia principal para el análisis teórico de los historiadores de la educación y del currículum, por lo que nos ha impedido desarrollar una perspectiva histórica de cambio en tanto que posibilidad de vislumbrar alternativas a la concepción científico-racional (veáse la tabla 1 que aparece al final de este estudio, que esquematiza estas concepciones).

El sistema de educación pública obligatoria se ha caracterizado históricamente en los países occidentales por una concepción «patriarcalista» de los currícula. Según la concepción patriarcal, la adhesión a los principios de la democracia es, en esencia, formal y la idea de igualdad desempeña un papel muy secundario. Las ideas de la concepción patriarcal sobre el papel social de las clases dirigentes se asocian con frecuencia con la visión de la sociedad como un organismo en el que se espera que los distintos estratos ocupen posiciones predeterminadas, totalmente diferenciadas y ordenadas según una jerarquía explícita. Los «intereses nacionales», tal como los interpretan los grupos dominantes, dejan pocas posibilidades de maniobra a las ideologías encontradas existentes dentro de la nación. El perennialismo, desde el punto de vista histórico, es un componente crucial de la concepción «patriarcalista» de los currícula, pero no está, de hecho, relacionado con el sistema de educación obligatoria, sino que influye en él de manera más «automática» por medio del ideal tradicionalista-«perennialista» de la educación superior, al dirigirse a los problemas de educación de las élites de las naciones. También puede comprobarse la fuerza de la tradición filosófica educativa «perennialista» en el siglo XX, basada en las humanidades universitarias (Englund, 1986, cap. 7); *The Closing of the American Mind,* de Bloom (1987), es un ejemplo actual sobresaliente.

La concepción científico-racional entraña una visión funcionalista de la democracia. En un sistema como éste, es «racional» permitir a determinados grupos que reciban una educación más completa y se considera que otros grupos no la necesitan. No obstante, también ofrece más posibilidades que el concepto patriarcal de la democracia para las diferentes ideologías, dentro del contexto de la «superideología» democrática. Se concede especial importancia a la igualdad de oportunidades, con la finalidad de aprovechar las dotes individuales de todos los grupos sociales. Esta concepción implica una imagen de la sociedad que otorga gran relevancia al mercado. Las actividades claves de la sociedad están relacionadas con éste, y las demás instituciones sociales, como las asambleas legislativas, el gobierno central y el sistema educativo, se adaptan a las demandas que les plantea el mercado y desarrollan tecnologías específicas para satisfacerlas. El modo de racionalidad se basa en el sistema de «objetivos-medios» y la ciencia actúa como un instrumento de estructuración social exento de valoraciones. En términos de la filosofía educativa, existe un equilibrio dentro de esta concepción entre las posturas psicológicas progresivas y las disciplinarias esencialistas.

En los últimos años han surgido muchos ejemplos norteamericanos de visiones esencialistas, como los de Hirsch (1988) y Ravitch y Finn (1988), que apoyan especialmente el compromiso con la calidad de la educación, aunque también reconocen que ésta tiene una misión moral: la creación de un público en las sociedades democráticas. Las propuestas de carácter progresista han sido menos numerosas. El papel de la educación pública en la tradición progresiva es, además, el de crear un público proporcionando medios de expresión a la masa, por lo demás, informe e inarticulada. Sin embargo, el progresismo aún insiste en la posibilidad de que la ciencia, tanto en forma de método como en la de comunidad de investigación, sirva de sustituto al fundamentalismo en el mundo moderno (Feinberg, 1989).

En consecuencia, la idea que impulsa a las dos concepciones mencionadas (la «patriarcalista» y la científico-racional) es la de que existe un estándar preestablecido que puede utilizarse para determinar la composición del público y que es función de la educación ocuparse de que todos tengan oportunidad de aprender a actuar de acuerdo con ideales específicos.

La concepción democrática está guiada por una noción de la democracia que subraya el aspecto participativo. Sus defensores definen la democracia como «una forma de gobierno que se hace realidad en la medida en que las personas participan en el proceso decisorio político» (Lewin, 1970, p. 18). Esta definición normativa de la democracia arroja nueva luz sobre el papel de la educación, su forma, su contenido y su relación con el conjunto de la sociedad (en comparación con la definición funcionalista). La visión de la igualdad resultante es la de la igualdad de resultados. Debe garantizarse a todos los ciudadanos jóvenes un nivel básico de educación que les capacite para utilizar los recursos políticos que poseen formalmente.

Los primeros signos de la concepción educativa democrática surgieron al final de la Segunda Guerra Mundial. En lo que era evidentemente una reacción a la insistencia en la «disponibilidad» en la educación durante la guerra y, sobre todo, ante la amenaza del fascismo, se desarrolló un espíritu de reconstrucción, una gama de ideas sobre la forma en que la educación podía apoyar el desarrollo democrático de la sociedad formando personas capaces de sostenerla y diseñando la sociedad del mañana según las propias percepciones y los deseos de los ciudadanos. Sin embargo, la estrechez de miras del concepto de ciencia, entre otras cosas, supuso un obstáculo para este proceso en aquellos momentos. A largo plazo, el sistema de educación se subordinó a las demandas del desarrollo económico y tecnológico y se formó así la concepción científico-racional de la educación.

Posteriormente han vuelto a surgir tendencias dirigidas a una concepción democrática de la educación, como reacción al dominio de la concepción científico-racional desde finales de la década de 1960, a medida que se han ido planteando mayores exigencias a los ciudadanos con el fin de que se capaciten para participar en el proceso decisorio de la sociedad y el trabajo. No obstante, la concepción científico-racional ha mantenido su fuerza todo este tiempo, dado que sus argumentos tienen un peso hegemónico. La interpretación uniforme y racio-

nal de los factores determinantes, propia de esta concepción, ha bloqueado en gran medida los esfuerzos realizados para dar un carácter más político al contenido de la instrucción escolar, de acuerdo con la concepción democrática de la educación, de manera que pueda plantearse abiertamente el conflicto y se enfrenten abiertamente los valores encontrados. La base de la transmisión de «hechos» en las escuelas ha sido una especie de objetivismo enraizado en un sistema de asignaturas independientes y perpetuado por los materiales docentes, según los modelos educativos mencionados antes.

La ciudadanía democrática consiste, en opinión de Habermas (1984-1988), en la capacidad de formar opiniones independientes y en la oportunidad de lograr la autonomía intelectual. Estas características se forman en la «vida habitual» por medio de la socialización primaria en la familia y *dentro del sistema educativo* y de otras formas de socialización institucionalizada (que se sitúan entre Estado y sociedad) y, más tarde, mediante la participación en la esfera pública de formación de opiniones.

La configuración de los requisitos previos para que las personas logren competencia comunicativa puede considerarse crucial para la satisfacción de los derechos de los ciudadanos de dos formas mutuamente dependientes. El contenido de la socialización institucionalizada puede analizarse tanto como criterio de la significación intrínseca de las condiciones que rigen el ejercicio de los derechos del ciudadano (la educación como medio de capacitar a cada ciudadano para que ejercite sus derechos) como en tanto que factor necesario para formar una «comunidad» y un bien común, en los que sea coherente hablar de la comunidad política como entidad natural porque sea condición necesaria para la manifestación realmente esencial de una vida humana digna (Reese, 1988).

Mientras que la concepción científico-racional oscila, en términos educativo-filosóficos, entre los opuestos básicamente incompatibles del esencialismo y el progresismo, la base de la concepción democrática es una perspectiva de reconstrucción. A este respecto, la consideración fundamental es que el papel de las escuelas en el desarrollo de la sociedad consiste en educar ciudadanos de forma que se les prepare para participar en la «mejora» de la sociedad; las escuelas son medios de desarrollar y hacer realidad determinados ideales políticos: la democracia y la igualdad.

LAS FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN COMO INSTRUMENTO PARA COMPRENDER DIFERENTES INTERPRETACIONES DE LOS SIGNIFICADOS

En su libro *The Struggle for the American Curriculum 1893–1958* (*La lucha por el currículum americano entre 1893 y 1958*), Kliebard analiza lúcidamente cuatro fuerzas principales que habrían de determinar los currícula del siglo XX: los humanistas, «guardianes de una tradición ancestral relacionada con el poder de la razón y con los mejores aspectos de la herencia cultural occidental» (p. 27); el movimiento de «estudio de los niños», que «dirigió el impulso hacia un currículum reformado acorde con el orden natural del desarrollo del niño» (p. 28); los educadores de la

eficiencia social, imbuidos del poder de la ciencia y de prioridades relacionadas «con la creación de una sociedad fríamente eficiente y de fácil funcionamiento» (p. 28), y los «melioristas» sociales, que consideraban las escuelas como una fuerza importante, quizá la principal, impulsora del cambio y la justicia sociales» (p. 29).

Kliebard llegó a la conclusión de que «el siglo XX se convirtió en el foro en el que se presentaron y debatieron estas cuatro opiniones sobre qué clase de conocimientos era mejor y sobre cuáles eran las funciones esenciales de la escuela. Ninguno de los grupos logró nunca la supremacía absoluta, aunque las tendencias generales sociales y económicas, las periódicas y frágiles alianzas entre ellos, el estado de ánimo de la nación y las condiciones y personalidades locales afectaron a la capacidad de cada uno de ellos para influir en las prácticas escolares a medida que avanzaba el siglo. Al final, lo que se convirtió en el currículum norteamericano no fue el resultado de ninguna victoria decisiva de ninguna de las partes contendientes, sino un compromiso flexible, muy poco articulado y no demasiado presentable» (Kliebard, 1986, p. 29).

Como ya se ha dicho, Kliebard ofrece en artículos anteriores (1975*a* y 1975*b*) una respuesta a lo que sería el currículum norteamericano durante las décadas de 1968 y 1970, en cuanto a la burocratización y la perspectiva del control social. No obstante, lo que uno se pregunta es si no ha habido en las últimas décadas oportunidad para que se manifieste la influencia de las diferentes fuerzas que analiza en su trabajo de 1986. En cierto modo, creo que es difícil efectuar este análisis; las cuatro fuerzas principales que distingue Kliebard son quizá características de su propio período y no intenta pergeñar categorías filosóficas educativas atemporales. Pero a pesar de esto, considero que es posible apreciar que las tradiciones en Kliebard, aunque hayan sufrido transformaciones, están aún vivas (Appel, 1986; Giroux, 1984; Feinberg, 1989; Kliebard, 1989; Tanner y Tanner, 1990).

También a este respecto, quisiera dejar constancia de mi actitud, distinta a la de la mayor parte de los teóricos curriculares críticos que destacan el mecanismo de formación del consenso y la burocratización del desarrollo curricular dentro de una concepción racional, científica o técnica, sin centrarse en las diferencias que existen dentro de dicha concepción ni en lo que es más importante: los factores que se le oponen. La otra posibilidad viable, a mi entender, consiste en investigar la lucha constante entre distintas fuerzas que se atienen a diferentes sistemas de normas y valores dentro del compromiso político y el modo en que la percepción de la realidad que la educación confiere refleja, de hecho, la consolidación o la transformación de determinadas relaciones de poder (Englund, 1986).

Una de las formas posibles de intentar este tipo de análisis es establecer una comparación entre la categorización de Kliebard y las categorías filosóficas educativas de Brameld (1950): perennialismo, esencialismo, progresismo y reconstruccionismo. No es éste el lugar adecuado para comparar detalladamente estas dos categorizaciones, pero creo que podríamos encontrar similitudes entre el humanismo de Kliebard y el movimiento perennialista, entre el movimiento de estudio del niño y el progresismo –la categoría progresiva es, si duda, mucho más amplia; en opinión de Kliebard, Dewey «planea sobre la lucha, en lugar de alinearse con

ninguno de los bandos» (Kliebard, 1986, p. 12)–, entre el movimiento de la eficiencia social y los esencialistas y, en último término, entre los «melioristas» y los reconstruccionistas sociales, dentro de la categorización de Brameld.

Lo que encontramos aquí, si volvemos al esquema de las concepciones educativas, es que podemos utilizarlo como punto de partida para realizar evaluaciones históricas curriculares.

He utilizado esta categorización en un análisis de la educación de los ciudadanos en las escuelas de Suecia a lo largo del siglo XX (Englund, 1986, cap. 7) y he descubierto que estas categorías hacen comprensibles el debate continuo y las posiciones respectivas. Wennberg (1990) emplea también esta categorización educativo-filosófica en su análisis histórico curricular de la geografía como asignatura escolar en Suecia. Östman (1990) combina los siete puntos fundamentales, constituidos históricamente, de la educación científica tomados de Roberts (1988) con las filosofías de la educación y las tres concepciones de la educación para mostrar que una asignatura concreta (la ciencia) puede adquirir significados sociales muy diferentes, que pueden categorizarse de acuerdo con las filosofías de la educación y las concepciones mencionadas.

En conclusión, aunque no estoy en condiciones de estudiar más detalladamente mis ejemplos en este trabajo, mi propuesta para el desarrollo específico de la investigación histórica curricular es la de empezar por concentrarnos en el análisis de contenidos, en relación con las diferencias de significado y de interpretación. La segunda fase consiste en la relación crítica de estos análisis con sistemas criteriales, como las concepciones de la educación que he mencionado.

TABLA 1

Concepciones de educación

Concepciones	Patriarcalista	Científico-racional	Democrática
Concepto de democracia (Lewin, 1970)	Formal	Funcionalista	Participativa
Concepto de igualdad		Igualdad de oportunidades	Igualdad de resultados
Imagen de la sociedad (Williams, 1961)	Sociedad como organismo	Sociedad de mercado	Sociedad centrada en los derechos del hombre
Modo de racionalidad (Weber, Habermas, 1984, 1988)	Basada en los valores	Científico-tecnológica, instrumental	Comunicativa, pluralista

Concepciones	Patriarcalista	Científico-racional	Democrática
Visión de la ciencia	Idealista	Positivista-empirista	Relativista, neopragmática
Relación Individuo-sociedad	Supraindividual	Individualista	Comunitaria
Organización de las escuelas	Sistema de escuelas segregadas: masa (m) – élites (e)	Diferenciación «racional»-elección individual	Diferenciación posterior. Nivel superior de educación para todos
Escuelas públicas /privadas	Amplio campo para la educación privada	Grandes diferencias nacionales	Según la definición de los derechos del hombre
		La educación como bien privado	La educación como bien público
Propósito de la educación pública	Preparación para la ciudadanía	Preparación vocacional	Preparación para la participación democrática
Líneas directrices del currículum			
Filosofías de la educación	Reforma ped. (m) Perennialismo (e)	Progresismo Esencialismo	Reconstruccionismo
Sentido comunitario	Unidad nacional	Consenso basado en el mercado	Promoción de la democracia
La base científica y su papel	Subordinada a los requisitos cristianos y nacionales	Base científica positivista-empirista	Posibilidad de distintas apreciaciones científicas
Significado de la objetividad	Relacionada con las necesidades nacionales	Factualidad, neutralidad	Posibilidad de diferentes valores
Conocimiento de la economía	Conocimiento limitado para los profesores, a efectos de legitimación	Mayor conocimiento también para los alumnos, a efectos de legitimación	Capacidad de cuestionar el orden político y económico existente
Concepto de política y orden social	Constitucional (m) Subordinación del conflicto a los intereses nacionales	Apolítico Subjetivo Relacionado con el desarrollo técnico	«Educación política» relacionada con los conflictos
Nivel de formación (McLaren, 1988)	Funcional (m) Cultural (e)	Funcional	Crítico

BIBLIOGRAFÍA

Andersson, H. «Historieämnent mellan religion och vetenskap» («La historia como asignatura escolar, entre los estudios religiosos y la ciencia»), en U. P. Lundgren, G. Svingby y E. Wallin (Eds.), *Makten över Läroplaner,* 1983, pp. 212-223.

Andersson I. *Läsning och skrivning (Lectura y escritura).* Umea Universitet, Pedagogiska Institutionen, 1986.

Apple, M. *Teachers and Texts.* Londres, Routledge, 1986. (*Maestros y textos.* Barcelona, Paidós-MEC, 1989.)

Bernstein, R. *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics and Praxis.* Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1983.

– «The Varieties of Pluralism». *American Journal of Education,* 1987, pp. 509-525.

Boli, J.; Ramírez, F. y Meyer, J. «Explaining the Origins and Expansion of Mass Education». *Comparative Education Review, 29* (2), 1985, pp. 145-170. («Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas», en Philip G. Altbach y Gail P. Kelly, *Nuevos enfoques en educación comparada.* Madrid, Mondadori, 1990, pp. 123-152.)

Bloom, A. *The Closing of the American Mind.* Simon & Schuster, 1987.

Brameld, T. *Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation.* Nueva York, World Book Company, 1950.

Cherryholmes, C. *Power and Criticism.* Nueva York y Londres, Teachers College Press, 1988.

– «Curriculum Dynamics and History: Citizenship Education in Sweden». *Journal of Curriculum Studies, 21* (2), 1989, pp. 191-195.

Dewey, J. *The Public and its Problems.* Henry Holt, Swallow Press, 1985 (1927).

Engelsen, B. U. «Curriculum history». *Nordisk Pedagogik 9* (4), 1989, pp. 228-238.

Englund, T. «The content of citizenship education-teaching materials and instruction: Determinants of content and their interpretation. A model», en U. P. Lundgren, G. Svingby y E. Wallin (Eds.), *Läroplaner och läromedel,* 1982, pp. 41-73.

– «Curriculum as a Political Problem. Changing Educational Conceptions, with Special Reference to Citizenship Education». *Uppsala Studies in Education, 25.* Lund, Studentlitteratur, Chartwell Bratt, 1986.

– «Om nödvändigheten av läroplanshistoria» («Sobre la necesidad de la historia curricular»), en G. Richardsson, *Utbildningshitoria 1988* (Föreningen för svensk undervisningshistoria), 1988, pp. 74-86.

– *Three different conceptions of curriculum selection and administration. Starting-points for a comparative curriculum history.* Ponencia presentada en el Simposio IPN sobre «Historia curricular comparada: El sistema social de la administración de currícula» celebrado en Kiel (Alemania Occidental) en julio de 1989.

Esland, G. «Teaching and learning as the organization of knowledge», en M. Young (Ed.), *Knowledge and Control,* 1971, pp. 70-115.

Feinberg, W. «Foundationalism and Recent Critiques of Education». *Educational Theory, 39* (2), 1989, pp. 133-138.

Foucault, M. «History of Systems of Thought», en D. F. Bouchard (Ed.), *Language, Counter-Memory, Practice,* Ithaca, N. Y., Cornell University Press, 1977.

Franklin, B. *Building the American Community.* Londres y Filadelfia, Falmer Press, 1986.

– «Historical Research on Curriculum», en A. Lewy (Dir.), *The International Encyclopedia of Curriculum.* Oxford, Pergamon, 1991, pp. 63-66.

Giroux, H. «Public Philosophy and the Crisis in Education». *Harvard Educational Review, 54* (2), 1984, pp.186-194.

Goodson, I. «Becoming and academic subject: patterns of explanation and evolution». *British Journal of Sociology of Education, 2* (2), 1981, pp. 163-179.

– *School Subjects and Curriculum Change.* Londres y Camberra, Croom Helm, 1983.

– *Socials Histories of the Secondary Curriculum.* Londres y Filadelfia Falmer Press, 1985.

– *The Making of Curriculum.* Londres, Falmer Press, 1988.

– «The Social History of School Subjects». *Scandinavian Journal of Educational Research, 34* (2), 1990, pp. 111-122. (Versión española incluida en el estudio del profesor Goodson que aparece en el presente volumen.)

Gundem, B. «Vad bestämmer läroplanernas inriktning?» («¿Qué determina la importancia de los programas de asignatura?»), en U. P. Lundgren, G. Svingby y E. Wallin (Eds.), *Makten över läroplaner,* 1983, pp. 133-160.

«Making of a School Subject: The Influence of Research and Practice». *Scandinavian Journal of Educational Research, 34* (2), 1990, pp. 123-142.

Habermas, J. *The Theory of Communicative Action.* 2 vols. Heinemann, 1984 y 1988. (Publicado originalmente en alemán: *Theorie des Kommunikativen Handelns.* Suhrkamp, 1981.) (*Teoría de la acción comunicativa.* Madrid, Taurus, 1987 y 1988.)

Hansen, S. E. *Folkets språk i folkets skola (El lenguaje popular en las escuelas populares).* Abo, Abo Akademi förlag, 1988.

Hirsch, E. D. *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.* Vintage, 1988.

Jickling, B. «Curriculum and its Discontents». *Interchange, 19* (2), 1988, pp. 28-43.

Johanson, U. *Att skolas för hemmet (Escolarización para el hogar).* Umea Universitet, Pedagogiska Institutionen, 1987.

Kallos, D. y Lundgren, U. P. «Curriculum as a Pedagogical Problem». *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, 4.* Instituto de Educación de Estocolmo, Departamento de Investigación de la Educación, 1979.

Kliebard, H. «Persistent Curriculum Issues», en W. Pinar, *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists.* Berkeley, McCutchan, 1975a, pp. 39-50.

– «Bureaucracy and Curriculum Theory», en W. Pinar, *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists,* Berkeley, McCutchan, 1975*b,* pp. 51-69.

– *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958.* Londres, Routledge & Kegan Paul-Methuen, 1986.

– «Cultural Literacy of the Curate's Egg». *Journal of Curriculum Studies, 21* (1), 1989, pp. 61-70.

Kliebard, H. y Franklin, B. «The Course of the Course of Study. History of curriculum», en J. H. Best, *Historical Inquiry in Education: A Research Agenda,* Washington, D. C., American Educational Research Association, 1983, pp.138-157.

Koskinen, I. *Farewel to grammar,* Estocolmo, 1988.

Lewin, L. *Folket och eliterna (El pueblo y las élites).* Estocolmo, Almqvist & Wisksell, 1970.

Lundgren, U. P. «Model Analysis of Pedagogical Processes». *Studies in Curriculum Theory and Cultural Reproduction, 2.* Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research, 1977.

– *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansterori (Organizar el mundo que nos rodea. Introducción a la teoría curricular).* Estocolmo, Liber, 1979.

– *Between Hope and Happening.* Geelong, Deakin Press, 1983.

Lundgren, U. P.; Svingby, G. y Wallin, E. (Eds.) *Läroplaner och läromedel (Los programas de asignatura y los materiales pedagógicos).* Rapport 17 från forskningsgruppen för läroplansteori och kultur-reproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1982.

– *Makten över läroplaner (El poder sobre los currícula).* Rapport 21 från forskningsgruppen för läroplansteori och kulturreproduktion, Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1983.

Mannheim, K. *Ideology and Utopia.* Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968 (1929). (Publicado originalmente en alemán en 1929-1931.) (*Ideología y Utopía.* Madrid, Aguilar, 1966.)

– «Competition as a Cultural Phenomenon», en K. Mannheim *Essays on the Sociology of Knowledge,* Londres, Routledge & Kegan Paul, 1968, pp. 191-229. (Publicado originalmente en alemán en 1928; primera edición en inglés en 1952.)

Mattson, K. *Yrkesvalsfrågan (La cuestión de la elección de carrera).* Högskolan för lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1984.

McCulloch, G. «Curriculum History in England and New Zealand», en I. Goodson, *International Perspectives in Curriculum History,* Londres, Routledge & Kegan Paul, 1988, pp. 297-327.

McLaren, P. «Culture or Canon. Critical Pedagogy and the Politics of Literacy». *Harvard Educational Review, 58* (2), 1988, pp. 213-234.

Musgrave, P. W. «Curriculum history: Past, present and future». *History of education review, 5* (2), 1988, pp. 1-14.

Musgrove, F. «The Contribution of Sociology to the Study of the Curriculum», en J. F. Kerr, *Changing the Curriculum,* Londres, University of London Press, 1968.

Pettersson, S. y Asen, G. *Bildundervisningen och det pedagogiska rummet (La educación artística y el espacio educativo).* Avdelningen för studier av utbildningspolitik och kulturreproduktion; Högskolanför lärarutbildning i Stockholm, Institutionen för pedagogik, 1989.

Ravitch, D. y Finn, C. *What do our 17-yearolds know?* Nueva York, Harper & Row, 1988.

Reese, W. «Publics Schools and the Common Good». *Educational Theory, 38* (4), 1988, pp. 431-440.

Reid, W. «Curricular topics as institutional categories: Implications for theory and research in the history and sociology of school subjects», en I. Goodson y S. Ball, *Defining the Curriculum,* Lewes, Falmer Press, 1984, pp. 67-75.

Rinne, R. «From ethos to habitus: The changing curriculum codes of Finnish Schooling 1881-1985». *Journal of Curriculum Studies, 20* (5), 1988, pp. 423-435.

Roberts, D. «What counts as science education?», en P. Fensham, *Developments and Dilemmas in Science Education,* Falmer Press, 1988, pp. 27-54.

Rochberg-Halton, E. *Meaning and Modernity: Social Theory in the Pragmatic Attitude.* University of Chicago Press, 1986.

Rorty, R. *Philosophy and the Mirror of Nature.* Princeton University Press, 1979. (*Filosofía y el espejo de la naturaleza.* Madrid, Cátedra, 1989.)

– *The consequences of Pragmatism.* Minneapolis, University of Minnesota Press, 1983.

– «Science as Solidarity», en J. S. Nelson y cols., *The Retoric of the Human Sciences. Language and Argument in Scholarship and Public Affair,* Madison, The University of Wisconsin Press, 1987, pp. 38-52.

Seddon, T. «Curriculum History: A map of key issues». *Curriculum Perspectives, 9* (4), 1989, pp. 1-16.

Smith, R. y Knight, J. «Liberal Ideology, Radical Critiques and Change in Education: A Matter of Goals». *British Journal of Sociology of Education, 3* (3), 1982, pp. 217-324.

Tanner, D. y Tanner, L. *Curriculum Development. Theory into Practice.* MacMillan, 1980.

– «The Emergence of a Paradigm in the Curriculum Field: A Reply to Jickling». *Interchange, 19* (2), 1988, pp. 59-63.

– *History of the School Curriculum.* MacMillan, 1990.

Wennberg, G. «Geografi och skolgeografi» («Geografía y geqgrafía escolar») *Uppsala Studies in Education, 33.* Almqvist & Wiksell, 1990.

Wexler, P. *Social Analysis of Education.* Londres y Nueva York, Routledge & Kegan Paul, 1987.

Whitty, G. *Sociology and School Knowledge.* Londres, Methuen, 1985.

Williams, R. *The Long Revolution.* Londres, Chatto & Windus, 1961.

– *Marxism and Literature.* Oxford University Press, 1977. (*Marxismo y Literatura.* Barcelona, Ed. 62, 1980.)

Young, M. (Ed.) *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.* Londres, Collier MacMillan, 1971.

Östman, L. «De naturorienterande ämnenas utveckling i ett internationellt perspektiv» («El desarrollo de la ciencia escolar en la perspectiva internacional»), en T. Englund, *Politik och socialisation. Nyare strömningar i pedagogikhistorisk forskning (Política y socialización. Modos recientes de pensamiento en la investigación histórica de la educación),* Pedagogisk Forskning i Uppsala, 93, 1990, pp. 213-248.

MONOGRÁFICO

CONTENIDO Y CONTINENTE DE LA HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN. LO QUE NOS ENSEÑA LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA RECIENTE ACERCA DEL SISTEMA EDUCATIVO ALEMÁN

HEINZ-ELMAR TENORTH (*)

La adopción de perspectivas histórico-sociales y la discusión formal acerca de sus peculiaridades metodológicas sólo han empezado a tomar carta de naturaleza dentro de la historiografía alemana sobre la formación y la educación en época muy reciente. En este terreno ha predominado tradicionalmente la historia de las ideas. Y si bien es verdad que junto a ella existió también una investigación histórica de instituciones –sobre escuelas y universidades, jardines de infancia o formación del profesorado–, lo cierto es que esta clase de historiografía no logró alcanzar ni la dimensión sociológica propia de la historia social ni su refinamiento metodológico (y muchas veces ni siquiera una fundamentación sólida en lo que atañe a sus fuentes).

Con este juicio no se pretende infravalorar los logros de las tentativas iniciales de realizar una historiografía pedagógica de orientación realista, presentes ya alrededor de 1900. Ejemplos de estas primeras investigaciones, con sugerencias todavía hoy interesantes, los tenemos en los trabajos sobre la historia del sistema educativo realizados por el sociólogo Lorenz von Stein o en la *Historia de la educación con un enfoque sociológico e histórico-cultural* del filósofo de Leipzig Paul Barth. Propósitos metodológicos similares persiguieron, asimismo, algunos estudios llevados a cabo por la *Gessellschaft für Deutsche Erziehungs– und Schulgeschichte,* fundada en 1890 por Karl Kehrbach (1). Estos estudios aparecieron, además de en los órganos de dicha *Gesellschaft (Mitteilungen* y *Zeitschrift für Erziehungs– und Schulgeschichte),* también en su serie de más de 60 volúmenes titulada *Monumenta Germaniae Paedagogica* (de desigual calidad), editada hasta finales de 1930 (2).

(*) Universidad de Francfort.

(1) Karl Kehrbach (1846-1905) vivió desde 1883 en Berlín como investigador libre y financió la sociedad por él fundada con subvenciones del *Reich,* pero la mantuvo al margen del gremio académico de historiadores y de la filosofía universitaria. Sobre el nivel metodológico alcanzado por la *Gesellschaft* cfr. Heinemann, M. «Das Fach Erziehungsgeschichte zwischen Dilettantismus und Wissenschaft», en *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, 4,* 1980-1982, pp. 32-59.

(2) Sobre Lorenz von Stein cfr. Roeder, P. M. *Erziehung und Gesellschaft,* Weinheim, Berlín, 1968; sobre los primeros intentos de una investigación histórico-social, Krause-Vilmar, D. «Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung», en *Zeitschrift für Pädagogik, 18,* 1972, pp. 357-372.

Fuera de estos conatos iniciales, en Alemania no se ha practicado con una continuidad digna de mención una investigación histórico-social sobre temas de formación y educación más que en época relativamente tardía –en el área de pedagogía no antes de finales de los años sesenta y comienzos de los setenta (3)–. Puesto que hay indicios de que esta corriente de investigación vuelve a ser hoy objeto de una crítica indocumentada (4), vamos a exponer primero el concepto de una «historia social» de la formación y la educación, para demostrar luego lo que ésta puede dar de sí, apoyándose en los resultados obtenidos en algunos trabajos recientes de investigación.

1. HISTORIA SOCIAL DE LA EDUCACIÓN: PRETENSIONES Y METODOLOGÍA

Lo que ha de entenderse realmente por «historia social» es algo controvertido y no pocas veces descrito de forma imprecisa y contradictoria, tanto en el ámbito de la pedagogía histórica como en el de la ciencia histórica en general. No por otro motivo, y con la idea de aglutinar en un conjunto homogéneo toda la variedad de temas y métodos previos de la misma, se suele preferir hoy en día la denominación de «investigación sociohistórica» (5). Habida cuenta, sin embargo, del estado de la discusión en el terreno de la pedagogía histórica, no deja de estar justificado mantener el consabido título de «historia social».

Tan pronto como se pasa al estudio de su programa, se presenta un cuadro de enorme amplitud y de ninguna manera homogéneo: en él se puede encontrar desde una concepción de la historia social como perspectiva específica –de igual rango que la historia política y la *intellectual history*–, hasta modelos en los que se ordenan jerárquicamente las diversas perspectivas propias de los análisis históricos; y ello, con la pretensión de sistematizar la historia social como una disciplina universal que integre todas las variedades de la historiografía. Es por ello por lo que los detractores de la historia social toman el hecho de la disparidad de interpretaciones y conceptos como excusa barata para eximirse por completo de las exigencias que plantea dicho programa. Pero fueron justamente las debilidades de la tradición rehabilitada con tal programa las que, a partir de 1950, impulsaron a reflexionar intensamente también en Alemania sobre la

---

(3) Así lo confirman las *Informationen zur erziehungs – und bildungshistorischen Forschung, 3,* 1975.

(4) Particularmente irritante resulta Hamann, B. *Geschichte des Schulwesens,* Bad Heilbrunn, 1986 (y la recensión de H. Titze en *Zeitschrift für Pädagogik,* 1986, p. 586 y ss.); también el tomo *Bildungsgeschichte als Sozialgeschichte* (de H. Kanz [Ed.], Francfort/M. Berna, 1986) se encuentra muy lejos de una historia social. Poco satisfactorio resulta asimismo Böhm, W. «Nachträgliche Rechtfertigung einer noch zu schreibenden Geschichte der Pädagogik», en *Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 1982, pp. 397-410: «La historia de la pedagogía no constituye, para mí, un objeto de investigación al que se deba acceder tomando como punto de partida la reflexión teórica actual...» (p. 398).

(5) Cfr. sobre el estado actual de la discusión al respecto Best, H. y Schröder, W. H. «Quantitative historische Sozialforschung», en Ch. Meier y J. Rüsen (Eds.) *Historische Methode,* Munich, 1988, pp. 235-266, y en especial, p. 240 y ss.

«historia social», contribuyendo con ello a su establecimiento cada vez más firme desde los años sesenta (6).

Por este motivo, y como suele ocurrir no pocas veces, el consenso existente entre los historiadores sociales no se basa tanto en la formulación concreta y positiva de sus propósitos, sino más bien en la crítica frente a los planteamientos tradicionales. De ahí que la investigación histórico-social dentro de la pedagogía histórica asumiera el programa formulado por los historiadores primero como crítica de la tradición y sólo secundariamente como punto de partida para la renovación de sus propias metas.

1.1. *El punto de partida de la historia social: Crítica del «historicismo»*

Las reflexiones metodológicas en el seno de la ciencia histórica alemana de la posguerra han continuado siendo hasta hoy discusiones críticas referidas al historicismo. Con este nombre se designa una corriente, dentro de la investigación histórica, que predominó durante mucho tiempo en Alemania, prácticamente sin ninguna otra alternativa concurrente, cuyas raíces ideológicas vienen de la filosofía del clasicismo alemán de Herder y cuya elaboración sistemática fue obra de Humboldt y Schleiermacher, Savigny y los hermanos Grimm, Boeckh y los románticos, Ranke y Droysen (7). Anclada en la autocomprensión de la universidad alemana y de las ciencias del espíritu, esta teoría condicionó el quehacer científico diario y, sobre todo, la discusión metodológica en el seno de las disciplinas históricas hasta entrado ya el siglo XX (8).

Las hipótesis centrales de esta teoría de la historia «son ambiguas y se prestan a múltiples interpretaciones» (9). No obstante, y en la línea del historiador Friedrich Meinecke, se puede decir que el «núcleo» de este pensamiento histórico lo constituyen la «observación individualizante» y la idea del «desarrollo»: no sólo los actores personales, las personas aisladas y los colectivos son considerados como individuos, sino también los Estados, las naciones, las instituciones y organizaciones. Por lo que respecta al desarrollo, éste es interpretado como obra de un espíritu autónomo, no conceptualizable teóricamente, que se mueve

---

(6) Respecto al papel innovador representado en Alemania por Otto Brunner cfr. su obra *Neue Wege der Verfassungs- und Sozialgeschichte*, Gotinga, 1968 [2]; sobre la aportación teórica duradera de Brunner y su repercusión política después de 1933 cfr. Oexle, O. G. «Sozialgeschichte – Begriffsgeschichte – Wissenschaftsgeschichte», en *Vierteljahrschrift für Sozial – und Wirtschaftsgeschichte, 71*, 1984, pp. 305-341; la documentación standard sobre historia social viene recogida en Wehler, H. U. (Ed.) *Moderne deutsche Sozialgeschichte*, Colonia, 1966.

(7) Cfr. la panorámica general ofrecida por G. Scholtz en su artículo «Historismus», en *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, vol. 3, 1974, pp. 1141-1147.

(8) Iggers (*Deutsche Geschichtswissenschaft*, Munich, 1971), ofrece una exposición informativa al respecto. Para la crítica procedente de la antigua RDA, de tono mucho más polémico, cfr. Berthold, W. *et al.* (Eds.) *Kritik der bürgerlichen Geschichtsschreibung*, Colonia, 1970: Streisand, J. (Ed.) *Studien über die deutsche Geschichtswissenschaft von 1800-1871/1871-1945*, 2 vols., Berlín (RDA), 1965-1969.

(9) Scholtz, G. *op. cit.*, p. 1142 y ss.

al margen de las hipótesis «legaliformes» o deterministas (por ejemplo, de naturaleza econõmica) que condicionan el decurso histórico en otro tipo de teorías. La tesis capital de que toda época histórica tiene su propia dignidad («ante Dios») expresa exactamente este enfoque y, a su vez, pone de relieve el relativismo ético a él vinculado.

Ya desde un primer momento hubo una serie de críticos de esta concepción del acontecer histórico-social en el mundo que, a pesar del éxito alcanzado por el historicismo, no pueden ser ignorados. Entre ellos habría que citar a Nietzsche, quien, con gran escepticismo frente a una investigación aferrada con tal fetichismo a los «puros» hechos y al análisis histórico con mentalidad de «anticuario», discutió en la segunda de sus *Consideraciones anacrónicas* las «ventajas y desventajas de la historia para la vida» (1873) y las consecuencias de la «enfermedad historicista» (10). Del gremio profesional de historiadores hay que destacar en especial a Karl Lamprecht, quien polemizó contra el «estéril historicismo de las ciencias del espíritu» (11) y propagó una ciencia histórica de orientación universal. No en menor medida hay que destacar, a Eckart Kehr, quien, frente a la concentración de la ciencia histórica en la política de las grandes potencias y en la diplomacia, se dedicó hasta 1933 a subrayar el «primado de la política interior» (12) y el conflicto entre clases sociales y élites de poder como impulso motor de la historia (13).

De cualquier forma, fue necesaria la censura social, que llevó aparejados el derrumbamiento del *Reich* y la liberación del nacional-socialismo, para que se produjera la quiebra definitiva de la interpretación del pasado alemán codificada en el historicismo. Por eso la historia social marca no sólo una innovación metodológica en el ámbito de la investigación histórica, sino también una de índole política, a saber, el intento de configurar una tradición legítima dentro de dicho ámbito y, simultáneamente, de realizar una reflexión teórico-social sobria y objetiva sobre las mistificaciones de las que había sido objeto el pasado (14).

El historicismo –ese es el juicio más general entre los críticos– se hallaba atado de múltiples formas a una interpretación problemática de su objeto de estudio; y ello no sólo en sus escritos de programación, sino también en su praxis historiográfica. Esta concepción del «mundo histórico-social» (15) –según sus críticos– cen-

---

(10) Nietzsche, F. *Werke in drei Bänden.* Munich, Ed. Karl Schlechta, 1966, vol. 1, p. 281 y ss. Para todo el contexto, véase Schnädelbach, H. *Philosophie in Deutschland 1831-1933,* Francfort/M., 1983, especialmente p. 51 y ss.

(11) Lamprecht, K. *Moderne Geschichtswissenschaft,* 1905, p. 12.

(12) Kehr, E. *Der Primat der Innenpolitik,* Berlín, Ed. H. U. Wehler, 1965.

(13) Cfr., como descripción del contexto más general al respecto, Lieber, G. *Kulturkritk und Lebensphilosophie,* Darmstadt, 1974; Ferber, Ch. v. «Der Werturteilsstreit 1909/1959» (1959), en E. Topitsch (Ed.), *Logik der Sozialwissenschaft,* Colonia, 1974, pp. 165-180.

(14) La discusión en torno a este punto recibió un fuerte impulso merced a la controversia acerca de las tesis de Fritz Fischer sobre la culpabilidad alemana en el estallido de la Primera Guerra Mundial. Cfr., sobre la concepción de la ciencia histórica en la escuela de Fischer, Geiss I. y Tamchina, E. (Eds.) *Ansichten einer künftigen Geschichtswissenschaft,* 2 vols., Munich, 1974-1977.

(15) Dilthey, W. *Einleitung in die Geitsteswissenschaften.* Berlín, 1883 (*Gesammelte Schriften. Bd. I*).

traba su atención predominantemente en fenómenos del pasado susceptibles de ser vinculados a la alta cultura y, en la medida en que el historiador pensaba políticamente, al Estado, a las grandes potencias y a las actividades diplomáticas. A la vez, favorecía una interpretación de la historia que veía unilateralmente en los grandes personajes y sujetos colectivos (al modo de «pueblo» y «nación») las fuerzas motrices de un desarrollo substancialmente irracional.

Como se aprecia de inmediato, tal concepción de la historia deja fuera de toda consideración, por ejemplo, tanto la historia del hombre normal y corriente, de los conflictos sociales y de la cultura popular, como hipótesis alternativas sobre los factores determinantes del progreso histórico, tal como se les puede detectar en estructuras económicas, desarrollos demográficos o procesos no controlables. Justamente a partir de tales fenómenos arrancan la crítica y el trabajo de la historiografía nacida de un planteamiento histórico-social.

El abandono del historicismo quedó todavía más justificado en razón de que la crítica del mismo pudo mostrar que el método de la comprensión (*Verstehen*) resultaba igualmente problemático (16). Este concepto, justamente por el énfasis que ponía en los protagonistas de la historia, se reveló como insuficiente no sólo para caracterizar las operaciones metodológicas de la ciencia histórica, sino también para interpretar adecuadamente su praxis (17).

Wilhelm Dilthey, en su *Introducción a las ciencias del espíritu* (1883), acuñó la famosa y hasta hoy muy utilizada diada conceptual del «explicar y comprender»; pero lo cierto es que la discusión posterior acerca de la lógica de las ciencias históricas pasó a estar dominada por los filósofos neokantianos, que impusieron su epistemología en el desarrollo de dicha lógica y en el análisis de la praxis en el terreno de la historia. Esto sucedió al utilizar fórmulas antinómicas, es decir, a base de confrontar, como hizo Wilhelm Windelband, las disciplinas «ideográficas» –que se ocupan de lo individual– con las «nomotéticas» –que formulan leyes generales–, o al recurrir a la antinomia entre generalización e individualización y entre dependencia e independencia de criterios de valor, a la luz de la cual quiso Heinrich Rickert interpretar la ciencia histórica y sustraerla al relativismo propio de los historicistas (18). Los neokantianos confiaban en identificar de esa forma la peculiar metodología de la historia y en delimitar su ámbito frente a otras disciplinas –sobre todo, frente a las ciencias naturales– (19), confirmando con ello su identidad como ciencia particular (20).

---

(16) Betti, E. *Die Hermeneutik als allgemeine Methode der Geisteswissenschaften.* Tubinga, 1972 [2].

(17) Este *Verstehen,* criticado en el ámbito de la historiografía, no puede ser identificado sin más con las expectativas de los filósofos clasicistas en torno a 1800. Cfr., respecto a Humboldt, Muhlack, U. «Das 'Verstehen' im frühen Historismus», en Meier y Rüsen, *op. cit.,* (nota 5), pp. 227-234.

(18) La mejor panorámica sigue siendo la ofrecida por los propios Windelband y Rickert: Windelband, W. *Präludien,* Tubinga, 1911[4], particularmente p. 145 y ss.; Rickert, H. *Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Eine logische Einleitung in die historischen Wissenschaften,* Tubinga (1902), 1929[2].

(19) Rickert, por el influjo ejercido con sus trabajos sobre Max Weber, es considerado como uno de los padres lógico-científicos de las ciencias sociales.

(20) Sobre la teoría de la ciencia de los neokantianos Holzhey, H. y Flach, W. (Eds.) *Erkenntnistheorie und Logik im Neukantianismus,* Hildesheim, 1979.

Estos temas y planteamientos típicos de la discusión metodológica durante las postrimerías del siglo pasado fueron reactivados en los años sesenta; pero a partir de entonces, predominaron en el terreno de la teoría de la ciencia los planteamientos de la filosofía analítica de origen anglosajón. Sus representantes creyeron poder desarrollar igualmente la ciencia histórica aplicando su modelo hermenéutico universal de actividad científica, denominado «esquema Hempel-Oppenheim» en razón de sus creadores. Así se sigue procediendo hasta hoy –sobre todo, en los tratados sobre teoría de la ciencia– (21) de manera unitaria y sin ningún género de concesiones a los peculiares planteamientos tradicionales de la ciencia histórica alemana (22).

Consecuencia de todo ello es el convencimiento fundamental en el ámbito de la historia social de que, antes que nada, hay que considerar también la historia como ciencia y forma de conocimiento y todo lo más, en segundo término, como instancia creadora de conciencia nacional o de orientación normativa. Además de eso, entre las características del perfil científico del historiador social está la de que no puede renunciar –al nivel teórico-objetivo– a la formulación de teorías e hipótesis sobre el proceso histórico, ni prescindir –al nivel metodológico– de un instrumental efectivo de recogida, selección y análisis de los datos que sea algo más que el quehacer técnico de la crítica de fuentes (23). En tal sentido, la historia se convierte en una ciencia social histórica (24).

La predilección por las ciencias sociales y por una concepción crítica de la historia tuvo también sus raíces en el hecho de que al historiador social se le ofrecía aquí el modelo de una disciplina políticamente no corrompida, cosa que difícilmente podría haber encontrado en la historiografía tradicional alemana. A partir de 1965 se describió el camino recorrido por la ciencia histórica desde la época de la ilustración como una «restauración permanente» (25), en cuyo decurso se había corrompido aquélla, no sólo por dedicarse a hacer la apología de los respectivos soberanos, sino también por su estrecha vinculación a los intereses del Estado (26). La actitud de muchos historiadores, de cara al socialismo, no hizo sino confirmar

---

(21) Nagel, E. *The Structure of Science* –Londres (1961), 1971 [3], p. 547 y ss.– constituye una buena muestra al respecto.

(22) En Topitsch, E. (Ed.), *Logik der Sozialwissenschaften,* (Colonia/Berlín, 1970 [6]), se menciona como representantes de esta orientación a Viktor Kraft (*Geschichtsforschung als strenge Wissenschaft,* 1963) y a Carl G. Hempel (*Typologische Methoden in den Sozialwissenschaften,* 1952). No obstante, también hay que tener en cuenta la crítica anglosajona de la que es objeto esta teoría; por ejemplo, en la tesis de enorme impacto de la argumentación «narrativa» de la historia formulada, entre otros, por Danto, A. *Analytische Philosophie der Geschichte* (1965), Francfort/M., 1974.

(23) Kocka, J. (Ed.) *Theorien in der Praxis des Historikers.* Gotinga, 1977. Sobre la «teorización» de la historia de la pedagogía véase Tenorth, H. E. «Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und historisch-systematische Pädagogik», en Böhm y Schriewer (Eds.) *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft,* Stuttgart, 1975, pp. 135-156.

(24) *Geschichte und Gesellschaft,* el órgano representativo de los historiadores sociales alemanes creado en 1975, lleva el subtítulo de *Zeitschrift für historische Sozialwissenschaft.*

(25) Asendorf, G. (Ed.), *Aus der Aufklärung in die permanente Restauration.* Hamburgo, 1974.

(26) Bruch, vom R. *Gelehrtenpolitik im wilhelminischen Deutschland.* Husum, 1980. Bruch caracteriza esta forma de reflexión entre los historiadores de entonces como «política de intereses gubernamentales».

aún más la tesis general de que la historiografía alemana se había destruido ella misma como ciencia (27). Por contra, las ciencias sociales, tanto en la línea de Max Weber como en la de la teoría marxista, constituyeron un ejemplo admirable también en sus implicaciones políticas.

La identidad de la historia social hay que verla primero sobre el trasfondo de la crítica, esto es, de la delimitación aquí trazada frente a la ciencia histórica. Precisamente esta delimitación marca asimismo la zona de consenso general entre sus protagonistas, mientras que otros juicios críticos sobre el concepto de historia del historicismo (28) y algunas pretensiones metodológicas exageradas han experimentado esa moderación que, por lo que parece, es característica inevitable de toda innovación teórica cuando queda integrada en el quehacer científico cotidiano (29).

1.2. *Trayectorias en la investigación histórico-social*

Dentro de dicha zona de consenso, y ello tanto en la ciencia histórica propiamente dicha como en otras ciencias en las que también intervienen los análisis históricos, han cristalizado diversas trayectorias de investigación en base a las cuales se puede caracterizar la historia social en su contexto actual (30). Por este motivo queremos presentar ahora las principales direcciones tomadas por la investigación histórico-social, sus temas y métodos, antes de abordar los problemas propios de la historia de la educación. Para ello distinguiremos tres perspectivas, dentro de la historia social, que determinan la configuración de la misma como 1) una historia estructural, 2) una historia de la sociedad o 3) una historia de la vida cotidiana.

1.2.1. Historia estructural

Con el epígrafe de «historia estructural» se puede intitular una variante dentro de los distintos enfoques de la historia social (debida principalmente al historiador de Heidelberg Werner Conze y promovida por sus discípulos desde comienzos de los años cincuenta) que constituye, en esencia, una adaptación de la historiografía francesa representada por la escuela *Annales* (31). Conze entiende la historia social como «historia de la sociedad, más exactamente, de las estructuras, de los proce-

---

(27) Faulenbach, B. (Ed.) *Geschichtswissenschaft in Deutschland.* Munich, 1974. Faulenbach, B. *Ideologie des deutschen Weges.* Munich, 1980. Cfr. también la crítica procedente de la antigua RDA en Schleier, H. *Die bürgerliche deutsche Geschichtsschreibung der Weimarer Republick,* 2 vols., Berlín (RDA), 1975.

(28) Oexle, O. G. «Historismus. Überlegungen zur Geschichte des Phänomens und des Begriffs», en *Braunschweig. Wiss. Gesell. Jahrbuch,* 1986, pp. 119-155.

(29) Cfr. el balance actual ofrecido en Schieder, W. y Sellin, V. (Eds.) *Sozialgeschichte in Deutschland,* 4 vols., Gotinga, 1986-1987.

(30) Schieder y Sellin (*op. cit.,*) ofrecen una documentación sobre tales ramificaciones.

(31) Honegger, C. (Ed.) *M. Bloch, F. Braudel, L. Febvre u.a. Schrift und Materie der Geschichte.* Francfort/M., 1976.

sos y movimientos sociales» (32); interpretándola como un intento de superar la «separación entre la historia política y la social», pues tal separación «no es posible ni desde el punto de vista lógico ni por razón del contenido». Como lo formula Conze, apoyándose en el francés Fernand Braudel, con este planteamiento de la historia social se pretende ensamblar entre sí tanto acontecimientos y estructuras como espacios de tiempo de diferente duración. Para ello se recurre a un arsenal de métodos habitualmente utilizados en historiografía, pero que presentan un marcado carácter histórico-social; por ejemplo, los análisis conceptuales (33), biográficos y estadísticos (34).

Conze afirma, al mismo tiempo, que la configuración de la historia social resulta muy a menudo «contradictoria, imprecisa y hasta confusa» (35), y por ello precisa su propia variante, introduciendo en ella una serie de claras delimitaciones: frente a la «historia social y económica», típica de finales del siglo XIX, en la que no pocas veces se supedita lo social a lo económico; frente a la consideración de la historia social como un «sector» de la historia general; frente al «recorte» de la misma, dejándola, en definitiva, en pura «historia de la cuestión y del movimiento obrero» (36).

La crítica de Conze se dirige explícitamente contra un concepto de historia social como el que él ve realizado en la revista *Archiv für Sozialgeschichte* de la *Friedrich-Ebert-Stiftung* (37); pero al mismo tiempo resulta evidente que los conceptos, neutrales en cuanto a la época, de «estructura» y los temas históricos analizados con las categorías de «suceso» y «proceso» se presentan, de por sí, muy problemáticos conceptualmente. Estas consideraciones nos transportan a la segunda variante de la historia social (38).

1.2.2. Historia de la sociedad

Hans-Ulrich Wehler, el más destacado representante de esta corriente, entiende por historia social «una historia de las clases y de los grupos, de las estructuras e instituciones de la sociedad» (39); en pocas palabras, una «historia de la sociedad» (40). En consonancia con ello, en el editorial de programación de *Geschichte*

---

(32) Conze, W. «Sozialgeschichte», en H. –U. Wehler (Ed.) *Moderne deutsche Sozialgeschichte,* Colonia/Berlín, 1966 (*Neue Wiss. Bibl.,* vol. 10), p. 19 y ss.

(33) Cfr. el manual *Geschichtliche Grundbegriffe,* editado desde 1972 por O. Brunner, W. Conze y R. Koselleck.

(34) Conze, W. *op. cit.,* 1966, p. 24 y ss.

(35) Conze, W. *op. cit.,* p. 19.

(36) Conze, W. *op. cit.,* p. 23.

(37) Esta publicación se edita desde 1960 y es indispensable para la historia del movimiento obrero; por lo demás, su contenido temático ha dejado de ser, ya desde hace tiempo, tan corto de miras como Conze le critica.

(38) Cfr. la crítica a Conze hecha por Kocka, J. *Sozialgeschichte,* Gotinga, 1977, p. 73 y ss.

(39) Cfr. Wehler, H. –U. (Ed.) *Moderne deutsche Sozialgeschichte,* Colonia/Berlín, 1966 (*Neue Wiss. Bibl.,* vol. 10), p. 9; Mommsen, H. «Sozialgeschichte» (1961), en Wehler, *op. cit.,* pp. 27-36.

(40) Wehler (*Deutsche Gesellschaftsgeschichte,* vol. 1, Munich, 1987) remite en este punto a Hobsbawn, E. J. «Von der Sozialgeschichte zur Geschichte der Gesellschaft», en H. –U. Wehler (Ed.) *Geschichte und*

und Gesellschaft (1975) se dice que se trata de una «historia de la sociedad en un sentido amplio», es decir, «entendida como la historia de los fenómenos sociales, políticos, económicos, socioestructurales y culturales afincados en determinadas formaciones sociales» (41) –se trata, pues, de un «intento de síntesis», como ha recalcado Wehler no hace mucho (42)–. Como es evidente, con ello pasan a convertirse en el eje central las referencias teóricas capaces de posibilitar la realización de una pretensión de tan amplio alcance. En el círculo en torno a Wehler juegan un papel muy importante las ciencias sociales –desde la economía, pasando por la sociología, hasta el psicoanálisis–; particularmente, la sociología crítica, enraizada en la tradición de la «Escuela de Frankfurt».

La exigencia de «teorización» y de una más precisa «metodización» (43), así como los argumentos a favor de la cuantificación, se encuentran no sólo en Wehler, sino también en la variante histórico-estructural. Lo mismo vale para la tesis de que la historia social constituye «una 'perspectiva' específica dentro de la historia general» (44). Con todo, ambas variantes se distinguen no sólo por sus fuentes teóricas, sino también por los temas respectivamente preferidos. En la praxis de esta segunda trayectoria «crítica» de la historia social discurre la investigación más bien por la línea de un funcionalismo crítico, con estudios cuya elaboración se hace en confrontación explícita con las grandes teorías sociológicas desde Marx hasta Weber (por ejemplo, los *Kristischen Studien zur Geschichtswissenschaft*). No obstante, hay que decir que la escuela de Conze no excluye del todo dicho tipo de trabajos (45).

Wehler mismo estructura su «historia de la sociedad» al hilo de los conceptos de «poder», «economía» y «cultura», que él, apoyándose en Max Weber (y contra Marx), considera como ámbitos «equipolentes», creadores de sociedad. En consonancia con los problemas particulares de la historia alemana, él incluye también como un cuarto ámbito el «sistema social de desigualdad». Resultado de todo ello es una historiografía que se interesa en primera línea por los fenómenos, sistemas y organizaciones socialmente institucionalizados.

Soziologie, Colonia, 1972, pp. 331-353. Hobsbawn distingue tres formas ya superadas de historia social: a) la «historia de las clases pobres y bajas» (p. 331), b) la «historia de la cultura y de las costumbres», que él califica muy críticamente de «historia con omisión de la política», y c) la antigua historia social y económica (p. 332).

(41) *Geschichte und Gesellschaft, 1*, 1975, p. 5.

(42) Wehler, H. –U. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, vol. 1. Munich, 1987, p. 6 y ss.

(43) Kocka, J. (Ed.) *Theorie in der Praxis des Historikers*. Gotinga, 1978. Cfr. también las observaciones escépticas de Meier, Ch. «Der Alltag des Historikers und die historische Theorie», en H. M. Baumgartner y J. Rüsen (Eds.) *Seminar. Geschichte und Theorie*, Francfort/M., 1976, pp. 36-58.

(44) Cfr. Wehler (nota 39; p. 13 de la obra citada) y Mommsen (nota 39), cuya interpretación reclama un «alcance universal» para la historia social, pero refiriéndose exclusivamente a la dimensión temporal de que la historia social no puede quedar reducida a la historia de la «era técnico-industrial».

(45) Groh, D. «Basisprozesse und Organisationsproblem», en U. Engelhardt *et al.* (Eds.) *Soziale Bewegung und politische Verfassung*, Stuttgart, 1976, pp. 414-431.

1.2.3. Historia de la vida cotidiana

Atendiendo a los planteamientos teóricos rectores y a las implicaciones objetivas (46), cabe distinguir, por último, una tercera variante de la historia social. Lo característico de la misma es que ya no parte de «estructuras» abstractas o del aspecto más amplio de la «sociedad», sino que se ocupa de una realidad más cercana a las percepciones y los propósitos de los actores, de la «vida cotidiana» de los obreros y de la gente sencilla, o de fenómenos menos definidos sistemáticamente, del «modo de vivir» en el ámbito del trabajo y del tiempo libre, igualmente, de la «cultura», entendida en su sentido más amplio.

Esta variante de la historia social abarca una extensa variedad de trabajos del todo heterogéneos en cuanto a temas y métodos. Se trata de investigaciones que, conceptualmente, se hallan cerca del marxismo ortodoxo y se apoyan en los estudios de Engels sobre la forma de vida de los obreros; pero por otro lado, se orientan, igualmente, en modelos de proveniencia antropológico-cultural. En este sentido, igual se pueden encontrar trabajos realizados según el modelo de la etnografía histórica y de la investigación del folklore, que estudios en la línea de la antigua historia de la cultura o sobre la transformación de perfil sufrida por sociedades y mentalidades.

Las controversias metodológicas de hoy en el terreno de la ciencia histórica se reflejan con especial fuerza en los intentos de precisar esta variante de la historia social (47). La cuestión de la que se trata es si resulta posible abarcar y precisar conceptualmente algo como la «vida cotidiana», el «modo de vida» o la «cultura», o si no será que con la enorme gama de objetos se estén formulando temas imposibles de tratar de manera metodológicamente adecuada y que, además, no cumplen la exigencia de ilustración que hay que esperar de la actividad del historiador.

1.3. *La pedagogía histórica como historia social*

La investigación histórico-social de la formación y la educación se presenta enmarcada en estas variantes de la historia como ciencia. También en este ámbito se hace uso tanto de la perspectiva de la historia estructural como de la historia de la sociedad; existiendo asimismo una praxis y unos planteamientos de programa-

---

(46) La sociología constituye, a este respecto, una referencia importante, pero no es la única. Sobre la aportación de la sociología cfr. Ludz, P. C. (Ed.) *Soziologie und Sozialgeschichte,* Opladen, 1972; Wehler, H. –U. (Ed.) *Geschichte und Soziologie,* Colonia, 1972 (*Neue Wiss. Bibl.,* vol. 58); Schulze, W. *Soziologie und Geschichtswissenschaft,* Munich, 1974. Para planteamientos teóricos más específicos véanse Zapf, W. (Ed.) *Theorien des Sozialenwandels,* Königstein, 1979; Dreitzel, H. P. (Ed.) *sozialer Wandel. Zivilisation und Fortschritt als Kategorien der soziologischen Theorie,* Neuwied/Berlín, 1972 [2]; Wehler, H. –U. (Ed.) *Geschichte und Psychoanalyse,* Colonia, 1974.

(47) Una buena panorámica sobre el estado de la discusión la ofrece Schulze, W. «Mikrohistorie versus Makrohistorie? Anmerkungen zu einem aktuellen Thema», en Ch. Meier y J. Rüsen (Eds.) *Historische Methode,* Munich, 1988, pp. 319-341.

ción enfocados hacia la vida cotidiana. No sólo eso, sino que además se realizan entretando en la pedagogía histórica investigaciones que responden a cada una de las variantes reseñadas y por medio de las cuales se puede medir su respectiva eficacia. El interés por las cuestiones y los métodos histórico-sociales surgió también aquí de la crítica frente a la pedagogía histórica tradicional (cfr. 1.2.). Dicho interés se vio reforzado por el acercamiento de la pedagogía a las ciencias sociales; a lo cual contribuyó en parte el contacto con la filosofía social de la Escuela de Frankfurt. Este cambio metodológico en el seno de la historiografía pedagógica quedó consolidado merced a estudios de gran amplitud sobre la historia de la instrucción pública realizados, sobre todo, a partir del siglo XIX.

Al hilo de este proceso de apropiación de esquemas conceptuales histórico-sociales se puede distinguir: 1) una primera fase de crítica de la tradición y de crítica ideológica de su praxis, y 2) una crítica de otras etapas en las que se pasó a la discusión metodológica de la investigación histórico-social y a su realización en la práctica. De estos puntos de discusión vamos a ocuparnos en lo que sigue.

1.3.1. La pedagogía histórica como historia social de la educación con un enfoque de crítica de la tradición y de la sociedad

Los representantes de la historia social convinieron en que la historia de las ideas, la forma de historiografía tradicionalmente preferida en el terreno de la pedagogía, constituía el intento metodológicamente superado de dedicarse exclusivamente a la propia tradición y de investigar la situación pedagógica en el pasado partiendo en primera línea de las autointerpretaciones de los protagonistas históricos. La «intención» de los mismos, manifestada en la autocomprensión de los pensadores de la educación y de las instituciones pedagógicas, fue confrontada con la «función» que, desde la perspectiva históricamente distante del observador, se podía atribuir a tales pensadores e instituciones. El resultado fue de una evidencia aplastante: la tradicional historia de las ideas apareció como una historia de las ilusiones pedagógicas, en lo que atañe a las propias posibilidades y a la eficacia real, y, en este sentido, como una descripción ingenua de cotos pedagógicos lejos de la realidad social y de la situación objetiva de las instituciones pedagógicas. La historia de las ideas resultó ser más un método de la historiografía pedagógica de engañarse a sí misma que el esclarecimiento crítico y metodológicamente controlado de la realidad de la educación en épocas pasadas (cfr. 1.2.). En esta tesitura, la historia social fue considerada durante esta primera fase como la única forma de historiografía pedagógica que, apoyada en fuentes verdaderamente sólida y convenientemente preparada desde el punto de vista teórico, estaba en condiciones de investigar la realidad de la educación (48).

Hoy en día apenas se oye nada de este tipo de contraposiciones. La verdad es que ya no se puede dar ninguna importancia a esta investigación según fórmu-

(48) Cfr., desde el punto de vista de la programación Hillebrecht, W. «Geschichte der Erziehung als kristische Disziplin», en D. Hoffmann y H. Tutken Eds. *Realistische Erziehungswissenschaft. Heinrich Roth zum 65. Geburtstag*, Hannover, 1972, pp. 197-216.

las de contraste; ello no sólo porque actualmente se dispone de un concepto de historia social bastante más perfilado que entonces, sino también por el hecho de que las líneas de conflicto marcan más bien opciones generales que posibilidades concretas y específicas de la pedagogía histórica (49). La propia investigación histórico-social ha acabado por reconocer el vínculo indisoluble que existe entre intenciones y funciones, propósitos y estructuras, sucesos y procesos, pretensiones intencionales históricas y realidad socialmente posible, amalgamando todo ello, entre otras cosas, en el concepto de praxis social. En conexión con estos resultados aparece el hecho de que la cuestión de los presupuestos específicos para la configuración y la transformación del hecho social la educación ha vuelto a recobrar su enorme trascendencia; pero no en la ingenua formulación de las antiguas tesis sobre la autonomía, sino dentro de la perspectiva de una historia de la sociedad.

La pregunta sobre qué realidad y qué dinamismo le son propios a la educación ya no puede ser abordada en el marco de la oposición entre historia de las ideas e historia social. El hallazgo evidente de que la reflexión sobre la educación va ligada sistemáticamente a las instituciones y los procesos pedagógicos de la respectiva configuración social (por lo menos, desde la época clásica) excluye ya, de por sí, esta posición. Las ideas pedagógicas sin un fundamento social y un contexto histórico resultan incomprensibles; pero tampoco las realidades pedagógicas son analizables sin las intenciones y las autodescripciones de sus protagonistas. Un último y decisivo argumento en contra de los análisis por oposición hay que verlo, finalmente, en el hecho de que esta confrontación ha desviado la atención del desiderátum de una historia de las ideas metodológicamente cualificada o incluso histórico-socialmente orientada.

1.3.2. Anexo: *El análisis histórico-social de las ideas pedagógicas*

Al contrario de lo que sugería la crítica (y comparado con el nivel de, por ejemplo, la *intellectual history* anglosajona), el contenido informativo de los análisis de la tradición pedagógica en el marco de la historia de las ideas no es muy grande. Pero también al contrario de lo que los propios censores de dicha historiografía creían, la crítica ideológica, en principio justificada y basada en la pura negación de la tradición, no ha conseguido, a fin de cuentas, remediar dicho déficit. Desde el punto de vista sistemático, incluso habría que decir que un análisis crítico-ideológico del pensamiento pedagógico no puede realizar de manera adecuada dicha tarea, por cuanto no está en condiciones de funda-

(49) La contraposición disyuntiva entre intención y función está emparentada con la controversia sistemática en el terreno de la pedagogía sobre la educación intencional o funcional y sobre las teorías de la acción o estructurales. En estas discusiones se comete el error de articular exclusivamente contraposiciones; siendo así que en la práctica científica sólo resultan oportunas fórmulas y figuras de mediación.

mentar suficientemente ni la «historicidad» de su tema ni la validez de sus propias premisas (50).

En el primer ardor de las controversias teórico-científicas se pudo creer que la historia de las ideas se había hecho superflua con su sustitución por una historia de la educación de corte materialista. Parecía que aquí se brindaba la oportunidad de contraponer, a la tan apreciada permanencia pedagógica en la supraestructura teórica, la base de la praxis histórica de la educación y de explicar al mismo tiempo dichas ideas de manera absolutamente evidente, es decir, en su dependencia de dicha base. Pero este intento fracasó por culpa de sus propias deficiencias y, en particular, por las de su concepto de ideología (51). De ahí que no se deba equiparar una historia de las ideas metodológicamente legitimable con una crítica ideológica.

El caso ideal aquí supuesto de historia de las ideas –más bien una historia social de la semántica histórico-pedagógica– parte tanto de un concepto del objeto diferente, como de una reformada concepción metodológica. El objeto por ella abarcado es la totalidad del saber sobre la educación, la «semántica» pedagógica que se puede detectar en la respectiva situación histórica (52). En el ámbito de la semántica se puede incluir tanto el saber cotidiano como la gran teoría y la filosofía de la educación de una época; lo mismo a Platón que el sarcasmo de Aristófanes; igual a Kant, Herder y Humboldt que a Trapp y las quejas del maestro de pueblo expresadas, por ejemplo, en sus peticiones a la Administración.

La historia social de las ideas distingue entonces con mayor precisión las clases y formas de saber pedagógico, así como sus niveles y relaciones. Junto al saber cotidiano de los protagonistas, hasta ahora poco investigador (53), la alta teoría de los pedagogos y filósofos no constituye más que un ámbito objetivo simplemente distinto. El historiador de las ideas también ha de tener presente en su análisis que el actor que se mueve en una situación pedagógica necesita otro tipo de saber que el observador de fuera; que, de cualquier modo, sus formas de saber no son sustituibles sistemáticamente. De ahí la urgencia, en términos históricos, de, además de la queja sobre la diferencia entre la teoría y la práctica de la educación, analizar también las formas de utilización del saber, que constituyen una amplia gama de temas todavía no trabajados y para cuya investigación resulta insuficiente la crítica ideológica (54).

---

(50) Ludz, P. C. *Ideologiekritik und marxistische Theorie.* Opladen, 1974.

(51) Sobre todo en el debate dentro de la pedagogía de la época reformista prusiana se encuentran ejemplos de crítica ideológica fallida. Cfr., entre otros, Godefroid, S. et al., *BürgerlicheIdeologie und Bildungspolitik,* Gießen, 1974.

(52) Ludz, P. C. *op. cit.,* (véase nota 50); Luhmann, N. *Gesellschaftsstruktur und Semantik,* vol. I, Francfort/M., 1980, especialmente p. 11 y ss.

(53) Cfr., como referencia a los «tesoros» todavía por descubrir en el bagaje de saberes de los maestros, Petrat, G. *Sozialgeschichte des Unterrichts,* Munich, 1979.

(54) Sintomático, en lo que atañe a los déficits de la pedagogía histórica, es el hecho de que las configuraciones modélicas de la educación han sido estudiadas más bien fuera que dentro de su contex-

1.3.3. Temas y perspectivas dominantes

Puede que una historia social de las ideas pedagógicas sea una de las máximas aspiraciones de la pedagogía histórica, pero no sólo no es ése el único tema de su actividad, sino que ni siquiera es el dominante. Antes bien, en la pedagogía histórica concurren, tanto en la programación (55) como en la práctica, numerosos temas, planteamientos e intereses de investigación. Hoy en día revisten una gran importancia, sobre todo, estos tres complejos temáticos: un análisis desde la perspectiva de la historia de la sociedad de las instituciones pedagógicas, un análisis orientado preferentemente según modelos francófonos de la génesis y la constitución de mentalidades, así como (estrechamente emparentada con él) una investigación histórica interdisciplinar –inspirada por igual en la psicología y en la sociología, en el psicoanálisis y en la antropología– de los procesos de socialización.

En el área de habla alemana empezó ocupando el centro del trabajo concreto el análisis de las instituciones. El tradicional tema de la investigación escolar histórica fue reconfigurado en el sentido de que ya no se trataba de una descripción de las instituciones pedagógicas –que empezaba con la niñez y pasaba por las escuelas y universidades hasta llegar a la formación de adultos– a partir exclusivamente de su autocomprensión o según los criterios de una supuesta misión educativa, sino de una consideración como momentos parciales del cambio social típico de la era moderna (56) visto en sus consecuencias, tanto deseadas como no deseadas. También se abordó el análisis de la revolución educativa del siglo XIX con un instrumental metodológico nuevo; a base de construir series cronológicas para las corrientes (locales o nacionales) de escolares y estudiantes a partir de la mitad del siglo XIX (57), a la vez que elaborando análisis cuantitativos de las corrientes de desarrollo en las que se podía detectar la «lógica» social subyacente a dichas series cronológicas y su conexión con desarrollos demográficos, políticos y económicos (58). Entre las innovaciones metodológicas hay que contar asimismo el intento, todavía no acabado del todo, de analizar cuantitativamente la importancia del sistema educativo para la movilidad social, el currículum vitae y la carrera profesio-

---

to. Cfr. Lüscher, K. «Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation. Die Entwicklung der Rolle des Kindes», en *Zeitschrift für Soziologie, 4,* 1975, pp. 359-379; Kreis, R. *Die verborgene Geschichte des Kindes in der deutschen Literatur,* Stuttgart, 1980; Dichter, D. *Das unbekannte Kind,* Munich, 1987.

(55) Heinemann, M. «Geschichte oder Sozialgeschichte der Erziehung? Anmerkungen zu einem überholten Dilemma», en *Pädagogische Rundschau, 38,* 1984, pp. 147-169; Herrmann, U. «Geschichte und Theorie», en *ZSE, 4,* 1984, pp. 11-28.

(56) Cfr. el panorama general ofrecido por Lundgreen, P. «Historische Bildungsforschung», en R. Rürup (Ed.) *Historische Sozialwissenschaft,* Gotinga, 1978, pp. 96-125.

(57) Müller, D. K. *Sozialstruktur und Schulsystem.* Gotinga, 1977. Cfr. también la documentación estadística relativa a la historia del sistema educativo alemán editada en 1987 por D. K. Müller y B. Zymek, así como por H. Titze.

(58) Titze, H. «Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert», en *Geschichte und Gesellschaft, 1,* 1984, pp. 92-121.

nal en el decurso de las generaciones (59), así como de determinar históricamente, con toda precisión, siguiendo el modelo de la investigación social empírica, su mayor o menor incidencia en comparación con la de otras magnitudes –por ejemplo, el origen social o la profesión de los padres– (60).

Con ello sobrepasa el interés temático los límites de las instituciones. La historia de las *mentalidades* designa el intento de describir la construcción histórica misma de ideas e imágenes del mundo, representaciones colectivas y patrones de acción, y ello no sólo en base a los testimonios de los grandes pensadores, sino también a partir de la realidad social. En el marco de la pedagogía histórica alemana se presta atención a esta trayectoria de investigación; pero sin que se hayan ocupado de ella hasta el momento con mucha intensidad. Todo lo más cabría incluir, en esta forma de historia de las mentalidades, los numerosos estudios sobre la imagen política y pedagógica del mundo de los pedagogos profesionales –ideológicos de la educación, maestros y asistentes sociales (61)–, pero lo que más abunda, fuera de eso, son déficits y puros programas (62).

Las mismas deficiencias se dan en la *investigación histórica de la socialización,* que, aunque por los temas se distingue de la historia de las mentalidades, es afín a ésta en sus pretensiones (63). Aquí se investigan aquellos procesos y situaciones, incluidas las variables regionales y sociales, temporales y normativas, dentro y fuera de las instituciones, que condicionan el desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes. Con estas investigaciones se pretende responder a la pregunta de cómo pueden constituirse concretamente, desde el punto de vista histórico, sujetos capaces de acción o –y esto es de especial importancia para la historia alemana– esclarecer los motivos por los que fue posible en el siglo XX un fallo colectivo de tan fatales consecuencias históricas.

Con ello se asumen y reformulan teóricamente perspectivas que había amalgamado el concepto tradicional de educación. Pues con los procesos educativos se designaron desde siempre no sólo acontecimientos ocurridos en el interior del sujeto o sólo referidos en la literatura, sino también, ya a partir del clasicismo alemán, fenómenos con repercusiones sociales. Lo nuevo de la investigación histórica de la socialización radica en que ya no estudia estos procesos educativos exclusivamente en lugares y en conceptos de la alta cultura, para élites y privilegiados so-

---

(59) Kaelble, H. «Chancenungleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960», en *Geschichte und Gesellschaft, 1,* 1975, pp. 121-149.

(60) Por primera vez, lo han realizado P. Lundgreen, M. Kraul y K. Ditt (*Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts,* Gotinga, 1988).

(61) Cfr., sobre los maestros, Keiner, E. y Tenorth, H. –E. «Schulmänner – Volkslehrer – Unterrichtsbeamte», en *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur, 6,* 1981, pp. 287-311; sobre los pedagogos sociales véase, entre otros, Münchmeier, R. *Zugänge zur Geschichte der Sozialarbeit,* Munich, 1981.

(62) En este contexto cabe citar la *Kindheitsgeschichte* de Ph. Ariès.

(63) Reyer, J. «Sozialgeschichte der Erziehung als historische Sozialisationsforschung?», en *Zeitschrift für Pädagogik, 26,* 1980, pp. 51-72; Herrmann, U. «Probleme und Aspekte historischer Ansätze in der Sozialisationsforschung», en K. Hurrelmann y D. Ulich (Eds.) *Handbuch der Sozialisationsforschung,* Weinheim/Basilea, 1980, pp. 227-252.

ciales, sino también en la vida cotidiana de toda la gente. La realidad del mundo histórico-social aparece aquí igualmente en una dimensión universal como mundo educativo; la realidad de la educación ya no queda limitada entonces a los lugares de aprendizaje pedagógicamente legitimados –la familia y los centros de enseñanza profesionalmente organizados–, sino que se busca en sus manifestaciones dentro de la sociedad misma.

Ocurre, pues, que los planteamientos histórico-sociales no hacen acto de presencia en la pedagogía histórica únicamente como formulaciones de programación, sino que se han convertido en parte integrante de una teoría y una ciencia de la educación que se concibe a sí misma como ciencia social empírica. Pero, asimismo, la historia social forma parte de la pedagogía cuando se concibe predominantemente y a la manera tradicional como ciencia del espíritu, con tal de que tome como punto de partida la realidad educativa y reconozca la «historicidad» de esta realidad (como es el caso de la herencia dejada por la tradición pedagógica alemana). De cualquier modo, el alegato en pro de la inclusión de la perspectiva histórico-social en la pedagogía histórica no se basa sólo en evidencias de índole metodológica, sino que también se puede demostrar materialmente la aportación de esta trayectoria de investigación. Esto es, precisamente, lo que pretendemos hacer a continuación con todo detalle, tomando como muestra la investigación histórica sobre el sistema educativo de nuestros días.

2. ACONTECIMIENTO Y ESTRUCTURA: GÉNESIS, CONTEXTURA Y SIGNIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MODERNO

En Alemania se han venido desarrollando planteamientos histórico-sociales, sobre todo para la investigación de los procesos educativos, ya desde finales del siglo XVIII. El tema central de estos trabajos es el análisis de la génesis, la contextura y la significación del moderno sistema educativo. Con referencia a Alemania –aunque entretanto también se han extendido comparativamente a Europa occidental (64)–, se dispone de gran cantidad de material para estudiar los temas historiográficos centrales del desarrollo cronológico, de la interpretación de acontecimientos y de procesos históricos en su típico contexto histórico-social. *Cronológicamente* se centra la atención en la época que se encuentra «a caballo» (65) de la transición al mundo moderno; respecto a los *temas,* se centra en la creación del sistema educativo estatalmente organizado y de su función y normativa específicas; *analíticamente,* en las posibilidades de aplicar tal cesura y su importancia para el proceso histórico que llega hasta nuestros días.

Nuestro propósito es exponer de manera ejemplar la variedad temática existente en el contexto anteriormente esbozado; empezando por la descripción del

(64) Müller, D. K.; Ringer, F. y Simon, B. (Eds.) *The Rise of the modern educational system: Structural change and social reproduction 1870-1920.* Cambridge/París, 1987.

(65) Koselleck, R. «Introducción», en O. Brunner, W. Conze y R. Koselleck, *Historische Grundbegriffe,* Stuttgart, 1972.

papel que desempeña la estructuración cronológica en períodos y épocas. En el centro de interés de nuestras reflexiones, junto a esta descripción de los resultados del análisis histórico, se encuentra también el aspecto metodológico. En consonancia con ello, se discutirá aquí la diferencia existente entre la historia social y las perspectivas planteadas a partir de otros conceptos rectores: primero los de «acontecimiento» y «estructura» (2.) y luego los de «intención» y «repercusión» (3.). El último apartado (4.) se reserva para la tercera variante, concentrándose entonces la discusión en el concepto de «vida cotidiana» y en la cuestión de los «espacios de acción» que les son mostrados a los pedagogos por la historia social.

2.1. *«Acontecimiento»: La génesis del sistema educativo moderno*

El acontecimiento (66) objeto de nuestro análisis –la «génesis del sistema educativo moderno en Alemania» (67)– lo sitúan todos los historiadores, sin excepción, en las postrimerías del siglo XVIII y comienzos del XIX. Con este acontecimiento separan dos estados diferentes de organización social de los procesos educativos: un sistema educativo premoderno de otro moderno, uno pasado de otro que en sus elementos esenciales todavía sigue en vigor actualmente.

La utilidad de la categoría «acontecimiento» queda confirmada por el hecho de que ya sus propios contemporáneos tuvieron conciencia de que esta época representaba una cesura de importancia decisiva: políticamente viene caracterizada por el ocaso del «Sacro Imperio Romano Germánico»; ideológicamente se opera en ella el paso del pensamiento premoderno a formas de reflexión que originan en toda Europa, a partir de la Ilustración, un «giro copernicano», como lo formuló Kant en sus *Críticas*. En Alemania ocurre al mismo tiempo la rápida transformación de la Ilustración en aquellas corrientes de pensamiento conocidas, a partir de Kant, como «idealismo alemán» en filosofía y como «clasicismo» y «romanticismo» en literatura.

---

(66) Un acontecimiento se puede definir metodológicamente como un «conjunto de contingencias (...) captadas por los contemporáneos en cuestión como una unidad significativa dentro del marco de una sucesión cronológica de antes y después y que, en cuanto tal, también puede ser 'narrada' por el historiador con categorías que expresen dicha sucesión cronológica. Lo característico de los acontecimientos es que no se salen del 'espacio vivencial, cronológicamente registrable, de quienes toman parte en ellos'; son desencadenados o vividos por sujetos identificables (personas) y vienen condicionados por unas estructuras, pero sin poder ser deducidos totalmente de ellas». En este sentido, el concepto antitético de «acontecimiento» es, pues, el de «estructura» y no «proceso», según afirma J. Kocka («Sozialgeschichte zwischen Strukturgeschichte und Erfahrungsgeschichte», en Schieder y Sellin, *op. cit.*, –n. 29–, I, p. 85, nota 22), apoyándose en R. Koselleck («Darstellung, Ereignis und Struktur», en R. Koselleck, *Vergangene Zukunft*, Francfort/M, 1973, pp. 144-157.

(67) Así reza el título del trabajo de Wilhelm Roeßler (publicado antes de haber iniciado la discusión formal en torno a la historia social) *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland* (Stuttgart, 1961). Cfr. la recensión de Th. Nipperdey, «Geschichte der Erziehung, allgemeine Geschichte, historische Anthropologie» *Göttingische Gelehrte Anzeigen, 216,* 1964, pp. 249-272), que pone de relieve, entre otras cosas, la omisión de contextos políticos.

A nivel histórico-económico acontece en este período de tiempo el reemplazo de una «economía de toda la casa» (68), tras la fase intermedia de una forma de producción «protoindustrial», por la economía denominada capitalista (69). Mientras que en el mundo premoderno se presentaban (según la tendencia engranados entre sí trabajo y vida, producción y distribución de mercancías, formación y ocupación profesional, ahora se introducirá en ellos una paulatina disgregación local y funcional. Esta transición de una producción simple a otra más completa conduce a nuevas formas de división del trabajo, a la organización de la producción según las leyes del mercado y criterios de lucro y a una creciente vinculación de la producción a las posibilidades ofrecidas por la ciencia; de ello resulta a la vez una intensificación de la producción, en concomitancia con la creciente importancia del «capital humano» y con la existencia de elevar el nivel básico de cualificación existente en la sociedad, hasta ponerlo a la altura requerida por la forma de producción (70).

Por eso representa esta época una fase de transición también en el modo de vivir de la población. Las condiciones de vida del mundo feudal, premoderno –preferentemente descritas por las generaciones posteriores como idílicas–, tan seguro de la «indiscutibilidad» de sus normas como de sus sanciones y cuyo orden estaba tan sólidamente afianzado como las dependencias sociales, se transforma en un mundo que define su propio principio de orden con el concepto de libertad; piensa su futuro como algo abierto y no sólo cree en la posibilidad de alterar la situación social, sino que además la afirma y fomenta expresamente con su idea de progreso.

En este contexto, cuyas repercusiones llegan hasta nuestros días, surge como componente necesario de la modernización de la sociedad el moderno sistema educativo. En su contextura progresista nace en Alemania antes que en ninguna otra nación de la Europa occidental o en los EE.UU y ello, bajo unas formas y según unos principios que lo hacen susceptible de adaptación, de desarrollo y de reforma, a la vez que relativamente estable y constante, incluso hasta nuestros días. Las circunstancias de su génesis hacen que el historiador pueda describir este sistema educativo partiendo de la autocomprensión de esta época de transición, como ya se ha hecho, sobre todo, en lo que concierne a Prusia (71).

Como evento histórico, lo decisivo de este cambio de rumbo en relación a épocas anteriores en las que también existió un intenso interés por los procesos

---

(68) Brunner, O. «Das 'ganze Haus' und die alteuropäische 'Ökonomik'» (1950), en O. Brunner, *Neue Wege der Verfassungs – und Sozialgeschichte,* Gotinga, 1968 [2], pp. 103-127.

(69) Kriedte, P.; Medick, H. y Schlumbohm, J. *Industrialisierung vor der Industrialisierung.* Gotinga, 1978.

(70) Offe, C. «Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik: Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungssystems», en H. Roth y D. Friedrich (Eds.) *Bildungsforschung, 1,* Stuttgart, 1975, pp. 215-252 (donde se ofrece una panorámica sistemática).

(71) Cfr. en sustitución de una bibliografía completa, que excedería los límites de nuestro trabajo, Herrmann, U. (Ed.) *Schule un Gesellschaft im 19. Jahrhundert,* Weinheim/Basilea, 1977; Jeismann, K. –E. y Lundgree, P. E. (Eds.) 1800-1870. Von der Neuordnung Deutschlands bis zur Gründung des Deutschen Reiches. Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, vol. 3, Munich, 1987.

educativos radica, para empezar, en la presión que ahora ejercen tanto las normas como las consecuencias organizativas incorporadas al concepto de formación para asumir un perfil concreto y ser llevadas a la práctica. Antecedentes de este desarrollo se pueden localizar ya en las actividades animadas por el espíritu de la ilustración y emprendidas, por ejemplo, en Prusia, como se ve en la práctica seguida en el Liceo Superior fundado en 1789 y en la política educativa del pedagogo ilustrado berlinés Friedrich Gedicke (72), o de funcionarios de la Administración, como el ministro prusiano del interior Zedlitz. Pero es sobre todo la situación de Prusia tras la derrota frente a Napoleón en 1806, vivida por los contemporáneos como una época de crisis, la que, sobre el trasfondo de las crisis económicas, actúa como elemento decisivo desencadenante de los esfuerzos político-educativos hechos por entonces (73).

El acentuado interés por los procesos educativos se puede estudiar en toda una serie de planteamientos y programación-políticos, enmarcados en el contexto general de las así llamadas «Reformas de Stein-Hardenberg», que cristalizan, por ejemplo, en la fundación de la Universidad de Berlín (1810), en el establecimiento de comités de planificación en el seno del Ministerio prusiano del interior, tales como la «Comisión Científica» (1810), o en la creación de un Ministerio de Instrucción Pública autónomo (1817). Entre los acontecimientos en los que se manifiesta, en la historia y en la literatura, social e institucionalmente, el nuevo concepto de educación, se encuentran las medidas adoptadas para la formación del profesorado, que se iniciaron con el envío de «principiantes» al pedagogo suizo Pestalozzi. Típicos de la cesura producida en este terreno son, asimismo, los planes escolares para Königsberg y Lituania (1809-1810), realizados por el filósofo, filólogo y político de la educación Wilhelm von Humboldt, o el posterior proyecto de ley escolar elaborado por su colaborador Süvern.

Junto a la creación de escuelas, universidades y comités de planificación, y además del interés de los estamentos oficiales por las cuestiones educativas –como se ve en la participación de altos representantes y organismos estatales en la reforma educativa (74)–, cuenta también, entre los indicios del cambio radical ocurrido, la reflexión teórica sobre el problema educativo, cuyas repercusiones siguen sintiéndose todavía hoy. La moderna filosofía pedagógica, en general, y la idea de la «formación general», sobre todo, reciben su impulso decisivo en esta época de transición, decantándose por una serie de conceptos cardinales que todavía se utilizan hoy en el análisis y en la crítica del sistema moderno de educación (75).

---

(72) Scholtz, H. «Friedrich Gedike, 1754-1803, ein Wegbereiter der preußischen Reform des Bildungswesens», en *Jahrbuch für die Geschichte Mittel und Ostdeutschlands, 13/14,* 1965, pp. 128-181.

(73) Cfr., sobre la problemática de este tiempo de transición, Leschinsky, A. y Roeder, P. M. *Schule im historischen Prozeß,* Stuttgart, 1976; Baumgart, F. y Zymek, B. y Rang, A. y Rang-Dudzik, B. en *Zeitschrift für Pädagogik, 23,* 1977, pp. 617-624 y 625-636; así como la réplica de Leschinsky y Roeder en *Zeitschrift für Pädagogik, 24,* 1978, pp. 69-88.

(74) Stübig, H. *Pädagogik und Politik in der preußischen Reformzeit.* Weinheim/Basilea, 1982.

(75) Tenorth, H. –E. «Bildung, allgemeine Bildung, Allgemeinbildung», en H. –E. Tenorth (Ed.) *Allgemeine Bildung,* Winheim/Munich, 1986, pp. 7-30.

El carácter modélico –la «modernidad»– de este sistema educativo puede ser confirmado desde varias perspectivas:

- Es un sistema moderno desde el punto de vista filosófico-social, porque es «universal» en sus pretensiones, orientándose hacia la persona como tal, no como ciudadano; es decir, se ajusta a la filosofía política moderna por su estructuración igualitaria.

- También es moderno desde un enfoque pedagógico, pues se fija en lo general de la educación, esto es, en lo que se apropia a través de ella cualquier persona, y no en lo especial y exclusivo de la formación y del saber de índole profesional.

- Por último, es moderno también para los destinatarios, ya que –de acuerdo con su fundamento de programación– abarca a todos los niños y jóvenes, sin distinción de sexo o de origen social; los define como educandos para un determinado periodo de su vida –y ello, obligatoriamente–; y de ese modo, universaliza (según la tendencia) en la sociedad una serie de competencias que hasta entonces se repartían según criterios particularistas.

Uno de los indicadores históricos centrales de la modernidad de este sistema educativo, a la vez que de la cesura que con él se produce en la historia de la educación, es también el establecimiento jurídico-legal de la obligatoriedad de la enseñanza. El *Código civil general para los Estados prusianos* de 1794 impone a todos los padres de familia la obligación de procurar que sus hijos reciban una adecuada instrucción (76). Prescripciones similares sobre el carácter obligatorio, no dependiente del estamento u origen social, universalista en cuanto a sus destinatarios e igualitario en cuanto al derecho a la educación, de este sistema educativo serán adoptadas más tarde por todos los países europeo-occidentales (77).

Existe otro indicador significativo de esta modernidad que merce ser destacado. Desde comienzos del siglo XIX el sistema educativo ya no está organizado de forma privada, confesional o profesional-corporativa, sino que es definido como «público» y, en la mayoría de los casos, aunque no siempre, controlado estatalmente en todos sus niveles: «Escuelas y universidades son instituciones del Estado, cuyo fin es la instrucción de los jóvenes en conocimientos y saberes provechosos» –así reza el parágrafo 1, título XII, del Código prusiano.

El papel del Estado se presenta bajo múltiples y variadas facetas. Peculiar de la concepción liberal del Estado de la generación de los fundadores es la rigurosa precisión sistemática de los «límites de la acción del Estado», como lo formulara Wilhelm von Humboldt (78). Dentro de esta línea, la política educativa liberal traza primero un marco general de referencia, estableciendo, por ejemplo, que el acceso a los cargos públicos deberá depender de unos exámenes al efecto, sin que

---

(76) Hay que advertir que el parágrafo 7, título XII, de dicho Código sólo regula la obligatoriedad de la enseñanza, pero no la de la específicamente escolar, como a veces se interpreta erróneamente.

(77) Schriewer, J. «'Weltlich, unentgeldlich, obligatorisch'. Konstitutionsprozesse nationaler Erziehungssysteme im 19. Jahrhundert», en *Francia, 13,* 1985, pp. 663-674.

(78) Krautkrämer, U. *Staat und Erziehung.* Munich, 1979.

influya otra cosa que la cualificación del aspirante. Consecuentemente, en 1890 se fija un reglamento de exámenes para los profesores de enseñanza superior, el *examen pro facultate docendi,* en el que se señalan las condiciones que ha de reunir todo aspirante a la docencia en los colegios de bachillerato. Con esto se indica al mismo tiempo la segunda posibilidad de regulación normativa, a saber, la definición de los criterios en cuanto a contenido temático, duración y nivel pedagógico que han de cumplir el sistema educativo y el plan de estudios de las escuelas para tener derecho a que se les conceda un determinado valor en la sociedad. De especial trascendencia son las normas relativas a la concesión del certificado de bachillerato: el bachillerato, introducido en 1788 y reconocido a partir de 1834 como legitimación para acceder a la universidad, se convertirá en Alemania en el eje central de articulación del sistema educativo.

A la competencia normativa estatal no pertenece necesariamente, pues, ni la titularidad de los centros escolares ni su planificación y financiación o su gestión administrativa. Tales asuntos pueden ser dejados en manos de los municipios, de las iglesias, de otros grupos sociales o, en lo que atañe a los planes de estudios, de los correspondientes expertos, sin que ello suponga un peligro para las competencias de la Administración publica en su condición de garante de los intereses generales. (Hay que decir, sin embargo, que esta liberalidad dejó de darse por completo en Alemania a partir de 1848.) Esta posibilidad de control indirecto a través de la regulación normativa de premisas ha demostrado su eficacia de múltiples maneras: gracias a ella –y esta es otra faceta característica de la modernidad– se convierte el sistema educativo en una organización que se ajusta al tipo moderno de organización burocrática descrito por Max Weber. Por este motivo son sometidos también los procesos educativos desde 1800 a la típica gestión burocrática de los procesos administrativos –profesionalizados, fundamentados jurídicamente, por escrito–, como se manifiesta en planes de estudios y reglamentos de exámenes, órganos de inspección e instancias de control, o en la distinción entre expertos y no expertos, así como en la separación entre las funciones de reflexión, que, por ejemplo, se le asigna a la universidad, y las funciones de actuación, propias de la escuela. La distinción entre «teoría» y «praxis» es, desde un primer momento, característica típica de este sistema e igualmente de su modernidad. En bloque considerados, estos mecanismos aseguran la conjunción de los distintos elementos integrantes del sistema educativo, así como su subsistencia y la previsión de su desarrollo. Al mismo tiempo, definen las formas específicas de cooperación entre el sistema educativo y la sociedad, tal como se configuran en el siglo XIX y son aprehendidas ya en esta específica cualidad y descritas como mecanismo propio de la escuela por los contemporáneos de dicha época.

La interdependencia así creada se dejó sentir bien pronto, particularmente en las problemáticas consecuencias originadas por el sistema educativo. Por un lado, la novedad del sistema educativo se ve en los temores desatados por las indeseadas secuelas de la cualificación de «todos en todo». Ya en 1819 advierten políticos conservadores de la educación sobre el hecho de que estas reivindicaciones universalistas pueden valer para las repúblicas, pero no para las monarquías (79). La

(79) Cfr. la documentación en Schweim, L. (Ed.) *Schulreform in Preußen 1809-1819,* Winheim/Basi-

idea de igualdad, heredada por la reforma educativa de la ilustración, no debe valer para los procesos educativos del pueblo. Junto a ello existen indicios de que la conexión entre el sistema educativo y la sociedad también se hace problemática para las escuelas elitistas. Así se hace patente, entre otras cosas, en el «remolino» (80) desatado por lo que se interpreta como «derechos adquiridos» con el certificado escolar, que arrastra a todos aquellos que hasta entonces habían quedado excluidos de los privilegios que suponía el acceso a la universidad o a las profesiones académicas a querer disfrutar de ellos. Ya por entonces se empieza a ver que la educación puede ser interpretada como «patrimonio»; no sólo como competencia de índole individual, sino como producto socialmente aprovechable que puede abrir y cerrar la puerta de la carrera profesional.

De ahí que los procesos de educación se conviertan en tema no sólo de reflexión filosófica y de planificación pedagógica, sino también de discusión pública y de debate político: así ocurre ya alrededor de 1835, cuando el mercado de trabajo se halla por primera vez «sobresaturado» de graduados universitarios y empiezan a producirse reacciones de defensa contra su ingreso en la Administración pública y contra la «afluencia masiva a las universidades» –cosas, todas ellas, que se vienen repitiendo cíclicamente hasta nuestros días–.

Estos patrones de desarrollo se pueden encontrar asimismo en todas las sociedades que se hallen en una situación similar; sin embargo, algunas repercusiones (como, por ejemplo, las relacionadas con la problemática de los certificados) no tienen ya en este primer estadio características tan conflictivas como en Alemania (81). Los contenidos educativos concretos son fijados de manera muy desigual, y no sólo en lo que atañe a la variedad de sus denominaciones, en los respectivos Estados alemanes; lo mismo ocurre con los planes de estudios, la formación del profesorado o la organización de las escuelas en el nivel inferior al de los centros de bachillerato. De cualquier modo, no se puede hablar de un sistema escolar de triple articulación, como el actual, en escuela elemental, escuela de primer grado secundario e instituto de bachillerato (82). Hasta 1920 se da, más bien, un sistema bidireccional, una separación entre los centros capacitados para el bachillerato y los que no lo están, entre escuelas «inferiores» y «superiores» considerando que con el calificativo de «superiores» se caracteriza una muy variada jerarquía interna de los centros, establecida en razón de los planes de estudios y los certificados correspondientes).

---

lea, 1966. Para un análisis de la situación véase Herrlitz, H. –G. «Wilhelm von Humboldt ist nicht mehr gefragt», en F. Bohnsack (Ed.) *Kooperative Schule,* Weinheim, 1978, pp. 11-24.

(80) Titze, H. «Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundere», en *Geschichte und Gesellschaft, 10,* 1984, pp. 92-121.

(81) O'Boyle, L. «The problem of an excess of educated man in Western Europe, 1800-1850», en *Journal of Modern History, 42,* 1970, pp. 471-495; Herrlitz, H. –G. *Studium als Standesprivileg,* Francfort/M., 1973.

(82) Cfr. Friedeburg, L. v. «Bildung als Element statistischer Gesellschaftsorganisation», en *ZSE, 6,* 1986, pp. 173-191. Las hipótesis «continuistas» del autor me parecen exageradas, pues yo no equipararía el «estatalismo» del Estado autoritario con la actual legitimidad del Estado.

Este es el resultado que arroja el análisis histórico. Lo que hay que preguntarse, al contemplar hoy las consecuencias de la revolución educativa, es por qué razones se permite una sociedad el lujo de un sistema educativo tan caro, complejo y apenas controlable en sus efectos; por qué motivos impele a ser realizado justamente entonces —«tan asombrosamente de repente» (83)— un concepto como este de la reforma educativa, discutido por los filósofos ya desde el Renacimiento y formulado en su dimensión igualitaria por Comenius, sin que hasta 1800 sintieran los Estados de Europa occidental la necesidad de configurar su propio futuro precisamente a través de los procesos educativos.

Estas preguntas tienen aquí un aspecto primordialmente metodológico. Si bien no con igual cúmulo de datos, como el aportado por la más reciente investigación, en sus rasgos fundamentales se puede leer la historia de las reformas prusianas y de la reforma educativa, con su fluctuante desarrollo a partir de 1800, en las obras escritas ya incluso desde 1900 por investigadores dedicados al estudio histórico desde la perspectiva de la historia de las ideas o a la luz de la política de grandes hombres (84).

También el destino de los proyectos de Humboldt ha sido descrito, ya desde un enfoque histórico-ideológico, como un proceso hacia el fracaso, formulándose juicios críticos de valor que apenas difieren en lo esencial de los emitidos por historiadores de la escuela crítica-social (85).

Esta es la causa de que la investigación moderna plantee igualmente, junto a la cuestión de las razones para esta cesura, un problema metodológico: ¿Qué nuevas perspectivas puede abrir el acceso histórico-social a la historia de las reformas educativas prusianas? ¿Qué otras explicaciones puede aportar respecto al desarrollo de dicho proceso histórico? ¿Qué aspectos puede revelar un enfoque tal de este acontecimiento histórico que no puedan ser revelados igualmente por otro enfoque distinto?

La respuesta a estas preguntas crítico-escépticas nos viene dada por el concepto de «estructura», que es central en los análisis con un planteamiento histórico-social (86). El nacimiento del sistema moderno de educación no es descrito única-

---

(83) Tenbruck, F. «Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft», en D. Oberndörfer (Ed.) *Wissenschaftliche Politik*, Friburgo/Br., 1962, pp. 365-420.

(84) Por ejemplo, Spranger, E. *Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens*, Berlín, 1910; Gebhardt, B. *Die Einführung der Pestalozzischen Methode in Preußen*, Berlín, 1896.

(85) Menze, C. *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover, 1975. Sus conclusiones, aun partiendo de argumentos diferentes, son del todo similares a las de Herrlitz —*op. cit.*, (n. 79)—.

(86) El concepto de estructura, utilizado por J. Kocka (*Sozialgeschichte. Begriff, Entwicklung, Probleme*. Gotinga, 1977) como concepto complementario del de acontecimiento, es uno de los que con menos precisión se emplean en el lenguaje científico. En mi opinión, la determinación más precisa del mismo sigue siendo la que hace E. Durkheim con su categoría de «hecho social» (*Regeln der soziologischen Methode* —1985—. Neuwied/Berlín, 1976 [4]). Hechos sociales son, para él, objetos teóricos «de carácter muy especial», distintos de los fenómenos de los que se ocupan otras ciencias: «Un hecho sociológico es todo modo, más o menos determinado, de actuar que posee la facultad de ejercer una presión externa sobre el individuo o, también, que se presenta con carácter general en el marco de una sociedad dada, pero con una vida independiente de sus manifestaciones individuales» (p. 114). Durkheim explica estos hechos sociales, asimismo, en el marco de la organización social de la educación.

mente como «acontecimiento» ocurrido en la conciencia de la época y de los espíritus afines de nuestros días; más bien es interpretado como un fenómeno estructural a partir del cual pierde el acontecimiento su contingencia y, a la vez, se hace comprensible dicha contingencia.

2.2. *«Estructuras»*

El acontecimiento de la reforma educativa prusiana, «expresión de una revolución ideológica y pedagógica» (87), es descrito más o menos de forma semejante en los más distintos programas historiográficos, pero su explicación, su interpretación histórico-teórica, es totalmente dispar en cada caso.

En la historiografía pedagógica tradicional se analiza preferentemente la génesis de un nuevo modo de pensar, examinándose la filosofía que precedió a lo nuevo y la que le sirve ahora de fundamento; se reconstruye el proceso de aceptación social por el que ha pasado dicho pensamiento y los conceptos de organización de la educación surgidos de él. La historia tradicional de la pedagogía estudia, finalmente, el desarrollo por el que esta nueva idea se convierte en realidad social, queda institucionalizada y, por último, deformada. La forma más habitual de explicación describe, pues, la mayoría de las veces, una corta historia del éxito alcanzado por el nuevo concepto de educación y otra, bastante más larga, que se extiende hasta nuestros días, de su decadencia (88).

Los enfoques histórico-sociales de la reforma educativa prusiana, por el contrario, arrancan no de los planes y de su origen filosófico, sino de sus presupuestos históricos; estos presupuestos no los buscan en la concepción filosófica de la Ilustración, sino que trascienden toda explicación que parta de la conciencia de los contemporáneos y hasta toman dicha conciencia como objeto de su análisis. No sólo la política educativa, sino también la idea de la educación y sus formas de realización en la práctica son descritas a partir de estructuras típicas de la época de transición y de su constitución social.

La caracterización del período histórico como época de transición sigue manteniéndose en vigor, pero en la explicación de dicha transición intervienen, junto a las interpretaciones de los contemporáneos, la economía y la política, los cambios demográficos y los socioestructurales. Las circunstancias sociales imperantes en Prusia desde finales del siglo XVIII se convierten en responsables de que esta idea de la educación y el sistema de ella resultante puedan adquirir consistencia, y precisamente de esa forma y no de otra.

En esta tarea se utiliza el concepto de «estructura» de múltiples maneras. Primero, para explicar la idea misma de educación, su configuración y las formas

---

(87) Tenbruck, F. *op. cit.* (n. 83), p. 365.

(88) Cfr. además de Menze –*op. cit.* (n. 85)–, por ejemplo, Ballauf, Th. y Schaller, K. *Pädagogik*, vol. III, Friburgo/Br., 1973; o también –a pesar de sus diferentes puntos de referencia– Heyddorn, H. –J. *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*, Francfort/M., 1972.

de aceptación que encuentra. La observación de partida es que la nueva idea de educación viene enmarcada en un plexo de pensamientos que determina tanto las posibilidades de lo nuevo como la crítica de lo antiguo. Más concretamente, dentro de la reflexión sobre la instrucción y la formación, la filosofía educativa representa al principio una delimitación polémica frente al pensamiento pedagógico de la Ilustración, la negación de la concepción «utilitarista» orientada hacia el aprovechamiento profesional. No obstante, el alegato mismo en pro del «humanismo» y de una instrucción no especial, sino general, sigue arraigado todavía en la estructura históricamente dada. Esto vale en sentido teórico, por cuanto sólo implica la negación de un principio falso y la sustitución del mismo por una imagen de los procesos educativos igual de particular, de históricamente (todavía) irrealizable y de institucionalmente (todavía) no generalizable. Por este motivo, el pensamiento pedagógico de alrededor de 1800 no constituye tampoco el análisis aún hoy válido de la época de la cual procede.

No sin razón constituye más bien la pragmática ideología pedagógica de la Ilustración, una mezcla de utilitarismo y educación desinteresada, el elemento determinante en la realidad del sistema educativo del siglo XIX. También el *status* del pensamiento profesional sobre la escuela muestra las repercusiones del estado de transición: surgida para mejorar el pensamiento práctico de los educadores y «gravada» bien pronto con las ambiciones científicas derivadas de la filosofía kantiana, esta nueva pedagogía, aprisionada entre sus aspiraciones teóricas y su función para la práctica de la educación, sólo consigue con muchas dificultades –si es que lo consigue– encontrar su propia forma (89).

El concepto de estructura ayuda también a analizar la peculiar naturaleza de la estructura social y sus posibilidades socioeconómicas; ambas cosas predeterminan la función atribuida al sistema educativo y sus posibilidades reales de desarrollo. Atendiendo a su función social, el sistema educativo viene definido en primer lugar por las distintas expectativas puestas en la instrucción de las élites, por un lado, y en la de las masas, por otro. En su configuración histórica hay que entenderlo, más que nada, como respuesta a la tarea de asegurar el reclutamiento estatal-funcional de empleados públicos y la estructura –el ordenamiento jerárquico de instituciones y facultades escolares– del sistema educativo mismo (90).

En la combinación de posibilidades anticipadas y estructuras reales de la sociedad, a la vez que en las circunstancias de poder que caracterizan a éstas, vienen predeterminados ya los conflictos que comporta la configuración de los procesos educativos. Por esta causa tiene incluso la misma génesis de la filosofía educativa un substrato cimentado sobre la estructura social de la época respectiva. La burguesía ilustrada y sus precursores intelectuales eligen como modelo la ideología del proceso educativo general y desligado de intereses utilitaristas, por-

---

(89) Blankertz, H. *Berufsbildung und Utilitarismus*, Düsseldorf, 1963; Luhmann, N. «Theoriesubstitution in der Erziehungswissenschaft: Von der Philanthropie zum Neuhumanismus», en N. Luhmaun, *Gesellschaftsstruktur und Semantik*, vol. 2, Francfort/M., 1981, pp. 105-195.

(90) Müller, D. K. *Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*, Gotinga, 1977; Westphalen, R. v. *Akademisches Privileg und demokratischer Staat*, Stuttgart, 1979.

que de esa forma se consuelan de su impotencia política y social y de la revolución no llevada a cabo (91). En la posición social de la intelectualidad burguesa ilustrada se refleja, pues, no sólo la elección soberana de un modo de vida propio y autónomo en el proceso educativo individual, sino también la consecuencia de una «revolución desde arriba» y de la estatalmente limitada «modernización defensiva» (92) llevada a cabo en Prusia después de 1806 (93). Las relaciones de poder y el nivel de desarrollo social en Alemania no permiten una cesura histórica tan radical como la transformación de las estructuras de la sociedad ocurrida a comienzos del siglo XVIII en Inglaterra y en 1789 en Francia. El panorama que ofrece Alemania por aquel entonces viene caracterizado tanto por el temor a una revolución como por su atraso económico (94). También a nivel histórico-pedagógico aparece un proceso de modernización que oscila entre la revolución y la restauración y que únicamente permite un cambio en el cual los protagonistas en el poder intentan gozar de los frutos de la sociedad moderna sin tener que aceptar como contrapartida sus consecuencias políticas en forma de una democratización de la sociedad.

Así pues, tanto la función asignada al sistema educativo –ser correa de transmisión del cambio social con la idea de controlar así mejor las consecuencias de dicho cambio– como su contextura concreta no son explicables únicamente como un lamentable quedarse atrás frente a las necesidades históricas, sino como un ajustarse de forma realista al reparto social del poder y a las responsabilidades a él inherentes. En el sistema educativo se refleja la situación ambivalente característica del desarrollo social en su conjunto: simultaneidad de universalización y limitación, instauración de la instrucción popular a la vez que su separación de la educación elitista, eliminación de privilegios de clase para el acceso a la educación superior –tal como queda establecido con la introducción de los exámenes obligatorios– y exclusión fáctica de las clases no burguesas.

Esta correspondencia de estructura social y escuela no conlleva necesariamente el abandono de las intenciones filosófico-pedagógicas de los fundadores; más bien se puede reconocer en ella la forma concreta –aunque quizás no la deseada– que podía tomar su concepto pedagógico en tal situación histórica (95). La redefinición de educación como patrimonio tampoco se presenta como algo casual, sino que se ajusta al contexto social al que se debe la universalización de los procesos

---

(91) H. Weil (*Die Entstehung des deutschen Bildugsprinzips*, Bonn, 1931 –1967 ^{2}–) habla de un estar «junto a los de arriba», como posición en la sociedad en la que se instala la cultura intelectual junto a la nobleza y a los círculos militares y eclesiásticos de poder. Cfr. la crítica de F. Tenbruck (*op. cit.*, –n. 83–) y de H. Gerth (*Bürgerliche Intelligenz um 1800*, Gotinga, 1976 –1935–).

(92) Wehler, H. –U. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte*, vols. I y II. Munich, 1987.

(93) Koselleck, R. *Preußen zwischen Reform und Revolution*, Stuttgart, 1967; Vogel, B. (Ed.) *Preußische Reformen 1807-1820*, Königstein, 1980; Wehler, H. –U. *op. cit.*, (n. 92), vol. II.

(94) Retrasos y aceleraciones son fenómenos dependientes del contexto. Cfr. Gerschenkron, A. «Wirtschaftliche Rückständigkeit in historischer Perspecktive» (1952), en H. –U. Wehler (Ed.) *Geschichte und Ökonomie*, Colonia, 1973, pp. 121-139.

(95) Michalsky, H. *Bildungspolitik und Bildungsreform in Preußen*. Weinheim/Basilea, 1978. El autor ha detectado esta ambivalencia ya en los proyectos de ley de Süvern.

educativos. Esta vinculación social no viene determinada por principios pedagógicos ni está estructurada en términos políticos o socioestructurales igualitarios, sino que obedece a una diferenciación funcional y a una organización según ciertos patrones de desigualdad en el reparto del poder social y de las oportunidades de actuación política. Esta diferenciación pasa a incorporarse también a la teoría pedagógica. Ya hacia 1800 se acepta la separación entre gobernantes y gobernados incluso en sus consecuencias pedagógicas: a los gobernados se les ofrece, en el plan de estudios de las escuelas inferiores, casi exclusivamente temas y fines educativos situados en el entorno de la religión, de los que al mismo tiempo se exime institucionalmente, por la constitución misma, de las escuelas, a los futuros gobernantes (dicho entorno, todo lo más, formó parte del currículo convenientemente distanciado dentro de las enseñanzas del bachillerato) (96).

La organización de las escuelas refleja, asimismo, en otras dimensiones las diferencias socialmente establecidas: en la consideración de las diversas expectativas que originan las respectivas condiciones de trabajo y profesiones, en la ignorancia de las diferencias causadas por el desnivel existente entre la ciudad y el campo o por el comportamiento, en el nivel pedagógico, de las confesiones religiosas (97). De la realización de las premisas filosófico-pedagógicas, según las cuales sólo son pedagógicamente legítimas las desigualdades originadas por el propio proceso de educación (98), se hallan muy lejos tanto la organización escolar como la teoría política de sus ideólogos. Pero esto no es algo que ocurriera así por mala voluntad de sus protagonistas, sino, primero, porque la sociedad no estaba todavía lo suficientemente desarrollada como para superar estas diferencias; segundo, porque su ulterior desarrollo estabilizó un estado de cosas en el que no era posible eliminar dichas diferencias a través de los procesos educativos. Educación y enseñanza son, en ese sentido, «función de la sociedad» –como ya indicara Wilhelm Dilthey (99)–. El sistema educativo sigue siendo función de la sociedad –y la escuela, dentro de un marco concreto de poder, sigue sin tener posibilidades de actuación autárquica– aun cuando, como ocurre a partir de 1800, opera de forma autónoma y genera efectos que se ajustan a su propia lógica de acción. Por eso hay que constatar que, en definitiva, la moderna autonomía del sistema educativo consiste, en primer lugar, en que su funcionamiento ya no es controlable desde fuera, política o económicamente, en su totalidad y en cada uno de sus efectos, sino que está organizado según las premisas inherentes al propio sistema y se controla a sí mismo (100). Esta índole de autonomía se hace patente, entre otras cosas, en que el sistema educativo se convierte en un factor perturbador que produce efectos no

(96) Así lo constata ya H. Schelsky (*Einsamkeit und Freiheit*, Reinbeck, 1963).

(97) El déficit educativo entre los católicos fue constatado no sólo en 1962 –Erlinghagen, K. *Das Katholische Bildungsdefizit*, Friburgo/Br., 1962–, sino ya en el siglo XIX.

(98) Así, por ejemplo, Schleiermacher, F. D. E. *Vorlesungen über Pädagogik (1813/1826)*, o la lógica de los planes escolares de Humboldt.

(99) Dilthey, W. «Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems». *Geschichtliche Schriften*, 9 p. 192.

(100) Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *Die Illusion der Chancengleichheit*, Stuttgart, 1971; Luhmann, N. y Schorr, K. E. *Reflexions-probleme im Erziehungssystem*, Stuttgart, 1979.

deseados, tanto de cara al mercado laboral como frente a otras instituciones de enseñanza; como lo muestran las discusiones sobre el problema de la «sobresaturación». Pero también se puede reconocer esta autonomía –desde la perspectiva de los individuos– en el hecho de que no sólo produce cargas, sino que también abre posibilidades, como la de utilizar las ofertas educativas individualmente, quizás hasta «subversivamente» (101), como oportunidad de aprendizaje, cuando dichas ofertas –colectivamente consideradas– constituyen una instancia de denegación de oportunidades de aprendizaje y de vida.

3. INTENCIÓN Y RESULTADO: ÉXITO Y FRACASO DE LA REFORMA EDUCATIVA

A la vista de estos resultados se plantean las preguntas de cómo juzga un análisis histórico-social las repercusiones de la política educativa a partir del siglo XIX y de si también se constata en él el fracaso de la reforma educativa, como sucede en las investigaciones que se basan en las intenciones de los protagonistas (102).

3.1. *Éxito y fracaso. Premisas metodológicas*

Por regla general, se discute y afirma el fracaso de la política educativa después de 1820 partiendo de las pretensiones originarias de la época de la reforma y de la filosofía pedagógica. Sin embargo, esta argumentación resulta metodológica e historiográficamente problemática ya sólo por el hecho de que todo razonamiento que se apoya en intenciones ofrece necesariamente flancos débiles: «'Histórico' es, en cualquier evento del pasado, lo que no se puede explicar intencionalmente, a saber, una constelación de resultados no susceptibles de ser interpretados como consecuencia de una intención cuya meta era exactamente lo que ha sucedido» (103); como dice Jörn Rüsen en su crítica de la comprensión cotidiana de los procesos históricos.

De ahí que el concepto de estructura tenga, asimismo, la función de poner de relieve las repercusiones no pretendidas de la acción y de hacer caer en la cuenta de que, ciertamente, son los hombres quienes hacen la historia, aunque ni siempre a su gusto ni tampoco con la posibilidad de controlar por completo su transcurso. Por ello, no tiene nada de sorprendente que las intenciones históricas no se realicen tal como lo deseaban sus impulsores o como cabría pensar «en teoría», sino que se queden por debajo de sus posibilidades y no satisfagan del todo las expectativas, es decir, que cristalicen de manera «subóptima» y contraintencional (104).

---

(101) Koneffke, G. «Integration und Subversion», en *Das Argument, 54,* (11), 1969, pp. 389-430.

(102) En particular, Menze, C. *op. cit.,* (n. 85).

(103) Rüsen, J. *Rekonstruktion der Vergangenheit. Grundzüge einer Historik II: Die Prinzipien der historischen Forschung.* Gotinga, 1986, p. 35.

(104) Elster, J. *Logik und Gesellschaft.* Francfort/M., 1981. Los historiadores han tratado este tema sobre todo en el marco de la discusión sobre el concepto de «proceso»: Faber, K. G. y Meier, Ch. (Eds.)

Por este motivo, para probar la tesis del fracaso de la reforma educativa no basta con recurrir a la comparación entre los propósitos albergados al principio y los resultados obtenidos en el momento histórico fijado como meta. En este sentido, no es legítimo hablar de un fracaso sólo porque, por ejemplo, las ideas de Humboldt sobre la organización de los exámenes, del sistema educativo, de la formación de los docentes o los fines planteados en su filosofía pedagógica no coincidan con el resultado que arroja la historia de la educación. Observar las disparidades para, a partir de ellas, constatar el fracaso de la política educativa es demasiado poco –aunque no otra cosa es lo que se suele hacer la mayoría de las veces–.

Contra los juicios escépticos emitidos particularmente sobre la política educativa en la Prusia del siglo XIX habla no sólo toda una serie de hipótesis metodológicas, sino también un conjunto de resultados ofrecidos por el análisis histórico, reflejados incluso en las opiniones de algunos contemporáneos. Por los enfáticos comentarios que provocan la política y el sistema educativo prusianos del siglo XIX en observadores extranjeros de esa misma época –por ejemplo, en los escritos de Víctor Cousin o de Horace Mann (105)– se puede constatar que la escuela en Prusia es considerada como realización modélica de un sistema educativo moderno y abierto hacia el futuro. Quienes basan su argumentación sobre el fracaso de la política educativa prusiana en juicios y opiniones de sus contemporáneos deberían sentirse por lo menos irritados ante tales comentarios.

Puestos, no obstante, a buscar una confirmación concluyente de la tesis del «fracaso» de la reforma educativa, habría que centrar la atención en la realidad del sistema educativo, describiéndolo no en base a las intenciones que acompañaron su nacimiento, sino tal como se presenta en su desarrollo real y en comparación con otros sistemas educativos de la época. Más aún, para poder mantener dicha tesis se tendría que mostrar, igualmente, que la alternativa no hecha realidad es una alternativa histórica y socialmente no sólo deseable, sino también posible (106).

3.2. *La dinámica del desarrollo histórico-educativo*

Los sistemas escolares pueden ser descritos atendiendo a múltiples criterios (107): según su plan de materias y su distribución regional, por su carácter

---

Historische Prozesse, Munich, 1978; Elias, N. «Zur Gründung einer Theorie sozialer Prozesse», *Zeitschrift für Soziologie, 6,* 1977, pp. 127-149.

(105) Barkin, K. «Preußens Schulen sind besser!», en *Hilfe Schule,* Berlín, 1981, pp. 62-67.

(106) Sobre la lógica de esta argumentación con «mundos posibles», cfr. Elster, J. *op. cit.*

(107) Aquí no nos es posible entrar en todos aquellos trabajos que, apoyándose generalmente en Max Weber, pero sin su visión dialéctica del proceso de modernización, ven ya en la constitución estatal y en la organización burocrática de la escuela un indicio de su deformación. Cfr., entre otros, Vogel, P. *Die bürokratische Schule,* Ratingen, 1977; Lenhardt, G. *Schule und bürokratische Realität,* Francfort/M., 1984. Para la crítica de estos trabajos véase Tenorth, H. –E. «Das Allgemeine der Bildung», en O. Hansmann y

confesional o las formas de control, en consideración de su público, de las pautas de selección de los alumnos (sexo, rendimiento, procedencia social) o de la importancia que tienen para las carreras profesionales y biográficas. Junto a las orientaciones temáticas también juegan un papel relevante los horizontes temporales que se adoptan en los análisis, pues los resultados no son los mismos si se examinan situaciones y planteamientos cardinales de los años 1806 ó 1890/1900, de la época de renovación de 1919/1920 o de mitad de la década de los años sesenta, que si se toman como base de estudio desarrollos más a largo plazo. Situaciones y acontecimientos concretos pueden ser investigadores sirviéndose de fuentes sobre intenciones, pero la descripción y la evaluación de procesos históricamente más dilatados sólo resultan posibles con la ayuda de series de datos y de secuencias cronológicas sobre flujos de la población escolar y estudios cursados.

Por esta razón, el desarrollo cuantitativo de escuelas, de escolares y maestros constituye el punto de partida más razonable para una primera caracterización de la dinámica de los sistemas educativos. De este modo, se muestra la historia de la educación, en términos teóricos, como un proceso de *institucionalización;* pudiéndose reconocer el establecimiento y la difusión de la *escolaridad obligatoria,* es decir, la intromisión pedagógica en la vida de los adolescentes, el problema de la *inclusión* (108) y, finalmente, la *profesionalización* de los procesos educativos. Con ello, sistemáticamente concebido, aparecen indicadores en los que se representa la relativa independencia de un *sistema educativo,* o sea, el prerrequisito de todas las demás formas de presentarse y las consecuencias ligadas al proceso de institucionalización social de la enseñanza obligatoria. Finalmente, los análisis con ayuda de estos indicadores pueden ser puestos en estrecha relación con los propósitos de la época de instauración del sistema educativo, pues el proceso de «escolarización de la sociedad» (109) puede ser interpretado como un desarrollo en el que cristalizan las formas históricamente posibles de educación general.

Examinado dicho proceso a la luz de estos datos, se aprecia enseguida su cercanía a las intenciones iniciales. La escuela se hace «general» en tanto que institución del Estado, es decir, se convierte en un asunto público, y se hace general en la vida de los ciudadanos, porque pasa a ser obligatoriamente para todos los niños de una generación.

Esta tendencia se confirma, para empezar, en la *expansión* de las escuelas, escolares y maestros, que es típica desde el principio de la historia de la educación

---

W. Marotzki (Eds.) *Diskurs Bildungstheorie I,* Weinheim, 1988, pp. 241-267. (Traducción española: «El carácter de la educación. Reflexiones sobre la perspectiva de la pedagogía», *Revista de Educación,* n.º 292, 1990, pp. 77-104).

(108) Luhmann, N. y Schorr, K. –E. (*op. cit.,* p. 29 y ss.) describen con dicho término el hecho de que en sociedades funcionalmente diferenciadas se desarrollan roles complementarios –según la muestra alumno/maestro, médico/paciente– que organizan, esto es, abren y regulan el acceso de toda persona a cualquier otro sistema funcional.

(109) Expresión introducida como crítica por E. Spranger («Die Verschulung Deutschlands», en *Die Erziehung, 3,* 1928, pp. 273-284); yo la utilizo como concepto analítico para referirme al proceso de «revolución educativa» de la época moderna (Parsons, T. *Das System moderner Gesellschaften,* Munich, 1972, p. 140 y ss.).

en Prusia/Alemania (110). Mientras que en 1819/1820 –años en los que se realizan los primeros cómputos de cierta amplitud (111)– existían solamente unas cien escuelas secundarias, con alrededor de 23.000 alumnos, en 1870 hay ya un total de 399 escuelas de dicho nivel, con 98.256 alumnos y cerca de 4.000 maestros (112). En las escuelas inferiores se produce un proceso de expansión similar: entre 1826 y 1840 se crean 40 escuelas normales para el profesorado; en 1843 ya hay alrededor de 25.000 maestros que imparten la enseñanza en escuelas elementales a casi 1,4 millones de escolares, cuyo número llega a ascender en 1878 a 4,2 millones, de modo que resulta imposible atender a las exigencias planteadas en cuanto a la construcción de nuevos centros y al reclutamiento de maestros. Sólo hacia finales de siglo baja la relación numérica maestro-alumno, hasta quedarse por debajo de 1:60. La cifra de estudiantes de bachillerato asciende en Prusia de 935 (1820) a 3.643 (1870), situándose posteriormente en 9.848 (1914) (113); la de estudiantes universitarios pasa de 16.049 (1831, en toda Alemania) a 48.881 (1900, en toda Alemania) (114).

Esta expansión del sistema educativo muestra un perfil peculiar para los distintos tipos de escuelas y para sus alumnos y profesores (115): a las proclamaciones enfáticas de la fase de instauración sucede una época –para las escuelas secundarias– en la que va imponiéndose la asistencia a la escuela, la formación del profesorado adquiere un inicial fundamento sistemático y aumentan las cifras de escolares. Luego sigue un debilitamiento causado, no en último lugar, por las discusiones acerca de la amenaza de un proletariado académico, que tienen como consecuencia un estancamiento, e incluso un retroceso, hasta alrededor de 1870, del número de alumnos que asisten a los centros de bachillerato. Durante este período se encuentra situada la escuela elemental claramente «al margen del 'progreso' y de la 'industrialización'» (116), pero después de 1870, y en las ciudades sobre todo a partir de 1890 (117), se registra un gran aumento de los centros de enseñanza primaria y una amplia mejora cualitativa dentro de los mismos en forma de diferenciación por cursos, etc. La asistencia general a la escuela se realiza prácticamente sin excepciones hasta alrededor de 1.900, el número de maestros asciende en Prusia a más de 140.000 y se mejora, asimismo, la formación del profesorado.

---

(110) La investigación histórica se ha concentrado en sus estudios cuantitativos, sobre todo, en Prusia. En las tablas y los datos que siguen se señala, en cada caso, su referencia regional.

(111) Los *Jahrbücher für das preußische Volksschultwesen*, de Beckedorff, a partir de 1820. Cfr., en lo que atañe a las fuentes para una exposición estadística, los manuales de datos referidos a la historia de la educación de Müller y Zymek (1987) y Titze (1987). Para una comparación con otros países europeos, véase Flora, P. «Historische Prozesse sozialer Mobilisierung 1850-1965», en *Zf. Soz, 1*, 1972, pp. 85-117.

(112) Müller y Zymek, *op. cit.*, pp. 52-54.

(113) Titze, *op. cit.*, tabla 78, p. 172 y ss.

(114) Titze, *op. cit.*, tabla 1.

(115) Lundgreen, P. «Bildungsnachfrage und differentielles Bildungsverhalten», en H. Kellenbenz (Ed.) *Wachstumsschwankungen*, Stuttgart, 1981, p. 62 y ss. En cuanto a su conexión con propósitos político-educativos, véase Wölk, M. *Der preußische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler*, Berlín, 1981.

(116) Berg, Ch. «Volksschule im Abseits von Fortschritt und Industrialisierung», en U. Herrmann (Ed.) *Schule und Gesellschaft im 19. Jahrhundert*, Weinheim, 1977, pp. 243-264.

(117) Klewitz, M. «Preußische Volksschule vor 1914». *Zeitschrift für Pädagogik, 27*, 1981, pp. 551-573.

Este proceso de expansión en la enseñanza de ciclo primario va acompañada, coincidiendo con el cambio de siglo, de un aumento acelerado de los centros de enseñanza secundaria, de sus alumnos y profesores (118). Cuando en 1900 se concede el derecho de ingresar en la universidad, junto a los graduados de los tradicionales liceos de bachillerato, a los graduados de las *Oberrealschulen* o de los *Realgymnasien* (escuelas de segunda enseñanza cuyas asignaturas principales son las ciencias naturales y las lenguas modernas –*N.d.T.*–), se abre una vía de acceso a la enseñanza superior que es elegida hoy por más del 30 por 100 de cada generación escolar.

La importancia de esta expansión se hace todavía más patente si no se utilizan sólo cifras absolutas, sino también valores relativos, magnitudes que permiten un análisis comparativo. Aquí bastará con indicar sólo unos pocos datos de esta índole.

Tomando como base la primera magnitud de importancia –la población–, se hace ostensible no sólo el proceso de expansión en sí, sino también su coyuntura específica. Mientras que en 1830 se da una proporción de 57,4 estudiantes en escuelas científicas superiores por cada 100.000 habitantes, en 1870, con un sensible aumento de la población (que pasa de 27 a casi 40 millones), la proporción de estudiantes no es más que de 39,9. Sólo en 1877 vuelve a alcanzar dicha proporción el nivel de 1830, ascendiendo posteriormente en vísperas de la Primera Guerra Mundial a 105, con una población de 67 millones en todo el territorio del *Reich* (119). Desde 1908 este aumento ya no se refiere solamente a la población masculina; desde que se abren las puertas de la universidad afecta también a las mujeres: el número de las estudiantes pasa de 1.132 (1908-1909) a 18.136 (1932). Esto representa un crecimiento de la población universitaria, en conjunto, desde un 2,3 por 100 a un 18,4 por 100; por la proporción de estudiantes de sexo femenino por cada 100.000 habitantes pasa de 6,7 a 45 (120).

Los datos sobre la asistencia escolar relativa confirman esta tendencia igualmente en lo que se refiere a los niveles inferiores. La tasa de escolarización, esto es, la parte proporcional de una generación que recibe una educación escolar organizada, crece asimismo de manera dramática. Como en este punto se dispone de información sobre otros países europeos, se puede constatar también la ventaja que lleva sobre los demás el desarrollo alemán. Centrándonos, para empezar, en los alumnos de las escuelas primarias –incluidas las escuelas primarias elementales y los cursos de preparación para la enseñanza secundaria (121)–, la tasa de escolaridad para el período de 1870 a 1910 ya ascendía en Alemania a un 74 por 100, mientras que en Austria se registraba un 62 por 100 en Holanda un 68 por 100 y en Italia sólo un 37 por 100.

---

(118) Cfr. Müller y Zymek, *op. cit.* (n. 111) y Lundgreen, *op. cit.*, (n. 115), también en lo que respecta al desarrollo en la República Federal después de la guerra.

(119) Titze, *op. cit.* (n. 111), tabla 2.1., p. 70 y ss.

(120) Titze, *op. cit.* (n. 111), *Datenhandbuch* I/1, p. 277 y ss.

(121) Schneider, R. «Die Bildungsentwicklung in den europäischen Staaten 1870-1975», en *Zf. Soz, 11* 1982, pp. 207-226, tabla 2.

En el caso de Francia, es verdad que el 82 por 100 de los niños en edad escolar asistía a la escuela primaria; pero para hacerse cargo exactamente de la situación hay que tener en cuenta, al mismo tiempo, que el porcentaje de alumnos (masculinos) en el nivel secundario (de edades entre diez y diecinueve años), para el período 1870-1910, ascendía en Alemania a 2,6 por 100, en Austria a 1,9 por 100, en Francia a 1,7 por 100, en Holanda a 1,1 por 100 y en Italia a 1,2 por 100. Sólo Alemania se situaba, pues, por encima del nivel medio europeo en lo que atañe a los escolares de grado elemental y primario, con una tasa de escolaridad del 61,8 por 100 y del 2,15 por 100, respectivamente, para la generación correspondiente.

La expanción del contingente de escolares y la creciente asistencia a las escuelas de grado secundario quedan confirmadas igualmente si se toma como magnitud comparativa la totalidad de la población. Por cada 1.000 habitantes hay en Prusia/Alemania en 1830 1,5 estudiantes de bachillerato; en 1870, 4,0; en 1890, 9,6 y en 1910, 11,4 (122). Frente a eso, la cifra para Rusia y Francia en 1910 es de tan sólo 3,3.

En consecuencia, para Prusia/Alemania se puede constatar no sólo una expansión cuantitativa, sino también una creciente importancia de las escuelas, si se considera el porcentaje de escolares que asisten primero a una escuela, pasan luego a la escuela secundaria y, finalmene, cursan estudios superiores y universitarios. Este aumento en importancia queda reflejado también en la duración, cada vez más larga, de la asistencia a la escuela. Mientras que en 1870 la duración media de la enseñanza general básica (*Volksschule*) era de seis años, en 1910 ya era de ocho y en algunas regiones –en Prusia y en los Estados del Sur de Alemania–, añadiendo la asistencia obligatoria a escuelas profesionales durante el tiempo de aprendizaje, incluso de diez. En 1938 se introduce la asistencia obligatoria a la escuela hasta la edad de dieciocho años.

Es evidente que hasta el día de hoy no se puede decir que todos los jóvenes reciban la misma instrucción escolar, pero lo que sí es cierto es que las escuelas se han convertido en escuelas de jóvenes y que ha aumentado su importancia para la vida de los ciudadanos hasta que éstos alcanzan la mayoría de edad social (123). En tal sentido cabe interpretar muy bien el proceso de «escolarización» como una «universalización» de los procesos educativos, ajustándose en esto a las exigencias de la sociedad burguesa. Desde esta perspectiva, pues, puede ser valorado como un «éxito» de la política educativa.

3.3. *La significación del sistema educativo. Alfabetización y reparto de oportunidades*

La trascendencia de estas escuelas se refleja no sólo en las carreras escolares en sí, sino también en las posteriores posibilidades que brinda a sus graduados, y

(122) Flora, *op. cit.* (n. 111), tabla 3, p. 294 y ss.

(123) Drewek, P. y Harney, K. «Relative Autonomie. Selektivität und Expansion im modernen Schulsystem». *Zeitschrift für Pädagogik, 28,* 1982, pp. 591-608.

ello, de múltiples formas: hasta nuestros días, por ejemplo, a través de los certificados y de las vías profesionales o de ulterior formación que ellos abren, o también gracias al *habitus,* al estilo de conducta y de vida adquirido en la escuela, que tan valioso resulta socialmente. En la discusión político-educativa propia del siglo XX se ha tomado como factor valorativo del trabajo escolar, por encima de cualquier otro, el criterio de las oportunidades profesionales y de las posibilidades de movilidad vertical dentro de la estructura social, esto es, de ascenso y descenso en el seno de la misma. No obstante, la gran importancia de este tema (véase más adelante) no debe hacer olvidar los efectos tan fundamentales de la escolarización de la sociedad, sobre todo, los que se derivan del proceso de alfabetización.

Este proceso ofrece, sin lugar a dudas, el signo más claro del éxito de la política educativa, y ello, desde el punto de vista no sólo «cuantitativo», sino también «cualitativo». En el análisis comparativo de la situación dentro y fuera del ámbito prusiano se puede constatar de nuevo el adelanto de Alemania en este proceso (124). Si se coteja exclusivamente el desarrollo en Francia y en Alemania, se ponen de relieve diferencias bien crasas. Tomados como base el censo prusiano de la población de 1871 y el francés de 1866 y 1872, resulta que en Prusia, en 1870, el porcentaje de analfabetos (de quienes no saben leer ni escribir) sobre el total de la población (de diez años de edad en Prusia y de seis o más en Francia) todavía representa un 10,8 por 100 entre los varones, frente a un 27,15 por 100 en Francia; la proporción en la población femenina es de un 16,4 por 100 para Alemania y de un 33,81 por 100 para Francia.

La ventaja, en términos medios, de Prusia frente a Francia posee una sutil estructura propia: también en Prusia existen diferencias en el grado de alfabetización y, más concretamente, en relación con las distintas confesiones religiosas y las regiones y dependiendo del período de tiempo en cuestión. Quiero exponer a continuación una de estas diferencias, porque creo que así se obtiene un cuadro más preciso de la situación en Francia, a la vez que se puede reconocer qué ventajas conlleva una argumentación cuantitativa para el análisis de la reforma educativa y de sus consecuencias.

Regionalmente considerado, parece que tampoco en Prusia es el analfabetismo «un fenómeno de segundo orden, sino un esencial factor estructural» (125), ya que alcanza unas dimensiones semejantes a las de Francia. El grado de alfabetización más alto –como era de esperar– se da en las áreas urbanas (Berlín, Wiesbaden) o en regiones privilegiadas (Sigmaringa), donde sólo el 2 por 100, el 1,9 por 100 y el 2,1 por 100, respectivamente, de la población masculina son analfabetos. En las regiones rurales de los distritos orientales, por el contrario, las tasas de analfabetismo son similares a las francesas: 37 por 100 en el distrito de Bromberg (provincia de Posnania) o 36,4 por 100 en el distrito de Marienwerder (provincia de Prusia),

(124) Francois, E. «Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts». *Zeitschrift für Pädagogik, 29,* 1983, pp. 755-768.

(125) Francois, E. *op. cit.,* p. 757; cfr. tabla 2, *ibíd.*

en 1871, sobre el total de la población masculina. En virtud de ello descubre François «la existencia de 'dos Prusias'»: de una parte, «la Prusia prácticamente alfabetizada», con 27 distritos gubernamentales y cerca de 13,7 millones de habitantes; de otra, una Prusia no alfabetizada, con nueve distritos y una población de 10,9 millones (126). La línea de separación regional transcurre al este de Berlín.

En el marco de un análisis regional semejante, se pueden distinguir también «dos Francias» según una línea imaginaria que va de Saint-Malo a Ginebra y «separa el nordeste alfabetizado bien pronto y ampliamente –la Francia erudita– del sureste». A la luz de este análisis, las provincias orientales francesas (Lorena, Champaña, Alsacia, la región de París) se distinguen más de las meridionales del propio país que de las provincias occidentales prusianas; éstas, a su vez, muestran claras diferencias respecto a las de la Prusia Oriental.

Puestos a buscar las razones de estos contrastes, se descubre que el influjo de las diferencias confesionales no es, «ni mucho menos, tan grande como se podía haber supuesto ya desde un principio» (127); mucho más decisivos son factores tales como la densidad de población, el grado de urbanización y la estructura de la propiedad del suelo. La baja densidad de población y el predominio de los latifundios se corresponden con altos índices de analfabetismo. Pero lo más determinante en Prusia son las diferencias lingüísticas y de nacionalidad: cuanto más alto es el porcentaje de no alemanes –de lengua eslava– en la población, más sube el nivel de analfabetismo (cfr. Tabla 1).

TABLA 1

Pertenencia étnica y alfabetización en Prusia

	Población no alemana (%)	Población analfabeta (%)
Distrito gubernamental		
Slesvig-Holstein	14,7	4,9
Königsberg	21,7	26,3
Marienwerder	37,8	40,0
Bromberg	46,9	42,9
Posnania	59,3	37,2
Oppeln	63,4	26,2

(126) Francois, E. *op. cit.*, p. 758 y ss.
(127) Francois, E. *op. cit.*, p. 760.

Comparando Slesvig-Holstein –con una minoría de habla danesa– con las otras provincias, se constata que, fundamentalmente, la causa del desnivel entre el Este y el Oeste no hay que buscarla en la diferencia de lengua, sino en la lengua eslava (128).

En la indagación de las causas para las distintas tasas de alfabetización, François identifica también un factor temporal. Entre la primera y la segunda mitad del siglo XIX recuperan clara y rápidamente terreno en el proceso de urbanización e industrialización las provincias que, como Renania y Westfalia, todavía muestran un atraso al respecto hacia 1820. Por ejemplo, en 1838, la tasa de escolaridad en el distrito gubernamental de Düsseldorf es de 74,7 por 100 y la de Aquisgrán de 74,6 por 100; valores, ambos, que están incluso por debajo del de Gumbinnen (75,9 por 100). En 1871, en cambio, la tasa de analfabetos en Gumbinnen es de 27,4 por 100; en Düsseldorf, de 6,4 por 100 y en Aquisgrán, de 9,9 por 100 (129).

Por último, y considerando todo el proceso en su conjunto, François pone de relieve un resultado que es de gran importancia para analizar, precisamente, las repercusiones de las intenciones político-educativas: «Exactamente igual a como se ha constatado para Francia, la escuela sólo pudo desarrollar toda su eficacia allí donde contó con la aceptación de la población.» En tal sentido, previene expresamente contra el peligro de «reducir la historia de la instrucción escolar (...) a una historia de la política educativa y de la organización de las escuelas».

Esta advertencia cobra todavía más fuerza si se repara en la significación que tiene la alfabetización para el conjunto de la sociedad, pues la alfabetización no es sólo prerrequisito de una cultura cuyo contenido de erudición intelectual va siendo tomado, cada vez más, como algo natural y de una participación autónoma en el cambio económico social (por ejemplo, en el proceso de industrialización de las provincias occidentales prusianas). La alfabetización pone, al mismo tiempo, una serie de premisas con las cuales se transforma la comunicación en el seno de la sociedad global: el número y la procedencia de cuantos participan en la discusión de temas sociales pueden sufrir una ampliación; los medios de comunicación pueden ser dirigidos hacia otros intereses y actividades de los receptores, liberados de limitaciones locales y de segregaciones elitistas.

Este es un proceso cargado de ambivalencias: por un lado, despierta el interés por seguir instruyéndose (130) y también parece influir en procesos políticos de gran trascendencia en los que se organizan colectivamente las clases sociales menos favorecidas (131); por otro lado, paralelos a estos procesos de extensión

---

(128) Sobre la «prusificación» como meta de la política educativa cfr. Leschinsky, A. y Roeder, P. M. *Schule im historischen Prozeß*, Stuttgart, 1976.

(129) Francois, E. *op. cit.*, p. 764 y ss. y p. 766 para la cita siguiente.

(130) Strzelewicz, W.; Raapcke, D. y Schulenberg, W. *Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein*. Stuttgart, 1966.

(131) Dräger, H. *Die Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung*, Stuttgart, 1975; Birker, K. *Die deutschen Arbeiterbildungsvereine 1840-1870*, Berlín, 1973; Tenfelde, K. «Arbeiterschaft, Arbeitsmarkt und Kommunikationsstruckturen im Ruhrgebiet in den 50er Jahren des 19. Jahrhunderts», *Archiv für Sozialgeschichte, 16*, 1976, pp. 1-59.

de la comunicación van los intentos de limitación y control, que dejan ver cómo en la difusión de la instrucción popular no rigen sólo el principio pedagógico o las buenas intenciones de filántropos. En el proceso de la alfabetización y de la implantación de una base mínima de formación hay que reconocer, asimismo, toda una serie de compromisos que elevan la educación al nivel del desarrollo social, y ello, con los propósitos de hacer más eficientes la administración estatal y militar, el sistema industrial y el control social y de limitar los riesgos de estos compromisos (132).

3.3.1. Reparto y denegación de oportunidades

Las escuelas –por decirlo en palabras del sociólogo Helmut Schelsky (133)– se convierten también, ya a comienzos del siglo XIX, en «centrales de control y dirigismo social», en instituciones que desempeñan un importante papel en lo que atañe tanto al acceso a determinadas profesiones y posiciones, como al cambio de las mismas. Esto se refleja en la creciente importancia concedida a los certificados de cualificación y al valor cada vez mayor que adquieren las distinciones y los títulos académicos: el acortamiento del servicio militar por razones de estudios o la reputación del título de doctor ponen de manifiesto, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, este aumento de consideración, de prestigio y de privilegios prácticos de los que goza el sistema educativo.

¿Constituye esta funcionalización del sistema educativo, en virtud de la consecución de títulos y colocaciones, un indicador del fracaso de la política educativa? ¡En absoluto! El que las escuelas adquieran estas funciones no va ni siquiera contra los propósitos de sus ideólogos humanistas. La desvinculación sufrida por la asignación a una profesión de las características congénitas del estamento, para pasar a depender de las cualificaciones adquiridas por el rendimiento personal, forma más bien parte de las metas esenciales propuestas en toda teoría liberal de la sociedad. Para Wilhelm von Humboldt, por ejemplo, es muy importante que el acceso a los cargos públicos o a las profesiones académicas quede regulado por unos estatutos unitarios y generales de exámenes. En tal sentido, el sistema de certificados y cualificaciones escolares no es un defecto que se haya introducido en el sistema educativo contra las intenciones de sus creadores, sino que es parte constitutiva de sus planes (134). El examen de bachillerato, por ejemplo, debe servir de instrumento para liberar a las universidades de candidatos ineptos, pero a la vez también para informar a éstos sobre su nivel de conocimientos y hacer más racionales y transparentes sus decisiones sobre qué camino tomar en la vida (135). Puede que la «función» primaria de la escuela sea organizar, por encargo de la colectividad,

---

(132) Titze, H. *Die Politisierung der Erziehung.* Francfort/M., 1973.

(133) Schelsky, H. *Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft.* Wurzburgo, 1957.

(134) Blankertz, H. *Bildung im Zeitalter der großen Industrie.* Hannover, 1969.

(135) Menze, C. «W. v. Humboldts Begründung und Einrichtung der Prüfungen und ihre Verwandlung im 19. Jahrhundert», en Böhm Schriewer (Eds.) *Geschichte der Pädagogik un systematische Erziehungswissenschaft,* Stuttgart, 1975, pp. 215-235.

nuevos procesos educativos individuales; pero lo que no se puede negar es que sólo puede cumplir esta «función» dentro de un contexto histórico-social, aportando a la vez otros «rendimientos» sociales (136), es decir, realizando además de la selección pedagógica, también la social.

En este orden de cosas, la tesis central sobre los efectos que genera la actividad escolar es, asimismo, del todo taxativa: es la tesis de la «continuidad de la desigualdad» (137), por la cual viene caracterizada primordialmente la participación en una educación superior. Hartmut Kaelble, utilizando un indicador político-educativo tan importante para la historia de la educación entre 1890 y 1960 como el de la procedencia de los estudiantes, ha demostrado que la educación superior ha seguido siendo un privilegio de los estratos igualmente «superiores». Hasta comienzos de la década de los sesenta no se puede constatar una cuota por encima del 5 por 100 de estudiantes universitarios, hijos de trabajadores; si se utiliza un índice que no mide la parte proporcional de hijos de trabajadores sobre el volumen total de estudiantes, sino el número de estudiantes procedentes de familias de trabajadores respecto al número de todos los hijos de trabajadores, resulta que sólo uno de cada cien de éstos tiene hasta 1965 la oportunidad de estudiar en una universidad (138).

3.3.2. Organización escolar y efectos del sistema educativo

Sobre el trasfondo de estos datos hay que preguntarse, finalmente, a través de qué mecanismos produce el sistema educativo tales efectos, así como si sólo dicho sistema es responsable de los mismos. Únicamente una respuesta concluyente a ambas preguntas puede fundamentar la esperanza de interpretar la escuela como instrumento de promoción de la igualdad de oportunidades. En la investigación histórico-pedagógica se ha discutido preferentemente la primera de dichas preguntas, mientras que la dificultad de establecer una dependencia causal ha impedido hasta ahora evaluar el papel específico del sistema educativo frente a otras instancias –la familia, el estrato social, la región– de la misma manera como se ha hecho en la moderna investigación social empírica (139).

La respuesta a la primera pregunta reza, simple y llanamente, así: el sistema educativo genera dichos efectos por medio de la totalidad de los elementos que determinan su estructura. Esta respuesta sirve de confirmación de la perspectiva histórico-estructural y, entretanto, es tan conocida en sus detalles que la podemos exponer aquí de manera relativamente concisa.

---

(136) Sobre la diferencia entre «función», como tarea del sistema educativo que no puede ser cumplida por ningún otro sistema social, y «rendimiento», como el conjunto de todas las demás tareas que se le encomiendan por otras razones, cfr. Luhmann y Schorr, *op. cit.*, (n. 108, p. 34 y ss.

(137) Kaelble, H. «Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland 1910-1960». *Geschichte und Gesellschaft, 1,* 1975, pp. 121-149.

(138) Kaelble, H. *op. cit.*, tablas 1 y 2.

(139) Ahora lo han hecho P. Lundgree, M. Kraul y K. Ditt (*Bildungschancen und soziale Mobilität in der städtischen Gesellschaft des 19. Jahrhunderts,* Gotinga, 1988).

Argumentando en una dimensión temporal, la historia del sistema educativo en Alemania se muestra como un proceso en el que cada vez se favorece más una serie de presupuestos en virtud de los cuales se le adscribe preferentemente a la escuela el papel de selección y distribución para acceder a actividades profesionales. Con ello, y en contra de su cometido pedagógico, asume la función de repartir y/o denegar oportunidades de naturaleza social. Este efecto del marchamo social del sistema escolar se produce en varias etapas, cuenta con el apoyo del Estado y queda afianzado en los mecanismos de valoración y explotación de los certificados escolares. Tras la fase de instauración con la fijación de la estructura básica del sistema y la diferenciación en escuelas, con o sin reconocimiento estatal, queda configurada, hasta finales del siglo XIX, la estructura-tipo del sistema de enseñanza superior como el principal mecanismo para abrir y cerrar, simultáneamente, oportunidades. Por último, y sobre todo en el siglo XX, sigue una serie de intentos políticos por introducir la igualdad de oportunidades en el acceso a los procesos educativos; aunque la mayoría de las veces no se consiga el efecto apetecido (140).

Atendiendo a su estructura como sistema –éste es el aspecto sistemático de la presente tesis–, la educación puede ser vista como mecanismo de exclusión, y ello, desde varios puntos de vista: es un sistema que separa la instrucción de las élites y la de la gran masa –en términos tanto institucionales como curriculares– en distintos tipos y clases de escuelas, en razón de los planes de estudios y de la utilidad de los certificados, así como por el valor en cuanto a la capacitación para pasar de una institución del sistema educativo a otra superior. La educación queda definida, de ese modo, como un patrimonio y la organización escolar, como un medio de asegurarles dicho patrimonio a todos aquellos que se benefician de él en su reproducción social; esto es, a la burguesía ilustrada, que, en su calidad de cliente de la escuela, hace de ésta una institución para la clase media. Colectivamente excluidas quedan, de hecho, las capas sociales bajas, cuyo modo de vida y cuyas concepciones normativas, perspectivas de comportamiento y expectativas no pueden influir en el sistema educativo; más todavía, el sistema educativo opera de tal manera que incluso llega a justificar la exclusión en la conciencia de los marginados con un criterio aparentemente objetivo, a saber, con el criterio de un rendimiento escolar imputable individualmente e imparcialmente medido. Considerado desde perspectivas de poder social y de afianzamiento de privilegios específicos de clase, el sistema educativo resulta ser un mecanismo de óptimo funcionamiento, ajustado a la estructura jerárquica de la sociedad y, aunque ciertamente no de acuerdo con determinados propósitos pedagógicos, sí perfectamente en condicio-

---

(140) La «ocasión desperdiciada para un nuevo comienzo» viene localizada en distintos momentos históricos: los comienzos de la República de Weimar, la época inmediatamente posterior a 1945 y las reformas a finales de los años sesenta. Cfr. Kuhlmann, C. «Versäumte Chancen in der Neuordnung des westdeutschen Schulwesens nach 1945», en *Probleme der Curriculumforschung,* Münster, 1969, pp. 43-57; Friedeburg, L. v. «Bildung als Instrument statistischer Gesellschaftsorganisation», *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 6,* 1986, pp. 173-191 (especialmente, p. 185 y ss.); Zedler, P. «Stagnation und Bewertungswandel», *Zeitschrift für Pädagogik, 31,* 1986, pp. 501-524.

nes de cumplir la función que se espera de él de llevar a cabo la exclusión y, al mismo tiempo, de justificarla mediante procesos de aprendizaje.

Esta trama explicativa, en sí conjuntada, empíricamente confirmada y teóricamente consistente sobre la génesis, las repercusiones y la función del moderno sistema educativo (alemán), cuenta entre las primeras aportaciones de la historia de la educación desde la perspectiva histórico-social. El resultado ofrecido por ella pone también de manifiesto su alcance especulativo y metódico, ya que puede conectar el análisis histórico-social con la investigación histórico-empírica y de actualidad. Fundamentalmente, no se pueden poner en tela de juicio los hallazgos presentados, si bien habría que preguntar si la tendencia supuesta –la de la exclusión– ha sido interpretada correctamente hasta el día de hoy y, sobre todo, si puede ser captada adecuadamente recurriendo a indicadores referidos exclusivamente a la carrera escolar.

Si en lugar de los datos sobre la participación en trayectorias de educación superior se toman, por ejemplo, datos referentes a las estructuras salariales vinculadas a las respectivas carreras profesionales, entonces, y en contra de la hipótesis de la perpetuación de la desigualdad, se pone de manifiesto de manera incontrastable la existencia incluso de un proceso de igualación, esto es, una disminución de la ventaja de las carreras académicas frente a otras. Mientras que hacia 1900 los ingresos en las profesiones académicas eran de cinco a ocho veces más altos que en otras profesiones, este desnivel se ha reducido en la actualidad a un índice de sólo 1,5 a 2. En este sentido, es evidente que, por suerte, además de la escuela, hay otros mecanismos que deciden sobre el reparto de oportunidades sociales –por ejemplo, una eficaz política sindical o el crecimiento económico–.

Incluso se puede preguntar, dentro del marco de los indicadores referidos a la escuela, si el sistema trabaja, de hecho, tal como sus críticos y los análisis históricos suponen. El proceso de expansión, particularmente durante su fase de mayor ímpetu en el siglo XX, es, al fin y al cabo, también un proceso de depreciación de cualificaciones y certificados, con una inflación de los títulos de bachillerato. Ciertamente, este proceso de depreciación se convierte, en principio, en un proceso de desalojo de sus posiciones de quienes hasta entonces estaban situados en un nivel inferior, por parte de quienes ocupaban uno superior; como se ve en la pérdida de su valor en el mercado de los certificados de las escuelas elementales y de los centros para escolares problemáticos. Sin embargo, la difícil situación laboral en ciertas profesiones, especialmente dependientes del Estado –por ejemplo, en el caso de los maestros–, pone de manifiesto al mismo tiempo que no se ha logrado evitar en la medida deseada la depreciación del certificado de estudios como medio de reproducción social en el nivel de la educación superior. Por lo menos, es innegable la existencia de fricciones en este ámbito. No sólo ocurre, pues, que el sistema educativo no se ajusta por completo a las intenciones manifiestas de los planteamientos de programación pedagógicos, sino que además muestra una dinámica propia en la realización de las expectativas sociales. Unos interpretan esta dinámica independiente como una cualidad subversiva; otros, como un elemento perturbador del mercado laboral –ambas conclusiones ponen de manifiesto la existencia de una forma de operar autónoma, genuina, inmanente al propio sistema, pero sin llegar a explicarla–.

3.4. *¿Éxito o fracaso de la política educativa?*

Tras este recorrido por los resultados de la investigación histórico-pedagógica y de sus interpretaciones, cabe discutir de nuevo la pregunta del éxito o del fracaso con vistas a hacer una especie de «balance», de cálculo del saldo activo y pasivo. No resulta nada extraño que, cotejadas con rigor las distintas posiciones, la imagen ofrecida por este balance sea del todo ambivalente.

Por un lado, supone ya una historia coronada de éxito el hecho mismo de la constitución de este sistema educativo, la composición y diferenciación de un entramado tan complejo de procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto es algo que se realiza, además, bajo unas condiciones de constante incremento del volumen de escuelas, de escolares y de pedagogos, de forma que cada vez es mayor el número de quienes asisten a cursos no sólo de enseñanza general, sino también de enseñanza superior. En tal sentido, no cabe hablar únicamente de una práctica generalización de la asistencia a la escuela, sino también con toda propiedad, de un proceso de creciente escolarización de la sociedad y del decisivo aumento de la importancia de los procesos educativos para la historia personal de cada individuo y para sus oportunidades en la vida social.

Por otro lado, con el hecho de que la historia personal se convierte cada vez más en una carrera educativa, se anuncia ya la otra cara del balance, el saldo negativo; pues en la escolarización y la «pedagogización» de la sociedad subyace el planteamiento de una exigencia desmesurada al mecanismo pedagógico, una funcionalización del mismo con miras a fines extrapedagógicos –estatales, económicos, socioestructurales, que amenaza con deformar el proceso de aprendizaje, con pervertirlo haciendo de él un proceso de selección, en perjuicio de su cometido de fomentar la formación de la persona. Por mucho que pueda reflejarse en los datos de la expansión la intencionalidad de los creadores del sistema educativo, éste queda configurado en su propio desarrollo por la polivalente y reiterada determinación de las metas hacia las cuales lo habían orientado en parte los mismos creadores; el sistema educativo se ve condicionado entonces sobre todo por los efectos secundarios no planeados, derivados de la conexión que se establece entre el certificado escolar y la posición socioprofesional.

De ahí que no quepa afirmar en serio que el efecto primario de nuestras escuelas es susceptible de ser descrito a partir de la intención pedagógica puesta en ellas, es decir, del propósito de «hacer que el concepto de humanidad se exprese en nuestra persona con el máximo esplendor posible», como esperaba Wilhelm von Humboldt. Ni puede haber nadie, tampoco, que quiera ver en la difusión de la instrucción popular y de la alfabetización un proceso de «sublimación de la humanidad», tal como lo habían formulado enfáticamente y deseado los pensadores de la Ilustración. La revisión históricamente condicionada de las elevadas aspiraciones albergadas originariamente puede ser considerada como un fallo del sistema y su historia, como un proceso fracasado. El desarrollo histórico permite inferir, asimismo, que Humboldt y los ilustradores se equivocaron respecto a las posibilidades de los procesos de educación organizados, de manera que no se trataría

del fracaso del sistema educativo, sino solamente de la corrección de una serie de expectativas de por sí exageradas.

A la vista de las posibilidades tan variadas que se ofrecen para su análisis, la investigación histórica acaba por retornar, en su evaluación de las consecuencias, a los criterios normativos políticos y pedagógicos de valor que están en su base y predeterminan en última instancia su trabajo; y no en el sentido de que las opciones políticas y pedagógicas puedan anular la validez de los resultados obtenidos en la investigación histórica, pero sí en el de que no es legítimo interpretar la significación de estos resultados, tanto para el presente como para la futura configuración de los procesos educativos, operando exclusivamente con argumentos históricos.

4. ESTRUCTURA DEL SISTEMA Y MÁRGENES DE ACCIÓN: EL TRABAJO ESCOLAR COTIDIANO

Entre las lagunas y omisiones constatables en una historia social que centra su interés en instituciones y colectivos sociales, en funciones y repercusiones sociales, en funciones y repercusiones sociales, cuenta sobre todo el hecho de que pasa prácticamente por alto la realidad del trabajo pedagógico. La vida pedagógica cotidiana desaparece tras la historia del sistema educativo. Actualmente, sin embargo, ya no hay que lamentarse de este déficit (141), o debatirlo exclusivamente a nivel metodológico, sino que también se puede mostrar de forma ejemplar y discutir planteamientos no considerados durante mucho tiempo. Hoy se dispone ya de tales estudios referidos a la historia de la educación en Alemania desde comienzos del siglo XIX. Se trata principalmente de trabajos que investigan la actividad escolar cotidiana desde la perspectiva de los docentes –de ellos quiero partir yo en lo que sigue–.

4.1. *Enseñanza y educación desde la perspectiva de los docentes*

La investigación histórica sobre quienes se dedican a la enseñanza se concentró durante mucho tiempo en la historiografía de la formación del profesorado, en la exposición y la crítica de las ideologías políticas y profesionales de los pedagogos y en la política de sus organizaciones (142).

Sólo poco a poco se ha ido convirtiendo en una historia social comprehensiva de la actividad docente (143). En este tipo de estudios se investiga también

(141) Furck, C. L. «Probleme einer Geschichte der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, 9,* 1963, pp. 262-279.

(142) Cfr. la bibliografía al respecto en Meyer, F. «Geschichte des Lehrers un der Lehrerorganisationen», *Zeitschrift für Pädagogik,* complemento 14, 1977, pp. 273-284; Keiner, E. y Tenorth, H. –E. «Schulmänner, Volkslehrer, Unterrichtsbeamte», *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der Literatur, 6,* 1981, pp. 287-311.

(143) Bölling, R. *Sozialgeschichte der deutschen Lehrer.* Gotinga, 1983.

la situación material y social de los maestros, así como su papel político, como exponentes de profesiones académicas y del colectivo de los funcionarios públicos (144).

A los trabajos de Gerhard Petrat (145) hay que atribuir, entre otras cosas, el mérito de que en nuestros días se haya hecho una exposición histórica adecuada e instructiva de la actividad concreta de los maestros en el aula escolar. Para sus investigaciones ha tomado el ingente caudal de publicaciones periódicas editadas por los propios maestros desde mediados del siglo XVIII, evaluando su contenido en lo que se refiere a la «vida escolar de cada día», es decir, a la representación de la «microdinámica» del quehacer pedagógico «en su más propia peculiaridad» (146). Petrat no se acerca a los escritos de los maestros ni con la lupa del analista teórico, que cree saberlo todo mejor, ni con prejuicios crítico-ideológicos, sino que más bien ve en el «intercambio de experiencias e ideas sobre la docencia» (147) un instrumento sólo por medio del cual queda configurada y a la vez documentada la realidad escolar. Petrat coincide en ello con Wilhelm Roeßler, para el cual la moderna educación se constituye igualmente en el diálogo entre los profesionales de la enseñanza. Pero la tesis de Petrat es susceptible de ser integrada también en el marco de reflexiones teórico-sistemáticas que interpretan tanto el origen como la dinámica del saber pedagógico desde su función dentro del sistema educativo y para la profesión del magisterio (148).

a) *Resultados*

Petrat ha ordenado sus resultados en torno a los conceptos de «enseñanza escolar» y «educación escolar», conectando con ambos una tesis original suya: la historia de la enseñanza escolar en Alemania hasta 1850 constituye, para él, una historia de logros positivos, por cuanto es testimonio de la «revolución callada» (149) a través de la cual se impone la enseñanza en la escuela como una forma de comunicación «que pretende conseguir y produce disciplina» (1979, p. 123). La historia de la educación escolar, por el contrario, testimonio permanente de propósitos políticos y de «perfeccionamiento profesional» (1987, p. 24), es, para él, «la historia de una fracasada aventura pedagógico-social» (1987, p. 31).

¿Qué significa eso en concreto? Volvamos primero a la historia de los éxitos. Esta revolución es «callada» porque, como tal, no ha sido reconocida ni ha gozado de fama, y hasta ni siquiera ha resultado claramente perceptible. El proceso histó-

(144) Titze, H. «Die soziale und geistige Umbildung des preußischen Oberlehrerstandes von 1870 bis 1914», *Zeitschrift für Pädagogik*, complemento 14, 1977, pp. 107-128; Müller, S. F. *Mittelständische Schulpolitik*, pp. 79-97.

(145) Petrat, G. *Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850*, Munich, 1979; Petrat, G. *Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland bis 1945*, Munich, 1987.

(146) Petrat, G. *op. cit.*, 1979, p. 49.

(147) Petrat, G. *op. cit.*, 1979, p. 12.

(148) Roeßler, W. *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, Stuttgart, 1961; Luhmann, N. y Schorr, K. –E. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Stuttgart, 1979.

(149) Petrat, G. *op. cit.*, 1979, p. 357 y ss.

rico mismo se presenta más bien «como un desarrollo premioso (...) a pesar de una entrega personal, una inversión material y unos esfuerzos organizativos realmente ingentes» (1979, p. 363). Sólo en la «dimensión subterránea», en el nivel de «los procesos apenas perceptibles», se hace visible «en sucesos aparentemente distintos» la «identidad común» (1979, p. 365) que caracteriza esta forma especial de comunicación denominada «enseñanza» y define la «revolución».

El camino seguido por Petrat hasta llegar a este resultado parte del intercambio de experiencias y opiniones entre los profesionales de la enseñanza; pero él no califica la realidad documentada y a la vez creada en dicho diálogo a través de las intenciones de aquéllos. Lo que configura la enseñanza no es «la buena intención» (1979, p. 23), sino la realidad misma aprehendida por los actores en su actuación, pero que ellos no están en condiciones de analizar de manera tan distanciada como puedan hacerlo los historiadores. Lo que en definitiva destila metódicamente Petrat de todo un cúmulo de testimonios es el paso de «dar clase» a «enseñar». Aquí ve él, sobre todo, el éxito de esta historia: en el hecho de que puede ganar su autonomía una forma de comunicación cuya «funcionalidad» (1979, p. 365 y ss.) radica en que «en el centro está el proceso transmisor» (1979, p. 21).

Esta historia no acontece en un espacio socialmente vacío. Petrat analiza con toda amplitud cómo se descubre a finales del siglo XVIII la instrucción popular como un factor político muestra simultáneamente cómo surge el genuino problema de la enseñanza: la pregunta acerca de «cómo es posible la enseñanza» (1979, p. 25), no la de «cuál es el cometido de la enseñanza», es la que marca la diferencia, y ello, en varios sentidos. Para empezar, dicha pregunta constituye un indicio de que los protagonistas históricos aprenden a distinguir entre sus «postulados» pedagógicos y su «observación» de la realidad escolar. La experiencia cotidiana de esta diferencia es además el prerrequisito sistemático no sólo para que el número de las representaciones con las que se piensa sobre la educación no se extienda de modo incontrolado, sino para que asimismo todas ellas queden aglomeradas en concepciones alternativas, organizadas en el *medium* de una crítica y una competencia recíprocas.

Con ello no son excluidas zonas de consenso sobre la función de la enseñanza en la escuela; por lo que el consenso fundamental reside en el concepto de la «disciplina» (1979, p. 34 y ss.). Engarzada en el proceso de «disciplina social» (150), la enseñanza es una forma de comunicación en la que cristaliza, con una hechura especial, el orden del tiempo, de las cosas y de las relaciones interpersonales. Petrat destaca como características centrales las siguientes (1979, p. 192 y ss.): la «instrucción en común» y su realidad profesionalmente dirigida, desligada por igual de la orientación individual y de la intervención de profanos; la referencia al juego de «preguntas objetivas, relacionadas con una materia, y de respuestas libres»; finalmente, el hecho de que la enseñanza se convierte en un «asunto del pensar y de lo

(150) Petrat parte de reflexiones formuladas por Gerhard Oestreich e, independientemente de él, ampliadas por Michel Foucault. Cfr. sistemáticamente Breuer, S. «Sozialdisziplinierung», en C. Sachße y F. Tennstedt (Eds.) *Soziale Sicherheit und soziale Disziplinierung*, Francfort/M., 1986, pp. 45-69.

pensado» y de que se organiza el «tratamiento de las materias al nivel de los símbolos»; pudiendo, así, ajustarse en sus instrumentos y en su temporalidad a la función de «disciplina» y de «depuración» (1979, p. 256 y ss.).

La enseñanza –esa «razonable elaboración de la imaginación», como dijo el pensador ilustrado Friedrich Gedike (1979, p. 137)– se deslinda, así, del «dar clase», asume una metodología propia y adquiere, hacia la mitad del siglo XIX, una contextura y unos standards específicos que son objeto de reflexión en los círculos profesionales y por ellos transmitidos. Petrat muestra también la «fragilidad del instrumento 'enseñanza'», tomando como ejemplo la intervención del Estado a través de los llamados «regulativos de Stiehl» (1979, p. 343 y ss.), pero esta amenaza no significa todavía una destrucción.

Por otro lado, para Petrat es evidente que el propósito de la educación ha fracasado en las escuelas. La pregunta clave del siglo XVIII –«¿cómo es posible la educación?» (1984, p. 56)(151)– encuentra en Petrat una respuesta clara: no en las escuelas o, por lo menos, no de forma que se pueda establecer un continuo entre las pretensiones pedagógicas y los resultados, ni tampoco por lo que pone de manifiesto la historia social de la educación escolar hasta 1945.

La argumentación de Petrat se apoya en fuentes comparables entre sí, aunque en diferentes segmentos cronológicos. En el siglo XVIII surge una exigencia pública de educación basada en la afirmación procedente de los medios estatales de un déficit educativo familiar (1984, p. 37 y ss.); esta exigencia cristaliza después de 1800 en el propósito de crear la «igualdad de convicciones» a través de la educación (1984, p. 77 y ss.), pero esta pretensión acaba por hacerse problemática después de 1885. Petrat constata ya en la Alemania imperial una «inflación de educaciones» (1984, p. 177 y ss.) y en la época republicana posterior no puede detectar –siguiendo la tesis de Lochner de1928– más que la «totalidad de las contradicciones como hipoteca de la forma tardía de instrucción escolar» (1984, p. 365). En la Alemania nazi, finalmente, se habla «en todo tiempo y lugar» de educación, pero la realidad «en todo tiempo y lugar» de educación, pero la realidad «es del todo distinta» (1984, p. 374); de forma que Petrat se pregunta si es legítimo incluir esta época en la historia social de la educación escolar. Apoyándose en el testimonio de los ideológos pedagógicos nazis, especialmente en Ernst Krieck, Petrat ve eliminada la frontera entre la «ejercitación en la disciplina» y la educación (1984, p. 377 y ss.) y la comunidad pedagógica degenerada en un «sistema de vigilancia» (1984, p. 378 y ss.) y pervertida en función de una «capacitación militar» (1984, p. 393). La «imagen del injerto» –como «modelo de la educación escolar» (1984, p. 404) y como expresión del propósito de ennoblecimiento a ella vinculado por los pedagogos y por la opinión pública– cuyo rastro histórico ha sido seguido por Petrat a partir del siglo XVIII, queda ahora «definitivamente (...) corrompida» (1984, p. 404). De lo que quizás podría tenerse por un punto de partida acertado y unos propósi-

(151) La cercanía de Petrat a los planteamientos de la teoría funcionalista de los sistemas se pone de nuevo en evidencia; también él aborda los problemas teóricos mediante preguntas del tipo «cómo». Cfr. Luhmann, N. y Schorr, K. –E. «Wie ist Erziehung möglich?». *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1,* 1981, pp. 37-54.

tos saludables, se llega a una instrucción pública concebida como un «instrumento para poner en horma» (1984, p. 407), tal como se implanta definitivamente a partir de 1933.

El fracaso de esta educación escolar, en total contradicción con lo que debe ser la enseñanza, es explicado por Petrat en virtud de que no ha confiado en la eficacia de la «revolución callada»: «este calificativo, en el sentido aquí tomado, es expresión de fuerza y de seguridad en sí mismo. Por el contrario, la educación aquí practicada consiste en gritar consignas en una época sumida en el desconcierto o, digámoslo mejor, en una época cerrada a los símbolos» (1984, p. 407).

La conclusión fundamental del análisis es que resulta imposible una verdadera educación en las escuelas públicas cuando, impulsada por intenciones políticas, pretende conformar directamente la conciencia de sus receptores. El haberse mantenido, a pesar de todo, esta «extralimitación» (1984, p. 79) del concepto de educación escolar se debe no poco –como Petrat ha podido constatar, entre otras cosas, en las relaciones entre el profesorado, el Estado y la tradición socialdemócrata (1984, p. 187 y ss.)– a que los propios maestros se aferran a esta exagerada pretensión con el fin de asegurarse la estima que se les niega por lo que ellos realmente pueden, a saber, enseñan (1984, p. 256 y ss.).

b) *Historia social*

¿Por qué pertenecen estos trabajos al ámbito de la historia social? ¿Por qué caracterizan la variante específica del trabajo histórico cotidiano en sus aportaciones y problemas? Para empezar, porque el propio autor pone a sus investigaciones la etiqueta de historia social; y sistemáticamente, sin embargo, porque en ellas sigue también un programa histórico-social. Petrat renuncia decididamente a todo tipo de análisis que investigue la realidad educativa a partir de los propósitos de sus protagonistas; él, en cambio, argumenta funcionalmente, evalúa sus fuentes desde hipótesis formuladas en términos teórico-comunicativos y consolida el planteamiento especulativo de su análisis insertando expresamente la escuela en un marco histórico-social y sirviéndose del concepto de «disciplina social».

Por otro lado, Petrat puede ser incluido igualmente en el ámbito de la variante histórico-cotidiana porque no se limita a analizar la estructura de la escuela y del sistema educativo, sino que también indaga la «mecánica de precisión» de esta institución. Con ello se hace patente, al mismo tiempo, que la historiografía desde esta perspectiva de lo cotidiano no puede ser confundida con un sumirse meticulosamente en el detalle histórico o con una descripción ayuna de toda orientación teórica de lo que es y acaece (152). Petrat sólo puede descubrir la textura íntima

(152) A este prejuicio contribuyen tanto los críticos como los defensores de la historia cotidiana. Cfr. Kocka, J. «Theorieorientierung und Theorieskepsis in der Geschichtswissenschaft», *Historical Social Research, 23,* 1982, pp. 4-19. Véanse también las equívocas exposiciones de «descripciones densas», supuestamente no condicionadas por la teoría, hechas en defensa de la perspectiva histórica-cotidiana por H. Medick («Missionare im Ruderboot? Ethnologische Erkenntnisweinsen als Herausforderung an die Sozialgeschichte», *Geschichte und Gesellschaft, 10,* 1984, pp. 295-319).

de la enseñanza sirviéndose de un instrumental de evaluación de fuentes con una gran carga teórica y distanciado de la realidad, con el propósito metodológico de captar las estructuras de dicha realidad a través de la descripción que de ella hacen los agentes y, con ello, de aquilatar en todo su alcance la actuación de éstos. La distancia crea la comprensión.

Contemplados, sin embargo, los resultados, se ponen de relieve –incluso donde menos cabría suponer– algunos problemas inherentes a la perspectiva histórica-cotidiana. Y así, aunque se trate de un análisis cercano a los protagonistas, su valor orientativo para la actividad pedagógica actual no es demasiado grande: Petrat interpreta el cambio ocurrido en la enseñanza como una «revolución», pero al describirla en su génesis y en su eficacia como «callada» –subterránea, imperceptible–, la sitúa en una dimensión intencionalmente inoperante, de cara a la actuación concreta.

A diferencia de aquellas otras variantes dentro de la historia social que centran su interés en las estructuras del sistema y en los efectos sociales de la escuela e interpretan con escepticismo el quehacer de los pedagogos por considerar al maestro como un «agente controlado de la sociedad», Petrat se mueve en la perspectiva de dicho quehacer, pero sin la ideología de la acción pedagógicamente controlada. El maestro es protagonista, pero no agente controlador de lo que acontece. En lo que atañe a la penetración hasta su «más profundo nivel», se adquiere así conciencia de la cualidad pedagógica de la enseñanza y –vista desde el deseo de obtener resultados evidentes– de la imposibilidad de la educación escolar; pero ello, en dimensiones temporales muy dilatadas y, por tanto, fuera de la vulgar realidad vivida por el pedagogo. Lo que se experimenta en cada momento como un estorbo es expuesto por Petrat en su sentido histórico-funcional como disciplina y revolución; pero este sentido no se hace patente aquí y ahora, sino sólo muy a largo plazo.

No cabe duda de que esta función disciplinaria de la escuela ofrece un motivo de crítica sistemática; Petrat no la hace, pero sí otros autores que investigan la vida cotidiana de la escuela (153). Enseñanza y escuela aparecen aquí como instituciones dedicadas a la manipulación del sujeto, no como una actuación pedagógica, sino como deformación de una realidad al servicio de fines distintos de los planeados. Desde esta postura emparentada con las ideas de la pedagogía reformista, se llega no a un elogio de la enseñanza, sino a exigir la eliminación de la escuela o, cuando menos, una organización más libre que ésta, construida didáctica y metodológicamente a partir del sujeto mismo.

Con Petrat habría que decir, quizás, que de esa forma se cambia la superficie, pero no la dimensión más profunda. La «sagacidad» –o sea, el método mejor– puede reemplazar la «fuerza» –o sea, el método «menos bueno»–, pero sigue siendo método, esto es, un instrumento que organiza la enseñanza y disciplina las ideas. Así pues, la orientación teórica de Petrat legitima el quehacer cotidiano de

(153) Por ejemplo, Dreßen, W. *Die pädagogische Maschine. Zur Geschichte des industrialisierten Bewußtseins in Preußen/Deutschland, Francfort/M./Berlín/Viena, 1982, p. 115 y ss.; Gstettner, P. Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft,* Reinbeck, 1981.

la escuela, pero no consuela de forma cotidiana, sino que fomenta más bien una actitud heroica de perseverancia a pesar de todas las dificultades; mostrando, al hacerlo así, la dignidad del trabajo escolar. De cualquier modo, es innegable que la historia social de Petrat posee igualmente un sesgo crítico frente al Estado y al cuerpo de pedagogos profesionales. Lo que, tanto según la conciencia pública como de acuerdo las promesas de los educadores de profesión, debería ofrecer la escuela, por encima de todo, es justamente lo que no puede ofrecer –educación como ennoblecimiento de la persona–; y viceversa, aquello que sí puede ofrecer, aprendizaje y disciplina de la imaginación, esto es, enseñanza constrictiva, es lo que no quieren los pedagogos críticos. Tampoco la historia de la vida cotidiana –esa parece ser la lección que de aquí se desprende– puede mantenerse al margen de controversias teóricas, pues el quehacer de cada día no es algo que se pueda dar por sobreentendido, sino que precisa de modo ineludible la teoría para poder ser comprendido justamente en su cotidianidad (154).

c) *Problemas*

La esquematización realizada por Petrat, esto es, la estricta separación entre enseñanza y educación, plantea, ya de entrada, un problema. La verdad es que, a la luz de los pedagogos clásicos, resulta una separación un tanto sorprendente. En su *Pedagogía general,* y a diferencia de Petrat, J. F. Herbart fija su punto de partida en la afirmación de que él «no tiene un concepto (...) de educación sin enseñanza», pero tampoco puede «admitir una enseñanza que no eduque» (155). Petrat separa lo que para Herbart debe ir junto; ello significa que su concepto de enseñanza –en términos de una teoría de la comunicación– se aparta tanto del de los críticos actuales de la escuela como del de Herbart.

Dejando de lado la concepción de Herbart, los análisis críticos de la escuela realizados hoy parten más bien de que no es tanto el aspecto cognitivo de la enseñanza, cuanto el social, el que hace el caso y educa. El «currículo oculto» –la estructura y la función social de la escuela y de la enseñanza– se convierte, dentro de esta interpretación, en el punto central, y no el plan de estudios o la explícitamente proclamada función mediadora. Este «currículo» también educa, pero no necesariamente como lo creen algunos pedagogos de buena fe, sino más bien en la medida en que se hace patente la correspondencia entre la estructura social y la organización social de la enseñanza; de forma que la escuela –en contraposición a como la ve Petrat– pierde su lógica propia y «educa» de manera no pedagógicamente legítima, sino socialmente funcional.

La conformación de «cabeza y cuerpo» a la que es sometido el escolar (156) procede de unas fuentes centrales distintas de las señaladas por Petrat: de la arqui-

(154) Esta «problematización» de la vida cotidiana, como primer resultado de su análisis, ha sido expuesta por Elias, N. «Zum Begriff des Alltags», en K. Hammerich y M. Klein (Eds.) *Materialien zur Soziologie des Alltags,* Opladen, 1978, pp. 22-29.

(155) Herbart, J. F. *Allgemeine Pädagogik.* Ed. Asmus, I, 1806, p. 23 y ss.

(156) Con esta formulación queremos aludir a la famosa investigación de Bendele, U. *Krieg, Kopf, Körper: Lernen für das Leben, Erziehung zum Tod,* Francfort/M., 1984.

tectura del edificio escolar; de la ordenación espacial del aula, desde la altura de la tarima del maestro hasta el nivel más bajo de los pupitres; de las prescripciones políticas de higiene y control; de las normas sobre la postura del cuerpo al sentarse y al escribir o del reglamento establecido para el patio escolar, las pausas, la indumentaria, las fiestas y los actos solemnes académicos (157). La «maquinaria» de la escuela (158) es concebida de una manera mucho más material de lo que lo hace Petrat con sus conceptos teórico-comunicativos. Pero el maestro es también aquí un «agente» de la sociedad sin independencia de acción; más bien «víctima» y «ejecutor» que protagonista autónomo.

A pesar de estas diferencias, en todas las teorías que argumentan «funcionalmente» y no «causalmente» (159) se deja al margen la cuestión tan fundamental y difícil de las repercusiones. Es un hecho de por sí muy significativo de las dificultades que entraña dicha cuestión que Petrat sitúe el comienzo del fracaso de las ambiciones pedagógicas –a finales del siglo XIX– precisamente donde otros autores trazan escenarios de disciplina. También ellos se percatan de la «inflación de educaciones», pero, a diferencia de Petrat, parece que esto no les impide hablar de éxito. En tal sentido, no pocas veces valoran el entusiasmo bélico de agosto de 1914 y la perversión de la escuela en función de una capacitación político-militar como éxito de una educación sumisa al poder cuyos gérmenes se encuentran, ya antes de 1914, en la concepción de la escuela como instrumento de disciplina (160).

Existen, sin embargo, indicadores histórico-sociales que más bien corroboran el escepticismo de Petrat. Monika Wölk, por ejemplo, ha llamado la atención, en una investigación acerca de la política prusiana de enseñanza elemental, sobre la solución de continuidad existente entre la intención y el efecto. A resultados similares llegan observadores contemporáneos (161).

Wölk no sólo ha puesto de relieve el hecho de que, a pesar de la «escuela de súbditos», después de 1890 crece ininterrumpidamente el apoyo político a la socialdemocracia, sino que también ha constatado que los grupos de electores que más decididamente se decantan por dicho partido son justamente los que han

---

(157) Cfr. Kost, F. «Die 'Normalisierung' der Schule», *Zeitschrift für Pädagogik, 30,* 1983, pp. 769-782; Kost, F. Volksschule und Disziplin, Zürich, 1985.

(158) Según la formulación de John Honey para la *public school* inglesa: (*Tom Brown's Universe,* Londres/Nueva York, 1977). Como ejemplo más plástico valdrían, quizás, los internados correccionales.

(159) Stegmüller, W. *Teleologie, Funktionalanalyse und Selbst-regulation.* Berlín/Heidelberg/Nueva York, 1969.

(160) Bendele, *op. cit.* (n. 156); Grupo de trabajo: «Lehrer und Krieg» (Ed.), *Lehrer helfen siegen. Kriegspädagogik im Kaiser-reich, mit Beiträgen zur NS-Kriegspädagogik,* Berlín, 1987.

(161) Tenorth, H. –E. y Kien, K. «Lehrer an preußischen Berufsschulen», *Zeitschrift für Berufs– und Wirtschaftspädagogik, 76,* 1980, pp. 570-581 (cfr., sobre los votos emitidos al efecto por el ministro de comercio e industria, la p. 572).

asistido a la escuela elemental en una época en la que predominaba una política educativa especialmente represiva (162).

Las deficiencias de su argumentación radican, evidentemente, en que no logra separar lo suficiente, desde el punto de vista metodológico, la escuela como factor generador de decisiones electorales y otras instancias sociales –ambiente y profesión, controversias políticas y organizaciones–. Cabe suponer que la situación social de los electores socialdemócratas y sus experiencias en el partido y en los sindicatos han determinado en mucho mayor grado sus decisiones y que las ideas sobre el futuro, que configuran decisivamente el comportamiento político, no han sido adquiridas precisamente en la escuela. Al margen de estos problemas metodológicos, todo ello no hace sino confirmar a los ojos del historiador social de la enseñanza y de la educación el déficit existente en cuanto a investigaciones dedicadas a la difícil tarea de precisar inequívocametne la incidencia de la escuela en la vida diaria. Probablemente ayude a seguir adelante en este punto tener en consideración cómo viven la escuela los propios escolares.

4.2. *La escuela desde la perspectiva de los escolares*

Desde finales del siglo XIX *La escuela en la literatura* (163) constituye un tema muy de moda, y, consecuentemente muy habitual en las antologías literarias. Una y otra vez se documenta, desde la perspectiva de los escolares, que la escuela es vista como algo terrible, como un lugar de corrección disciplinar y de aburrimiento, pero que también ofrece la posibilidad de ponerle un poco de diversión a la rutina diaria, aunque no sea más que gastándole alguna jugarreta al maestro, que tiene que pagar de esa forma por los males imputables a la institución. De cualquier manera, es innegable que en estos testimonios literarios se deja constancia de la variedad de situaciones y sucesos propia de la vida escolar; no pocas veces encubierta demasiado a la ligera bajo las descripciones negativas y horripilantes de la «pedagogía negra» (164) o bajo la estilización pedagógica de la «vida escolar», que precisamente en la tradición reformista muestra una tendencia hacia la armonización y la nivelación positiva.

Hay que decir, sin embargo, que la investigación sistemática del papel de la escuela en la historia personal desde la introducción de su obligatoriedad sigue siendo todavía un desiderátum (165). Hasta qué punto se trata de un desiderátum se ve claramente cuando no se quiere circunscribir este tipo de investigaciones ex-

---

(162) Wölk, M. *Der preußische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler 1871-1912.* Berlín, 1980. Para una crítica de los métodos aplicados, cfr. Ritter, G. A. *Staat, Arbeiterschaft und Arbeiterbewegung in Deutschland,* Bonn/Berlin, 1980.

(163) Maier, K. E. (Ed.) *Die Schule in der Literatur,* Bad Heilbrunn, 1972; Gregor-Dellin, M. (Ed.) *Vor dem Leben: Schulgeschichten von Th. Mann bis H. Böll,* Munich, 1965.

(164) Rutschky, K. (*Schwarze Pädagogik.* Francfort/M./Berlin/Viena, 1977) ofrece testimonios al respecto desde la época de la Ilustración.

(165) Cfr. Mitterauer, M. *Sozialgeschichte der Jugend* (Francfort/M., 1986, p. 142 y ss.), donde ofrece una panorámica general.

clusivamente al efecto del reparto de oportunidades escolares. Las biografías serían una fuente adecuada para estos trabajos y un motivo, asimismo, de no pocas sorpresas al examinar cómo es vivida la escuela por los escolares. En lo que atañe al siglo XIX, A. Rang ha llamado la atención sobre una de esas sorpresas que le aguardan al historiador social dedicado al estudio de biografías (166).

Rang ha hecho el sorprendente hallazgo de que, en contra de la tópica imagen crítica de la escuela del siglo XIX en la que regían los pedagogos de «la letra con sangre entra», los hijos de los obreros iban de muy buena gana a la escuela. No sólo eso, sino que además desarrollaron una tal «avaricia de saber» que ni siquiera les venía a la cabeza la idea de hacer novillos. Rang subraya con toda razón que la escuela en el siglo XIX no sólo fue vivida «subjetivamente» por los hijos de los obreros y campesinos como un lugar agradable, sino que «objetivamente» fue también un privilegio para ellos: «aprender era para ellos algo más agradable que tener que trabajar ya a su edad» (167). La experiencia positiva en la escuela no se debía exclusivamente al hecho de que gracias a ésta se podía escapar a la coerción vivida en casa, sino también a las perspectivas que abría la escuela. Desde que a partir de la segunda mitad del siglo XIX fueron incorporadas al plan de estudios, incluso en la escuela elemental, materias más realistas que antes, el provecho de la escuela se hizo del todo inmediato. Junto con las técnicas culturales generales de leer y escribir se trataban conocimientos no susceptibles de una funcionalización ideológica (al contrario, por ejemplo, de la enseñanza de la religión o de la historia patria).

Naturalmente, con testimonios aislados como los que aporta Rang, para desconcierto de ciertos prejuicios habituales en la historiografía pedagógica, no es legítimo pasarse al extremo contrario de construir una imagen ingenua y contemporizadora de la realidad escolar en el pasado. Pero dichos testimonios sí deberían servir para tener claro que la historiografía del trabajo escolar cotidiano ha de dar razón de las diferentes perspectivas con las que viven la realidad de la escuela los afectados por ella y los observadores de fuera de la misma.

Para los escolares implicados –que, de seguro, constituían uno de los problemas más difíciles a los que tenían que enfrentarse a diario los maestros; como lo confirma la discusión permanente sobre temas disciplinares–, la escuela representaba un espacio vital de índole muy particular y ambivalente. Por un lado, una institución correccional en la que los educandos debían asimilar a la fuerza normas y patrones de conducta procedentes, muchas veces, de una cultura que les era extraña, y frente a los cuales desarrollaban sus propios rituales y mecanismos de defensa (168). Por otro lado, parece que la escuela también es, a veces, un lugar con

(166) Rang, A. «Über Arbeiterkinder, die gern in die Volksschule des 19. Jahrhunderts gingen», *Hilfe. Schule*, Berlín, 1981, pp. 100-102.

(167) Rang, A. *op. cit.*, p. 101 (recuerdos de Josef Peukert).

(168) El movimiento juvenil alemán puede ser entendido por ese motivo como «señal de alarma frente al exceso de educación» (Petrat, *op. cit.*, 1984, p. 328 y ss.). Un argumento similar, basado en el ejemplo de la juventud obrera y de las pandillas violentas, lo ofrece Peukert, D. J. K. *Jugend zwischen Krieg und Krise*, Colonia, 1987.

un efecto positivo para la vida, en el sentido de que abre unas perspectivas de futuro que sin ella permanecerían cerradas –después de todo, el lema de «al éxito por la cultura» no es, por lo menos individualmente considerado, un puro mito ni tampoco expresión de ilusiones ciegas a la realidad–. Simultáneamente, sin embargo, se puede constatar una ininterrumpida separación entre la escuela y la vida, de forma que, a pesar de la gran «escolarización» de la historia personal (169), la significación de la escuela se ve limitada a la escuela misma, siendo experimentada como un cuerpo extraño incrustado en la «vida real y cotidiana» (170). No obstante, hasta el momento presente, es más factible señalar sistemáticamente las opciones imaginables en el marco de la percepción de la escuela por parte de los escolares que documentarlas históricamente. La historia social de los escolares sigue siendo todavía una empresa por realizar.

4.3. *Conclusión*

Las investigaciones histórico-sociales acerca del desarrollo y de la significación del sistema educativo desembocan en una serie de cuestiones de las que ya se ocupara la historiografía pedagógica tradicional, aunque sin haberlas trabajado en la medida requerida, esto es, sin haber llegado a una explicación suficiente de la realidad del proceso educativo y sin haber analizado sus repercusiones en el individuo y en la sociedad. Los enfoques histórico-sociales vienen a mostrar teórica y metodológicamente nuevos modos de trabajo y planteamientos. En el análisis de la organización de los procesos educativos estudian tanto sus estructuras como sus funciones, intentando poner de relieve sus repercusiones reales; su campo de trabajo son las instituciones y organizaciones, aunque también se ocupan del quehacer cotidiano y de la vida escolar. Si, además de eso, se llegara en el futuro a investigar la realidad de la educación escolarmente organizada no sólo desde la perspectiva de los pedagogos y en el nivel de la planificación proyectada por los profesionales de la educación, sino también a partir de la vivencia de los propios escolares y de su importancia para la historia personal de los mismos, entonces se conseguiría igualmente exponer, en toda su dimensión histórica, la estructura peculiar de la educación.

Puede que en tal caso se vea con toda claridad que una «historia social de la educación» sólo podrá desplegar su genuino potencial cognoscitivo justamente si se dedica a sacar a la luz las formas de «sociabilidad» y «temporalidad» peculiares de la educación, y ello, de forma tan precisa que estos patrones de organización del tiempo y de la sociedad puedan ser distinguidos de otros patrones históricamente coexistentes (por ejemplo, de los propios de la estructura económica, política, familiar o de la edad). Esta historiografía social, con la variedad temáti-

---

(169) Mitterauer, *op. cit.* (n. 165).

(170) Esta tendencia parece confirmarse cada vez más, al menos en la época posterior a 1950. Cfr. Aster, R. y Kuckartz, U. «Jugend und Schule», *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 8,* 1988, pp. 200-212.

ca de sus intereses, podrá convertirse en una auténtica historia de la sociedad si, además de todo lo anterior, es capaz de poner de manifiesto dónde y en qué encuentran sincrónica y diacrónicamente su unidad histórica típica todos estos órdenes, en sí diferentes, suponiendo que sea posible encontrar todavía otra unidad distinta de la que se puede establecer agrupando ideológicamente a los actores en cuestión o en razón de las opciones teóricas controvertidas asumidas por los investigadores.

Si, finalmente, se llegara a explicar cómo es posible alterar y configurar estos patrones de organización de la realidad, ya se podría hablar entonces con pruebas fehacientes de la utilidad práctica de esta forma de historiografía. Por el momento, más bien parece que son precisamente los enfoques histórico-sociales, incluso en su variente de historia de la vida cotidiana, los que enfrían el optimismo de los protagonistas y señalan a los pedagogos los límites que no pueden traspasar.

Traducción: Manuel Canet.

MONOGRÁFICO

ORÍGENES DE LOS TÉRMINOS EDUCATIVOS «CLASE» Y «CURRÍCULUM»

DAVID HAMILTON (*)

La división de los alumnos en clases iba a constituir una de las innovaciones pedagógicas más importantes en toda la historia de la educación (Mir, *Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites,* 1968) (1).

Difícilmente se podría sobrevalorar la importancia de esta innovación (la idea misma de un «currículum») en la historia de la educación (Rashdall, *The Universities of Europe in the Middle Ages,* 1936) (2).

I

El discurso de la escolarización se presenta como un instrumento histórico, pero sus correlaciones históricas no son siempre evidentes. Algunos términos, como *Kindergarten* y *teaching machine,* se pueden relacionar fácilmente con determinados períodos de la historia de la educación, pero otras expresiones, como «clase» y «currículum», se han universalizado, ocultando sus orígenes y su evolución a los expertos en educación y a los historiadores.

Cuando, por ejemplo, los historiadores hacen referencia al «currículum» de la universidad medieval, inconscientemente imponen el lenguaje del presente a la escolaridad del pasado; el resultado es la excesiva ponderación de la estabilidad de la práctica educativa, y los expertos en la materia se quedan con la imprensión de que la enseñanza y el aprendizaje están relativamente a salvo de las turbulencias del cambio histórico.

¿Son los historiadores los únicos culpables de esta distorsión? Pienso que no. También es responsable la comunidad educativa, en su conjunto, por no aportar

---

(*) Universidad de Liverpool.

(1) Mir, G. C. *Aux sources de la Pédagogie des Jésuites: Les Modus Parisiensis.* Roma, 1968, p. 160.

(2) Rashdall, H. *The Universities of Europe in the Middle Ages.* Vol. 1. Oxford, editado por F. M. Powicke y A. B. Emden, 1936, p. 440.

puntos de referencia conceptuales para contrastar el pasado pedagógico. En suma, los historiadores han fallado al establecer la diferenciación cronológica y los expertos en educación no han hecho la diferenciación conceptual. Para salir de este atolladero es necesario, creo yo, situar los lugares comunes de la escolarización mucho más cerca del primer plano del análisis educativo, pues no son el telón de fondo del cambio educativo, sino la verdadera trama o urdimbre del mismo.

II

La disertación más amplia sobre los orígenes de las clases en la escolarización se puede hallar en *Centuries of Childhood* (edición original en 1960) de Phillipe Ariès. Ariès observó que, aunque el término «clase» no aparecía en los escritos medievales sobre la escolarización, había tenido un uso corriente, limitado, en el período clásico (por ejemplo, en las *Instituciones* de Quintillano, hacia el año 95 d.C.) (3). Por consiguiente, Ariès sostenía que la reaparición de «clase» –en la descripción que Erasmo hacía, en 1521, de la St. Paul's School de Londres– ocurrió porque los reformadores renacentistas eran muy «dados a retomar de los antiguos» (4). Así pues, desde esta perspectiva, la práctica renacentista guardaba continuidad con el precedente medieval: las «clases» ya existían y lo único que les faltaba era la etiqueta adecuada (5).

No obstante, en esta argumentación se presentaba una serie de problemas. En primer lugar, los reformadores renacentistas eligieron nuevas designaciones y no sólo por su afición a los autores clásicos, sino también porque deseaban distanciarse de la práctica medieval. En segundo lugar, en 1416 se había redescubierto una versión íntegra de las *Instituciones* de Quintiliano, así es que ¿por qué se necesitaron más de cien años para que el término «clase» se incorporase al lenguaje de la escolarización? En tercer lugar, ¿por qué Erasmo, humanista preeminente, no recogió las expresiones de Quintiliano en sus primeras obras sobre educación, *De Copia* (primera edición en 1512) y *De Ratio Studii* (primera edición en 1511)? Según un traductor reciente, ambas obras estaban «profundamente influidas» por Quintiliano en lo que respecta al «contenido» y al «estilo» (6) y, para mayor abundamiento, el título de *De Copia* está tomado de «una frase de Quintiliano» (7).

---

(3) Ariès, P. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life.* Nueva York, 1962, p. 176 (edición española en Taurus, Madrid, 1988). Entre otras cosas, Ariès señala que el término «clases» no figura en Marrou, H. *Histoire de l'Education dans l'Antiquité.* París, 1948.

(4) Ariès, P. *Op. cit.,* 1962, p. 180.

(5) Ariès sostiene que «la idea (de clases) precedió durante largo tiempo a la palabra y ya era familiar cuando se estableció la terminología» (*ibíd.* p. 177). Para un tratamiento detallado de la etimología del término «clase», véase Clouatre, D. L. «El concepto de clase en la cultura francesa anterior a la revolución», *Journal of the History of Ideas, 45,* 1984, pp. 219-244.

(6) *Collected Works of Erasmus.* Vol. 24. Toronto, 1978, p. 663. (En la cuestión de los escritos erasmistas quiero agradecer la ayuda de mi colega en Glasgow, Betty Knott, cuya traducción de *De Copia* aparece en las mismas series.)

(7) Woodward, W. H. *Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Method of Education.* Cambridge, 1904, p. 20.

El primer uso conocido de «clase» –en una fuente no comunicada por Ariès– aparecía en un informe abreviado de la Universidad de París, publicado en 1517 por Robert Goulet, profesor de teología. La última parte del *Compendium Universitatis Parisiensis* de Goulet incluía una serie de preceptos que, según pensaba Goulet, debía adoptar cualquier que deseara fundar o reformar un colegio. Aparte de exhortar a los lectores a seguir el modo de vida y de enseñanza ya practicado en París, el primer precepto de Goulet describía la planificación del colegio adecuado: «Debería contar, al menos, con doce clases o pequeñas escuelas, según las exigencias de lugar y auditores» (8).

La yuxtaposición de Goulet ente «clases» y «escuelas» manifiesta la coexistencia de usos medievales y renacentistas. En el informe se refleja igualmente el hecho de que el término «escuela» tenía un doble significado en el período medieval. Podía referirse a un grupo de personas o al local en el que se impartía la enseñanza. Por tanto, ¿qué significación debía atribuirse a la vinculación de la «clase» con la escuela «pequeña»? ¿Aludía Goulet la edad (y el número) de los estudiantes o estaba diciendo que esos nuevos locales (o grupos) debían ser más pequeños que los utilizados anteriormente para la docencia? Además, ¿cuáles eran las prácticas colegiales existentes a las que Goulet se refería con la aprobación? Para comprender estos planteamientos es necesario observar más de cerca las formas adoptadas por la escolarización medieval.

III

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la escuela medieval era, sobre todo, una relación educativa entre un profesor particular y un grupo de estudiantes individualizados. Al igual que los maestros de los gremios y sus aprendices, los profesores admitían estudiantes de cualquier nivel y, por consiguiente, la organización de su enseñanza descansaba de manera notable sobre bases individuales. A su vez, tal individualización retroalimentaba la organización general de la escolarización. En primer lugar, no había presunción alguna de que todo estudiante estuviese «aprendiendo» (9) el mismo pasaje.

En segundo lugar, no había la necesidad pedagógica de que todos los estudiantes permanecieran en presencia del profesor durante todas las horas lectivas; con la misma facilidad podían estudiar (memorizar) sus lecciones en cualquier otro lado. Y en tercer lugar, no se esperaba que los estudiantes permanecieran en la escuela una vez alcanzadas sus metas educativas. En esencia, la escolarización medieval era una formación organizativa laxa que podía abarcar con facilidad a gran número de estudiantes. Su aparente laxitud (por ejemplo, el absentismo o el he-

---

(8) Gouler, R. *Compendium on the University of Paris.* Filadelfia, 1928, pp. 100-101. (Agradezco a la Biblioteca Charles Patterson van Pelt de la Universidad de Pennsylvania por facilitarme una fotocopia del pasaje original.)

(9) Debe señalarse, como es natural, que lo que pasa por ser «aprendizaje» es históricamente contingente. En la literatura de la escolarización sería deseable la incorporación de una discusión exhaustiva de esta contingencia.



FIGURA 1

Un aula del siglo dieciséis que ilustra la coexistencia de clasificación e instrucción individualizada. Obsérvese igualmente al posible ayudante del profesor al fondo del aula. Tomado de un cartel de coplas alemán, traducido al inglés y publicado en 1575.
(Pliego de la Balada de Euing, n.º 1, Biblioteca de la Universidad de Glasgow, Departamento de Colecciones Especiales.)

cho de que las inscripciones no se correspondieran con la asistencia) no suponía el fracaso de la organización escolar; era una respuesta perfectamente eficiente a las demandas que se le formulaban (10).

No obstante, estas prácticas medievales pasaron gradualmente por un proceso de reordenación, una secuencia de sucesos que fueron promoviendo el término «clase». Tres son los focos de innovación que parecen haber sido importantes: la Universidad de Bolonia, la de París y las escuelas del siglo XV asociadas con los *Brethren of the Common Life,* un activo movimiento devoto de los Países Bajos.

---

(10) La escolarización medieval, o incluso la concepción medieval de «escuela», requiere mucha más atención. Recibe muy poco espacio, por ejemplo, en Weijers, O. «Terminologie des Universités Naissantes», *Miscellanea Mediaevalia, 12,* 1979, pp. 258-280. Sin embargo, un trabajo que reconoce el problema es el de Southern, R. W. «The schools of Paris and the school of Chartres», en R. L. Benson y G. Constable (Eds.) *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century,* Oxford, 1982, pp. 113-137. Southern escribe: «Espero volver sobre los estadios y la significación de la alteración en el significado que aportó al maestro independiente y a su grupo de alumnos una gran ventaja en el siglo XII y preparó el camino para las nuevas *scholae* institucionales al final de la Edad Media» (p. 115).

Durante los siglos XII y XIII acudieron a Bolonia estudiantes adultos de toda Europa. Iban para aprender las enseñanzas de un grupo de juristas innovador cuyas revisiones de la codificación legal mitigaron, entre otras cosas, los problemas de los terratenientes que deseaban transformar su «posesión» (o mayordomía) en plena propiedad o dominio absoluto de la tierra (11). En comparación con las escuelas catedralicias, Bolonia era un centro educativo mucho más mundano, es decir, secular. Asimismo, la pedagogía de los juristas era comparable a la ofrecida por otros grupos ocupacionales de la ciudad. El saber, las habilidades, etc. se transmitían a los candidatos que podían abonar la cuota de entrada y los gastos, y un pequeño número de «aprendices» aventajados ascendía a la condición de miembros de la fraternidad o cofradía de juristas de Bolonia.

Pero en otros aspectos los estudiantes de Bolonia eran atípicos. En tanto que forasteros, se veían privados de los derechos civiles concedidos a los ciudadanos de Bolonia. Ahora bien, muchos eran poderosos personajes en su tierra de origen y se hallaban bien equipados –desde los puntos de vista financiero, social e intelectual– para superar esta dificultad. Los estudiantes de Bolonia se unieron para formar su propia hermandad y así formalizaron gradualmente sus relaciones con la autoridad civil. También formalizaron sus vínculos con los juristas. Según un historiador reciente, esta última conexión prefiguró un régimen «formidablemente riguroso» en el que se regulaba la enseñanza por medio del control estudiantil del nombramiento de los profesores y las sanciones monetarias impuestas por los estudiantes en los casos de enseñanza deficiente (12).

Aunque los estudiantes de Bolonia controlaban la organización de la docencia, sus maestros retuvieron el derecho a expedir títulos. Al principio estos títulos se limitaban a admitir a los estudiantes en la cofradía local, pero después de 1219 los maestros obtuvieron un privilegio papal: el derecho a conferir (con la autorización del Arcediano de Bolonia) licencias docentes que tenían vigor eclesiástico y civil en todos los dominios papales. Armados con este privilegio –el *ius ubique docendi*–, los profesores licenciados ya no estaban sometidos a las restricciones locales sobre la posesión del cargo y la práctica del mismo. El efecto –y, tal vez también, la intención– de esta intervención papal fue el incremento de la producción de administradores civiles y eclesiásticos (13). Para acrecentar su esfera de influencia, la Iglesia de Roma transformó el gremio boloñés de maestros y aprendices en una escuela internacional de empresariado.

En lo que respecta a los maestros, el *ius ubique docendi* supuso un auge del aspecto docente de sus actividades; por lo que toca a los estudiantes, proporcionó un incentivo no meramente para aprender, sino también para adquirir el prestigio social derivado de ser un graduado (el derecho a utilizar el título de «Maestro»

(11) La relación de Bolonia con la cambiante teoría legal y las pautas también cambiantes de la posesión/propiedad se trata en Anderson, P. *Lineages of the Absolutist State*, Londres, 1979, 24 fols.

(12) Cobban, A. B. *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. Londres, 1975, p. 63.

(13) Para un tratamiento general de las vinculaciones entre la escolarización y la reforma administrativa en la Edad Media véase Murray, A. *Reason and Society in the Middle Ages*, Oxford, 1978.

o «Mr.»). Bajo el influjo de tales presiones políticas y sociales, las instituciones educativas, como la de Bolonia, comenzaron a crecer de tamaño, número y autoridad. A su vez, alguna de ellas (sobre todo la Universidad de París) se sometieron a nuevas formas de disciplina y administración.

IV

La Universidad de París fue un apéndice de la catedral local o escuela diocesana; producto, a su vez, de un decreto papal del siglo XI dictado con la finalidad de que la Iglesia formase a sus propios administradores en vez de utilizar personal seglar. Durante el siglo XII ciertos profesores importantes –principalmente Pedro Abelardo (d. 1142)– atrajeron a París gran número de estudiantes (y a otros profesores); allí vivían y trabajaban fuera del control directo del canciller de la catedral (14). Hacia 1215 estos maestros «externos» habían adquirido su propia corporatividad, el estatuto de autogobierno. El canciller continuaba expidiendo títulos, pero los maestros controlaban la admisión a su propio «consortium» de profesores (15).

Sin embargo, durante el siglo XIII la asunción del control por los maestros y el canciller quedó escindida por una nueva estructura organizativa. Diversos benefactores –tal vez agradecidos por los consejos legales recibidos de administradores y consejeros formados en la universidad– fundaron «colegios» para dar acomodo a los estudiantes «pobres». Conocidos igualmente como «hospicios», «pedagogías» y «casas» (por ejemplo, la Casa de la Sorbona, fundada en 1257), estos colegios residenciales (no docentes) no estaban adscritos a una determinada agrupación religiosa, pero aun así, adoptaron una regla o disciplina comparable.

Al inicio, los colegios eran pequeños. El primero, fundado en 1180, albergaba solamente a ocho estudiantes. Pero a medida que pasaba el tiempo, el carácter de los colegios cambió. Primero, aceptaron internos de pago y más tarde empezaron a impartir enseñanza no sólo a sus propios estudiantes, sino también a los de otras residencias. Aunque esto proporcionó a ciertos colegios más dinero y mayor influencia, los nuevos clientes estaban menos sometidos a la disciplina que formalmente sólo se aplicaba a los escolares «pobres». Esta combinación de fuerte autoridad básica y débil disciplina interna proporcionó la razón y la excusa para los ataques contra la autonomía colegial. Los críticos sostenían que la universidad estaba incumpliendo su misión social y, como consecuencia de la laxitud colegial, se había convertido en un campo de cultivo del sentimiento antimonárquico y antiestatal (16).

---

(14) Véase, por ejemplo, Southern, R. W. *Op. cit.*, 1982.

(15) Bernstein, A. *Pierre D'Ailly and the Blanchard Affair: University and Chancellor of Paris at the Beginning of the Great Schism.* Leiden, 1978, p. 6. La tensión entre la licencia (del canciller) y la iniciación (del maestro) también se discute en Cobban, A. B. *Op. cit.*, 1975, p. 82.

(16) Véanse Verger, J. «Les universités françaises au XV siècle: Crises et tentatives de réforme», *Cahiers d'Histoire, 21,* 1976, pp. 43-66; y Rashdall, H. *Op. cit.*, vol. 1, 1936, p. 515.

Como han indicado diversos historiadores, estas críticas tuvieron un impacto decisivo. Con el pretexto de sustituir la «anarquía» por el «orden» (17), la autonomía del canciller, los profesores y los colegios quedaron subordinados al control de las autoridades laicas y del clero secular. En 1446, por ejemplo, la jurisdicción del Parlamento se extendió a todos los casos civiles dentro de la Universidad, sobre la base de que tan sólo el Rey y su corte tenían el derecho de aprobar la creación de corporaciones (18). Con esta y otras intervenciones semejantes (por ejemplo, las reformas del Cardenal d'Estouteville en 1453), la Universidad de París se vio privada de su «privilegio principal» y de su «independencia» (19). Su *status* de «universidad internacional mesmeriana» cambió al de «institución nacional circunscrita» (20). Pero esta transición no fue un simple deslizamiento hacia la mesa de negociaciones académica; fue más bien un síntoma de que la Universidad de París se estaba saliendo de la órbita de la Iglesia de Roma para caer en manos de los intereses políticos nacionales. La autonomía local –permitida dentro de unas líneas marcadas por una autoridad distante– fue sustituida por formas jerárquicas de control diseñadas para servir las necesidades del «Estado» nacional (21).

La traslación de autoridad que acompañó a estos cambios afectó asimismo a los colegios. El poder y el privilegio se concentraron en los escalones superiores (o sea, entre los doctores). En cambio, los estudiantes quedaron (supuestamente) bajo supervisión constante. Los colegios quedaron sometidos a la «misma regularidad» y al «mismo orden» que otras instituciones civiles francesas (22). A finales del si-

---

(17) *Ibíd.*, p. 526.

(18) Cobban, A. B. *Op. cit.*, 1975, p. 95.

(19) Verger, J. «The University of Paris at the end of the Hundred Years War». en J. W. Baldwin y R. A. Goldthwaite (Eds.) *Universities in Politics: Case Estudies from the Late Middle Ages and Early Modern Period*, Baltimore, 1972, p. 59.

(20) Cobban, A. B. *Op. cit.*, 1975, p. 95. Véase igualmente Le Goff, J. «La Conception française de l'Université a l'époque de la Renaissance», en Commission Internationale pour l'Histoire des Universités, *Les Universités Européennes du XIV au XVIII Siècle: Aspects et Problemes*, Ginebra, 1967, p. 95 («La reforma del Cardenal d'Estouteville, en 1453 en París, es la última reforma universitaria de época y carácter medievales en Francia»).

(21) Para un tratamiento más amplio del crecimiento de las formas nacionales de administración y control véase Anderson, P. *Op. cit.*, 1979, pp. 16-59 –por ejemplo: «Las monarquías absolutistas occidentales descansaban, de forma característica, en un estrato bien preparado de jurisconsultos para poner en movimiento su maquinaria administrativa. (...) Estos juristas-burócratas eran los celosos mantenedores del centralismo regio», p. 28–. La relación general entre las instituciones educativas renacentistas y la creación del Estado absolutista merece un examen más pormenorizado. A. T. Grafton y Lisa Jardine sugieren, por ejemplo, que la escolarización humanista tenía «más que ver con su adecuación como producto que con sus méritos intelectuales intrínsecos» y que, como «servidores potenciales del Estado», muchos y dóciles jóvenes nobles fueron «un producto que los oligarcas y tiranos de la Italia de finales del siglo XV no dejarían de apreciar» (Grafton, A. T. y Jardine, L. «Humanism and the school of Guarino: A problem of evaluation», *Past and Present, 96*, 1982, pp. 76-77.

(22) Verger, J. *Op. cit.*, 1976, p. 61. Véase también Brockliss, L. W. B. *The University of Paris in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, tesis doctoral, Cambridge, Universidad de Cambridge, 1976, p. 3 –«(En los colegios) la buena organización se consideraba, sobre todo lo demás, la llave del éxito. Se rechazaban las ideas corporativistas tradicionales y, en cambio, el control final iba a estar en manos de un individuo (el Rector o Principal) que proveería lo necesario para la enseñanza y supervisaría las vidas de los residentes»–.

glo XV esta redistribución del poder también se reflejó en la división interna de los colegios en diferentes cohortes estudiantiles. En esa época el rápido incremento de alumnos externos más jóvenes había «desbordado completamente» los colegios –según Ariès–, convirtiéndolos, «a todos los efectos, en grandes escuelas para externos» (23). En tales circunstancias no se podía aplicar el control por medio de los requisitos de residencia. En cambio, la vigilancia se iba a ejercer mediante una reglamentación más cerrada de la asistencia y los progresos del estudiante. Según Ariès, estas reformas surtieron un efecto profundo en la vida universitaria. Transformaron cada «administración colegial» en un «sistema autoritario» y cada «ayuntamiento de profesores y alumnos» en un «estricto gobierno de los alumnos por los maestros» (24).

Además, según Mir, esta fue la época en la que se utilizó por vez primera el moderno sentido de «clase» –aunque no la denominación– en los estatutos del Colègio de Montaigu:

> «En el programa de Montaigu de 1509 se encuentra por primera vez en París una división exacta y clara de estudiantes en *clases*. (...) Es decir, divisiones graduadas por estadios o niveles de creciente complejidad según la edad y los conocimientos adquiridos por el estudiante» (25).

Pero aunque el Colegio Montaigu «inaugurase» tal sistema de clase en París, como Mir prosigue manteniendo, existe además otra evidencia de que, hacia 1509, la división de comunidades educativas amplias en cohortes relativamente pequeñas ya se había conseguido en las escuelas de los *Brethren de la Vida Común* (26).

V

Los *Brethren* se diferenciaban de monjes y frailes por su organización y sus orígenes. En primer lugar, compartían una vida común sin hacer votos vinculantes y, en segundo lugar, eran «esencialmente producto de la municipalidad medieval» (27). Tampoco sobrevivían pidiendo limosna, sino que se servían de las donaciones de benefactores, de los honorarios de la enseñanza y con los ingresos obtenidos copiando libros. Los historiadores de la educación han venido prestando gran atención a los *Brethren* porque estaban asociados con ciertos educadores humanistas importantes. Aparte de Erasmo, por ejemplo, los *Brethren* intervinieron

(23) Ariès, P. *Op. cit.*, 1926, p. 167.

(24) *Ibíd.*, p. 171.

(25) Mir, G. C. *Op. cit.*, 1968, p. 101. Véase igualmente Compère, M. M. y Julia, D. «Les collèges sous l'ancien régime», *Histoire de l'Education, 13,* 1981, p. 8 –«(En qué momento) se convirtió la escuela medieval en un colegio, en el sentido moderno de la palabra... Es seguramente la aparición de unas clases progresivas establecidas jerárquicamente, siguiendo el *modus parisiensis,* con un profesor adscrito a cada una»–. Un tratamiento coincidente y más detallado se encuentra en Renaudet, A. *Préreforme et Humanisme à Paris (1496-1517),* París, 1916.

(26) Mir, G. C. *Op. cit.*, 1968, p. 102.

(27) Jacob, E. F. *Essays on the Conciliar Epoch.* Manchester, 1963, p. 121.

en el empleo y/o la escolarización de John Standonck (Rector de Montaigu desde 1483 hasta 1499) y John Sturm (fundador de la Academia Protestante de Estrasburgo en 1538) (28).

La primitiva historia de los *Brethren* no está nada clara (29), pero parece ser que hacia el siglo XV comenzaron a admitir a jóvenes en sus comunidades (30). En algunos casos los niños eran «donados» a los *Brethren* como candidatos a una futura promoción interna; en otros casos simplemente se los «entregaban» con el propósito de que recibieran una educación formal. Más aún, parece que las escuelas de los *Brethren* admitían igualmente a escolares «pobres» que, presumiblemente, podían pagar sus gastos contribuyendo a las actividades de copia de los *Brethren*.

Además de ser parte de una unidad regional o «colloquium» (por ejemplo, el Colloquium Zwolle), cada una de las «casas locales o escuelas» (31) de los *Brethren* se fragmentaba en varias divisiones internas. Se ha pretendido, por ejemplo, que durante el mandato de John Cele en Zwolle, entre 1374 y 1417, los *Brethren* comenzaron a dividir sus «escuelas» (¿mayores?) en ocho grupos graduados (32). Se dice también que Cele atrajo a Zwolle a «1.200 alumnos de una vez» (33); cifra comparable a las comunicadas por Alkmaar (900 estudiantes), Herzogenbusch (1.200 estudiantes) y Deventer (2.200 estudiantes) (34).

Las cifras de Deventer –referidas al mandato de Alexander Hegius entre 1483 y 1498 (35)– indicaban que cada nivel de la escuela de los *Brethren* tenía un promedio de 275 alumnos. Esa dimensión de la «clase» parece haber perdurado hasta 1520, puesto que en fecha posterior Sturm hablaba de cifras de «hasta 200 alumnos» en cada nivel de la escuela de los *Brethren* de Lieja, donde él estuvo entre 1521 y 1524 (36). No obstante, hay una diferencia chocante entre estas cifras y

---

(28) Aparte de Erasmo, Standonck y Sturm, también se ha afirmado que Martín Lutero asistió a una escuela dirigida por los *Brethren de la Vida Común*, en Magdeburg, cuando era un muchacho (véase Dickens, A. G. *The German Nation and Martin Luther*, Londres, 1976, p. 77).

(29) Los problemas historiográficos relacionados con los *Brethren* se tratan en Post, R. R. *The Modern Devotion*, Leiden, 1968.

(30) Véase, por ejemplo, Hyma, A. *The Brethren of the Common Life*, Grand Rapids, MI, 1950, p. 115. Existieron también unas *Sisters of the Common Life*, a las que se ha prestado mucha menos atención (véase Hyma, *op. cit.*, cap. 3).

(31) Henkel, J. «School organizational patterns in the Brethren of the Common Life», en K. A. Strand (Ed.) *Essays on the Nothern Renaissance*, Ann Arbor, MI, 1968, p. 37.

(32) *Ibíd.*, p. 43.

(33) Jacob, E. F. *Op. cit.*, 1963, p. 124 (citando a Hyma).

(34) Véase Jansen, J. *L'Allemagne et la Réforme. Vol. 1*, París, 1887, p. 19. Más recientemente Geoffrey Parker ha sostenido –sin indicar la fuente– que la «ciudad escolar» de Zwolle tenía «2.000 alumnos hacia 1500» (*The Dutch Revolt*, Harmondsworth, 1979, p. 21). La última fuente del siglo XX sobre las escuelas de los *Brethren* parece ser Schoengen, M. *Die Schule von Zwolle: Von ihren Anfangen bis zu dem Auftreten des Humanismus*, Friburgo, 1898. Pese a la laboriosa investigación de Schoengen, es necesario volver a analizar las fuentes originales.

(35) Véase Hyma, A. *Op. cit.*, 1950, pp. 118-119.

(36) Le Coultre, J. *Maturin Cordier et les Origines de la Pédagogie Protestante dans le Pays de langue Française (1530-1564)*. Neuchâtel, 1926, p. 203.

las de las «clases» de dieciséis alumnos indicadas en el informe de Erasmo sobre la *St. Paul's School*. Asimismo, la dimensión total de *St. Paul* difería de la de las escuelas de los *Brethren*. La escritura de fundación de 1509 preveía una admisión de 153 «niños» en total (37).

Por todas estas razones, creo que se debe tener cautela antes de relacionar las clases de *St. Paul* con las subdivisiones anteriores de los colegios de París o de las escuelas de los *Brethren de la Vida Común*. En cierto sentido, las primitivas cohortes deben ser consideradas como unidades pedagógicas más que administrativas. Dentro de ellas las prácticas pedagógicas aún seguían repitiendo los métodos medievales individualizados, que ya se han descrito. Por otro lado, los posteriores educadores renacentistas no sólo añadieron unos controles más perfilados a los procedimientos administrativos de sus predecesores, sino que también hicieron que las agrupaciones resultantes (escuelas «menores») sirvieran a las metas pedagógicas al igual que a las administrativas. Y este nuevo estado de cosas, cristalizado en la segunda década del siglo XVI, indujo a Gouler y a Erasmo a adoptar un nuevo lenguaje de la escolaridad.

VI

Si esto es así, la argumentación de Ariès necesita cierta revisión. La palabra «clase» no apareció como substituto de «escuela» sino, hablando en sentido estricto, para identificar las subdivisiones en el seno de las escuelas. Los pensadores del Renacimiento creían que el aprendizaje, en general, y las escuelas municipales, en particular, se promoverían con mayor eficiencia mediante unidades pedagógicas pequeñas. Estas «clases» se convirtieron en parte de los «textos minuciosamente coreografiados» que, como ha sostenido un historiador, se utilizaron en las escuelas francesas del siglo XVI (por toda Europa) para «controlar a los profesores y a los alumnos» de manera que pudiesen «enseñar y aprender materias difíciles en el mínimo de tiempo» (38).

Así pues, yo indicaría que se aunaron tres nuevas manifestaciones sociales para impulsar la emergencia del término «clase». En primer lugar, surgieron nuevas pautas de organización y control como respuesta a una crisis de la administración y del gobierno en el siglo XV. En segundo lugar, los administradores-educadores del Renacimiento extendieron esos argumentos a la cuidadosa supervisión pedagógica de los estudiantes. Y finalmente, un humanista no identificado reconoció que la primitiva acepción, relativamente vaga, de «clase» en Quintiliano estaba lista para se adaptada a las nuevas circunstancias.

---

(37) Véase McDonnell, M. *The Annals of St. Paul*, edición privada, 1959, p. 32. La descripción de Erasmo aparece en una carta a Justin Jonas; Ariès fecha la carta en 1519, aunque Percy Allen (*Letters of Erasmus*, Oxford, 1922, p. 507) indica que, según la evidencia implícita, es más probable que el año fuese 1521. (Agradezco a Keith Hoskin, de la Universidad de Warwick, por llamar mi atención hacia este detalle y también por las otras numerosas ayudas que me prestó en este capítulo.)

(38) Huppert, G. *Public Schools in Renaissance France*. Urbana II, 1984, pp. 39, 40 y 45.

Todos estos sucesos y resultados, creo yo, configuraron la forma de la escolaridad posmedieval. Significaron –al menos en su concepción– una ruptura importante con el pasado. Al igual que las propuestas contemporáneas para la introducción de la escolarización universal (sistema impositivo universal), aportaron un enfoque más concentrado sobre los vínculos entre la escolarización y el control burocrático y sobre la relación entre la escolarización y el Estado.

Pero si la adopción de las clases dio origen a la idea –expresada en el prospecto del Colegio de Nimes en 1544– de que «todo aprendizaje tiene su momento y su lugar» (39), también creó problemas de articulación interna. ¿Cómo ensamblar esas distintas fracciones de una escuela para administrarlas como un todo? Las tentativas del siglo XVI de dar respuesta a esta pregunta forman la base de la segunda parte de este capítulo: el surgimiento del término «currículum».

VII

En comparación con el término «clase», parece que hay una absoluta ausencia de discusión respecto a los orígenes del término «currículum» (40). Un punto de partida adecuado sería el *Oxford English Dictionary,* que localiza la primera fuente del «currículum» en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633. La palabra aparece en un atestado de la graduación otorgada a un maestro, redactado en un formulario que, como se expresa en la reimpresión del siglo XIX, se había promulgado «poco después» (41) de la reforma de la Universidad realizada por los protestantes en 1577. ¿Es históricamente representativa la cita de este diccionario? ¿Se deriva, en cambio, del hecho de que el editor original del OED –James Murrau– había sido profesor en Escocia? De hecho, el material reimpreso en otras universidades escocesas y del norte de Europa no mostraba un uso anterior del término «currículum» (42) (con la única excepción aparente de los registros de la Universidad de Leiden, de 1582).

Ahora bien, esta respuesta no hace más que plantear la cuestión histórica con mayor agudeza. ¿Por qué Leiden? ¿Por qué Glasgow? La conexión más evidente entre estas dos instituciones se encuentra en que, durante la última etapa del siglo XVI, ambas estaban sumamente influidas por las ideas calvinistas. Leiden fue fundada en 1575 con el propósito específico de formar predicadores protestantes

---

(39) Gaufres, M. J. *Claude Baduel et la Réforme des Etudes au XVI Siècle.* París, 1880, p. 47.

(40) La búsqueda de los orígenes del término «currículum» resultó infructuosa en las obras siguientes: Buisson, F. *Dictionnaire de Pédagogie,* París, 1882; Foulquie, P. *Dictionnaire de la Langue Pédagogique,* París, 1971; Monroe, P. *A Cyclopedia of Education,* Nueva York, 1911; Rein, W. *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik,* Langensalzer, 1903; y Watson, F. *The Encyclopedia and Dictionary of Education,* Londres, 1921.

(41) *Munimenta Alma Universitatus Glasguensis* (Registros de la Universidad de Glasgow desde su fundación hasta 1727) *Vol. 2.* Glasgow, 1854, p. 10.

(42) Entre las fuentes consultadas para hallar los primeros usos del término «currículum» se incluyen Le Coultre, J. *Op. cit.,* 1925; Junod, L. y Meylan, H. *L'Académie de Lausanne au XVI Siècle,* Lausana, 1947; Massebieau, L. *Schola Aquitana: Programme d'Études du College de Guyenne au XVI Siècle,* París, 1886; Mellon, P. *L'Académie de Sédan,* París, 1913; y Reusen, E. H. J. «Statuts primitifs de la Faculté des Arts de Louvain», *Comptes Rendues des Séances de la Commission Royale d'Histoire, 9,* 1867, pp. 147-206.

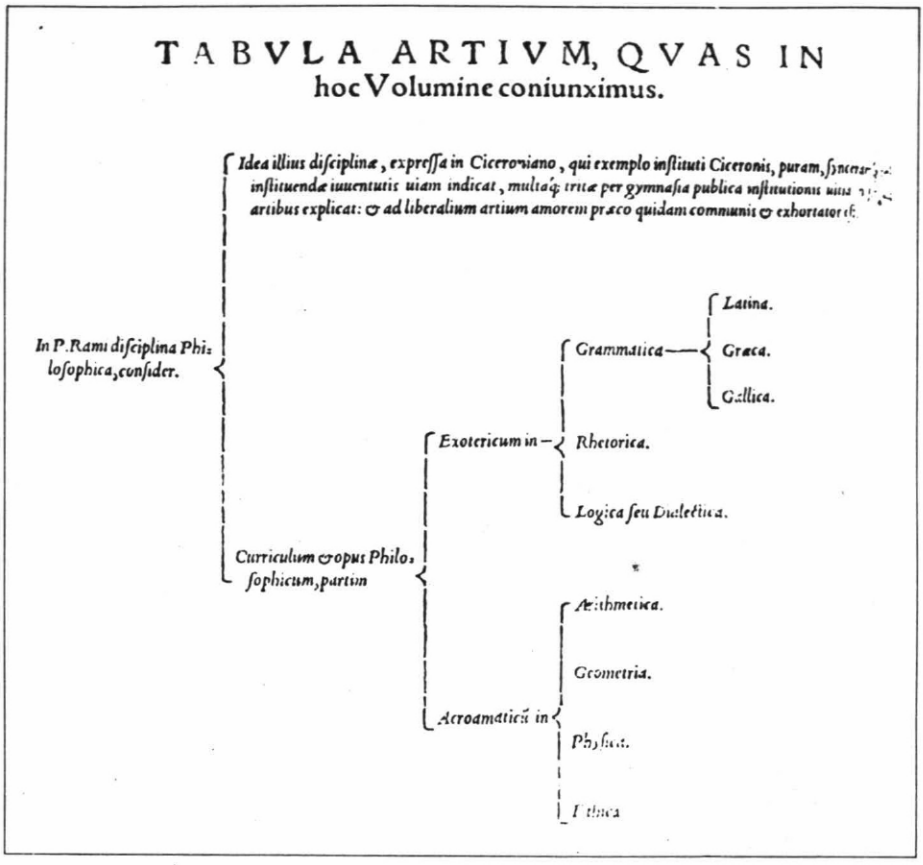


FIGURA 2

Primera aparición conocida del término «currículum», en una versión de «Professio Regia» de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1576.
(Departamento de Colecciones Especiales de Biblioteca de la Universidad de Glasgow.)

y la reorganización de Glasgow, en la misma década, obedecía a unos propósitos similares. Así pues, ¿cuál podría ser la conexión entre el protestantismo, el calvinismo y el «currículum»?

Como en el caso del término «clase», la respuesta parece relacionada con la propagación de los nuevos supuestos sobre la eficiencia de la escolarización, en particular, y la eficiencia de la sociedad, en general. Pero ¿por qué la teoría educativa calvinista adoptó una palabra latina que significa «movimiento progresivo o carrera»? Más específicamente, ¿qué nuevas aspiraciones educativas se buscaban al adoptar el término «currículum»?

La respuesta a esta última cuestión queda indicada por las acepciones originales de «currículum». En Leiden y Glasgow, y en una subsiguiente referencia de 1643 de los registros de la *Glasgow Grammar School* (institución que nutría la Universidad), el término «currículum» hacía referencia al curso «multianual» total que seguía cada estudiante, no a una unidad pedagógica más corta. En el caso de Leiden, por ejemplo, se utilizaba en la formulación: «habiendo completado el 'currículum' de sus estudios» (43).

En esta medida, el término «currículum» parece haber confirmado la idea –ya reflejada en la adopción del término «clase»– de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario (44). Cualquier curso digno de ese nombre iba a incorporar «disciplina» (un sentido de coherencia estructural) y «ordo» (un sentido de secuencia interna). Por tanto, la hablar de «currículum» posterior a la reforma se indicaba una entidad educativa que mostraba una totalidad estructural y una integridad secuencial. Un «currículum» no sólo debía ser «seguido», sino que debía también ser «acabado». La secuencia, la extensión y la conclusión de los cursos medievales habían estado relativamente abiertas a la negociación estudiantil (por ejemplo, en Bolonia) y/o al abuso del profesorado (por ejemplo, en París), pero con la emergencia del «currículum» aumentó el sentido del control en la enseñanza y en el aprendizaje.

VIII

De los dos tributarios del «currículum», el «ordo» y la «disciplina», el primero es el que se muestra con mayor fuerza en los debates educativos del siglo XVI (45). La vinculación de las ideas sobre el orden con un cambio en la significación del término «método» parece haber sido una conexión fundamental. En tiempos

---

(43) Molhuysen, P. C. *Bronnen tot de Geschiedenis der Leidsche Universiteit (1574-1871). Vol. 2.* La Haya, 1913-1924, p. 96. (Esta fuente fue localizada por Maria Gibbons, con la que escribí una primera versión de este capítulo para la reunión anual de la *American Educational Research Association* en Boston, en 1980.) La noción de que un «currículum» se relaciona con la enseñanza que tiene lugar durante más de un año parece haber sobrevivido hasta el siglo XX; por ejemplo: «El término 'currículum' es utilizado por esta Comisión para designar una ordenación sistemática de materias (...) que se prolonga a lo largo de dos o más años» (*Cardinal Principles of Secondary Education,* Washington, 1918, p. 18).

(44) En propiedad, el epígrafe de este capítulo sobre el «currículum» está mal colocado. En realidad, el comentario de Rashdall se refiere a una «relación completa» de los estudios de un maestro desde 1215. Para empeorar las cosas, los editores de Rashdall indican una procedencia aún más temprana de «los programas de estudio comprehensivos, pero definidos» (*The Universities of Europe in the Middle Ages, vol. 1,* pp. 439-440). Sin embago, yo respondería que, comparadas las del siglo XVI, las regulaciones del siglo XIII tenían un sentido de secuencia y final mucho más débil. Apoya la noción de que el término «currículum» implica coherencia Gilbert, N. en *Renaissance Concept of Method,* Nueva York, 1960. Gilbert sugiere que el estudio de teología de Erasmo –*Ratio seu Methodus Compendio Parviendi ut Veram Theologiam* (1520)– es un texto típicamente humanista por cuanto examina los cursos de instrucción «como un todo» (p. 108).

(45) Para el uso educativo del término «ordo» véase Mir, G. C. *Op. cit.,* 1968, p. 160; y para el de «disciplina» véase Durig, W. «Disziplin: Eine Studie zum Bedeutungsumfang des Wortes in der Sprache der Liturgie und der Väter», *Sacris Erudiri, 4,* 1952, pp. 245-279.

anteriores «methodus» denotaba procedimientos de investigación o análisis, pero no transmitía el sentido de aportar líneas maestras que pudieran ser rápidamente asimiladas y fácilmente aplicadas. El «método» existía como un arte intelectual agradable, no como una ciencia intencional de la técnica.

En ninguna parte se hace más evidente esta distinción que en la «dialéctica», la rama de la filosofía aplicada que analiza la estructura del lenguaje. Los dialécticos del Renacimiento tardío, al contrario que sus predecesores, se aproximaron a la dialéctica desde una perspectiva práctica. Sus manuales dialécticos substituyeron las reglas, aparentemente inagotables y quisquillosas, por unos preceptos «condensados y simplificados» (46). Escribieron para una audiencia general y no para «lógicos profesionales» (47). Por tanto, la dialéctica se recompuso para que les resultara más fácil a los estudiantes extraer y aplicar las «verdades» ínsitas en los escritos y discursos de los grandes pensadores. En consonancia, las técnicas se redujeron a una forma que se podía comunicar con facilidad. Y entre otras cosas, esta reformulación de la dialéctica –encaminada a la concisión secuencial y a la facilidad de comunicación– fue lo que dio al «método» su nueva «linealidad».

En esta evolución jugaron un papel importante varios profesores-dialécticos; los más recordados son Sturm, Melanchthon y Ramus. El primer tratamiento del método de Sturm apareció en 1539, un año después de haber fundado el *Gymnasium* de Estrasburgo. Sus referencias a los aspectos prácticos de la enseñanza eran bastantes explícitas:

> «Un arte es una colección abundante de proposiciones. Pero para instituir las diversas artes hay que utilizar un camino determinado, corto y directo, una especie de atajo. Los griegos llaman a eso método y se puede emplear para la enseñanza y la comunicación (48).»

Al destacar la relevancia de la presentación y de la comunicación (que pertenecían originariamente al estudio de la retórica), Sturm inició la redefinición de la dialéctica. En este proceso también se ampliaron las fronteras del método. La dialéctica dejó de aplicarse únicamente al estudio del discurso escrito y hablado. En cambio, se comenzó a destacar un conjunto de procedimientos estándar, con relevancia para la solución de todos los problemas intelectuales (49).

Esta aplicación ampliada del método se hizo explícita en los escritos de Philip Melanchthon (1497-1560), fundador del *Gymnasium* Luterano de Nuremberg (1526).

---

(46) Jardine, L. *Francis Bacon: Discovery and the Art of Discourse.* Cambridge, 1974, pp. 5 y 17 («El desarrollo de la dialéctica en el siglo XVI es esencialmente una evolución dentro de una tradición textual»). Véase también Mahoney, M. S. «The beginnings of algebraic thought in the seventeenth century», en S. Gaukroger (Ed.) *Descartes: Philosophy, Mathematics and Physics,* Hassocks, Harvewter Press, 1980, p. 149 –«(Ramus) representa el comienzo de la escritura de libros de texto»–.

(47) Jardine, F. *Op. cit.,* 1974, p. 5.

(48) Véase Ong, W. J. *Ramus, Method and the Decay of Dialogue: From the Art of Discourse to the Art of Reason.* Cambridge, MA, 1958, pp. 232-233 (cita abreviada).

(49) Cf. Jardine, L. *Op. cit.,* 1974, p. 26 –«(Los reformadores) identificaron la dialéctica (...) con la totalidad de la lógica (...) sobre la base de que el estudio de las técnicas de la argumentación no depende del *status* (...) del material al que se aplican»–.

Por ejemplo, en su *Questions in Dialectic* (1547) Melanchthon escribió: «El método es un hábito, esto es, una ciencia o un arte que descubre y abre camino a través de lugares saturados e impenetrables y extrae y ordena las cosas pertenecientes a la materia de que se trate» (50).

Estas primeras sugerencias para «realinear» la dialéctica fueron, al final, planteadas abiertamente en los escritos de Peter Ramus (1515-1572), profesor de la Universidad de París y antiguo alumno de Sturm. Primeramente, Ramus reafirmó los aspectos secuenciales del método dialéctico:

> «El método (escribió en la edición de 1569 de su *Dialectic*) es la disposición por medio de la cual la primera enunciación se sitúa primero en el absoluto orden del conocimiento; la siguiente, a continuación, y así sucesivamente; hay, pues, una progresión sin ruptura (51).»

En segundo lugar, Ramus destacó conscientemente la posibilidad de la generalización intelectual y la importancia pedagógica del método dialéctico, sosteniendo que era no sólo apropiado para las artes filosóficas, sino también para «toda materia que queramos enseñar fácil y claramente» (52).

Las ideas de Ramus eran polémicas, y más aún para los filósofos cuyas prácticas él quería echar abajo. Pero a juzgar por las 150 ediciones/adaptaciones de su *Dialectic* publicadas entre 1555 y 1600 (53), cabe escasa duda de que sus ideas encontraron una audiencia propicia y receptiva, especialmente entre los profesores. Al constituir un híbrido de los cánones lógicos de la dialéctica con las reglas de comunicación y presentación de la retórica, el método «ramista» aportó a la enseñanza una «ordenación» sin precedentes (54). Además, se ha sostenido que la enseñanza adquiriría mayor fuerza y/o eficiencia si se formalizase (o «metodizase») (55) de esta manera. Esta relación entre orden, eficiencia y perfeccionamiento llegó a ser fundamental para la reforma de la escuela a finales del siglo XVI y principios del XVII. Cuando Caspar Pfaffad volvió a formular el argumento en su *De Studii Rameis* (1597), la escolarización reformada (o «educación formal») proporcionó los medios con los que el ser humano podía alcanzar su «perfección natural» (57).

---

(50) Ong, W. J. *Op. cit.*, 1958, p. 237 (cita abreviada).

(51) *Ibíd.*, p. 249 (cita abreviada).

(52) *Ibíd.*, p. 250.

(53) *Ibíd.*, p. 296.

(54) *Ibíd.*, p. 297.

(55) *Ibíd.*

(56) Las relaciones entre el método y la eficiencia son señaladas tanto por Gilbert como por Ong: «El énfasis en la rapidez y la eficiencia deja a un lado la noción renacentista del método. (...) La noción de que el método puede proporcionar un atajo para aprender un arte no parece crucial para los estudiantes de medicina o para los reformadores de la educación. Sólo cuando el entorno social se hizo más consciente del tiempo, el método se convirtió en el *slogan* de los que deseaban acelerar el proceso de aprendizaje» (Gilbert, 1960, p. 66). «Ramus vivió en un tiempo en el que no existía una palabra de uso común que expresara claramente lo que nosotros significamos hoy como 'método', una serie de pasos ordenados que se siguen para producir un efecto deseado con cierta eficacia –una rutina de *eficiencia*–» (Ong, 1958, p. 225).

IX

Esto es suficiente por lo que respecta al «método», pero ¿cuándo y dónde se conectó con el término «currículum»? Aquí se puede percibir la relación con el calvinismo. Tras el fallecimiento de Ramus en París, sus ideas sobre la dialéctica se propagaron por Alemania, que, tras la labor preparatoria de Sturm y Melanchthon, se convirtió en un «auténtico vivero de ramismo» (58). Y aún más, la influencia de las ideas ramistas dentro de Alemania –según el estudioso jesuita Walter Ong– fue «más intensa» en las zonas «influidas por el calvinismo» (59). Desde estas áras concretas –la comarca del Rhin y la zona contigua– las ideas ramistas llegaron a los sectores calvinistas de los Países Bajos.

Ong no intentó explicar la atracción recíproca del ramismo y el calvinismo, pero una explicación plausible sería que el carácter omnicomprensivo de las nociones pedagógicas de Ramus armonizó fácilmente con las ideas calvinistas sobre la necesidad general de unas formas bien ordenadas de organización social. Hacia la década de 1570, los seguidores de Calvino (muerto en 1564), en Ginebra y otras partes, estaban ocupados arreglando sus propios asuntos evangélicos según esas líneas estructuradas. Una escuela bien ordenada, al igual que una iglesia bien ordenada, se consideraba esencial para el mantenimiento de las ideas calvinistas, tal como se habían desarrollado en las sucesivas ediciones de la *Institución de la Religión Cristiana* (vid. 1536, 1543, 1559). Según, Tawney, por ejemplo, una «regla de vida» estaba «en la esencia misma del calvinismo» (60); o bien, como expresó Calvino en 1539, «para estar bien 'cohesionado', el cuerpo de la iglesia debe estar unido por la disciplina y la energía» 861). Así pues, desde esta perspectiva, la idea ramista del método, con sus insinuaciones de «regularidad», podía ocupar la misma posición de «centralidad» (62) en las propuestas educativas calvinistas que el precepto de disciplina, que ya se mantenía en la práctica social calvinista.

Este razonamiento acerca de la dirección y el control de la escolaridad podría explicar la vinculación entre el ramismo y el calvinismo, pero ¿dónde apareció realmente la palabra «currículum»? Desgraciadamente, aquí el panorama es algo confuso. Las descripciones figurativas de la vida como una «carrera» o como un «curso» eran recurrentes en los *Comentarios* de Calvino (1540-1556) (63), pero las

---

(57) *Ibíd.*, p. 149. Pese al juicio de Pfaffad, Ong ofrece una valoración distinta del ramismo –que promocionó un «objeto de devoción pedagógico» que se extendió inalterado a través del «mundo intelectual occidental» (*ibíd.*, p. 167)–. Para una exploración de las vinculaciones entre Calvino, Ramus, Bacon y Comenius véase Hamilton, D. «The pedagogical juggernaut». *British Journal of Educational Studies, 25*, 1987, pp. 18-29.

(58) Ong, W. J. *Op. cit.*, 1958, p. 298.

(59) *Ibíd.*

(60) Tawney, R. *Religion and the Rise of Capitalism.* Harmondsworth, Penguin, 1942, p. 98.

(61) Véase Hopfl, H. *The Christian Polity of John Calvin,* Cambridge, 1982, p. 100.

(62) *Ibíd.*, p. 104. Hopfl también sostiene que la «primera instancia» del uso más amplio que Calvino hace de «disciplina» (fuera de las referencias a la excomunión) ocurrió en 1537 (p. 73).

(63) Parker, T. H. L. *Calvin's New Testament Commentaries.* Londres, 1971, capítulo 1.

palabras latinas empleadas en consonancia con este propósito –en seis pasajes diferentes, al menos– fueron «stadium» y «cursus», no «currículum» (64).

No obstante, en la edición final (1559) de la *Institución* aparece en los escritos de Calvino la expresión «vitae currículum» (o «vitae currículo»); aunque sigue siendo mucho más frecuente el uso de los términos «vitae cursu» o «vitae cursum» (65). En ninguna parte aparece «currículum» con un significado educativo. Tampoco adopta una forma educativa en ninguno de los registros del siglo XVI –publicados y manuscritos– de la Academia de Ginebra, fundada en 1559. Este hecho, que debilita la pretensión de Ginebra de haber sido la fuente originaria del término «currículum», se puede ligar a la realidad de que los documentos ginebrinos, desde la década de 1530, aparecían primero en francés y eran después traducidos al latín para uso de las comunidades calvinistas extranjeras (66).

Por tal razón cabe la posibilidad de que el término educativo «currículum» se originase no en Ginebra, sino en el discurso latino de sus congregaciones filiales del siglo XVI. Y es en esos momentos cuando Leiden y Glasgow entran en esta historia. Un «portador» de la idea del «currículum» (si no del término) pudo haber sido el escocés Andrew Melville, quien enseñó durante cinco años (1569-1574) en la Academia de Ginebra, tras diversas estancias en las Universidades de St. Andrews, Poitiers y París (donde recibió la influencia de Ramus). Tras haberse marchado de Ginebra a petición de sus amigos escoceses influyentes–, Melville, a la edad de veintinueve años, aceptó la rectoría de la Universidad de Glasgow, en la que, según un historiador reciente, asumió «la responsabilidad de introducir reformas en las líneas ramistas» (67).

Durante la época de Melville en Glasgow (1574-1580) la Universidad emprendió la gran reorganización a la que antes nos hemos referido. Melville pareció considerar el Calvinismo en términos organizativos relativamente estrictos, al igual que los sucesores de Calvino en Ginebra (por ejemplo, Theodore Beza). Así, la residencia en el colegio sería obligatoria para el Rector; cada profesor (o regente) se dedicaría a unas áreas de estudio limitadas (por ejemplo, latín y griego); la promoción del estudiante quedaría supeditada a una conducta y unos progresos satisfactorios a lo largo del año; y a su vez, la Universidad avalaría la conclusión del curso a cada uno de los estudiantes mediante un certificado en el que haría su

---

(64) *John Calvin's Commentaries* (en latín), Berlín, 1833-1834, vol. 5, p. 320. Véase también Actas 13-25, Actos 20-24; 1 Corintios 9.24; 2 Timoteo 4.7 y 2 Tesalonicenses 3.1. (Agradezco a Allan Milligan el haberme mostrado esta fuente.)

(65) Véase Battles, F. L. y Miller, C. *A Computerised Concordance to Institutio Christianae Religionis (1559) of Ioannes Calvinus*, Pittsburg, PA, 1972. «Vitae currículum» (o «currículo») aparece seis veces; «vitae cursus» (o «curso») aparece doce veces.

(66) La ceremonia de fundación de la Academia de Ginebra se celebró en francés y en latín, y en el mismo año se publicó una versión bilingüe de las reglas. En contraste, la revisión de las reglas en 1578, según parece, no apareció en latín hasta 1593 –documento que, dicho sea de paso, no se localiza en el departamento de manuscritos de la Biblioteca Pública y Universitaria adjunta de Ginebra. Para las fechas de las ceremonias y reglas ginebrinas véas Bourgeaud, C. *Histoire de l'Université de Geneve: L'Academie de Calvin*, Ginebra, 1900, pp. 48, 49 y 626.

(67) Durkan, J. y Kirk, I. *The University of Glasgow. 1451-1577*. Glasgow, 1977, p. 276.

aparición inicial en Glasgow la palabra «currículum» (68). Como ha comentado otro historiador de la Universidad de Glasgow, estas propuestas no sólo significaron que la enseñanza iba a seguir un «plan rígido», sino que además «la vida entera» de cada estudiante quedaría abierta a la supervisión del profesor (69).

En Leiden parecen haberse seguido unas pautas muy semejantes. Un primer influjo de profesores imbuidos del «espíritu de Ginebra» desembocó pronto en la controversia (por ejemplo, sobre el control civil o el control presbiteriano de la Universidad). Pero en 1576, sólo seis años antes de que la palabra «currículum» apareciera en los registros de la Universidad, se alcanzó un compromiso escrito que aún seguía estando impregnado de calvinismo (70).

X

Aunque sigue habiendo cabos sueltos en esta historia (¿por qué el término «currículum» substituyó al de «cursus»?, ¿se adoptó la palabra «currículum» de manera independiente en Leiden y en Glasgow?), en líneas generales parece estar clara. El término educativo «currículum» surgió con la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. Primeramente, bajo la influencia de las revisiones de Ramus, la enseñanza de la dialéctica ofreció una pedagogía general aplicable a todas las áreas del aprendizaje. En segundo lugar, la visión de Ramus acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje estuvo en consonancia con las aspiraciones disciplinarias del calvinismo. Y en tercer lugar, la inclinación calvinista por el uso figurativo de la expresión «vitae currículum» –expresión que se remonta a Cicerón (muerto en el año 43 a.C.)– se amplió hasta comprender los nuevos rasgos ordenados y secuenciales de la escuela del siglo XVI (71).

En conclusión, se ha mantenido en este capítulo que, como parte de la agitación política general del siglo XVI, la adopción de los términos «currículum» y «clase» fue un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica. Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos. El resultado neto, sin embargo, fue acumulativo; para bien o para mal, la enseñanza y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y el control exteriores. Además, los términos «currículum» y «clase» entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica, cuando las escuelas se estaban abriendo a un sector de la sociedad mucho más amplio (72). La escolarización municipal, fuera ya de la

---

(68) Un dato indicativo de que el término «currículum» podría no haberse utilizado en Glasgow hasta después de 1577 es la presencia de la frase «vitae disciplina» (en vez de «vitae currículum») en la constitución de refundación de la universidad en ese año –el *Novum Erectio*– (*ibíd.*, p. 433).

(69) Mackie, J. D. *The University of Glasgow. 1451-1951.* Glasgow, 1954, p. 76.

(70) Jurriaanse, M. W. *The Founding of Leyden University.* Leiden, 1965, p. 13.

(71) El uso que hace Cicerón de la expresión «vitae currículum» se recoge, por ejemplo, en la entrada del término «currículum» del *Cassell's Latin Dictionary* (Londres, 1893).

(72) Un tratamiento amplio de la expansión de la escolarización en el siglo XVI se puede encontrar, por ejemplo, en Simon, J. *Educational and Society in Tudor England.* Cambridge, 1966; y en Strauss, G. *Lut-*

jurisdicción de la Iglesia, ganó popularidad y, cosa igualmente importante, las normas protestantes (por ejemplo, el *Book of Discipline* publicado en 1560 por los seguidores de Calvino en Escocia) airearon la convicción de que todos los niños, con independencia de su género y rango, deberían ser evangelizados a través de la escolarización. Como resultado, la agenda educativa medieval fue sustancialmente reformada. El resto de esta obra se dedica a revisar las consecuencias pedagógicas de la nueva agenda (73).

---

her's House of Learning: The Indoctrination of the Young in the German Reformation, Baltimore, MD, 1978. Para un valioso comentario sobre el trasfondo político y religioso de la visión de los siglos XVI y XVII sobre el papel del Estado véase Oestreich, G. *Neostoicism and the Early Modern State.* Cambridge, 1982.

(73) Tras haber terminado este capítulo, localicé un uso del término «currículum» en la *Professio Regia* (1576), texto generalmente atribuido a Ramus, pero publicado en realidad tras su muerte por Thomas Fregius de Basel. En efecto, esta fuente proporciona el eslabón perdido entre Ramus, Calvino y posteriores innovadores en la educación, especialmente Comenius (véanse Hamilton, D. *Op. cit.,* 1987; Hooykaas, R. *Humanisme, Science et Réforme: Pierre de la Ramée,* Leiden, 1958; Moltmann, V. J. «Zur Bedeutung des Petrus Ramus für Philosophie und Theologie im Calvinismus», *Zeitschrift für Kirchengeschichte, 68,* 1957, pp. 295-318; Beitenholz, P. G. *Basle and France in the Sixteenth Century: The Basle Humanists and Printers in their Contacts with Francophone Culture,* Ginebra, 1971, cap. 8; y la entrada de «Disciplina/disciplina» en la *Enciclopedia Einaudi,* Turin, 1977-1984. (Agradezco a Norberto Bottani la aportación de la última de estas fuentes.)

Traducción: José Álvarez-Uría Rico.

Incluido en el libro del autor *Towards a Theory of Schooling* (Londres, Falmer Press, 1989). Se traduce y reimprime con el permiso del autor.

MONOGRÁFICO

EL CURRICULUM ELEMENTAL COMO CÓDIGO NACIONAL DE COMUNICACIÓN*

ABRAM DE SWAAN**

En la actualidad, mil millones de niños de todo el mundo asisten a la escuela durante la mayor parte de la jornada laboral. Las cifras y los porcentajes de niños escolarizados han aumentado en los últimos dos siglos, así como el tiempo que los pequeños pasan en la escuela.[1] Las enseñanzas que reciben en los primeros seis años de escuela se parecen mucho en cualquier país del mundo, así como la organización de las aulas en las que se imparten dichas enseñanzas.

Los niños aprenden a leer y escribir en las escuelas elementales, y con frecuencia lo hacen en una lengua distinta a la zona en que viven, que suele ser una versión estándar, común a toda una región, una nación o incluso un continente.

Al mismo tiempo, los alumnos aprenden otro lenguaje, empleado por casi toda la humanidad, aunque sea de un modo más restringido. Se trata de la aritmética, un código para comprar y vender, calibrar la propiedad, determinar los impuestos, calcular distancias o medir el tiempo.

A los niños se les enseña también el lugar geográfico que ocupan en el mundo, la situación de su hábitat en relación con los núcleos adyacentes, tanto dentro de la región, como del país, el continente, el planeta e incluso el espacio exterior. Se

---

* Este estudio forma parte del capítulo 2 de la obra *A cargo del Estado*, que publicará en enero de 1992 Ediciones Pomares-Corredor, de Barcelona. La *Revista de Educación* agradece la autorización concedida por dicha editorial para publicar esta parte de la obra.

** Instituto de Sociología. Universidad de Amsterdam.

1. En 1980, el setenta y cuatro por ciento de todos los niños del mundo de edades comprendidas entre los seis y los once años estaba escolarizado, mientras que en 1962 asistía a la escuela el sesenta y dos por ciento, según las estadísticas recogidas en 1984 en el Anual Estadístico de la UNESCO. En Estados Unidos, el porcentaje de niños escolarizados es del cien por ciento, mientras que en Europa y otros países «desarrollados» se sitúa por encima del noventa por ciento. En África, las cifras han variado del treinta y dos por ciento de 1962 al sesenta y tres por ciento de 1980. Los porcentajes de niñas escolarizadas siempre se mantienen en índices inferiores.

trata, por supuesto, de la geografía. También se les enseña a considerar su vida como el último eslabón de una larga cadena de generaciones que han contribuido a crear un desarrollo coherente del que ellos forman parte ahora: la historia.

Por último, los educadores de todo el mundo intentan inculcar a sus alumnos los conceptos del bien y del mal, de los derechos y las obligaciones, implícitamente a través de una «pedagogía oculta»[2] y explícitamente mediante clases de religión e ideología. Este proceso de formación o *Bildung* se ha convertido en una cuestión fundamental en todos aquellos lugares donde se ha instaurado un sistema de escuelas elementales, hasta el punto de que, con frecuencia, se ha pasado por alto el considerable consenso existente en relación con el tema de la «educación» propiamente dicha.

Todas las enseñanzas mencionadas, es decir, la lectura, la escritura, la geografía, la historia y la no menos importante formación religiosa e ideológica, configuran el grueso del programa de enseñanza elemental en todo el mundo. Además, en las escuelas también se ofrecen materias complementarias, tales como la educación física, que se ha convertido en una asignatura prácticamente universal, algún tipo de instrucción vocacional o doméstica que recibe la mayoría de los niños pobres, una formación en materia artística destinada a los niños ricos, lenguas extranjeras y ciencias. Sin embargo, cabe destacar que todas estas asignaturas no constituyen más que ornamentos de un solo programa educativo básico que ha ocupado y transformado a la humanidad a lo largo de los dos últimos siglos.

En la época en que se inicia el movimiento de la escuela elemental, a finales del siglo dieciocho, se planteó un tema preliminar que dividió a los intelectuales de Europa y Estados Unidos. Los defensores de la educación popular se enfrentaron a las duras críticas de sus adversarios, para quienes todo lo que fuera más allá de la enseñanza de las Sagradas Escrituras y de algunos conocimientos y habilidades prácticas era innecesario, e incluso pernicioso, sobre todo si se trataba de niñas o hijos de familias pobres.

El hecho de que el tema se solucionara definitivamente apenas un siglo más tarde y de que, en la actualidad, todos los niños y niñas de cualquier posición social reciban educación elemental[3] atestigua el ímpetu y la omnipresencia de la transformación educativa.

---

2. El término es de Bernstein.

3. En relación con Inglaterra, Kaestle (1976, pág. 81), escribe lo siguiente: «En 1825 eran los detractores de la educación de masas los que se ponían a la defensiva, no sus partidarios». Cf. Graff, pág. 22: «A finales del primer tercio del siglo diecinueve, la oposición a la escolarización universal e institucional de las masas había desaparecido casi por completo en Norteamérica y la mayor parte de Europa occidental. Aunque el carácter de las objeciones había sido distinto en cada lugar, desde Gran Bretaña hasta las provincias canadienses y la república americana, las soluciones educativas que se adoptaron a principios de siglo guardaban estrecha relación entre sí en cuanto a los objetivos y los contenidos, si bien no siempre en lo concerniente a su estructura formal».

Hoy en día no resulta fácil imaginar cómo se pudieron plantear tantos obstáculos a algo tan sencillo como impartir a los niños clases de las tres asignaturas principales: lectura, escritura y aritmética. Para comprenderlo, debemos situarnos en el marco de la sociedad europea tradicional, en la que la inmensa mayoría de la población vivía en zonas rurales. En aquellas pequeñas comunidades, la mayor parte de la gente trabajaba la tierra, ya fuera como campesinos que explotaban su pequeña propiedad, o como siervos, labriegos o jornaleros al servicio de un señor. La mayoría de los campesinos carecía de tierras propias y permanecía sin trabajo durante la mayor parte del año. Muchos de ellos ni siquiera sabían escribir su nombre, algunos sabían leer, y otros habían aprendido de memoria versículos de la Biblia o pasajes del catecismo. La mayoría no hablaban la lengua del país, sino que se comunicaban en un dialecto regional, ininteligible para los habitantes de la región vecina. No sabían sumar ni multiplicar, pero sí sabían contar con los dedos, medir superficies y distancias mediante el método tradicional de calcular un día de trabajo o de viaje, así como determinar el paso del tiempo con ayuda de la posición del sol, el comienzo y el fin de las estaciones o el período de vacaciones.[4]

1. APLICACIONES DE LA ALFABETIZACIÓN

La brecha existente entre los campesinos analfabetos e incultos y la nobleza parecía enorme e insalvable, casi como si pertenecieran a especies distintas.[5] A las mentes ilustradas de aquellos tiempos no se les ocurría pensar que sus nociones de libertad y derechos humanos también debían aplicarse a los «proletarios» o «villanos». Los filósofos y éticos ingleses excluían a los pobres y a los campesinos por omisión.[6] No había necesidad de mencionarlos siquiera, ya que para la sociedad del siglo dieciocho era evidente que esos derechos inalienables no tenían por qué aplicarse a los pobres.[7] Por lo tanto, se les excluía con la misma despreocupación con la que en la actualidad se excluye a los niños de tales asuntos.

A lo largo del siglo dieciocho, toda Europa mostró un profundo interés por el tema de la educación, aunque apenas se planteaba en relación con los campesinos y los pobres; según escribe Chisick refiriéndose a Francia, «Los miembros de la comunidad ilustrada apenas podían concebir una mejora radical del destino del

4. Para la Francia rural, cf. E. Weber, págs. 30 y ss.

5. Los parisienses consideraban que la *campagne* era «un país de salvajes», ibid, págs 3-22.

6. Cf. Mandeville, *Fable of the Bees* (La fábula de las abejas), 1724, I, 328-9: «Para hacer feliz a la sociedad y conseguir que la gente sea manejable aun bajo las peores circunstancias, es necesario que la mayoría del pueblo sea ignorante y pobre. Los conocimientos incrementan y multiplican nuestros deseos... La lectura, la escritura y la aritmética son muy necesarias para aquellos cuyos negocios requieren ciertas cualificaciones, pero para aquellos cuya vida no depende de tales artes, sino del trabajo diario, resultan perniciosos.

7. «Entre 1680 y 1780, el proceso de la alfabetización quedó estancado, ya que las clases superiores sospechaban que la educación popular había contribuido al surgimiento de las actividades revolucionarias de las décadas de 1640 y 1650». L. Stone, 1969, pág. 136.

pueblo». Y agrega: «Insistían reiteradamente en describir los efectos que tendría ese tipo de educación sobre los pobres: consideraban que se trataba de un asunto "peligroso"».[8]

El destino de los campesinos era trabajar sin descanso y vivir en la más absoluta miseria. «Los miembros de la comunidad ilustrada» estaban convencidos de que las cosas debían continuar por ese camino: «Se trataba del gran *non-dit*, la idea generalmente tácita, aunque universalmente reconocida sobre la que se basaba el debate relativo a la educación popular».[9]

La política se circunscribía al mundo de la palabra impresa, y el único medio para estar enterado de las noticias era leer la prensa, lo que constituía una razón más para no enseñar a leer al pueblo. La facultad de leer y escribir les daría acceso a los periódicos y a la Biblia, y los sumiría en conflictos que no harían más que confundir e inquietar sus mentes inmaduras. A la vista de las necesidades prácticas de la vida cotidiana de los campesinos, la alfabetización parecía carecer de toda importancia. Y tampoco tenía ninguna utilidad para los obreros de las nuevas fábricas, que no necesitaban saber tantas cosas como los artesanos tradicionales, como ya había señalado Adam Smith.[10] Educar a las clases inferiores de la sociedad no beneficiaría ni a las clases inferiores ni a la sociedad en general, sino que más bien produciría el efecto contrario. Sabiendo leer y escribir, los obreros y campesinos podrían apartarse del camino que se les había trazado, y se corría el riesgo de que surgiera entre ellos el descontento y el despertar de aspiraciones más elevadas. Ése era un temor que no cesaba de atormentar a las clases superiores: «El espectáculo de una multitud amenazadora de dimensiones incalculables alarmaba a los patronos y a las clases dirigentes».[11] Refiriéndose a los holandeses, Schama dice lo siguiente a finales del siglo dieciocho: «Tal vez sorprendentemente, el patriciado urbano, que se mostraba tan generoso para conseguir mantener fuera de la vista a los pobres, no estaba ni mucho menos tan interesado en proporcionarles una educación. No parecía tener sentido prepararlos para ocupar un lugar en la vida que su incorregible inmoralidad les impedía alcanzar por derecho propio».[12]

Desde los días de la Reforma y la Contrarreforma, las Iglesias han tenido prácticamente la exclusiva de la educación formal. Los ricos, tanto la nobleza rural como la burguesía mercantil, contrataban a preceptores e institutrices particula-

8. Chisick, págs. 261, 263.

9. Ibid, pág. 270; lo mejor que se podía hacer era «suavizar la situación de los campesinos, sin permitir que salieran de ella», afirma Rousseau en *Julie o la Nouvelle Héloïse* (citado por Chisick en francés, pág. 269). Y según Voltaire: «Considero fundamental que existan mendigos ignorantes» y «es necesario guiar al pueblo, no instruirlo, ya que no lo merece» (citado en francés por Ariès, pág. 925).

10. Caps. I y II de *The Wealth of Nations* (La riqueza de las naciones) (págs. 109-21). Cf. también Maynes, 1985, pág. 123: «El temprano proceso de industrialización y el crecimiento de la población urbana que conllevó tuvieron un efecto inicial negativo sobre el nivel de alfabetización de los pueblos».

11. Cita de M. Tylecote (1851) en Simon, pág. 153.

12. Schama, 1970, pág. 593.

res, que se encargaban de la educación de sus hijos hasta que éstos estaban se hallaban preparados para acceder a las escuelas latinas o *collèges*, dirigidas casi en su totalidad por el clero. Para la inmensa mayoría restante existían escuelas parroquiales que costaban poco y ofrecían una educación ciertamente muy restringida durante unas cuantas horas diarias, unos pocos meses de invierno y tan sólo unos pocos años a lo largo de la vida de un niño. Pero incluso esas escuelas eran demasiado caras, inaccesibles, lejanas o exigentes para muchas familias campesinas y pobres. De hecho, la inmensa mayoría de la población apenas recibía educación alguna. En el caso de que la población local pudiera reunir el dinero suficiente para mantener la escuela, lo destinaba a pagar una sola clase y a un solo maestro para todos los niños, a los que se enseñaba a recitar de memoria textos y pasajes de la Biblia y a memorizar el abecedario, que repetían todos al unísono. Las escuelas eran más bien centros de vigilancia, no de educación, y el objetivo de la poca que se impartía consistía en inculcar la doctrina religiosa mediante la obligación de leer y cantar en grupo.[13] Se trataba de un proceso brutalmente repetitivo. En Prusia había que repetir el catecismo entero cada seis semanas, y la orden había partido precisamente del ministro de Educación progresista de Federico el Grande.[14] En 1836, las escuelas anglicanas todavía exigían a los niños que hicieran una genuflexión cada vez que leían la palabra «Cristo», lo cual significa que se hincaban de rodillas cada diez o veinte palabras.[15]

El problema de la disciplina revestía gran importancia en el sistema de aula única, ya que las clases estaban abarrotadas de niños traviesos, de diferentes edades y habituados al espacio y a la libertad de movimientos propios de la vida en el campo. Las aulas eran con frecuencia estancias oscuras, húmedas y sucias. A menudo servían para otros propósitos, tales como salas de reuniones, habitáculos para la familia del maestro o incluso graneros o establos.[16] Pero, para la mayoría de los niños, las condiciones reinantes en sus hogares no eran mucho mejores, y en muchos casos eran incluso peores.

El párroco del pueblo tenía la última palabra en todo lo concerniente a la escuela, y el maestro estaba obligado a ayudarle a cavar sepulturas y hacer sonar la campana de la iglesia. Con frecuencia, el maestro era a la vez el encargado del fondo local para enfermos, o trabajaba en sus horas libres como supervisor, contable, posadero o policía.[17] La profesión de maestro no se consideraba una vocación, ni siquiera una ocupación, sino que se trataba sobre todo de un empleo residual que desempeñaban aquellos hombres que no servían para otra cosa. Al fin y al cabo, los hombres que carecían de propiedades o conocimientos especiales disponían de muy pocos puestos de trabajo que no requiriesen el uso de una enorme fuerza física. El cuidado de los niños era casi el único empleo al que podían aspi-

13. Cf. van der Giezen, pág. 24.

14. Cf. Heinemann.

15. H. Silver, 1977, pág. 206.

16. Cf. Aumüller, pág. 63; cf. también Tyack, pág. 14, refiriéndose a las condiciones reinantes en la América rural de principios del siglo veinte.

17. Cf. W. E. Tate, pág. 31.

rar los hombres ya mayores o los trabajadores incapacitados. «No hay que olvidar que la mayoría de los maestros y "empleados de la beneficencia" eran pobres empleados por el párroco».[18]

A los campesinos, los sirvientes y los pobres no les interesaba demasiado que sus hijos recibieran una educación, ya que los necesitaban desde pequeños para que los ayudaran en el trabajo o para que salieran a ganar algún dinero.[19] Los padres no creían que la alfabetización tuviera mucho sentido en las vidas de los niños y, de hecho, así era. Los campesinos adquirían los conocimientos que precisaban a través de la práctica, y la mayoría de los mercaderes y artesanos pasaban por un período de aprendizaje al servicio de un maestro. La idea de que la educación pudiera constituir un medio para lograr el progreso individual apenas tuvo repercusión alguna hasta bien entrado el siglo diecinueve. Ni siquiera un prolongado período de educación formal conseguía abrir las puertas sociales, para cuyo acceso se necesitaban riqueza, rango y contactos.[20] En palabras de Drucker: «Recibir una educación había equivalido siempre a ser una persona improductiva».[21]

Pero aun así, algunos campesinos y artesanos procuraban que sus hijos recibieran una educación. Las aulas se convertían en centros de vigilancia que evitaban que los niños se metieran en líos y en los que a veces los pequeños estaban más cómodos que en las chabolas de sus padres o soportando el frío de las calles. Aunque careciera de cualificaciones, se esperaba que el profesor les inculcara algo de disciplina y sentido de la regularidad y el hábito, tarea que a los padres les resultaba muy difícil de realizar. Por otro lado, lo más probable es que los niños acogieran con júbilo la oportunidad de estar con personas de su edad en una situación que, sin duda, ofrecía muchas ocasiones para escapar a la vigilancia del maestro.[22]

Para los padres piadosos revestía una importancia especial el hecho de que sus hijos recibieran formación religiosa. Los niños se familiarizaban con los textos bíblicos a base de aprenderlos y recitarlos de memoria. Pero aprender a leer

---

18. J. S. Taylor, pág. 70; también vagabundos o veteranos de guerra sin recursos, que a veces poseían un pequeño puesto de venta de licores, con el que incrementaban sus ingresos: Aumüller, págs. 59-60, 63.

19. Cf. Chartier *et al.* para la Francia del siglo dieciocho, págs. 41-44.

20. Es posible que los sectores técnicos del ejército se hallaran entre las primeras excepciones a la regla. Las escuelas de artillería de la Francia del siglo dieciocho admitían a alumnos procedentes del pueblo llano y los preparaban para convertirlos en oficiales de alta graduación, sin tener en cuenta su posición social o su riqueza. Como consecuencia de ello, todo el mundo miraba con desprecio a la artillería, hasta que demostró su gran poder y venció a la práctica totalidad de la caballería aristocrática. Cf. McNeill, 1982, págs. 166-173.

21. Drucker, pág. 15, cf. pág. 18. En el siglo veinte todo había cambiado: «La revolución educativa se ha producido porque el trabajo del conocimiento ya no es improductivo en términos de bienes y servicios. En la nueva organización, se convierte en trabajo productivo a nivel específico».

22. Cf. Tyack, pág. 16.

y escribir ya era otra cosa, aunque eso quedara restringido a pasajes de la Biblia y del catecismo, ya que provocaba sentimientos encontrados tanto entre los representantes del clero como entre los laicos. Los creyentes que sabían leer y escribir contaban también con la posibilidad de leer las Escrituras en comunidad, lo que les permitía celebrar muchas más reuniones de las que fuera capaz de controlar un solo párroco. Eso, sin embargo, implicaba que los creyentes podían depender de sí mismos en cuanto a la interpretación de las Escrituras, y, por lo tanto, dejarse llevar por la inspiración de distintas tendencias y panfletos.[23]

La lectura de la Biblia había sido una de las principales estrategias de proselitismo de la Reforma, y había permitido que congregaciones diseminadas por todas partes celebraran su nueva fe y mantuvieran vivo el fuego de la doctrina. El gran esfuerzo educacional que realizaron las órdenes docentes católicas cobró un nuevo impulso gracias al espectro del protestantismo,[24] pero jamás llegó hasta el punto de permitir que las Escrituras se leyeran independientemente y en la lengua vernácula.

La fuerza motriz de la difusión de la educación no ha sido tanto la religión en sí como la competencia entre las distintas confesiones. Allí donde había Iglesia establecida, convenientemente relacionada con la aristocracia y respaldada con firmeza por el Estado central, la escolarización de las clases trabajadoras y pobres quedó estancada, como sucedió en Inglaterra, Francia, Italia y España desde finales del siglo diecisiete. Pero en aquellos otros lugares donde las distintas confesiones competían entre sí por conseguir adeptos y respaldo de las autoridades, las escuelas experimentaron mejoras importantes,[25] como ocurrió, sobre todo, en Nueva Inglaterra, los Países Bajos y, en menor medida, en Prusia, donde Federico II nunca pudo tener la certeza de que *sie doch nicht katholisch werden*, es decir, que la gente podría convertirse al catolicismo si él no insistía lo suficiente en la catequización luterana.

En líneas generales, la educación elemental de las clases inferiores fue mejor en los países protestantes, porque en ellos se alentó a los creyentes a estudiar la Biblia traducida a las respectivas lenguas. Además, en todos los lugares a los que

23. Cf. Strauss, pág. 96 escribe sobre la Alemania de la década de 1530: «Se sospechaba que leer a Biblia alimentaba y hacía crecer las semillas del sectarismo incontrolado». Tres siglos más tarde, la alfabetización todavía llevaba en su seno las semillas de la rebelión: «tarde o temprano, los esclavos que sabían leer y escribir se topaban con los escritos de los abolicionistas y los trabajadores cultos leían los escritos de los líderes sindicales». (Cremin, 1980, pág. 493).

24. Cf. Gontard, pág. 8.

25. «Así pues, todas las pruebas indican, en primer lugar, que las luchas entre los distintos grupos de la religión cristiana por el control sobre los pobres ha sido una de las principales causas del auge de la educación popular, y, en segundo lugar, que los protestantes fueron los primeros en reconocer el valor potencial de la escuela y la imprenta como armas para la batalla». Stone, 1969, pág. 83.

llegó el protestantismo se entablaron luchas entre las distintas confesiones, lo que no hizo sino estimularlas a mejorar su sistema educativo.[26]

El aumento del índice de alfabetización entre la población rural constituyó un proceso lento y desigual en Europa y América del norte, y la educación formal de los pobres continuó siendo un fenómeno poco frecuente e insuficiente durante mucho tiempo.[27] Aunque el siglo dieciocho fue la era de los grandes innovadores en materia pedagógica, como, por ejemplo, Locke, Basedow, Pestalozzi, Rousseau y Helvétius, las nuevas ideas apenas tuvieron repercusiones en las escuelas rurales. Los reformadores jamás se ocuparon del problema básico y práctico de la organización y la financiación de la educación elemental a gran escala. Tal vez el indicador más certero de la complejidad de la situación sea el triste destino que sufrieron los ambiciosos planes para mejorar las escuelas. Los filósofos franceses y sus seguidores discutieron ampliamente la reforma educativa, pero tales debates no dieron como resultado la introducción de ninguna reforma.[28] Federico II de Prusia preparó una larga lista de reformas e incluso convocó una Sociedad de intelectuales ilustrados para debatir las perspectivas de la educación de masas entre los campesinos y los siervos.[29] Los debates no dieron resultados concretos y aunque se llegó a promulgar una ley, la situación no cambió de modo sustancial. No obstante, aquellos debates prepararon el terreno ideológico para los profundos cambios que se producirían en los albores de la Revolución Francesa.

El debate ilustrado francés y las propuestas de ley prusianas revelaron la existencia de un profundo desacuerdo en lo relativo a la educación de las clases inferiores de la sociedad.[30] Aún no se contemplaba la cuestión en términos de un programa de enseñanza que pudiera ser de utilidad en la vida adulta, ya que los encargados de transmitir tales conocimientos a los niños eran los padres o, en el caso de los aprendices, los maestros. Si surgía la idea de enseñar un oficio doméstico o artesano, su objetivo no consistía en preparar a los niños para el mercado laboral, sino en convertirlos en personas virtuosas, pacientes y trabajadoras por

26. Barker (págs. 67-68) considera que la transferencia de la educación de la Iglesia al Estado transcurrió con mayor rapidez en los países protestantes «porque la secularización de las donaciones religiosas que acompañaron a la Reforma redujeron hasta tal punto los recursos de la Iglesia que los Estados protestantes no tuvieron más remedio que asumir algunas de las antiguas funciones». Esto parece contradecir el hecho de que había más escuelas elementales en aquellas comunidades que disponían de propiedades comunes para cubrir los gastos de educación; cf. Maynes (1979).

27. Acerca de los índices de alfabetización registrados en Inglaterra y Estados Unidos, cf. Cressy, Lockridge, Schofield (todo reimpreso en Graff, ed.), L. Stone, 1969, para Francia: Furet y Ozouf; LeRoy Laudrie (el cual encuentra una relación muy estrecha entre la alfabetizacón y la estatura y afirma que ambas están relacionadas con la riqueza de la región correspondiente). Para series temporales comparativas, cf. Chartier *et al.*, págs. 87-109; Maynes, 1985, pág. 14.

28. Cf. Chisick.

29. Cf. Heinemann.

30. En Estados Unidos, casi todos los sectores, incluso las elites, defendieron la escolarización masiva casi sin oposición, pero, en cambio, las clases superiores de Inglaterra y de toda Europa se dividieron en dos actitudes contrapuestas; cf. Kaestle, 1976.

medio de la enseñanza de las artes tradicionales.[31] El fracaso de las *Industrieschulen* se debió en buena medida al hecho de que no se tuviera en cuenta la verdadera demanda de mano de obra cualificada.[32]

A los reformadores del siglo dieciocho les resultó difícil concebir un mundo en el que se precisara una gran cantidad de trabajadores instruidos. En su época, el trabajo era manual; las personas cultas no trabajaban con las manos, a excepción de los artistas y los impresores. Incluso los médicos evitaban tocar a sus pacientes, tarea que delegaban en ayudantes de categoría inferior. La burocracia todavía era un fenómeno en ciernes y absorbía tan sólo a unos pocos hijos de comerciantes y campesinos que ocupaban puestos de poca o mediana importancia. El cuerpo de oficiales del ejército se componía de nobles en su práctica totalidad y tendía a mostrarse reacio a cambios técnicos y administrativos. Por lo general, no se aceptaba a un cadete basándose únicamente en sus conocimientos y habilidades, sin tener en cuenta su procedencia social. Aún no había nacido la producción industrial, por lo que no hacían falta ingenieros que controlaran la maquinaria, ni oficinistas o supervisores que ayudaran a dirigir las empresas.

Así pues, el tema de la educación masiva sólo se planteaba, si es que se discutía, en el contexto de la moral y la ilustración religiosa y política, así como en lo relacionado con el control de los campesinos pobres e incultos. Los más conservadores advertían contra la insatisfacción y la rebeldía que podrían derivarse de la alfabetización. Otros, con una visión más racionalista de la humanidad, confiaban en que la educación acabaría con los prejuicios, la obstinación y la sedición entre los campesinos, eliminaría la abulia y las malas costumbres entre los jóvenes y evitaría sublevaciones, ya que fomentaría una mejor comprensión de los cimientos en que se basaba la sociedad. Este profundo y permanente desacuerdo sobre la educación de las clases inferiores ya se había puesto de manifiesto con anterioridad, expresándose en las dudas acerca de si se les debería enseñar a leer las Escrituras por sí solos y en su propia lengua, ya que eso representaba, al mismo tiempo, un medio para propagar las creencias de los sectores dominantes de la sociedad, pero también para el desarrollo de ideas disidentes y radicales. Esas mismas discrepancias volvieron a hacer su aparición cuando se debatió el tema de la educación en términos más seglares, considerándola como el camino idóneo hacia el perfeccionamiento moral y la participación política. Ello tenía sentido en el siglo dieciocho, época en la que carecían de importancia las consideraciones prácticas sobre cualificaciones laborales. La escuela enseñaría a los miembros de las clases inferiores los fundamentos conceptuales de las virtudes cívicas y de la autoridad, pero también podría darles acceso a ideas revolucionarias de igualdad, libertad y fraternidad.

---

31. El tema de la educación de las niñas era algo muy distinto; lo que marcaba la pauta en esta cuestión eran las consideraciones morales; cf. Maynes, 1985, págs. 97-102 (con referencias).

32. Cf. Aumüller.

Entre 1750 y 1850, dichas dudas se disiparon de forma paulatina y fueron sustituidas, cada vez en mayor medida, por una brecha surgida entre diversos grupos que defendían posturas opuestas respecto a la educación. Las discrepancias individuales desembocaron en un conflicto social entre dos grupos que no se correspondían totalmente con las clases sociales o con un conflicto de intereses, sino que se definían a través de sus posiciones respectivas en el cuadro de relaciones de comunicación que conectaba y aislaba a las personas dentro de una nación en ciernes. Un creciente número de ciudadanos empezó a depender o bien de la burocracia estatal, o del comercio en los mercados nacionales e internacionales. Esas personas, funcionarios y empresarios, no vivían de sus tierras y, por lo tanto, estaban mucho menos conectadas con una comunidad local o regional determinada. Lo que les interesaba era conseguir la mayor libertad posible de movimientos, así como establecer el mejor intercambio de mensajes entre las regiones.

La mayoría de los funcionarios y empresarios vivía en la metrópolis y procuraba relacionarse con la población de los alrededores, ya fuera por motivos de impuestos y contratación, o para comprar y vender bienes y contratar mano de obra. Deseaban sacar provecho del establecimiento de una red nacional, por lo que apoyaban la enseñanza generalizada de la lengua estándar. Ellos, por su parte, hablaban la *lingua franca* en el trabajo y, a menudo, también en sus hogares. Sus negocios, la contabilidad y la redacción de contratos y estatutos se basaban en la escritura, en la que empleaban la versión estándar de la lengua. También constituyeron el público natural de un creciente grupo de intelectuales, que desarrollaron y perfeccionaron una versión literaria de la *lingua franca*, un *Kunstsprache* destinado a ese público.

Estos funcionarios y empresarios se movían en círculos en los que todos sabían leer y escribir y hablaban con fluidez la lengua estándar. La situación, sin embargo, era muy distinta en las zonas rurales. Las comunidades rurales, e incluso a veces las comunidades más numerosas de una ciudad de provincias y sus alrededores, constituían redes de comunicación e intercambio bastante cerradas en sí mismas. Su población no participaba en la política nacional de una forma directa, sino a través de sus representantes tradicionales, que eran, por lo general, los aristócratas locales. Los campesinos y los artesanos no vendían sus productos directamente en el mercado nacional, sino que se conectaban con él a través de intermediarios locales, entre los que se encontraban los terratenientes. Y, por último, hasta esas personas llegaba muy poca información procedente del exterior de la propia región. Como quiera que la mayoría de ellos ignoraban la *lingua franca*, dependían por completo de los mensajes transmitidos en el dialecto regional, y puesto que eran analfabetos, se veían obligados a confiar en las palabras de los viajeros y los ciudadanos que sabían leer y escribir. Las elites locales ejercían una función casi exclusiva como mediadores entre su clientela y la red metropolitana, en un contexto en el que la *lingua franca* resultaba ininteligible para la inmensa mayoría de la gente de la periferia, como era el caso de Francia, Prusia oriental y el norte y el oeste de Inglaterra, o en el que la mayor parte de la población rural era analfabeta, como sucedía en toda Europa. Dicha

función se correspondía en parte con ocupaciones exclusivas en los ámbitos del comercio y la política.[33]

Naturalmente, la situación cambió con el transcurso del tiempo, y se produjeron extremos tales como el de Prusia oriental, con sus siervos polacos analfabetos, y el de las ciudades de provincias de la Inglaterra del siglo dieciocho, donde todos entendían la «lengua del rey» y la comunicación era relativamente libre y fácil. Pero incluso en estos lugares el analfabetismo aislaba a muchos de la corriente general de hechos e ideas, y los obligaba a seguir dependiendo de la elite culta.

En las páginas siguientes hablaremos del nacimiento de la educación elemental generalizada en el contexto de las redes locales de comunicación, conectadas directa o indirectamente a una red metropolitana o con acceso a ella. En primer lugar, analizaremos este fenómeno en términos teóricos y formales, y a continuación presentaremos brevemente el desarrollo histórico en diferentes países.

2. FIGURACIÓN FLORAL DE LAS REDES DE COMUNICACIÓN

La historia de la educación se ha estudiado, en primer lugar, como historia de las ideas pedagógicas; en segundo lugar, como historia de la legislación parlamentaria correspondiente, y por último como historia de los movimientos de reforma educativa. La historiografía se ha ocupado en buena medida de las ideas pedagógicas, políticas y religiosas. Por lo general, ha constatado la lenta pero inexorable victoria de las ideas de la Ilustración, la civilización y la igualdad sobre el oscurantismo y la opresión autoritaria sobre las clases inferiores.

Pero la historia no acaba aquí.[34] No cabe la menor duda de que el movimiento en favor del establecimiento de un sistema de escuelas elementales se desarrolló principalmente a través del debate y la propaganda. No desembocó en casi ningún lugar en lucha armada, ya que sólo se produjeron enfrentamientos violentos en contadas ocasiones, y lo mismo sucedió con los boicots y demás conflictos laborales. En realidad, se trató de un debate de ideas que se dirimió por medio de las palabras. A dichas ideas se les atribuía una gran impor-

33. Cf. para el papel de estos intermediarios en la Francia rural del siglo catorce, Duby, II. págs. 248 y ss. El notario público realizaba todas las actividades de mediación que el pueblo llevaba a cabo con los alrededor de veinte villorios que se hallaban en las cercanías (pág. 254). En la Europa moderna, cf. Maynes, 1985, pág. 13: «A pesar de que existían muchos remansos analfabetos, es decir, regiones en las que casi todos los habitantes eran analfabetos, en las ciudades de dichas regiones, los habitantes gustaban de leer y escribir, y sin lugar a dudas, sus frecuentes contactos con las gentes de las zonas rurales lograron que éstas no se alejaran jamás del contenido de la cultura escrita».

34. «Ningún académico que conozca la historiografía educacional de los últimos quince años, aunque sea tan sólo superficialmente, puede hablar en serio del triunfo de la benevolencia y la democracia». Katz, 1976, pág. 382.

tancia, dado que representaban los esfuerzos de diversos grupos sociales por mantener o mejorar su posición en la sociedad, esfuerzos que contravenían otros de índole similar realizados por otros grupos. La alfabetización y el desarrollo de un sistema escolar fueron la consecuencia de un conflicto social, y afectaron a su vez a la posición que ocupaban en el seno de la sociedad los diversos grupos implicados en el proceso.

El surgimiento de la educación elemental parece ser un fenómeno tan universal y tan parecido en los distintos países, que sólo puede asociarse a los profundos cambios sociales que, de hecho, se produjeron en todas partes, independientemente de los cambios nacionales experimentados en las ideas, los temas a debatir y las formas de organización. En la lectura estructuralista funcionalista encontramos una descripción más detallada de este punto de vista. En ella se explica el fenómeno de las instituciones educativas a partir de las acuciantes necesidades funcionales que les dan razón de ser o, tal como lo define Talcott Parsons,[35] en forma de «análisis de la escuela... elemental como sistema social, y la relación de su estructura con sus funciones primarias en la sociedad como una agencia de socialización y distribución». Si se producen procesos de adaptación similares en sociedades distintas, las necesidades sistémicas correspondientes darán lugar a instituciones parecidas y, entre ellas, a instituciones educativas.

Vaughan y Archer han criticado esta lectura:[36]

> De este modo, el mecanismo selectivo que determina los cambios en materia educativa se encuentra en el amplio e indefinido campo de las necesidades sociales... Sin embargo, dado que el concepto de «necesidad» es extremadamente vago en sí mismo, la influencia determinista que ejerce sobre el desarrollo educativo tan sólo puede detectarse *ex post*. Como consecuencia de ello, no se presta la debida atención al papel que desempeñan los reformadores individuales o los grupos activistas, a no ser que sus objetivos coincidan, por casualidad, con las necesidades sociales. Se considera que el conflicto es un proceso sintomático, y no un proceso formativo por derecho propio.

Aunque parezca sorprendente, los marxistas han abordado el problema desde una perspectiva muy parecida, en términos de exigencias sistémicas. Afirman que dichas necesidades constituyen las condiciones necesarias para el surgimiento de los modos de producción capitalista. Si bien la inspiración de este punto de vista es histórico-materialista, su método es, con frecuencia, funcionalista.[37] Se trata de un intento por explicar el surgimiento de un sistema de escuelas elementales a partir de la exigencia funcional de configurar y reproducir un proletariado cualificado de forma adecuada y, al mismo tiempo, de evitar el nacimiento de una clase trabajadora articulada y muy instruida. Según esta teoría, los propietarios de las

35. Parsons, 1961, pág. 434.

36. Vaughan y Archer, 1971, pág. 5.

37. No hace mucho tiempo, una polémica entre Elster, 1982, y otros, ha reavivado el debate sobre estos temas.

fábricas precisaban una mano de obra disciplinada, manejable y más o menos cualificada, y las escuelas producirían exactamente ese tipo de trabajadores alfabetizados, dóciles y puntuales.[38]

El régimen escolar del siglo diecinueve presenta algunas similitudes inequívocas con el régimen de las fábricas en la misma época: la estandarización, la formalidad y la imposición de puntualidad y disciplina constituyeron las características más acusadas en los dos ámbitos, el de la fábrica y el de la escuela. Pero esta analogía no nos ofrece una explicación, y ello por dos razones. En primer lugar, aunque los empresarios podrían haberse beneficiado con la existencia de las escuelas elementales, a menudo no realizaron demasiados esfuerzos por contribuir a su fundación, y, en ocasiones, incluso se opusieron categóricamente a ellas, aunque sólo fuera porque querían disponer de los niños para que trabajaran en las fábricas. Muchos otros grupos de la sociedad llevaron a cabo fervorosas campañas en favor del establecimiento de un sistema escolar, entre ellos, educadores, funcionarios de bajo rango y organizaciones de trabajadores. En otras palabras, no podemos afirmar con certeza cómo se satisfacían las exigencias funcionales del capitalismo, a menos que fuera a través de los esfuerzos de quienes estaban más estrechamente relacionadas con ellas. En segundo lugar, la teoría funcionalista no puede resolver la cuestión del tiempo. En la mayoría de los países, como en Francia y los Países Bajos, por ejemplo, la difusión de la alfabetización y el establecimiento de sistemas de escuelas elementales públicas precedió a la industrialización en varias décadas.[39] Al parecer, quienes satisfacieron las exigencias funcionales del capitalismo industrial fueron los representantes de la parte más interesada, es decir, los industriales, y ello sucedió mucho antes de que apareciera el sistema cuyas necesidades iban a ser atendidas de ese modo.

---

38. Es decir, las contribuciones a Hartmann, Nyssen y Waldeyer; cf. también Bowles y Gintis. Cremin (1977, pág. 55) critica por analogía con la explicación en Bowles y Gintis: «Una vez más, se tiende a reafirmar la correspondencia antes que a demostrarla, y no se ofrece ninguna explicación acerca de su carácter, aparte de la similitud». Para un breve repaso del desarrollo de la discusión en Inglaterra, cf. Digby y Searby, págs. 24-25.

39. Cf, Vaughan y Archer, 1971; cf. también L. Stone, 1969, pág. 95: «El aumento del índice de alfabetización que se observa en los registros matrimoniales ingleses después de 1780 indica que la educación había experimentado una mejora significativa quince años antes, es decir, mucho antes de que empezara en serio la revolución industrial». Schofield concluye su investigación acerca del índice de alfabetización en Inglaterra entre 1750 y 1850 con las siguientes palabras (pág. 453): «La naturaleza estática del analfabetismo masculino, tanto a escala nacional hasta la década de 1805 a 1815, como en diversos grupos ocupacionales hasta mediados del siglo diecinueve, respaldó la idea de que el aumento del índice de alfabetización precede o acompaña necesariamente al crecimiento económico». Graff considera que el índice de alfabetización en Ontario en el siglo diecinueve no influyó en los ingresos o en las carreras. (pág. 198 y *passim*) y concluyó diciendo que, en general, «en América del Norte la educación *precedió* al industrialismo» (pág. 231, *la cursiva es suya*). El estudio cuantitativo de Lundgreen sobre los índices de empleo y los ingresos nacionales (por salarios) concluye que «en la Alemania del siglo diecinueve, así como en el período de posguerra, entre los años 1950 y 1962, parece que tan sólo una pequeña parte del impresionante crecimiento económico puede atribuirse directamente a la mejora de la educación» (pág. 47).

La teoría histórico-materialista-cum-funcionalista presenta las mismas deficiencias que el funcionalismo estructuralista, más tradicional y, además, tiende a limitar la explicación del surgimiento de un sistema de escuelas elementales, relacionándola con las exigencias de la economía capitalista, e ignorando las implicaciones políticas y culturales, sus funciones en la configuración de las redes de comunicación y el proceso de formación del Estado.[40]

Una explicación más adecuada del surgimiento del sistema de escuelas elementales debería analizar el tema en términos de los conflictos que se produjeron entre grupos sociales que pretendían mantener y mejorar su posición en contraposición con los demás. Uno de los aspectos de esta lucha fue el control de las instituciones educativas. Una explicación de tales características «debería tener en cuenta el profundo conflicto educacional, sin asociar a las partes implicadas con las clases sociales en litigio ni atribuir a las ideas en cuestión ningún tipo de superioridad o subordinación que pudiera estar relacionado con las necesidades sociales».[41]

Vaughan y Archer elaboraron esta perspectiva en términos de un conflicto sobre el control educacional entre grupos «dominantes» y «ascendentes» de la sociedad. En los casos estudiados por ambos autores —los de Francia e Inglaterra en el siglo diecinueve—, los grupos dominantes inicialmente fueron las Iglesias establecidas, es decir, la católica y la anglicana, respectivamente. Los grupos más enérgicos procedían de las filas de la clase media: «Las presiones ejercidas por la burguesía francesa dependieron de su estrategia política, mientras que las de la clase media inglesa dependieron de sus intereses y del papel que jugaban en la economía».[42]

El mérito de esta teoría reside en el hecho de que toma en serio las ideas en conflicto, los intereses y las estrategias de las partes implicadas, sin reducirlos de forma prematura al funcionamiento metafísico de las exigencias del sistema a al mero impacto, igualmente opaco, de los intereses de las clases sociales. Se trata, por lo tanto, de una teoría esencialmente sociológica que sitúa los conflictos ideológicos en el contexto de una lucha de poder por el control de la institución más importante para la transmisión de la cultura: la escuela.

---

40. Katz, 1976, explica el surgimiento de la educación elemental de masas en el contexto de la transición al capitalismo, sin recurrir a las «exigencias sistémicas». Los levantamientos rurales, la inmigración y la urbanización, así como el surgimiento de una clase de trabajadores asalariados desposeídos, provocaron una gran ansiedad entre la burguesía establecida, que intentaba controlar a estas masas mediante diversas instituciones nuevas, entre ellas las escuelas. Esto permite explicar mejor los aspectos culturales y políticos del proceso y también abordar de un modo más adecuado la cuestión del tiempo. No obstante, la burguesía «metropolitana» tenía algo más que motivaciones reactivas para pretender la propagación de un código nacional de comunicación.

41. Vaughan y Archer, 1971, pág. 16.

42. Ibid, pág. 217; Laqueur, 1973, objeta que ni la Iglesia establecida controlaba completamente la educación, ya que, de hecho, existían muchas escuelas privadas, ni la clase media fue jamás tan homogénea como se afirma.

estudio también presta la debida atención al conflicto entre los grupos, pero desde la perspectiva teórica y general de la sociogénesis del Estado del bienestar. El surgimiento de un sistema de escuelas elementales a escala nacional se contempla como otro de los aspectos de una transformación mucho más amplia. Por lo que concierne a la educación, la atención se centra en el desarrollo de acuerdos colectivos que subsanan deficiencias y adversidades. En este sentido, la deficiencia más grave es la ignorancia o, de un modo más específico, la incompetencia en la lengua estándar y el analfabetismo. Los efectos externos de la propagación de la alfabetización transformaron gradualmente el analfabetismo en una deficiencia; a medida que se generalizó la capacidad para leer y escribir, quienes carecían de esa habilidad se sintieron cada vez más incompetentes en las interacciones habituales de la vida cotidiana. Por otro lado, el analfabetismo constituía un impedimento para los proyectos de los funcionarios y empresarios, quienes empezaron a buscar remedios colectivos para subsanar una deficiencia que también les afectaba a ellos.

La ignorancia o el analfabetismo no pueden considerarse como una adversidad, puesto que no se dan de un modo repentino o casual, pero tienden a convertirse en deficiencias dentro del marco de una sociedad cada vez más culta. En este sentido, resulta claramente importante la noción de los «efectos externos». Aunque la «incertidumbre del momento y la magnitud» desempeña un papel secundario en el análisis, no sucede lo mismo con la «incertidumbre del efecto»: la educación de un niño es una empresa relativamente costosa y prolongada, de resultados inciertos y que, en más de un sentido, constituye una inversión arriesgada y a largo plazo.

La educación elemental fue antes que nada un medio para transmitir fluidez en el habla de la lengua estándar, así como habilidad en el uso de su versión escrita, permitiendo así el acceso a la red de comunicación correspondiente.[43] La habilidad en el uso hablado y escrito de la lengua estándar permitió el acceso inmediato a una red nacional de comunicación escrita. Pero en muchos países existía en mayor o menor medida la necesidad previa de conseguir que los niños que hablaban un dialecto o una lengua diferente adquiriesen cierta fluidez en la lengua estándar. Sólo si aprendían a hablar y entender la lengua estándar podrían acceder de un modo directo a la red nacional de comunicación oral, una red conectada de un modo muy poco definido, compuesta por conversaciones y discursos, que tan sólo adquirió una importancia realmente significativa con la llegada de los medios de comunicación electrónicos en nuestro siglo. Y, por supuesto, la comprensión de la lengua estándar fue una condición indispensable para aprender a leerla y escribirla.

El punto de partida del argumento consiste en imaginar la existencia de comunidades locales o regionales de hablantes, que apenas se relacionan entre sí, pero que se hallan conectadas con una comunidad lingüística central o nacional a través de la intermediación de las elites locales bilingües e instruidas.

---

43. Los conceptos de redes de comunicación nacionales y regionales guardan estrecha relación con las ideas de Karl Deutsch (1953) acerca de los «los mapas (imaginarios) de *comunidades lingüísticas*, en los que cada contacto lingüístico se representaría mediante una sola línea, a fin de mostrar las densidades relativas del tráfico lingüístico», pág. 41.

A lo largo de toda la Edad Media, la *lingua franca* que conectó a toda la Europa cristiana fue, por supuesto, el latín, el medio de comunicación entre los miembros del clero de todas y cada una de las comunidades lingüísticas regionales. Cuando surgieron los primeros Estados centralizados en los albores de la Europa moderna, se desarrolló en cada país una lengua regional vernácula que se empleó en la corte, la administración, la ley, la ciencia y la literatura, y que terminaría por convertirse en la lengua estándar, en el medio de comunicación entre las elites de las diferentes redes lingüísticas existentes dentro de un determinado ámbito geográfico. Todos o casi todos los intercambios que se producían entre las distintas redes regionales de comunicación se efectuaban en esta *lingua franca*.

En términos más formales, podemos decir que existía una serie de conjuntos de hablantes regionales que apenas se hallaban interconectados. Cada uno de los conjuntos se interconectaba con otro conjunto: el de los hablantes de la *lingua franca*. A este modelo podemos denominarlo «figuración floral de las lenguas», por la sencilla razón de que la representación gráfica más apropiada de una figuración de esas características sería la de una flor, en la que las comunidades lingüísticas regionales serían los pétalos que apenas se superponen entre sí, mientras que la categoría de los hablantes de la *lingua franca* sería el corazón de la flor, que se superpone a cada uno de los pétalos. Es posible que una parte de este conjunto central no esté interconectada con ningún pétalo, o, para expresarlo de un modo más sencillo: algunos hablantes de la *lingua franca* no hablaban ninguna lengua regional y, en consecuencia, no ejercían la función de mediadores para la clientela regional, aunque dependían de las elites regionales para acceder a los hablantes del dialecto regional correspondiente.

Este modelo «floral» de comunicación puede aplicarse también a una figuración en que la barrera opuesta al intercambio mutuo no fuera la diversidad de lenguas, sino el analfabetismo. Las comunidades regionales tenían la posibilidad de comunicarse oralmente, ya que podían llegar a comprender los diferentes dialectos, los cuales eran «intercomprensibles»[44], pero la comunicación quedaba restringida al entorno inmediato. La palabra escrita viaja con gran rapidez y llega a lugares muy lejanos, mientras que la comunicación oral requiere el contacto personal, y en el pasado se vio aún más entorpecida a causa de las distancias físicas y la dificultad que representaban los viajes. En esta versión del diagrama floral, los pétalos se superponen aún más que en el caso del modelo de la diversidad lingüística, ya que la comunicación oral entre las regiones podía producirse a distancias cortas. Pero, aunque la mayor parte de la población entendía la lengua estándar, tan sólo una minoría de cada región era capaz de leerla y escribirla. La elite culta de cada red regional de comunicación oral podía comunicarse con sus iguales por escrito. Por lo tanto, las elites cultas formaban parte del conjunto central de personas capaces de leer y escribir la lengua estándar. Los analfabetos dependían de estos

44. Cf. Glück, págs. 67-90, para una discusión sobre los problemas que supone definir estos términos y evaluar el verdadero grado de inteligibilidad mutua, sobre todo en los estudios histórico-sociológicos.

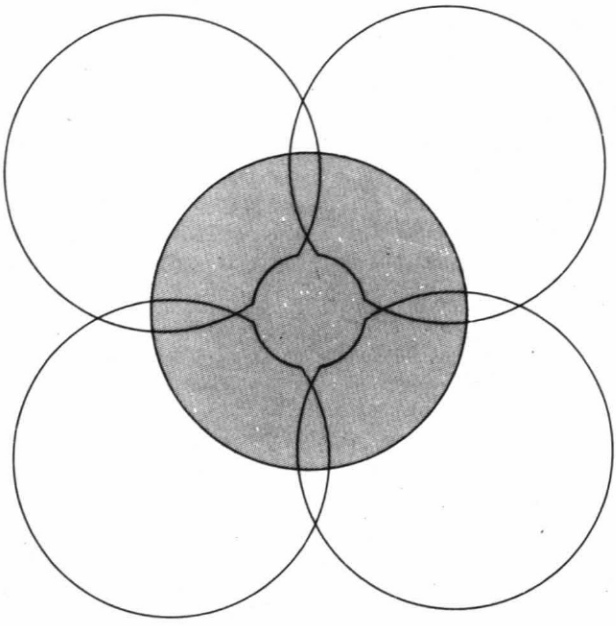


Figura 2.1 La figuración floral de las lenguas

Nota: Los círculos exteriores representan a los usuarios de las lenguas regionales; la zona sombreada representa a los hablantes de la lengua estándar. Los que se encuentran en la parte no sombreada de los círculos exteriores tan sólo hablan la lengua regional. Los que se hallan en el corazón sombreado de la flor (los metropolitanos) tan sólo hablan la lengua estándar. Las elites bilingües que actúan como mediadoras se encuentran en las zonas de intersección del círculo central sombreado y los círculos exteriores.

La zona sombreada se puede interpretar también como la de todos aquellos que saben leer y escribir, mientras que los círculos exteriores representarían a las comunidades regionales de comunicación oral.

intermediarios cultos para comunicarse por escrito, es decir, para formalizar trámites oficiales o salvar distancias largas. También en este caso había miembros del conjunto central que no pertenecían a ninguna red regional de comunicación oral, pero no porque nunca hablaran los unos con los otros, sino porque todos los miembros de su red de comunicación sabían leer y escribir y nadie dependía de sus servicios como intermediarios. En otras palabras, estos «metropolitanos» no tenían a su cargo clientela alguna, al contrario de lo que sucedía en el caso de las elites bilingües o cultas que pertenecían a las redes regionales de comunicación oral; sin embargo, precisaban de los servicios de los mediadores regionales para acceder al grueso de la población de un país, que, en su mayoría, era analfabeta.

La figuración de la diversidad lingüística y la del analfabetismo guardan relación en algunos sentidos. La *lingua franca* y la comunicación escrita sirven para

conectar varias redes regionales a través de la intervención de las elites cultas o bilingües. La población de una región necesita la mediación de la elite para comunicarse en el marco de la red nacional, puesto que, independientemente de la lengua que hable, ya sea dialecto o lengua estándar, esta población es analfabeta. Y, en cualquier caso, los metropolitanos dependen de las elites regionales para acceder a los habitantes de la periferia. Pero existe una diferencia importante entre ambas figuraciones: los hablantes de una lengua que están aprendiendo a hablar la otra o viceversa pueden superar el problema de la diversidad lingüística, mientras que la solución del analfabetismo es unilateral: el analfabeto aprende a leer y escribir.

En resumen, existiría una figuración floral de redes regionales de comunicación oral apenas conectadas entre sí. Los «pétalos» configuran las diversas zonas de la «periferia», separadas entre sí por dialectos ininteligibles para los demás o por los impedimentos de la distancia, en el caso de que en esas zonas se hablara la lengua estándar y el analfabetismo continuara siendo la característica dominante. Todas estas redes regionales estarían unidas por un conjunto central, que formaría el «corazón» del diagrama floral, en el que se encontrarían las personas bilingües, o que saben leer y escribir, pertenecientes al mismo tiempo a una red regional y al conjunto central. Por último, existiría una tercera categoría, la de los «metropolitanos», que se encontrarían también en el «corazón» de la figuración y que pertenecerían al conjunto central, pero no a ningún otro conjunto o pétalo.

¿Cuáles serían las interdependencias comunicativas entre las categorías de hablantes en esta figuración floral del lenguaje? Un sencillo modelo formal puede servirnos para analizar sus posiciones estratégicas. En este análisis de las figuraciones multilingüísticas, la figura floral constituye un caso especial.

Tres posibilidades parecen determinar los intereses y la interdependencia de la comunicación en las figuraciones multilingüísticas: 1) la de que un hablante determinado pueda comunicarse con otro en una lengua común a ambos, es decir, la posibilidad de la «comunicación directa»; 2) la de que un hablante determinado se encuentre con un segundo hablante con el que no tiene ninguna lengua en común, y que ambos encuentren a un tercero, un intérprete, que conozca una lengua común tanto al primero como al segundo y pueda actuar, por lo tanto, como mediador entre ellos, es decir, la posibilidad de la «traducción pasiva»; y 3) la de que un hablante determinado encuentre a otro con el que tenga una lengua en común y a un tercero que no tenga ninguna lengua en común con el segundo, pero sí con el primero, es decir, la posibilidad de la «traducción activa».

A continuación, hablaremos de la figuración floral de las lenguas como un caso especial de esta figuración multilingüística. Nos centraremos en las consecuencias del aprendizaje de la segunda lengua para las posiciones estratégicas de los diversos conjuntos. Del análisis se desprende una serie de generalizaciones que adquieren especial importancia para el tema que nos ocupa: la difusión de códigos para la comunicación a nivel nacional.

2.1 Modelo probabilístico de oportunidades de comunicación

Imaginemos un sistema S de diferentes lenguas y de las personas que las hablan. Todas las lenguas son ininteligibles entre sí.[45] A pesar de todo, dos personas que no tienen ninguna lengua en común pueden comunicarse a través de un intérprete que hable ambas lenguas. En S, las personas pueden hablar cualquier combinación de lenguas. Los hablantes competentes en la misma combinación de lenguas[46] forman un subconjunto de hablantes definidos de forma única.

Por ejemplo, en un sistema S de cuatro lenguas, S = {E, F, G, H} existe tan sólo un subconjunto de hablantes $a_h = \{x_1, x_2, x_3,...\}$ competentes en una combinación de dos lenguas $c_h = \{F, G\}$. El número $n(a_h)$ de hablantes en a_h como una proporción del número total N de hablantes en el sistema, puede representarse mediante f_h:

$$f_h = n(a_h)/\Sigma_i n(a_i);\ 0 \leq f_h \leq 1.$$

Cada hablante de S pertenece a algún conjunto a_i y ningún hablante pertenece a más de un conjunto. La partición de grupos de hablantes en S según la combinación de lenguas que hablan es separada ($a_i \cap a_j = \emptyset$ porque $i \neq j$) y exhaustiva ($\Sigma_i f_i = 1$).

Si no nos centramos tan sólo en la combinación de lenguas en las que son competentes los hablantes, sino también en el orden en el que las adquieren, es decir, como primera lengua o como segunda, tercera o incluso cuarta lengua, se pueden definir conjuntos de hablantes de acuerdo con las variaciones específicas o las combinaciones ordenadas de lenguas, o_i, que las caracterizan.[47] Cuando el análisis se centra en la adquisición de la lengua, o_i puede ser una característica más apropiada que c_i, pero las propiedades formales del modelo siguen siendo las mismas y la versión de las variaciones no se presentará de un modo separado.

Aunque toda combinación de lenguas c_i (o de variaciones o_i) corresponde a un conjunto de hablantes, algunos conjuntos pueden estar vacíos, $a_i = \emptyset$ y $f_i = 0$: ningún hablante del sistema es competente en este subconjunto determinado de lenguas. Por regla general, los conjuntos de hablantes de una lengua concreta no estarán vacíos, y la mayoría de los conjuntos que corresponden a combinaciones de dos lenguas tampoco estarán vacíos, ya que, de otro modo, no habría

45. De hecho, las lenguas que componen una figuración lingüística tienden a parecerse en mayor o menor medida. Resultaría muy sencillo introducir en el modelo un índice de inteligibilidad entre las lenguas. Sin embargo, no existen datos sistemáticos sobre las similitudes entre las lenguas que puedan aplicarse en la construcción de un tal modelo revisado.

46. Una combinación es un subconjunto de S; a partir de un conjunto de elementos, n!/k!(n – k)! pueden formarse diferentes combinaciones de elementos k.

47. Una variación es una combinación ordenada, es decir, un subconjunto de S con una secuencia específica de elementos. Existen variaciones k! para todas las combinaciones de elementos k.

una cantidad suficiente de traducción y el sistema se dividiría en varios subsistemas separados. Pero las combinaciones de tres o cuatro lenguas suelen corresponder a un número muy limitado de hablantes, o, en ocasiones, no corresponden a ninguno.

En este punto, la atención del análisis se centra en la posición estratégica de los hablantes de alguna combinación de lenguas en el sistema S. Según Greenberg, se supone que las parejas de hablantes se forman al azar.[48]

2.1.1 Oportunidades de comunicación directa

La atención se centra en este caso en la posición estratégica de los *hablantes* dentro de sistemas cambiantes. La cuestión a dilucidar aquí es qué probabilidades tiene un hablante x_h, que pertenece a un conjunto a_h con frecuencia f_h y combinación de lenguas c_h, de ser miembro, al azar, de una pareja que comparta una lengua común y, por lo tanto, se pueda comunicar de forma directa. La pareja x_h y x_i tendrá al menos una lengua en común, siempre y cuando las combinaciones c_h y c_i, habladas respectivamente por los hablantes en los conjuntos a_h y a_i, tengan algún elemento en común. Así pues, las oportunidades de comunicación directa u_h de un hablante perteneciente a un conjunto de hablantes a_h pueden formularse de la siguiente manera:

$$(1)\ u_u = \Sigma_i f_i \text{ (para aquellos } c_i \text{ tales que } c_h \cap c_i \neq 0)$$

Obsérvese que h puede no ser igual a i.

Hasta este momento, el argumento se ha desarrollado de forma análoga al planteado por Greenberg y a partir de ahora lo desarrollaremos de un modo más amplio.

2.1.2 Oportunidades de traducción pasiva

Aparte de la comunicación directa, una persona del sistema S tiene otras oportunidades. En los encuentros con otra persona con la que no exista ninguna lengua en común, se puede hallar a una tercera persona que traduzca para ellos. Ello requiere la formación de un trío en lugar de una pareja. Una vez más, y con el fin de evaluar las probabilidades de esta forma de comunicación mediatizada, podemos valorar la probabilidad de formar al azar un trío en el que el primero y el segundo miembros no tengan ninguna lengua en común, mientras que el tercero tenga una lengua en común con el primeero y otra con el segundo. La oportuni-

48. Greenberg se interesaba especialmente por la caracterización general de los *sistemas lingüísticos* en relación con su diversidad (la A de Greenberg) o su potencial de comunicación (la H de Greenberg). La A de Greenberg corresponde a los índices de fragmentación, (es decir, para una población votante); la expresión (1) es exactamente igual a la H de Greenberg. Para una elaboración ulterior de los índices de Greenberg, consultar también Lieberson, 1981.

dades de traducción pasiva v_h de un miembro del conjunto a_h pueden formularse ahora como sigue:

$$(2)\ v_h = \Sigma_i\Sigma_j(f_i.f_j) \text{ para } c_h \cap c_i = 0\ y\ c_h \cap c_j \neq 0\ y\ c_i \cap c_j \neq 0$$

Obsérvese que, por definición, $h \neq i$, $h \neq j$, $i \neq j$. Los traductores son miembros de a_j.

2.1.3 Oportunidades de traducción activa

Por último, los hablantes multilingües de un sistema S pueden hallarse en situación de traducir para otros y esta oportunidad vuelve a ser un componente de su posición estratégica general dentro del sistema. Esta situación se produce cuando se forma un trío con otros dos hablantes que no tienen ninguna lengua en común, siempre y cuando el primer hablante tenga alguna lengua en común con cada uno de los otros dos. La oportunidad de traducción activa w_h para un hablante en a_h es:

$$(3)\ w_h = \Sigma_i\Sigma_j(f_i.f_j) \text{ para } c_h \quad c_i \neq 0\ y\ c_h \quad c_j \neq 0\ y\ c_i \quad c_j = 0$$

Obsérvese una vez más que, por definición, $h \neq i$, $h \neq j$, $i \neq j$, y que los traductores son miembros de a_h.

2.1.4 Oportunidades estratégicas globales

Pueden tomarse las probabilidades (1), (2) o (3), dependiendo de los propósitos del análisis, para caracterizar la posición estratégica de un hablante en el sistema S. La suma de estas medidas ofrece un indicador significativo de las oportunidades globales para un hablante en a_h:

$$(4)\ y_h = u_h + v_h + w_h$$

Obsérvese que $0 \leq y_h$, aunque, bajo determinadas circunstancias, $y_h > 1$ [de hecho, máx. $(y_h) = 2$].

2.2 La caracterización formal de una figuración floral

Algunos sistemas pueden presentar modelos característicos de conexiones entre sus lenguas constituyentes. Estas conexiones están compuestas por los conjuntos de hablantes multilingües que «conectan» dos o más lenguas.

En un sistema «al azar», estas conexiones parecen ser puramente accidentales. En un sistema «proporcional», en cambio, son una función de las frecuencias de los conjuntos de hablantes monolingües $[n(c_i) = 1]$ que conectan.

Es más probable que prevalezca un modelo de «contigüidad» en el que las lenguas que se hablan en zonas contiguas estén conectadas más estrechamente por hablantes bilingües que las de las zonas no colindantes.

Una «figuración floral de lenguas» se caracteriza, por un lado, por un cierto número de «lenguas periféricas», que no sólo son ininteligibles entre sí, sino que disponen de pocos traductores y, por otro lado, por una lengua central o metropolitana que comparte un número considerable de traductores con cada una de las lenguas periféricas. A esta lengua central se la denomina L, de *lingua franca*. Por lo general, los conjuntos de hablantes multilingües tienden a ser pequeños; digamos, por ejemplo, que $f_i \leq m$, a no ser que L sea un elemento de la correspondiente combinación bilingüe y $f_i > m$. El número de elementos en un conjunto puede formularse como $n(c_i)$. En consecuencia, la definición de una figuración floral sería:

(5) $f_i \leq m$ para L $\notin c_i$ y $n(c_i) \geq 2$; $f_i > m$ para L $\in c_i$ y $n(c_i) = 2$

2.3 Análisis de las transformaciones en las figuraciones multilingüísticas

Ya disponemos de un modelo muy poderoso, sencillo y general de las figuraciones lingüísticas y de las oportunidades para la comunicación entre hablantes que ofrecen. El siguiente paso consiste en estudiar las transformaciones que se producen en estas figuraciones o, como se dice en algunas ocasiones, «la dinámica del sistema».

Con este fin, el proceso clave es el aprendizaje de lenguas por parte de las personas que componen la figuración. En esta fase del análisis, resulta más sencillo estudiar un subsistema compuesto tan sólo por dos lenguas, por ejemplo F y G, y, en consecuencia, sólo tres conjuntos c_i: {F}, {G}, y el conjunto bilingüe {F, G}, que denominaremos c_1, c_2 y c_3, respectivamente.

¿Qué sucede cuando a_3, que corresponde a c_3 = {F, G} empieza a crecer porque la gente está aprendiendo una segunda lengua? Eso depende de quién esté aprendiendo la segunda lengua. Para los hablantes monolingües que queden, como por ejemplo los de a_1, los cuales tan sólo hablan F, las oportunidades de *comunicación directa* no aumentan si algunos hablantes de su lengua adquieren competencia en la otra y se unen al conjunto a_3 ya que podían comunicarse con todos ellos directamente. Pero para los hablantes de a_2, los hablantes de la otra lengua, es decir, G, las oportunidades de comunicación directa aumentan, pues pueden comunicarse de forma directa con los nuevos bilingües que han pasado de a_1 a a_3 al aprender G. Sin duda alguna, se trata de una situación muy cómoda, ya que los hablantes de otras lenguas aprenden la nuestra. En una figuración floral en la que los hablantes de todas las lenguas periféricas adoptan la central L como segunda lengua, los hablantes monolingües de L (los metropolitanos), se encuentran en una posición especialmente ventajosa: sus posibilidades de comunicación directa aumentan sin ningún esfuerzo por su parte, ya que son otros los que aprenden su lengua.

Pero para los hablantes bilingües que ya están en a_3, las posibilidades de comunicación directa no aumentan por el hecho de que crezcan sus filas, porque antes ya podían comunicarse directamente con los miembros del sistema de dos lenguas.

En términos formales, decimos que, puesto que a_3 crece a expensas de a_1, $f_1 + f_3 = c$; y como $f_1 + f_2 + f_3 = 1$, $f_2 = 1 - c$. Por sustitución en la expresión (1) por u_h:

$u_1 = f_1 + f_3 = c$ (F en común); u_1 permanece constante;
$u_2 = f_2 + f_3 = 1 - c + f_3$ (G en común); u_2 se incrementa con f_3;
$u_3 = f_1 + f_2 + f_3 = 1$ (F y G en común); u_3 permanece constante.

¿Cuál es el impacto de un aumento de bilingües en a_3, a expensas de los hablantes de F en a_1, sobre las oportunidades de *traducción pasiva*, v_h, tal y como se definió en la expresión (2)? Los hablantes monolingües de a_1 disponen de un mayor número de traductores para mediar con el número constante de hablantes de G, que sólo están en a_2. Los monolingües de a_2 disponen de un número creciente de traductores para mediar con un número cada vez menor de hablantes de F y que están en a_1. Para los bilingües que están en a_3, la traducción pasiva es irrelevante.

Por sustitución en la expresión (2):

$v_1 = f_2.f_3 = (1 - c).f_3$; v_1 se incrementa con f_3;
$v_2 = f_1.f_3 = (c - f_3).f_3$; v_2 se incrementa como una parábola hasta $f_3 = c/2$, y luego disminuye hasta que $f_1 = 0$, $f_3 = c$, y $v_2 = 0$: todos hablan G ($u_2 = 1$);
$v_3 = 0$. Las oportunidades de traducción pasiva son irrelevantes para los bilingües. Pero las oportunidades de *traducción activa* son más sobresalientes para este grupo (e irrelevantes para a_1 o a_2).

Actuando una vez más por sustitución, esta vez en la expresión (3) para w_h, las oportunidades de traducción activa serían:

$$w_3 = f_1.f_2 = (c - f_3).(1 - c) = - (1 - c)f_3 + c(1 - c).$$

Las oportunidades de traducción activa w_3 para los bilingües en a_3 muestran una disminución lineal. El primer traductor ($\lim f_3 = 0$) obtiene $w_3 = c - c^2$. Pero a medida que la proporción f_3 aumenta hacia su límite superior c, w_3 disminuye desde $c - c^2$ hasta 0. Ello se debe a que en a_1 quedan cada vez menos monolingües para los que traducir en los encuentros con los miembros del conjunto a_2, que es constante. Pero eso implica que los hablantes que ya son bilingües *pierden* con un aumento en su número, por mucho que gane cada hablante individual que se una a sus filas. Esta pérdida para los bilingües originales no queda compensada con un aumento de sus oportunidades de comunicación directa u_3, que ya son iguales a 1, ni con un aumento en las oportunidades de traducción pasiva v_3, que no se les aplica a ellos.

Finalmente, a medida que a_3 aumenta a expensas de a_1, mientras que a_2 permanece constante, las oportunidades generales de comunicación, $y_h = u_h + v_h + w_h$, muestran el siguiente modelo:

$y_1 = u_1 + v_1 = c + (1 - c).f_3$; incremento lineal con f_3;
$y_2 = u_2 + v_2 = 1 - c + f_3 + (c - f_3).f_3$; aumento parabólico de $y_2 = 1 - c$ para $f_3 = 0$ hasta $y_2 = 1$ para $f_3 = c$;
$y_3 = u_3 + w_3 = 1 - (1 - c).f_3 + c(1 - c)$; disminución lineal con f_3.

De ello se desprende que los monolingües que están en a_1 y que no aprenden una segunda lengua, aumentan sus oportunidades generales a medida que otros de los miembros de su conjunto aprenden otra lengua. En lo que se refiere a las oportunidades generales, los monolingües que están en a_2, ninguno de los cuales aprende una segunda lengua, también ganan cuando los miembros de a_1 aprenden su lengua. En tercer lugar, los que son bilingües en cualquier momento, los miembros de a_3, no hacen sino perder oportunidades generales con el aumento experimentado en sus filas.

Finalmente, cualquier individuo que pase de a_1 a a_3 mediante el aprendizaje de una segunda lengua, gana en cuanto a oportunidades generales:

$$y_3 - y_1 = 1 - (1 - c).f_3 + c(1 - c) - \{c + (1 - c).f_3\} = (1 - c).(1 + c - 2f_3).$$

La ganancia es positiva puesto que $(1 - c)>0$ y $(1 - f_3)>0$ y $(c - f_3)>0$; el beneficio disminuye a medida que aumenta f_3: los que aprenden en último término ganarán menos.

2.4 Generalizaciones de hecho basadas en el modelo

Sobre la base de este análisis pueden hacerse algunas afirmaciones generales acerca de las figuraciones multilingüísticas.

1) Una población de hablantes monolingües sale favorecida si éstos aprenden otras lenguas, no porque incrementen las oportunidades de comunicarse directamente, sino porque aumentan las posibilidades de la traducción pasiva.

2) Una población de hablantes monolingües sale favorecida si los hablantes de otras lenguas aprenden la suya, ya que de ese modo aumentan las posibilidades de comunicación directa y las de traducción pasiva hasta un cierto punto. A partir de ese punto, las ventajas continúan produciéndose, pero a un ritmo más lento.

3) Las personas que aprenden una lengua adicional incrementan sus posibilidades de comunicarse directamente con otras, ya que tienen acceso a los hablantes de dicha lengua (las ventajas siempre son superiores a los inconvenientes de perder oportunidades de traducción pasiva, la cual se habrá convertido en una actividad irrelevante); asimismo, incrementan las posibilidades de la traducción pasiva, tanto más cuanto menor sea el número de traductores disponibles.

4) Los hablantes multilingües tienen más posibilidades de comunicarse de forma directa que los monolingües en cualquiera de las lenguas que hablan los monolingües, pero esas posibilidades no se incrementan si aumenta el número de

hablantes de su propia combinación de lenguas, sino que, de hecho, pierden oportunidades de realizar traducción activa.

De las figuraciones florales de las lenguas puede decirse, en términos generales, que la competencia en la lengua central incrementa las posibilidades de comunicación directa, ya que es la que con mayor frecuencia eligen las personas que aprenden una segunda lengua. Asimismo, incrementa las posibilidades de la traducción pasiva, ya que hay traductores de todas las lenguas periféricas y su número crece en relación con la extensión del aprendizaje de una segunda lengua. Por tales razones, la adquisición de la lengua central puede convertirse en un proceso que se acelere por sí mismo.

Si suponemos que los individuos y los grupos lingüísticos actúan de este modo para mantener o incrementar sus posibilidades de comunicación, podemos decir que estas cinco afirmaciones generan un conflicto entre grupos en las figuraciones multilingüísticas y, sobre todo, en las lingüísticas florales. Los monolingües favorecerán el aprendizaje de lenguas, y, en especial, el de la suya por parte de los demás. Los individuos pueden mejorar sus oportunidades si aprenden una segunda lengua, pero, con frecuencia, los costes resultan prohibitivos. En tercer lugar, los hablantes multilingües se opondrán a que otros aprendan las lenguas entre las que ellos traducen, pero pueden ver con buenos ojos que aprendan una de esas lenguas y otra distinta. Por último, entre poblaciones en las que se halla muy extendida la actividad de aprender segundas lenguas, puede quedar una bolsa de hablantes monolingües, si las oportunidades de la traducción pasiva han aumentado y las ventajas previsibles de la traducción activa han disminuido hasta el punto en el que ya no parece valer la pena aprender una segunda lengua, aunque los costes que se derivan de ello hayan disminuido también de un modo considerable.

En el marco de este modelo, el hecho de aprender a leer y escribir puede estudiarse como un caso especial del aprendizaje de lenguas. Por supuesto, el aprendizaje es unidireccional, es decir, el objetivo único es aprender a leer y escribir, puesto que todos los analfabetos ya son competentes en la versión oral de la lengua. La población analfabeta está dividida en grupos relativamente distintos, cada uno de los cuales dispone de su propia red de comunicación oral. Están separados los unos de los otros, pero no tanto porque no comprendan la lengua de los demás (aunque, por supuesto, puede darse el caso), sino más bien debido a la distancia y a los costes del transporte. Las comunicaciones escritas se mueven por el sistema, pero tan sólo entre aquellos que saben leer y escribir, quienes pueden «traducir» para los analfabetos, leyendo o escribiendo para ellos. Se opondrán a que otros aprendan a leer y escribir, ya que eso podría ir en detrimento de las ventajas que se derivan de su propia función mediadora. De acuerdo con el modelo, la comunicación escrita funciona como una *lingua franca*. Los analfabetos salen favorecidos si aprenden a leer y escribir, y, en el caso de que no lo hagan, también saldrán favorecidos si otros aprenden. Las elites locales pierden oportunidades de «traducción» activa si algunos analfabetos pertenecientes a su clientela aprenden a leer y escribir. Las elites cultas metropolitanas, para las que la

mediación activa no tiene tanta importancia porque carecen de una clientela analfabeta propia, sólo salen favorecidas si la gente aprende a leer y escribir en tanto que ello incrementa sus posibilidades de comunicarse de forma directa por escrito.

Así pues, en una figuración floral los hablantes de la lengua central y los que saben leer y escribir ocupan una posición preponderante. Los demás se esforzarán por aprender este código central de comunicación. Si los usuarios del código central tan sólo son competentes y activos en dicho código, como los metropolitanos, apoyarán la difusión de éste en beneficio de la comunicación directa. Si son competentes en el código central y en otro, como sucede en el caso de las elites regionales, se opondrán a la difusión de cualquiera de los dos códigos, a fin de no perder las ventajas que obtienen por medio de su función mediadora activa. Pero ellos también sacan provecho cuando los hablantes de una tercera lengua —fuera de su esfera de mediación—, aprenden el código central. Aunque los grupos de mediación tienen intereses similares, éstos no son comunes, lo que constituye una terrible fuente de debilidad.

Del análisis anterior se desprende que un aparato estatal tendería a promover el conocimiento de un código central L en todo el territorio, ya que ello proporcionaría a las autoridades la posibilidad de dirigirse a los ciudadanos de forma directa, es decir, sin la intervención de mediadores locales.[49] Del mismo modo, los que participaban en el comercio suprarregional tenían interés en promover la difusión de códigos nacionales de comunicación, de la lengua estándar, de medidas y monedas estándar, de la aritmética elemental y de la geografía, para facilitar así los intercambios.[50] No puede decirse lo mismo de los industriales, que a menudo operaban en los mercados locales en lo que se refiere a la mano de obra, las materias primas y los productos acabados, sobre todo durante las primeras fases de la industrialización.

Por razones similares, aunque opuestas, la posición de las elites locales y regionales implicaba oponerse a la difusión del código estándar dentro de su esfera de influencia,[51] a fin de salvaguardar la fidelidad de su clientela y conservar

---

49. Marc Raeff describe en términos muy similares la burocracia de la corte prusiana a principios del siglo dieciocho: «Al intervenir en las actividades cotidianas de sus súbditos y procurar el aprovechamiento máximo de todos los recursos y las energías creativas, el Estado absolutista socavó la estructura pública, sobre la que tuvo que apoyarse a menudo en la práctica y que fomentaba la dinámica de la modernización y la formación de clases» (pág. 1228). Para una discusión histórica de las funciones de la alfabetización en la formación del Estado, cf. Goody.

50. Existía una categoría ocupacional que tenía interés inmediato en el aumento de la alfabetización: los editores, y, sobre todo, los editores de libros de texto y periódicos. Los escritores americanos, en especial, han subrayado la importancia de su alianza con los educacionalistas a la hora de fomentar la educación elemental a nivel universal, por ejemplo Tyack, pág. 195; Soltow y Steven, págs. 58-88; Cremin, 1980, págs, 298-334.

51. Por ejemplo, el informe de Magraw acerca de los clérigos y los *notables* rurales que se oponían a la educación pública en el siglo diecinueve.

las ventajas derivadas de su función exclusiva como mediadores.[52] Pero podían mostrarse favorables o indiferentes con la difusión de dicho código por otros territorios. Ello dificultaba la acción colectiva por parte de las elites regionales.

También eran muy divergentes los intereses de comunicación entre hablantes de dialectos regionales o entre analfabetos y hablantes bilingües o personas que supieran leer y escribir. Probablemente, guardaban un estrecho paralelismo con otros modelos de separación cultural, económica y política. No resulta exagerado imaginar que los bilingües y las personas que sabían leer y escribir procedían de la nobleza local, el clero y los *notables*,[53] mientras que a los monolingües o a los analfabetos se los encontraría entre los campesinos, jornaleros y trabajadores. Por supuesto, es posible que los modelos de comunicación se correspondieran con los de interacción comercial, política y cultural (al fin y al cabo, la gente tiende a comunicarse por cualquier motivo). Aunque las líneas de intersección comunicativa y exclusión no siempre coincidían totalmente con los demás modelos de intercambio, también tenían su importancia en relación con esos otros intereses, por lo que no cabe la menor duda de que la gente llegó a concebirlas.

La teoría de la figuración floral permite redefinir el papel de la burguesía en «eterna ascendencia» como la responsable de la reforma educativa. No toda la burguesía apoyaba necesariamente la implantación de la educación elemental a escala nacional. Los *notables*, como los abogados o los notarios públicos de las ciudades de provincias, se opusieron a ello con vehemencia. Los industriales, orientados sobre todo hacia los mercados regionales, preferían a veces establecer una alianza con los miembros más destacados de la sociedad local. Por otro lado, los aristócratas que participaban en el comercio nacional y, lo que es más importante, en la burocracia del Estado central, se sentían inclinados a unirse a los que apoyaban la educación elememtal como medio para aprender a leer y escribir y a adquirir fluidez en el uso de la lengua estándar.

---

52. En ocasiones pueden tomarse estas ventajas de mediación monopolística de un modo bastante literal. En el siglo diecisiete, los maestros escribientes y sus corporaciones se enojaron a causa de la competencia que suponían las *petites écoles* y se enfrentaron a ellas una y otra vez sin éxito (Ariès, pág. 911). Estos escribientes eran a un tiempo escritores, traductores, calculadores y tenedores de libros.

53. Cf. Maynes, 1985, pág. 37: «En la mayor parte de Europa, quienes se ocupaban en buena medida de dirigir los asuntos de los pueblos eran los terratenientes acomodados, algunos de los cuales pertenecían a la aristocracia, mientras que otros carecían de título. En las ciudades, la categoría de los notables se componía de propietarios, *rentiers*, comerciantes, profesionales, funcionarios y similares, quienes, ya hacia finales del *ancien régime*, se habían asegurado el control de la política de las ciudades y ejercían un verdadero poder oligárquico. En las ciudades en las que se crearon las nuevas industrias, los empresarios constituyeron una fuerza decisiva».

Estos pequeñoburgueses locales, que ejercían funciones monopolísticas de mediación con respecto a la clientela regional, ocupan dentro del modelo una posición como hablantes de la *lingua franca* que los diferencia de la burguesía metropolitana, compuesta por funcionarios y empresarios. En este caso, la clase y la posición ocupadas en la región, así como en la red, no compensan los intereses comunes.

Los distintos grupos de la figuración floral se definen de acuerdo con su posición en el proceso de comunicación. Pero una posición común no basta para transformar a los miembros de tal grupo en un todo coherente, capaz de llevar a cabo acciones colectivas. A menudo, las elites locales estaban conectadas entre sí por matrimonios, intereses comerciales, vínculos sociales y por la Iglesia. Sin embargo, lo más importante es que su base de poder coincidía, por lo general, con una entidad institucional y política: una ciudad asociada, un condado, etcétera. Esta circunstancia permitía a los líderes aplicar políticas comunes y capacitaba a las elites locales para operar como actores políticos coherentes, En ocasiones, las coaliciones de las elites regionales llegaron incluso a facilitarles el control del gobierno nacional. Una vez en el poder, se encontraban en una situación ambigua en lo concerniente a la educación: el aparato estatal que ahora controlaban incrementaría su eficacia si se difundía la educación elemental a escala nacional, pero esa misma ventaja iría en detrimento de las bases de poder originales de las elites regionales. Dado que no podían ni querían desmantelar el sistema nacional, intentaron impregnar su curriculum con valores tradicionales y permitieron que las autoridades locales y el clero se ocuparan de supervisar la educación.

Para los campesinos y la clase trabajadora rural resultaba mucho más difícil, si no imposible, manifestarse como entidad política por derecho propio. En los casos en que llegaban a organizarse, lo hacían precisamente en aquellas instituciones controladas por las elites locales. Esta circunstancia basta para explicar la debilidad, e incluso la ausencia de iniciativas campesinas tendentes a conseguir el acceso directo a las redes nacionales de comunicación y a exigir educación elemental para sus hijos.

Las elites metropolitanas se encontraban en una situación mucho más favorable para operar como actores coherentes, sobre todo cuando lograban asumir el control del gobierno o al menos del ministerio de Educación y sus servicios de inspección. Pero cuando no les era posible, los miembros de las elites metropolitanas se veían obligados a confiar en la acción voluntaria colectiva para fundar y mantener escuelas destinadas a sus propios hijos y los de otros. Aquí se pone de manifiesto el carácter ambiguo de la educación: por un lado, la educación de un niño es un bien individual, una inversión a largo plazo que los padres realizan en sus hijos. Por otro lado, las instalaciones educativas conjuntas no sólo reducen enormemente los gastos, puesto que las escuelas son mucho más baratas que los preceptores, sino que, además, los padres de una misma categoría social tienen un interés colectivo por transmitir a la siguiente generación unos códigos de comunicación uniformes y comunes, un cuerpo coherente de conocimientos con el que cada cual supondrá familiarizados a todos los demás.

Con sus contribuciones voluntarias, los padres compraban a sus hijos una educación y, al mismo tiempo, contribuían a sufragar los gastos de su sistema escolar colectivo, a fin de incrementar la calidad del curriculum con el que eran educados sus hijos. Una vez más, el celo político y religioso, el control social mutuo y la creciente institucionalización tuvieron que superar los dilemas de las acción colectiva, y los clérigos actuaron de nuevo como los empresarios de la educación

colectiva. Las campañas colectivas en favor del establecimiento de escuelas de fácil acceso contribuyeron a constituir las colectividades a las que las escuelas iban a servir y ayudar a reproducir.

El modelo floral nos ofrece un esquema sencillo y bastante somero para observar cómo se ven afectadas las personas, ya sea favorable o desfavorablemente, por el hecho de que otras aprendan a leer y escribir o una segunda lengua. Estos aspectos externos representan una interdependencia lingüística que puede implicar la aparición de una concertación, pero también de un conflicto. Ofrece una primera aproximación a los distintos intereses implicados en el aprendizaje de lenguas y en la alfabetización. Se identifica a las partes por sus posiciones comunicativas respectivas en el seno de la figuración floral. Tales posiciones pueden haber correspondido frecuentemente y con exactitud a las posiciones de clase, se han correspondido casi siempre con la situación geográfica, y también es posible que estuvieran relacionadas con la afiliación religiosa. En otras palabras, la dinámica de una figuración de las redes de comunicación es muy similar a la de los conflictos de clase, religiosos y regionales.

3. UNIFICACIÓN LINGÜÍSTICA EN EUROPA Y ESTADOS UNIDOS

El historiador francés Marc Bloch ha caracterizado la sociedad medieval con un gran contraste lingüístico:[54]

> Por un lado se encontraba la inmensa mayoría de los analfabetos, cada uno de los cuales hablaba tan sólo su dialecto regional, veía restringido su bagaje literario a unos pocos poemas profanos, transmitidos a través de la recitación oral y a los cánticos piadosos que el clero bienintencionado componía en la lengua vernácula para el pueblo llano, y que éste a veces escribía de memoria. Por otro lado estaba el pequeño grupo de personas cultas, que oscilaba continuamente entre el lenguaje cotidiano y la lengua universal aprendida, y que era verdaderamente bilingüe. A ellos iban dirigidas las grandes obras de la teología y la historia, escritas siempre en latín. Ellos comprendían la liturgia y los documentos de negocios. El latín no era tan sólo la lengua de la educación, sino que era la única que se enseñaba. La habilidad para leer significaba hacerlo en latín.

Las funciones del latín fueron sustituidas gradualmente por las lenguas de las cortes centrales. El latín se mantuvo durante unos siglos como la lengua de la erudición y, finalmente, como la lengua de la liturgia católica. Ese proceso se vio acelerado por la llegada de la imprenta: «La imprenta conservó, codificó e incluso creó algunas lenguas vernáculas... Tras fortificar los muros lingüísticos entre un grupo y otro, los impresores homogeneizaron lo que había dentro de ellos,... asignando a los dialectos provinciales un nuevo papel periférico». Y Elisabeth Eisenstein concluye:[55] «La tipografía frenó el desplazamiento lingüístico», como lo

54. M. Bloch, págs. 121-2.
55. Eisenstein, pág. 61.

harían la instrucción en las aulas, impartida por profesores formados en instituciones centralizadas, y, ya en nuestro siglo, la radio y la televisión.

Pero las lenguas de las cortes, que se expandirían hasta convertirse en lenguas nacionales a medida que evolucionaron los Estados-nación, tan sólo consiguieron desplazar a los dialectos regionales de un modo lento y parcial. La corte real impuso el empleo de la lengua de la corte a la aristocracia terrateniente y, como consecuencia de ello, las elites locales se hicieron habitualmente bilingües, ya que empleaban tanto el dialecto regional como la lengua de la corte, que empezó a funcionar así como una *lingua franca* moderna. Los que no sabían leer o hablar esta lengua quedaron confinados en la comunidad local y oral, y fueron excluidos de la vida cultural y política que se desarrollaba más allá de sus límites: «La comunidad aldeana... fue aislada políticamente, a excepción de sus dirigentes; el pequeño propietario y, en ocasiones, el párroco fueron la conexión entre el pueblo y la nación».[56]

Los mapas históricos de diversidad lingüística referentes a los primeros años de la Francia[57] y la Inglaterra modernas (o Rusia y España), muestran un modelo floral: una gran mancha central indica el área donde la lengua estándar era de uso corriente e incluye un zona metropolitana muy amplia alrededor de la capital, Londres o París. En la periferia, estos mapas muestran regiones en las que se hablaban dialectos e incluso lenguas distintas. A menudo, dichas zonas exteriores habían sido conquistadas o adquiridas más recientemente, tras haber permanecido independientes durante mucho tiempo, como es el caso de Escocia y Gales, o bien formaron parte de otro reino, como es el caso de Cataluña,[58] mientras que otras continuaron siendo objeto de disputas, incluso en el presente siglo, como es el caso de Alsacia, cuyo control se disputaban Francia y Alemania.[59]

El modelo de diversidad lingüística en lo que hoy es el Reino Unido se caracteriza por lo que se denomina «la franja céltica»:[60] el gran arco formado por Escocia, Irlanda, Gales y la Isla de Man, cada uno de los cuales poseía una lengua celta distinta, y que rodeaba el corazón de Inglaterra, donde se hablaba inglés. La anglicanización de las elites de Escocia ya dio comienzo en el siglo trece. En Gales, el proceso tuvo su origen con la Unión de 1536. La clase culta, sobre todo en Gales, «realizó ímprobos esfuerzos por disociarse de sus compatriotas incultos y bárbaros», adoptando la lengua y las costumbres inglesas.[61] La anglicanización del pueblo escocés empezó con los esfuerzos proselitistas que realizó la Iglesia establecida,[62] y se emprendió en Gales con renovada energía en el siglo diecinueve,

56. Laslett, pág. 193.
57. Cf. Cohen, esp. pág. 81; repr. en Deutsch, pág. 42.
58. Acerca de la situación actual, cf. Siguan.
59. Para una visión de las lenguas regionales que aún existen en la Europa contemporánea, cf. Stephens.
60. Cf. Hechter.
61. Ibid, págs. 110 y ss.
62. Cf. Withrington.

cuando la Iglesia anglicana primero, y el gobierno central después, fundaron escuelas elementales. La Dissenting School Society, que competía con los anglicanos, tendía a favorecer el empleo de la lengua local, por lo que el pueblo galés la aceptó gustoso.[63] La política educativa oficial y la llegada de la industrialización, que consagraron el inglés como la lengua del progreso y las oportunidades, condujeron primero al declive paulatino de las lenguas célticas en la vida pública y, más tarde, con la introducción de los medios de comunicación de masas, a su casi completa desaparición también en la vida privada.[64]

La geografía lingüística de Francia bajo el *ancien régime* representa el mejor ejemplo de un prototipo floral de lenguas. El modelo sobrevivió hasta bien entrado el siglo diecinueve, como ha documentado Eugen Weber: prevalecía «una gran riqueza de lenguas».[65] Los reyes franceses insistieron en el empleo del francés en las transacciones de los negocios oficiales, pero no les preocupaba gran cosa la lengua que utilizara el pueblo llano. «Los burgueses de las ciudades más grandes, los hombres de leyes, por supuesto, los nobles y los clérigos se hicieron bilingües o multilingües».[66] Según han demostrado las investigaciones de Grégoire, de unos veinticinco millones de personas que vivían en Francia en el momento de la Revolución Francesa, sólo tres millones hablaban francés con fluidez, mientras que seis millones lo ignoraban por completo.[67]

Con la Revolución dio comienzo la campaña en favor de la unificación lingüística, que se llevó a cabo a través del establecimiento de escuelas elementales estatales. La Iglesia católica y los sacerdotes locales se resistieron, motivados más por conservar el control local y salvaguardar la educación religiosa que por un verdadero compromiso con la lengua local. En este sentido, reflejaron, más que dirigieron la resistencia local. Pero, tal y como señala Eugen Weber:[68] «Uno de los mayores enemigos del patois fue simplemente su propio parroquialismo». La escolarización y el servicio militar obligatorio consiguieron superar finalmente la diversidad lingüística, de tal modo que, a principios del presente siglo, los hijos de los campesinos ya habían desechado el dialecto local y preferían aprender la lengua de la movilidad y las oportunidades.

En tierras alemanas, donde la fragmentación política persistió durante mucho más tiempo, el modelo lingüístico fue sorprendentemente homogéneo. Los dialectos locales diferían considerablemente entre sí, pero ya en 1500 el alemán era la lengua vernácula desde el Báltico hasta el Danubio y desde el Oder hasta el Maas.

---

63. Cf. Marsden; David Williams, págs. 246 y ss.

64. Cf. K. Morgan, págs. 242 y ss.

65. E. Weber, págs. 70 y ss.

66. Ibid. pág. 71. Chartier *et al.*, pág. 107, escribe acerca del siglo dieciocho: «El bilingüismo occitano consiste en la coexistencia de una elite para la que la conquista y el dominio del francés, así como el rechazo del dialecto, constituyen las condiciones mismas de su integración en la comunidad nacional, y de un pueblo que no sabe leer ni escribir su propia lengua».

67. Cf. Cruzon, pág. 40.

68. E. Weber, pág. 86.

El único lugar en el que se hablaba serbio, una lengua eslava, era alrededor de Lützen, al sur de Berlín.[69] En amplios sectores se empleaba una versión escrita de la lengua con fines oficiales. Tan sólo en las zonas periféricas de lo que más tarde sería el Reich alemán, persistían diferentes lenguas y dialectos claramente diferenciados, relacionados con el checo, el polaco y el danés, y en el norte incluso con el frisio, lengua que también se hablaba en el norte de los Países Bajos.[70]

En 1772, al producirse las anexiones prusianas de territorio polaco, una numerosa población heteroglótica cayó bajo el control alemán. Durante el siglo siguiente, la política lingüística oficial fue «pragmática», «liberal» y «cautelosa». El polaco continuó siendo la lengua vernácula de la inmensa mayoría de una población eminentemente rural. La nobleza fue el primer sector que se hizo bilingüe, y el alemán fue la lengua utilizada por los funcionarios prusianos, en las cortes y en el comercio interregional.[71] Después de 1871, el Reich adoptó con claridad y energía la política de la germanización, que siempre constituyó un objetivo implícito y remoto. El proceso de unificación lingüística continuó, al igual que en otros lugares donde sobrevivieron las lenguas regionales, como parte de la campaña en favor de la educación elemental obligatoria: «La alfabetización es un instrumento de la política lingüística».[72] El clero católico se opuso a esta influencia germana. Inicialmente, se puso de parte de los señores locales, rechazando todas las iniciativas prusianas en materia educativa, aunque más tarde, en ese mismo siglo, empezó a apoyar las escuelas elementales con curriculum católico y con el polaco como lengua de enseñanza. En este caso, el conflicto lingüístico y educacional se convirtió en parte de una lucha nacional, que en el presente siglo se puso de manifiesto a través de dos guerras mundiales.

Los Países Bajos también eran bastante homogéneos en lo relativo a la lengua. En la República, las elites urbanas se encargaron de mediar entre las regiones, mientras que el campesinado y el pueblo llano desempeñaron un papel de muy poca importancia. La lengua de los patricios de Amsterdam se consideraba estándar.[73] La lengua de sus ciudadanos de vanguardia, es decir, la burguesía, pasó a considerarse como «holandés general civilizado» una vez que se produjo la integración nacional en los Países Bajos. Esta lengua estándar sirvió para cumplir una función de comunicación en una sociedad en proceso de integración, sobre todo en lo concerniente a las relaciones secundarias, es decir, entre desconocidos y en el seno de las instituciones formales. Pero, tal y como ha señalado Goudsblom, también proporciona un modelo de comportamiento civilizado gracias a la estricta regulación de las formas del lenguaje, es decir, une a las personas y, al mismo tiempo, ensancha la distancia entre las que tienen un modo de hablar «refinado» y las que lo hacen de modo «vulgar».

69. Cf. Van der Plank, págs. 241-247.
70. Engel, pág. 75.
71. Glück, págs. 196-236.
72. Ibid, págs. 297 y ss.
73. Goudsblom, 1970, págs. 109-110.

En los extremos norte y sur de los Países Bajos todavía se hablan dialectos claramente definidos. En Limburg, ciudad situada en el sur, aún se emplea un dialecto que antaño se consideraba como una variante del «alto» alemán y que, en la actualidad, se contempla como un dialecto de su pariente cercano, el holandés o bajo alemán.[74] El frisio aún se habla en el norte de los Países Bajos. Recientemente, ha cobrado nueva vida como lengua empleada en la educación, la legislación y la política. Pero, en líneas generales, la diversidad lingüística regional de los Países Bajos ha ido desapareciendo de forma gradual y sin demasiados conflictos, y los medios de comunicación modernos imponen el uso generalizado del holandés.

A principios del siglo veinte, la unificación nacional de la lengua casi había tocado a su fin en Europa occidental, al menos en lo referente a la comunicación escrita. En la actualidad, tan sólo en Suiza y Bélgica hay comunidades con lenguas claramente diferenciadas, existentes las unas junto a las otras en un mismo territorio nacional. En estos países, el modelo está formado por una serie de pétalos carentes de corazón. Pero, a excepción del romanche, las lenguas que se hablan en estos países son versiones regionales de las lenguas nacionales de ámbitos geográficos vecinos. Ambos países han sobrevivido como unidades políticas independientes en la intersección de entidades políticas mucho mayores.

Estados Unidos también se ha convertido en una comunidad lingüística unitaria. Las lenguas americanas nativas han desaparecido casi por completo con la conquista del continente por parte de los colonos europeos y de las guerras con los indios. Las lenguas que se hablaron en los estados incorporados más recientemente, Louisiana, Nuevo México y California, pertenecían a imperios lingüísticos distintos: Francia y España, respectivamente. Pero tan sólo una ínfima parte de estas lenguas sobrevivió hasta el siglo diecinueve.

En Estados Unidos, el fenómeno de la inmigración constituyó otra causa importante de variedad lingüística, pero eso tampoco duró demasiado tiempo. La asimilación lingüística se produce de un modo diferente y mucho más rápido entre las comunidades de inmigrantes que entre las poblaciones sedentarias, que constituyen comunidades lingüísticas ya establecidas. Al fin y al cabo, los inmigrantes han tomado la decisión de trasladarse a otro lugar y, por lo general, están dispuestos a adoptar la cultura de su nuevo entorno. Además, se enfrentan a la nueva cultura por separado o en pequeños grupos, completamente desarraigados de sus comunidades de origen. Dadas las importantes ventajas que conlleva la asimilación lingüística al nuevo entorno y su ambición por mejorar su situación, los inmigrantes tienden a abandonar su lengua de origen en dos o tres generaciones como máximo. Como consecuencia de ello, «Estados Unidos, la nación más heterogénea desde el punto de vista étnico, es una de las naciones más homogéneas desde el punto de vista lingüístico».[75]

---

74. Van der Plank, pág. 68.

75. Thernstrom (ed.), pág. 619. Los hispánicos que viven actualmente en Estados Unidos, la mayoría de los cuales son mexicanos y puertorriqueños, pueden constituir la excepción a este modelo si están dispuestos a pagar por el privilegio oficial de hablar y escribir en español y a quedar relegados siempre a la categoría de ciudadanos de segunda clase.

La migración también desempeñó un papel preponderante, aunque con frecuencia olvidado, en la unificación lingüística europea. Al igual que en Estados Unidos, la población rural que emigraba a la ciudad abandonaba su lengua local, y la gente de las ciudades que se trasladaba hacia las áreas metropolitanas también adoptaba la lengua estándar. Pero en Inglaterra y Francia la migración inversa también desempeñó un papel importante. Los funcionarios y empresarios que llegaban a las regiones periféricas actuaron como misioneros no intencionados de la lengua estándar y contribuyeron a aumentar su predominio con su prestigiosa presencia. Los soldados destinados en las ciudades en las que había guarniciones, y los trabajadores cualificados procedentes de las zonas industriales, como por ejemplo en las zonas mineras de Gales, también contribuyeron a la difusión y dieron a la lengua metropolitana un aura de innovación y modernidad, por lo que, con frecuencia, se la despreciaba casi tanto como a ellos. Tanto aquí como en Irlanda o en el campo francés, la mayoría de la población local dejó de hablar su propia lengua y adoptó la lengua estándar, como hicieron los que emigraron a Estados Unidos, ya que se trataba de un requisito previo para la ascensión social. «De hecho, es más importante determinar quién habla la lengua estándar que saber cuántas personas la hablan», escribe Dorian, agregando: «La adopción de una cultura dominante (incluso a costa de la exclusión de la propia) por parte de los miembros de una cultura subordinada o periférica, constituye una estrategia de adaptación, un proceso de copia».[76] Cabe añadir que la posición *estratégica* de una comunidad lingüística como eslabón de conexión entre todos los demás grupos lingüísticos de la sociedad puede revestir una gran importancia.

En 1800, todas estas naciones ya habían experimentado el establecimiento en todo el país de un sistema de instituciones gubernamentales y tribunales, en los que se requería el uso de la lengua estándar para afrontar los asuntos oficiales y redactar documentos legales. Los sistemas postales transportaban instrucciones, cartas, libros, tratados y periódicos a todos los rincones del país, y casi todo ellos estaban escritos en la lengua estándar. Los razonamientos cultos, eruditos, legales y oficiales exigían el conocimiento de este código central, tanto en su versión escrita como oral.

Las elites locales y los *notables* hablaban esta lengua con fluidez, ya que la habían aprendido en la escuela, si es que no la habían adquirido como lengua materna. Algunos de ellos incluso habían olvidado o pretendían ignorar la lengua local. El latín aún sobrevivía como *lingua franca*, pero tan sólo entre los clérigos y los eruditos. A lo largo del siglo dieciocho, el francés fue la lengua internacional de la diplomacia y las altas esferas de la cultura, y también la primera o segunda lengua de las cortes, la aristocracia y parte de la *haute bourgeoisie* de los Países Bajos, Alemania y Rusia (donde el alemán cumplía funciones similares).

76. Dorian, págs. 37, 40; Van der Plank, pág. 114, observa que los estratos inferiores de una mayoría lingüística pueden oponerse a que una minoría heteroglótica asimile la lengua dominante por temor a que se conviertan en competidores cada vez más fuertes.

El hecho de que estas elites emplearan el francés les permitió ampliar su red de comunicación con las elites de otras naciones, aunque eso sirvió principalmente como un medio de distinción social con respecto a la baja burguesía y las clases obreras. En el mismo orden de cosas, los miembros de la alta burguesía de principios del siglo diecinueve respaldaron y apoyaron el resurgimiento del latín como lengua de la educación superior y de las profesiones liberales, con el fin de distinguirse así de los estratos más bajos de la sociedad, cuyos miembros ya habían empezado a asistir a las escuelas secundarias. Como es natural, el valor de dichos códigos no residía tan sólo en el número de personas que los empleaban y en las posibilidades de traducción a otras lenguas, sino que también proporcionaban acceso a una red transnacional que conectaba entre sí a las diversas elites nacionales. Ésa era su función estratégica. El uso de estas lenguas exclusivas facilitaba el acceso preferente dentro de las redes de las elites correspondientes, puesto que los usuarios del código exclusivo tenían prioridad sobre otros que también podían comunicarse directamente, pero tan sólo en una lengua vernácula a la que se otorgaba un estatus inferior. Del mismo modo, los vocabularios profesionales que se superpusieron al latín a lo largo del siglo veinte funcionan en la actualidad como códigos exclusivos. Para explicar el fenómeno de estas «lenguas exclusivas», deberíamos modificar el modelo floral con la incorporación del aspecto de «competencia por el acceso» en la comunicación directa.[77]

A finales del siglo dieciocho, tanto la totalidad de la población metropolitana como los propietarios y los *notables* de las regiones periféricas hablaban con fluidez la lengua estándar. Sin embargo, los pobres, los trabajadores y los campesinos de extensas zonas de la periferia seguían desconociéndola, sobre todo en Francia e Inglaterra, y lo mismo sucedía con los inmigrantes. A partir de la Revolución Francesa, los gobiernos centrales realizaron grandes esfuerzos para que la lengua estándar se convirtiera en la lengua vernácula para todas las clases sociales y en todas las partes del país. Las escuelas elementales locales serían los instrumentos de esta campaña, lo que implicó efectuar un grandioso esfuerzo por impartir instrucción en lectura, escritura y aritmética, así como historia nacional y geografía.

77. Una pareja de hablantes, h e i, que se comunican en una o varias lenguas comunes, puede convertirse en un trío con la llegada de un «tercero de la discordia», j, que comparte con el primer hablante todas las lenguas que éste comparte con el segundo. Sólo es posible excluir al tercero de la comunicación entre h e i si existe una lengua L, una lengua exclusiva, que ambos hablantes conocen y que el tercero no comprende, es decir, una L que $\in c_h$ *y* $L \in c_i$ *y* $L \notin c_j$. Las posibilidades de u_h para el hablante h de encontrar a un hablante i con el que tenga una lengua L en común y de excluir a un hablante j que no entienda la lengua L son: $u_h = \Sigma_i\Sigma_j(f_i.f_j)$ para $L \in c_h$ *y* $L \in c_i$ *y* $L \notin c_j$. Esta condición jamás se cumple en el caso de aquellos hablantes que tan sólo conozcan la lengua general: para dichos hablantes $u_h' = 0$. Pero los hablantes de la lengua general *y* alguna lengua L exclusiva pueden convertirse en miembros de un trío que reúna dichas condiciones, de tal modo que $u_h'>0$, lo cual expresa las ventajas que supone hablar una lengua exclusiva.

cas. En primer lugar, resulta harto difícil reconstruir el grado de inteligibilidad mutua existente entre los diversos dialectos, así como el «holosistema»[78] del que formaban parte. En segundo lugar, escasean y son poco fiables las estadísticas de que disponemos sobre la competencia lingüística, elaboradas por las partes interesadas, aunque sólo sea porque la gente consideraba socialmente indeseable, o, por el contrario, políticamente oportuno, profesar ignorancia o conocimiento de la lengua regional o de la lengua estándar, según fuera el caso.[79] En tercer lugar, resulta casi imposible averiguar el origen de los verdaderos modelos de uso o de «desplazamiento lingüístico» que prevalecieron entre los distintos sectores de la población, y en diferentes ocasiones, en una zona determinada y en un período histórico concreto.[80] En cuarto lugar, la resistencia contra la imposición de la lengua estándar fue, por lo general, pasiva, tácita y encubierta. La gente fingía no entender cuando más le convenía. La expresión colonial holandesa «indio oriental sordo» refleja de un modo muy acertado esta supuesta y fingida incomprensión de la lengua imperial. Hasta que las lenguas regionales no parecieron hallarse en peligro de extinción no se levantó una protesta más decidida contra el descuido y la abolición intencionada en que se las había dejado. Dicha protesta surgió primero entre los emigrantes que se habían trasladado a la ciudad y que, después de hacer fortuna, regresaban para ver lo que habían dejado atrás. Estos movimientos de revitalización de la cultura regional confirieron a la herencia amenazada un fuerte carácter romántico, y tendieron a exagerar la tenacidad con que la población local se aferraba a ella.[81] Esa clase de regionalismo se convirtió en una fuerza política sólo allí donde se combinó con la resistencia a la dominación económica por parte de los políticos y empresarios metropolitanos. La mayor parte de la literatura contemporánea relativa a los problemas de las lenguas regionales exudan un romanticismo indignado, como si la lengua regional fuera *per se* superior a la lengua estándar y hubiera desaparecido sin complicidad alguna por parte de los hablantes regionales.

En el siglo diecinueve, el conflicto entre la diversidad lingüística y la unificación quedó incluido casi por completo en el conflicto relativo a la educación elemental como vehículo de la asimilación lingüística. Las ventajas que proporcionaba el hecho de hablar con fluidez la lengua estándar coincidían plenamente con las que se derivaban de la facultad de leer y escribir, que para entonces ya equivalía a hacerlo en la lengua nacional.

Por lo general, las elites locales se oponían a la difusión de la educación elemental entre las clases inferiores, resistiéndose así, de un modo implícito, a la pro-

78. Van der Plank.

79. Cf. Stephens, *passim*, esp. sobre el occitano, p. 297.

80. Cf. Dorian para un ejemplo de un estudio detallado sobre prácticas lingüísticas en el caso de las Highlands de Escocia.

81. «Él es inglés —dijo Buck Mulligan—, y piensa que en Irlanda deberíamos hablar irlandés.» «Seguro que sí —dijo la vieja—, y me avergüenzo de no hablarlo. Los que saben me han dicho que es un gran lenguaje.» James Joyce, *Ulises*, págs. 12-13. Ver también Cf. Hobsbawn y Ranger (eds.), en especial la contribución de P. Morgan.

pagación de la alfabetización y la enseñanza en la lengua nacional entre su clientela heteroglótica, tal y como cabría esperar a juzgar por el modelo floral. Pero, al contrario de lo indicado por las predicciones de este modelo, los campesinos y los trabajadores locales no se mostraron excesivamente ávidos por conseguir que sus hijos aprendieran a hablar, leer y escribir la lengua estándar. Ello se debió en parte a que quienes se orientaban hacia las nuevas oportunidades del mercado y del funcionariado votaban con los pies y se marchaban a las ciudades. También se debió, en parte, a las necesidades más acuciantes de los campesinos y los trabajadores, así como al tradicionalismo: no podían sobrevivir sin el trabajo de sus hijos. Con frecuencia, los padres no comprendían las ventajas que se derivarían de la educación que, de hecho, no aumentaba de modo significativo las oportunidades en las comunidades más deprimidas. Por último, muchos padres temían la rebelión de sus hijos, una vez que éstos hubieran adquirido una educación superior a la suya. Así pues, se sentían identificados con el viejo orden de cosas, con la autoridad y con las costumbres y la lengua locales.

El ímpetu en favor de la unificación lingüística, la alfabetización y, en consecuencia, la extensión de la educación elemental procedió de los círculos metropolitanos que se hallaban alrededor del creciente aparato estatal y el mercado nacional en expansión, de los hablantes monolingües de la lengua central, los cuales, según el modelo aquí establecido, tenían mucho que ganar del hecho de que otros aprendieran la *lingua franca*. Una vez que se puso en marcha la campaña metropolitana, la vanguardia, es decir, los profesores contratados para llevar a cabo la verdadera tarea de impartir la enseñanza, se ocuparon de mantener el ritmo.

4. LAS IGLESIAS: MONOPOLIO LOCAL Y APOYO ESTATAL

La escuela fue la institución más importante, aunque no la única, para aprender a hablar, leer y escribir con fluidez la lengua estándar. Otras materias del curriculum elemental, como la aritmética, la historia, la geografía e incluso la religión, pueden interpretarse también como códigos que facilitan la comunicación en un contexto más amplio.

La cuestión de si los niños de las clases inferiores debían aprender a hablar, leer y escribir la lengua estándar puede interpretarse en términos de exclusión o acceso a la red central de comunicación. Este tema tuvo consecuencias inmediatas para la posición monopolista de las elites mediadoras en las redes regionales, elites que, por lo general, controlaban la educación local.

En las figuraciones multilingüísticas de casi todos los países, los clérigos, generalmente cultos y a menudo fluidos en el uso de la lengua estándar (y en los países católicos, también en el latín), constituyeron una parte importante de las elites mediadoras. Las Iglesias habían mostrado un interés especial por la educación desde tiempos antiguos. En Europa y Estados Unidos, los clérigos casi monopolizaron el control sobre las escuelas hasta finales del siglo dieciocho, estando habitualmente de acuerdo con las elites rurales o a su servicio.

Aunque en la figuración de la diversidad lingüística o del analfabetismo muy extendido, el clero local ejercía funciones monopolísticas de mediación, ello no implica que la organización eclesiástica se identificara por completo con la posición de los mediadores locales. Como organización, su principal interés por la educación consistía en conservar o incrementar el control que ejercía sobre las escuelas, a fin de asegurarse de que sus enseñanzas se impartirían en todas las aulas. Si la cúpula dirigente de la Iglesia creía que su posición era lo suficientemente fuerte como para conservar su monopolio educativo, incluso en una red nacional unificada de comunicación, donde prevalecía la lengua estándar y en la que todo el mundo sabía leer y escribir, el mantenimiento de ese monopolio sería su prioridad máxima. En realidad, dicha posición de supremacía en la educación nacional siempre exigió contar con un fuerte respaldo estatal, y si consideraban probable que el Estado les prestara dicho apoyo, las Iglesias mayoritarias optaban por una estrategia «maximalista»: un monopolio apoyado por el Estado para la educación elemental de todos los niños, convenientemente controlada por la Iglesia, que les enseñaría a leer y escribir la lengua estándar.

Pero si no se podía contar con el apoyo del Estado para conservar dicho monopolio, la educación elemental, es decir, la enseñanza de la lengua estándar y la alfabetización, podría resquebrajar redes locales de comunicación oral hasta entonces compactas, acabar con la posición monopolística de mediación del clero local, que actuaba de acuerdo con la nobleza, y permitir a otras confesiones o a educadores laicos hacer proselitismo en las provincias de la Iglesia establecida. Por tales razones —competencia entre distintas confesiones e intereses regionales—, una Iglesia que no viera la posibilidad de asegurarse un monopolio educativo respaldado por el Estado, adoptaría una segunda postura preferente: el Estado debía abstenerse de intervenir en la educación y confiar plenamente en la capacidad de las elites locales para conservar los monopolios locales; es decir, se adoptaba entonces una estrategia «minimalista».

De hecho, estas dos posturas aparentemente contradictorias se hallaban muy cercanas entre sí, ya que tan sólo se trataba de una diferencia de estimación de las políticas que pudiera adoptar el régimen en el poder. Pero tanto la posición maximalista como la minimalista presuponían la existencia de una base sólida en muchas redes regionales. Este dilema se les planteó a las confesiones más importantes y a las Iglesias establecidas, como la católica en Francia, la luterana en Prusia o la anglicana en Inglaterra. Sin embargo, la situación era bien distinta para las confesiones minoritarias. Dado que no tenían la menor oportunidad de obtener un monopolio educativo con apoyo estatal, se opusieron categóricamente a la estrategia maximalista de la Iglesia dominante. Tendían a ponerse de parte de la postura minimalista, que descartaba toda intervención del Estado y optaba por la confianza en las redes locales propias. Pero algunas de estas confesiones eran más ambiciosas a la hora de predicar sus enseñanzas y empezaron a exigir apoyo por parte del Estado. Había un tipo de confesión que tenía muchas posibilidades de obtener dicho respaldo: un credo con muchos adeptos entre los «metropolitanos», los cuales no tenían clientela propia en las redes locales de comunicación. Una vez que una confesión obtuviera los privilegios del apoyo estatal, todas las demás Igle-

sias podrían lanzarse a exigir lo mismo, es decir, la categoría de «confesión más favorecida». Esa era, pues, la tercera opción posible, la estrategia «pluralista», en la que el Estado apoya una educación controlada por múltiples confesiones de la Iglesia, de acuerdo con algunas regulaciones sobre la distribución de subsidios, los cuales se convirtieron en objeto de acaloradas discusiones.

En este debate, la posición de las Iglesias respecto a la educación elemental se define independientemente de sus enseñanzas respectivas. Casi todas las confesiones poseen una doctrina lo suficientemente compleja como para justificar bien el apoyo del Estado, bien su completa abstinencia: monopolio religioso en la educación, variedad religiosa, o educación neutral desde el punto de vista de la confesión, con catequización adicional voluntaria.[82]

En otras palabras, no se puede inferir el papel desempeñado por la Iglesia católica a partir de la fe católica, ya que su política difería según su posición en la figuración de la comunicación en Francia, Inglaterra o Estados Unidos, y variaba de acuerdo con los cambios que se producían en la figuración. Así pues, la política de la Iglesia católica en Francia se parecía mucho más a la de la Iglesia anglicana en Inglaterra o de la Iglesia luterana en Prusia que a la de la católica en los Países Bajos o en Estados Unidos. Su estrategia dependía en gran medida de las posibilidades que tuviera de monopolizar el control con ayuda del Estado, o de tener que aceptar a otras confesiones y escuelas laicas como competidores igualmente favorecidos.

La postura de las Iglesias en la lucha por el control de la educación elemental se vio condicionada por la estrategia en la competencia por el control de las escuelas, ya fuera con el apoyo del Estado o de las bases regionales de poder.

En los países donde existían diversas confesiones o una gran minoría aconfesional, surgió un curriculum que tan sólo contenía aquellos elementos religiosos, morales y «cívicos» aceptables para todos los padresr: una *paideia* cristiana general.[83] En un principio, casi todas las Iglesias se opusieron categóricamente a esta «confesión superior común», por temor a que llegara a reemplazar por completo a la educación religiosa. Estos temores demostraron ser fundados. El código uni-

82. Cf. Wallerstein, pág. 152: «Por regla general, parece ser cierto que se puede manipular cualquier sistema de ideas para alcanzar cualquier objetivo social o político. Sin lugar a dudas, también la teología católica ha demostrado su capacidad de adaptación a su entorno social». Así fue como, en el siglo dieciocho, la jerarquía católica de Latinoamérica respaldó la castellanización de los indios que hablaban quechua y aymará. Cf. Heath y Laprade en Cooper.

83. El término es de Cremin (1980, pág. ix), quien subraya la importante contribución de América al desarrollo de una «auténtica lengua vernácula» en la educación, «aunando devoción evangélica, esperanzas democráticas y esfuerzos utilitarios», y ayudando a crear una sociedad (americana) unificada. Sin duda alguna, el esfuerzo fue especialmente importante en Estados Unidos, pero también los *nut* holandeses en la República Bátava realizaron grandes esfuerzos, y muchos educacionalistas de otros países albergaban esperanzas similares.

versal para evitar la ofensa religiosa contribuyó a producir una etiqueta para confrontaciones entre extraños que más tarde demostró la irrelevancia de la religión para los objetivos sociales más actuales.

5. CLASES BAJA Y MEDIA, ESCUELAS PRIMARIA Y SECUNDARIA

Hay tres grandes movimientos que marcan el desarrollo de la educación elemental de masas: la difusión de una lengua estándar para la comunicación oral y escrita; la culminación del conflicto religioso, ya fuera a través del establecimiento de escuelas separadas para distintas confesiones, o bien por la separación de la educación religiosa de la enseñanza estándar, y, por último, la diferenciación del sistema educativo en corrientes primarias y secundarias y, más tarde, en una corriente terciaria, la correspondiente a la educación universitaria.

Antes de que la educación elemental estuviera al alcance de la inmensa mayoría de los hijos de los campesinos y trabajadores, los hijos de las elites regionales y metropolitanas ya recibían una educación, primero en casa y más tarde, y cada vez en mayor medida, en *Gymnasiums*, *Realschulen*, *lycées* y *collèges*, *académies*, escuelas latinas y públicas, etcétera. A lo largo del siglo diecinueve se organizaron clases secundarias como aulas preparatorias para ingresar en estas escuelas de elite. Los hijos de los representantes de las clases superiores no asistían a las escuelas populares, y los hijos de los campesinos y trabajadores que habían finalizado su educación elemental raras veces eran admitidos en las escuelas secundarias. En lugar de ello, se agregaban a la educación elemental algunos años de formación, por lo general técnica y vocacional. Así pues, la corriente «primaria» nunca se conectaba con la corriente «secundaria» de la elite.[84] Al contrario, cuando la educación popular empezó a introducirse de forma generalizada, el curriculum de la elite se separó aun más del programa masificado. El latín fue revitalizado como lengua de enseñanza secundaria,[85] y cuando esta *lingua franca* clásica se desechó de nuevo, hubo otros códigos que se encargaron de mantener las distancias sociales entre los niños de la «clase baja» y los de la «clase media», como se los conocía por aquel entonces. Los metropolitanos habían conseguido establecer una red nacional de comunicación que permitía un acceso directo a todos los ciudadanos en la lengua estándar escrita, ya que ésta ya se enseñaba a la práctica totalidad de los niños. Pero a medida que se completaba el proceso y las elites regionales perdían las ventajas que les reportaba su función de mediadores, esas mismas elites y la burguesía metropolitana trataron de mantener sus privilegios sociales restringiendo el acceso a los nuevos puestos que aseguraban buenos ingresos y un alto estatus, sobre todo en lo referente a las profesiones liberales y el funcionariado.

---

84. Butts (pág. 206) sigue la pista de esta evolución dual hasta un tiempo más lejano: «En líneas generales, la Reforma cristalizó la distinción entre la educación elemental en lengua vernácula para las clases inferiores y una educación secundaria clásica para las clases superiores». Cf. Mialaret y Vial sobre Francia.

85. Cf. Digby y Searby (págs. 36-40) sobre el resurgimiento de los clásicos en la Inglaterra del siglo diecinueve.

Dado que estas carreras modernas estaban legalmente al alcance de cualquier persona debidamente cualificada, sin tener en cuenta su rango o procedencia, era necesario monopolizar las calificaciones, y ésa fue la nueva función que asumió el sistema de la escuela secundaria. El renacimiento del latín se ha explicado como la consecuencia de la preocupación por restringir el acceso a las nuevas carreras en expansión, sobre todo en las leyes, la medicina y el funcionariado.[86] La lengua de elite resurgida no conectaba a personas que habrían sido incapaces de comunicarse sin ella, como sucedió en la Edad Media, porque ahora todo el mundo sabía hablar, leer y escribir la lengua estándar, y el latín no reportaba ninguna ventaja de mediación a quienes lo utilizaban. Pero, en su calidad de lengua «exclusiva», era muy eficaz a la hora de impedir el acceso a la inmensa mayoría. A pesar de que todo lo que tuvieran que comunicarse las personas cultas podía decirse en la lengua estándar y de que resultaba difícil articular en latín muchos de los nuevos conceptos, éste servía para propósitos de distinción y exclusión.

Al final, el latín no conservó su posición clave como lengua de las elites profesionales y burocráticas, aunque se empleó hasta bien entrado el siglo veinte. El avance tecnológico y el progreso económico también abrieron muchas puertas de acceso a carreras de elite (cuyas jergas eran igualmente impenetrables y exclusivas), y las escuelas humanistas abandonaron paulatinamente el latín como lengua de enseñanza y continuaron enseñándolo como lengua extranjera.

En su lugar apareció un código menos conspicuo y restringido, que servía perfectamente para excluir a los no iniciados. En una sociedad en la que se practicaba el sufragio universal, las diferencias entre las clases se hicieron más sutiles, más vagas, pero jamás desaparecieron ni perdieron sus pequeñas señas de identidad. Basil Bernstein ha demonstrado cómo un «curriculum oculto» puede transmitir de un modo implícito conocimientos especialmente apropiados para la comunicación entre diversas elites de la sociedad. Este «código elaborado» sirve como un medio de comunicación en una amplia gama de relaciones sociales y temas: «Un código elaborado es universalista en relación a su significado en tanto que resume medios y fines sociales *generales*. Un código restringido es particularista en relación a sus significados en tanto que resume medios y fines sociales *locales*».[87]

El concepto de una *lingua franca*, que posibilita la comunicación exclusiva entre elites de redes distintas y separadas, ha pasado por diferentes fases. La idea

86. Cf. para los Países Bajos, Röling, pág. 72; para la estratificación y la educación en la Holanda del siglo diecinueve, véase Frijhoff.

87. Bernstein, pág. 79; el autor continúa: «El acceso a un código elaborado no dependerá de factores psicológicos, sino del acceso a posiciones especializadas dentro de la estructura social, a partir de la cual se puede crear un determinado tipo de modelo lingüístico. Por lo general, y aunque no es inevitable, estas posiciones coincidirán con el hecho de que los estratos buscan o ya tienen acceso al área de la estructura social en la que se toman las decisiones más importantes». Y agrega (en cursiva, pág. 176): «Una de las funciones del sistema de clases consiste en limitar el acceso a los códigos elaborados».

se aplicó de un modo bastante literal a la figuración floral de lenguas regionales mutuamente ininteligibles, interseccionada por una *lingua franca* hablada entre las elites bilingües de cada región. La alfabetización pasó a ocupar después la posición de la *lingua franca*, uniendo a las personas de cada red regional de comunicación oral que sabían leer y escribir y estaban relativamente aisladas debido a las dificultades del transporte. El término *lingua franca* se empleó como metáfora cuando se aplicó a la *paideia* cristiana general, que permitía a los miembros de distintas confesiones comunicarse sin incurrir en ofensa religiosa alguna. Finalmente, se puede aplicar el mismo concepto de un código central de comunicación al «código elaborado» que Bernstein adscribe al curriculum de la clase media. No cabe la menor duda de que este «código elaborado» excluye a quienes emplean «códigos restringidos» y que, por ello, son mucho menos capaces de controlar encuentros con extraños o solucionar cuestiones a nivel abstracto y universal, algo para lo que el «código elaborado» se presta especialmente bien. Una de las funciones del «código elaborados» consiste en dirigir a las personas dentro de un contexto organizativo. Al contrario que el latín, el «código elaborado» posibilita la comunicación de formas y con personas que, en circunstancias ordinarias, serían inaccesibles si se empleara un código restringido. Los códigos restringidos se hallan en buena medida aislados los unos de los otros. En este sentido, y por difuso que parezca, el código elaborado actúa como código de comunicación para el conjunto central, y proporciona a las elites conectadas entre sí las ventajas derivadas de la mediación entre sus respectivas clientelas.

6. LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN ELEMENTAL DE MASAS EN EUROPA OCCIDENTAL Y ESTADOS UNIDOS

En el proceso de formación de los Estados europeos, la educación elemental de los campesinos y trabajadores en los códigos nacionales de comunicación representó la incursión más importante en los monopolios de mediación de las elites locales, el primer avance hacia la constitución de una red nacional de comunicación de masas. La nobleza rural y el clero local se enfrentaron a las elites metropolitanas de funcionarios orientados hacia el Estado central, y a los empresarios que se esforzaban por acaparar el mercado nacional. Podemos examinar el conflicto existente entre ellos desde el punto de vista de la figuración floral de la comunicación.

No obstante, también hubo otros conflictos que desempeñaron un papel en la lucha por la educación elemental. Tanto en Europa como en Estados Unidos se temía que los inmigrantes representaran una amenaza para el orden urbano establecido. Los trabajadores del sector industrial exigían las mismas oportunidades que los padres de la clase media intentaban monopolizar para sus hijos, y las nuevas organizaciones religiosas y políticas que surgieron no tardaron en manifestar intereses propios. Las luchas por el control de las escuelas contribuyeron a su vez a reforzar las lealtades religiosas y a reafirmar los lazos confesionales, que en algunos casos eran regionales, y en otros de alcance nacional.

En las páginas siguientes se ofrece una breve descripción del desarrollo de los sistemas nacionales de educación elemental en distintos países europeos, así como en Estados Unidos; un análisis de la importancia y la validez de la perspectiva planteada en las páginas anteriores.

6.1 Prusia

En Prusia, más que en cualquier otro lugar, la reforma escolar constituyó uno de los objetivos de la política gubernamental. A fin de financiar sus hazañas militares, Federico el Grande, que reinó de 1740 a 1795, necesitó disponer de unos ingresos tributarios cada vez mayores, que intentó incrementar fomentando el comercio y la industria. Ello exigía, a su vez, la introducción de mejoras sustanciales en el terreno de la educación que «debería dirigirse a despertar un cierto genio, impulso o placer comercial», según escribió en 1768 Bergius, el erudito de la administración o «cameralista».[88]

Otro de los objetivos que se trató de alcanzar fue el desarrollo de la lengua alemana estándar: «Sin una lengua nacional no pueden existir el arte ni la cultura», escribió Federico II (en francés).[89] «Ahora tan sólo existe una lengua medio bárbara, con tantos dialectos distintos como provincias hay en Alemania.» En las escuelas parroquiales no sólo se debería hacer hincapié en la catequización para la formación de buenos cristianos, sino que también habría que enseñar un «catecismo civil» para conseguir la formación de buenos ciudadanos.[90] Pero incluso los reformistas más vehementes, los que confiaban en que la educación formara a ciudadanos leales y productivos, temían al mismo tiempo que el potencial de la instrucción despertara en los alumnos ambiciones del todo punto incompatibles con el orden de una sociedad predominantemente feudal y rural: «En el caso de las zonas rurales, bastará con que se les enseñe a leer y escribir un poco. Pero si saben demasiado lo único que harán será echar a correr hacia las ciudades, y desearán convertirse en oficinistas o algo parecido». Eso fue lo que Federico II le escribió a su ministro de Educación, Von Zedlitz, advirtiéndole además que «los campesinos no deberían huir de los pueblos, sino quedarse tranquilamente en ellos».[91]

Estas preocupaciones definen con toda nitidez los límites impuestos a los planes de reforma elaborados en Europa a lo largo del siglo dieciocho. Los planes de Federico se quedaron en papel mojado, sobre todo por falta de recursos, pero también porque a los terratenientes les pareció inaceptable la introducción de

88. Heinemann, pág. 23.

89. En *De la littérature allemande* (1780) citado (en alemán) por Heinemann, pág. 60. Otra metáfora «metropolitana»: «Al igual que el dinero, la cultura debería circular por todas partes». (Ibid, pág. 61.)

90. Ibid, pág. 38.

91. Ibid, págs. 58-59.

mejoras, ni siquiera de las más moderadas, en las escuelas destinadas a los campesinos.[92] Esta preocupación por el enorme potencial emancipador de la educación de masas se manifestó en toda Europa: «No debe elevar al hombre común por encima de lo que le corresponde a su clase», advirtieron los reformadores holandeses;[93] y tampoco debía alimentar la insatisfacción con el estilo de vida campesino. En 1770, el obispo anglicano Goldsmith escribió: «Si corre a la ciudad, ¿qué le espera? Ver una abundancia que no puede compartir».[94]

Las propuestas de reforma que parecieron funcionales a un determinado nivel, el del Estado prusiano, se consideraron disfuncionales a otro nivel, el de los terratenientes. Las reformas de Federico quedaron paralizadas desde un principio debido a la amenaza de que se produjera una confrontación entre la aristocracia feudal y la burocracia del Estado nacional en ciernes. Todavía no existía una clase media comercial lo suficientemente numerosa y rica como para inclinar la balanza a favor de los burócratas metropolitanos y sus propuestas de renovación educativa.

Las reformas contemplaban un sistema educativo escalonado, en consonancia con las divisiones de clase de la sociedad prusiana. Las escuelas menos importantes, las *Volksschulen*, se destinaban a los campesinos, a todos aquellos considerados aptos para realizar únicamente trabajos manuales, y «a los que la educación no debía hacer insoportable su condición en la vida», tal y como expresó el propio Von Zedlitz. Se establecería otro tipo de escuela, la *Realschule*, destinada a los *Bürger*, mientras que los nobles asistirían a las *Ritterschulen*.[95]

En términos del modelo floral de comunicación, los campesinos saldrían favorecidos al tener acceso directo a la red nacional, una oportunidad que les ofrecería la educación. Pero se hallaban totalmente apartados del proceso político, controlado por los señores rurales. No obstante, en las raras ocasiones en que hicieron oír su voz, exigieron la conservación de la religión tradicional y de las costumbres heredadas de sus antepasados. En Nassau llegó a producirse incluso una rebelión, la llamada «guerra del ABC», en contra de la introducción de libros de texto nuevos y más «ilustrados».[96]

---

91. Ibid, págs. 58-59.

92. Ibid, págs. 111 y ss. Pero uno de ellos, Von Rochow, llevó a cabo reformas radicales, abolió los terrenos baldíos y creó escuelas para todos sus arrendatarios. «Los niños pertenecen al Estado, y el Estado quiere que reciban una educación en las escuelas» (citado por Heinemann en alemán, pág. 149). Publicó varias obras sobre la reforma educativa y se convirtió en uno de los consejeros más importantes de Federico, pero sus proyectos no fueron imitados en otros estados.

93. Van den Eerenbeemt, 1977, pág. 47.

94. Citado en Tate, pág. 169.

95. Heinemann, págs. 60 y ss.; cf. Müller, *passim*.

96. Heinemann, pág. 136; Roessler, en la página 319, cita el caso paradigmático de un campesino que exclamó: «Prefiero que me corten la cabeza antes que ver libros nuevos en manos de mi hijo».

Desde un punto de vista racional, la escolarización elemental prometía incrementar las oportunidades de comunicación del campesinado. Pero las realidades de la vida rural tradicional y, por supuesto, de la servidumbre prusiana, hicieron imposible que tales ambiciones pudieran llevarse a la práctica: «La mayoría de las primeras familias modernas adoptaron una actitud racional apática ante la escolarización», escribe Mary Jo Maynes:

> Las familias campesinas dependían en todas partes del trabajo que realizaban los niños durante las épocas de siembra y cosecha. Había muy pocas escuelas gratuitas, por lo que enviar a un niño al colegio significaba estirar al máximo el presupuesto familiar, a menudo exigüo. La mayoría de las familias campesinas sólo obtenían recompensas económicas mínimas de la escolarización de sus hijos, aunque la educación elemental se estaba convirtiendo, sin lugar a dudas, en una actividad cada vez más relevante a causa de la creciente comercialización de la economía rural.[97]

Además, los campesinos de la comunidades tradicionales, incluyendo a los siervos, se identificaban profundamente con la autoridad establecida, y es muy posible que surgiera en ellos el temor a que los hijos se revolvieran contra sus padres si recibían una educación sin Dios ni ley. Sus señores manifestaban una actitud todavía más conservadora. Cuando Von Zedlitz propuso «meter algo de geografía en la cabeza de los campesinos», se le acusó de inducirlos a desertar, por enseñarles a comprender el mapa de la zona.[98]

Los intentos de reformar las escuelas que se realizaron en el siglo dieciocho apenas surtieron efecto, pero sí introdujeron algunos de los fundamentos teóricos y administrativos básicos para el establecimiento de un sistema de escuelas elementales en el siglo siguiente.

En primer lugar, el principio de la educación universal y obligatoria, promulgado muchas veces desde que se incluyera en las ordenanzas de Magdeburgo, en 1658, y que siempre quedó en papel mojado,[99] había logrado una amplia aceptación a finales del siglo dieciocho.[100] También se aceptaba que la educación básica tendría que impartirse en la lengua estándar del país, el alemán, y no en latín, la *lingua franca* de la era premoderna, que fue durante mucho tiempo la lengua en la que se enseñaba en las *Bürgerschulen* y en las *Realschulen*.[101]

---

97. Maynes, 1979, pág. 613. Pero «en aquellos lugares en que las oportunidades económicas trastornaron la rutina rural, los campesinos no tardaron en ofrecer su apoyo a las escuelas». E. N. Anderson, pág. 268.

98. Heinemann, pág. 135.

99. Dorwart, pág. 173.

100. «El principio y hasta cierto punto la práctica de la educación elemental obligatoria deben su introducción en Prusia a los gobernantes Hohenzollern del siglo dieciocho». E. N. Anderson, pág. 261.

101. Dorwart, pág. 179. Existía, sin embargo, una tercera *lingua franca*, el francés, que era la lengua de la corte.

En la Prusia del siglo dieciocho, el curriculum elemental se había concentrado en una catequización lo más automática posible, aunque también impartía un cierto grado de alfabetización en la lengua estándar. Se hicieron esfuerzos continuados para enseñar a los hijos de los pobres y de los soldados a leer y a escribir, así como a desempeñar tareas prácticas y oficios, a fin de imbuirles el sentido del trabajo y la obediencia.[102]

Sin embargo, mientras existió la servidumbre, las masas rurales no tuvieron la menor posibilidad de acceder directamente al ámbito nacional de la cultura, el comercio y la política. Cuando en 1791 se abolió formalmente la servidumbre como consecuencia del *Allgemeines Landrecht* y de la legislación posterior,[103] los señores locales continuaron controlando totalmente las escuelas, respaldados a escala nacional por los partidos conservadores, y a escala local por la *Deputation* que controlaba la escuela,[104] elegida a dedo por el señor del pueblo.

A lo largo del siglo diecinueve, el Estado central y las elites terratenientes convinieron en que la educación elemental rural debería servir para inculcar lealtad tanto a la nación como a los señores locales, y no escatimaron esfuerzos para asegurarse de que no se enseñara nada desfavorable.[105] Al parecer, esta preocupación relegó a segundo término las diferencias religiosas, ya que las escuelas católicas apenas protestaron por el hecho de que el Estado luterano o sus inspectores y delegados las sometieran a una supervisión tan estrecha.[106] A mediados de siglo, los que protestaron con mayor decisión fueron los propios maestros luteranos, que se quejaron de la constante intervención de las autoridades: «Ya en 1848, la inmensa mayoría de los maestros protestantes exigió que las escuelas se convirtieran en entes autónomos» y defendió la no confesionalidad de las mismas.[107] Los

102. Aumüller interpreta estos programas, que se llevaban a cabo en las casas de los pobres y en las escuelas regimentales, en términos de la gran demanda de mano de obra cualificada que surgió con el nacimiento del capitalismo. Pero, al parecer, estaban inspirados más por el deseo de convertir a los pobres e incultos en ciudadanos virtuosos que por la pretensión pragmática de formar trabajadores para las fábricas de aquellos tiempos. En otras palabras, se trataba más de un asunto «policial» que «económico», lo cual vale para la política de las casas de los pobres en general, cf. también Roessler, págs. 303-305.

103. Sobre las consecuencias sociales del *Landrecht*, cf. Kosselleck, 1967.

104. E. N. Anderson, pág. 276.

105. Busshoff, pág. 392; el rey advirtió contra *das Uebel der Ueberbildung*, los males de la sobreeducación, tanto para los maestros como para sus alumnos.

106. A finales de siglo existían en Alemania unas 7.300 escuelas católicas, en contraste con las 22.000 prostestantes de un total de 36.000 (cf. E. N. Anderson, pág. 276). Durante la primera mitad del siglo, la Iglesia católica fue una confesión minoritaria con gran poder local en el sur y en el este (cf. también Glück, págs. 178-195). Mientras se respetara su monopolio local y no se interviniera en sus enseñanzas religiosas, no le importaba mantener la postura liberal de aceptar que el Estado ayudara a todas las confesiones, y se resignaba a que la Iglesia luterana recibiera un tratamiento privilegiado por parte del Estado. Como consecuencia de ello, la Iglesia católica era extremadamente regionalista. Tan sólo se entabló una verdadera lucha, una *Kulturkampf*, tras la instauración del Reich en 1871.

107. Cf. E. N. Anderson, pág. 276.

maestros, personas cultas y susceptibles de ascender en la escala social, confinados a menudo en los pueblos en contra de su voluntad, trataban de acceder a la red metropolitana.

Gracias a la alfabetización, los conocimientos básicos en aritmética, historia y geografía, las masas rurales prusianas no tardaron en adquirir una mínima capacidad de comunicación con el Estado central, así como, cada vez en mayor medida, con los comerciantes y empresarios que operaban en el mercado nacional. Pero, al mismo tiempo, vieron muy limitadas sus posibilidades de ascender en el escalafón social, debido sobre todo al sistema escolar de triple gradación, tan parecido al de las castas.

De este modo, los estratos inferiores de la población tuvieron comunicación directa con el Estado, ya fuera como contribuyentes, soldados o, más tarde, como electores (en una papeleta pública). Sin embargo, tenían pocas posibilidades de utilizar la red nacional para alcanzar sus propios objetivos. Por el contrario, los señores y el Estado prusiano utilizaron las escuelas como vehículo para la constante inculcación de la lealtad cívica. A pesar de todo, no pudieron evitar que se creara un profesorado potencialmente rebelde,[108] y de transmitir a los pobres de las ciudades y a los campesinos la capacidad para comunicarse, que algún día les ayudaría a organizarse para alcanzar la emancipación política.

Los intentos de reforma educativa emprendidos por la corte de los Hohenzollern a lo largo del siglo dieciocho, pretendían facilitar ese acceso directo a la red nacional y romper así con la influencia de los señores rurales sobre su clientela. En buena medida, se trató de una lucha por el control militar: los *Junker* proporcionaban al ejército real soldados escogidos de entre sus siervos y arrendatarios, y siempre cabía la posibilidad de que estos señores locales no cubrieran las necesidades.[109] La Revolución Francesa intentó con gran ahínco que la población rural cayera bajo el control directo del Estado central. La corte prusiana se vio obligada a movilizar un ejército nacional y a impulsar un esfuerzo productivo, también a escala nacional, a fin de combatir la amenaza francesa. El impulso en favor de la educación de masas que inculcaría lealtad hacia el Estado prusiano, formó parte del esfuerzo por liberar recursos humanos y económicos de los lazos feudales.[110]

Una vez derrotados los ejércitos revolucionarios franceses y con una alianza conservadora en el poder en casi toda Europa, los terratenientes prusianos consiguieron asumir el control del aparato estatal. Desde su posición privilegiada toleraron la difusión de la educación de masas, aunque limitaron el curriculum a la exigencia de formar súbditos leales. De ese modo, y aunque la responsabilidad de la educación recaía en la legislación central, las autoridades locales conser-

108. En líneas generales, los profesores de las *Volksschulen* desempeñaron en el siglo diecinueve una «función de plataforma», escribe, Busshoff, pág. 396.

109. Aumüller, pág. 53.

110. Hartmann, pág. 180.

varon el control sobre las finanzas, el curriculum y la disciplina del profesorado. Al mismo tiempo, prevaleció el modelo de separación entre escuelas populares y superiores.[111]

La coalición conservadora fue lo bastante poderosa como para superar las revueltas de marzo de 1848 y sobrevivir a la fundación del Reich en 1871, hasta que se desmoronó con la derrota alemana de 1918.

En el caso de Prusia, la persistencia del poder local quedó asegurada gracias a que las elites locales aunaron sus esfuerzos para hacerse con el control del Estado. Pero al ejercer ese control central, no pudieron impedir el desarrollo de aquellas burocracias centralizadas que, como el ejército, el funcionariado y el sistema escolar, socavarían gradualmente la autonomía tradicional de las instituciones locales, que constituían la base de poder de los *Junker*. La educación elemental consistía en gran parte en la inculcación de los valores tradicionales de lealtad a la Iglesia protestante, la propiedad feudal y el Estado prusiano (más tarde, alemán), pero también produjo ciudadanos que se desenvolvían con fluidez en el uso de la lengua alemana y que eran capaces de participar en el proceso de comunicación nacional. Esos mismos ciudadanos terminaron por aplicar sus conocimientos a otras causas, tales como los sindicatos y los partidos políticos liberales o radicales.

6.2 Francia

En los inicios de la educación elemental en Prusia lo singular no fue el contenido de las propuestas reformadoras, sino el hecho de que éstas procedieran de la propia corona. La siguiente ocasión en que se discutió el tema de la reforma educativa en el mismo centro del poder estatal tuvo lugar en Francia, y el responsable del debate no fue el rey, sino los regicidas de la asamblea constitucional.

Gontard[112] escribe que antes de la Revolución la escuela no era más que un anexo de la Iglesia, mientras que el maestro era sobre todo un hombre de Dios, un ayudante del clérigo. Los inspectores estatales empezaron a adquirir importancia a partir de 1724;[113] para no colisionar con los intereses de la Iglesia, las acciones de los *intendant* siguieron siendo discretas y de poco alcance, pero fueron efectivas.[114] Gracias a estos inspectores, el Estado había obtenido un poder de veto en la creación de escuelas, que continuó siendo prerrogativa de la Iglesia católica.

---

111. Cf. Müller, *passim*; Waldeyer, especialmente págs. 161 y ss.

112. Gontard, pág. 15; véase también Chartier *et al.* sobre la educación en Francia bajo el *ancien régime*.

113. En 1698, Luis XIV prohibió que los niños trabajasen hasta la edad de catorce años e impuso la asistencia obligatoria a la escuela; los *intendants* tenían que encargarse de la creación de escuelas y de que los hijos de los pobres recibieran una educación gratuita, subvencionada por las autoridades locales: la «gestión de las escuelas se convirtió gradualmente en una responsabilidad compartida entre clérigos y laicos», escribe Poutet, pág. 110.

114. Gontard, pág. 14.

Los revolucionarios franceses abolieron de un plumazo el control absoluto que la Iglesia establecida ejercía sobre la educación, y lo sustituyeron por un sistema nuevo de educación elemental universal, laica, gratuita y obligatoria. Los historiadores y educacionalistas franceses actuales continúan debatiendo sobre este episodio. Ambas partes coinciden en afirmar que las propuestas revolucionarias fueron muy poco prácticas y que todas las escuelas sufrieron un gran deterioro durante la República. Allain, que publicó en 1901 su obra *L'OEuvre scolaire de la Révolution*, culpa directamente a los revolucionarios de la destrucción de las escuelas: «La destrucción fue inevitable; no hay que olvidar la confesión y esas palabras revelan todo el genio de la revolución».[115] Pero Gontard, que escribió desde una perspectiva laica más de medio siglo más tarde, considera la degradación de las escuelas como una consecuencia inevitable de la Revolución, ya que su existencia se hallaba estrechamente ligada a las instituciones fundamentales del *ancien régime*: la Iglesia, la aristocracia y la monarquía.[116]

Las propuestas iniciales contemplaban un sistema escolar financiado por el Estado, encargado de alimentar y enseñar a los niños, que hacía responsables a los padres de la asistencia a clase (aquí era donde, aparentemente, terminaba la autoridad del Estado), con el francés como lengua en que se impartía la enseñanza,[117] «a fin de reafirmar la unidad de la nación a través de la unificación de la lengua».[118] Eugen Weber comenta:[119] «Todo esto fue más fácil decirlo que hacerlo» y «lo único que sobrevivió del naufragio fue el principio». Según ha documentado el propio Weber, el patois todavía se hallaba muy extendido por toda Francia en la década de 1870 e incluso más tarde, y muchos campesinos franceses ni siquiera sabían hablar francés. No obstante, en 1794 la Convención decidió enviar inmediatamente *instituteurs* a cada comunidad de las regiones en las que fuera corriente otra lengua distinta del francés: «Que la lengua sea como la República; las lenguas y los corazones deberían estar unificados desde el norte hasta el Midi, en todo el territorio francés».[120] En otras palabras, había que abolir todos las lenguas y dialectos extranjeros e imponer el francés por decreto revolucionario. Tal y como señala Eugen Weber, lo que importaba era el principio. Así pues, las convenciones posteriores propusieron una serie de reformas agresivas a fin de acabar con los monopolios locales de mediación, abolir la lengua regional en favor de la lengua estándar e imponer la obligación de aprender a leer y escribir.

---

115. Allain, pág. 33.

116. Gontard, pág. 187.

117. Se debía enviar un *instituteur* francés a cada comunidad en la que se hablara un dialecto, cf. Allain, pág. 37.

118. Gontard, pág. 187, sobre la Convención de 1793. Estas ideas se remontaban a las propuestas de La Chatolais, reflejadas en su *Essai d'éducation nationale* (1763): «Insisto en exigir para la nación una educación que dependa única y exclusivamente del Estado, ya que al Estado pertenece en esencia, porque cada nación tiene el derecho inalienable e imprescriptible de educar a sus miembros». (Citado en francés por Ariès, pág. 919.)

119. E. Weber, pág. 72.

120. Gontard, pág. 122; pero los maestros no aparecían, los municipios no ofrecían las instalaciones, o los padres se negaban a enviar a sus hijos a clase; cf. Gontard, págs. 129-130 y ss.

La Revolución se enzarzó en una batalla que abandonó a medio camino, y que Federico II ni siquiera había empezado: el desmantelamiento de las escuelas locales que se hallaban bajo el control del clero y la nobleza del pueblo, y su sustitución por un sistema unitario de educación gratuita, pública, obligatoria, laica y elemental. La Revolución Francesa inventó las técnicas administrativas de la *levée en masse* y del avituallamiento de los ejércitos de masas, mientras que Federico II había desarrollado las técnicas de mantenimiento de ejércitos permanentes durante un prolongado período de tiempo. Es posible que en las filas de los revolucionarios franceses existieran personas lo bastante capacitadas como para provocar un cambio radical del sistema escolar a escala nacional, pero las guerras extranjeras acapararon todos los recursos, las fuerzas y el entusiasmo disponibles.

Los intentos reformadores de la corte real prusiana se vieron bloqueados por los *Junker*, mientras que los parlamentos revolucionarios franceses fracasaron a causa de la falta de fondos y recursos administrativos. Estos fracasos, sin embargo, indicaron la existencia de una carencia mucho más profunda: aún no se habían desarrollado el aparato y las técnicas del gobierno central necesarios para llevar a cabo una operación tan masiva. Lo que Federico II y los revolucionarios franceses sí pudieron realizar, cada uno a su manera, fue un esfuerzo militar sin precedentes. Los dos regímenes se esforzaron por resolver los problemas presupuestarios, logísticos y administrativos derivados de la necesidad de mantener una fuerza de combate formidable. La estrategia prusiana consistió en fomentar la industria y el comercio, a fin de incrementar los impuestos que, a su vez, servían para financiar un ejército permanente. La reforma educativa se emprendió como parte integrante de este proyecto global. Los franceses lograron reclutar un ejército de masas, y abastecerlo y transportarlo a grandes distancias; una vez en marcha, el ejército se autoabastecía mediante el recurso tradicional del saqueo y la requisa. Esas fueron las características fundamentales de la administración militar central hacia el año 1800. Pero la educación elemental universal habría planteado nuevos problemas de organización, ya que requería el desarrollo de técnicas para incrementar y distribuir los fondos; construir escuelas en todo el país, de acuerdo con la densidad de población de cada zona; elaborar e introducir un curriculum estándar; superar la fuerte oposición de las fuerzas locales y religiosas; formar y examinar a los maestros para concederles certificados de docencia; inspeccionar el estado y la actividad de cada escuela; imponer disciplina a los maestros, un cuerpo nuevo y en expansión que podría plantear a los gobiernos los mismos problemas que los ejércitos, incluyendo a los ejércitos intelectuales; estimular a las autoridades escolares locales, y conseguir que los niños asistieran a la escuela, no sólo sobre el papel, sino físicamente. De hecho, la movilización militar pudo haber servido como un buen campo de entrenamiento para la *levée en masse* educativa, que fue, poco más o menos, la forma de proceder que tuvo la Convención al enviar a sus *instituteurs* a los pueblos, del mismo modo que enviaba a sus oficiales reclutadores y furrieles. Pero tan sólo se trataba de un intento poco entusiasta, ya que la Convención tenía otros asuntos más urgentes que atender, y aunque se aprobó una serie de decretos, éstos se redactaron con descuido y se debatieron del modo más superficial. Los *instituteurs* se encontraron con una férrea oposición en los pueblos, donde tuvieron que enfrentarse al cura en su propio terreno.

En los años siguientes, la reforma educativa tampoco dio mucho de sí.[121] No obstante, la Revolución estableció las bases de la reforma, que tuvo lugar en el siglo siguiente: secularización, instrucción cívica y unidad nacional. A principios del siglo diecinueve, el proceso de centralización se produjo en parte como una reacción ante la fortaleza de las fuerzas centrífugas del particularismo regionalista. Entretanto, la Iglesia católica intentó pacientemente recuperar su control sobre las escuelas elementales.[122]

Bajo el régimen de Napoleón, descuidar la educación elemental se convirtió en una política intencionada. «Sus principios consistían en que las masas fueran sistemáticamente ignorantes, a fin de someterlas con mayor docilidad a su tiranía», escribe Godechot.[123] El emperador sumió en un profundo letargo todo el proceso de la educación elemental: «Las escuelas, al igual que los maestros, se encuentran en la más absoluta miseria», comenta Gontard.[124] El emperador era completamente indiferente al tema, excepto cuando se relacionaba con la formación de una elite administrativa y militar, para cuyo fin estableció en 1808 la Universidad Imperial, que controlaría todo el sistema de universidades, *lycées* y *collèges* a través de un rígido mecanismo de certificados de magisterio y exámenes centralizados. Con la llegada de la Restauración, el control de la universidad pasó de nuevo a manos de la Iglesia, convirtiéndose en continuo objeto de disputa durante los años siguientes.

En el reino del nuevo Borbón (1815-1830), la iniciativa en favor de la educación elemental partió de un grupo de educacionalistas, unidos en la muy influyente *Société pour l'instruction élémentaire*, que difundió la *école mutuelle*, explícitamente configurada según el modelo inglés de la escuela lancasteriana o «monitorial», en la que los alumnos más avanzados enseñaban a los más jóvenes bajo la supervisión del maestro.[125] Las congregaciones docentes católicas se quejaron de que la *Société* pretendía acabar con las enseñanzas religiosas y sustituirlas por una educación moral de corte muy vago, de modo que el sacerdote se vería obligado a enseñar el catecismo en horario extraescolar. Luis XVIII, que respaldaba las propuestas lancasterianas, garantizó que en las nuevas escuelas sólo se enseñaría la religión católica. Como consecuencia de la influencia que los ingleses ejercían sobre los métodos pedagógicos, en la Ley de 1816 se adoptó el modelo holandés de organización escolar.

---

121. Cf. Godechot, pág. 461: «De este modo, la burguesía conservadora del *Directorat* no se ocupó gran cosa de la educación, excepto para asegurarse de que sus hijos recibieran la educación pertinente para que la burguesía conservara su posición de poder».

122. Bajo el Consulado ya se había iniciado un primer *rapprochement*, cf. Gontard, págs. 192-193; sobre las relaciones entre Iglesia y Estado en el siglo diecinueve, véase también Gerbod.

123. Godechot, pág. 648, cita un decreto de 1811: «los inspectores de la Academia se ocuparán (*surveilleront*) de que los maestros no vayan más allá de la enseñanza de la lectura, la escritura y la aritmética...».

124. Ibid, pág. 252.

125. Cf. ibid, págs. 273-296: «Lo cierto es que el método constituyó la revelación de este cuarto de siglo. Gracias a él se ganó la batalla en favor de la educación popular» (pág. 296).

Se desencadenó entonces una larga y enconada batalla entre la *Société* y la Iglesia, que bloqueó la aprobación de legislaciones posteriores, pero que, al mismo tiempo, movilizó a la opinión pública de todo el país. La Iglesia se vio obligada a aceptar la educación popular, aunque «prefería a los perfectos ignorantes antes que a los medio instruidos, formados sin Dios, porque los primeros eran al menos personas resignadas y sumisas».[126] Pero ante el desafío planteado, la Iglesia no podía salir airosa sin ceder buena parte del control sobre la educación, un control que tanto le había costado recuperar después de la Revolución. Los católicos se enfrentaron en todas partes con la población laica: «En muchas comunas en las que hasta entonces nadie se habría molestado en erigir una escuela, ahora querían una sólo porque un puñado de lugareños deseaban tenerla de otro tipo».[127] Pero el sueldo de los maestros continuó siendo tan miserable como siempre.

Como quiera que las dos partes enzarzadas en la lucha estaban más o menos equilibradas, las vicisitudes de la estrategia educativa dependieron de la política de los gabinetes que se sucedían sin cesar. En 1830 había aumentado de forma importante tanto el número de escuelas y de niños escolarizados, como las subvenciones para la creación de escuelas,[128] y el Acta de 1830 aprobó una regulación de gran alcance sobre al educación elemental, si bien no surtió demasiado efecto en la práctica.

Durante estos años, la Iglesia abandonó gradualmente su actitud maximalista de exigir un monopolio educativo con pleno respaldo estatal, y adoptó en cambio una postura de «libertad de educación», es decir, la opción minimalista, aunque «deplora el mal uso que otros solían hacer de ella».[129] La Iglesia cambió de actitud cuando se percató de que o bien lograba conservar el monopolio, aunque a costa de hacer importantes y dolorosas concesiones al Estado, o el sistema de escuelas de la Iglesia, supervisado por el Estado, podría caer algún día en manos hostiles.

Tuvo que producirse un *coup d'état* para romper el empate político. La monarquía de Julio fue abiertamente antiborbónica y anticlerical, y contó con la educación elemental para formar a un generación de ciudadanos que respaldaran la democracia liberal burguesa, ya que «en numerosas regiones rurales, la autoridad de los nobles y los clérigos, otorgada por el soberano derrocado, abogaba todavía por la ignorancia y la superstición».[130] Luis Felipe, el «rey ciudadano»,

126. Ibid, pág. 312.

127. Diputado Cuvier, citado por Gontard, pág. 357.

128. Cf. ibid, pág. 419. Sin embargo, «en 1832 la mitad de los reclutas eran analfabetos». Existían variaciones geográficas bien definidas: «Una línea trazada desde la bahía de St. Michel hasta el lago de Ginebra separa una zona nororiental sorprendentemente instruida de un sur relativamente ignorante... Es posible que las distintas velocidades del desarrollo económico proporcionen alguna explicación al respecto, o tal vez haya que buscar la clave en los dialectos del sur, que sólo se parecían al francés en mayor o menor medida». Dupeux, pág. 116; cf. Prost, págs. 104-108.

129. Cf. también R. D. Anderson, 1975, págs. 18-19.

130. Gontard, pág. 453, refleja el estado de ánimo eufórico de la burguesía.

no sólo temía la reacción, al igual que la clase media inglesa de la época, sino que estaba ansioso por apaciguar al naciente proletariado urbano.[131] Se entabló otra lucha por el control de la legislación educativa, pero en esta ocasión vencieron los círculos liberales burgueses y su vanguardia, la *Société pour l'instruction élémentaire*, de modo que, con la promulgación de la *Loi Guizot* de 1833, se estableció un sistema universal de educación elemental,[132] de asistencia obligatoria (con el consentimiento de los padres),elección libre entre escuelas públicas y privadas (por lo general, católicas), con enseñanza gratuita para los pobres, certificado de magisterio otorgado por el Estado y financiación a través de un sistema de comités escolares en cada *département*, *arrondissement* y comuna.[133] La ley demostró gran eficacia y se vio reforzada gracias a su propio éxito.

La *Loi Guizot* originó toda una serie de nuevos conflictos, esta vez a escala local. Los *notables* locales temían que los campesinos que supieran leer y escribir ya no precisaran de sus servicios, y que los jóvenes instruidos prefirieran la ciudad al pueblo.[134] La nobleza y el clero emplearon todo tipo de estrategias, intrigas y calumnias para frustrar los esfuerzos del maestro de la escuela pública. El antagonismo era mutuo, y el maestro contaba con el apoyo del alcalde, para el que con frecuencia desempeñaba también las funciones de secretario. Ambas partes intentaron acaparar el control tanto de la junta escolar como del consejo municipal.

La Revolución de 1848 produjo una abortada reforma educativa radical, pero tras la llegada de Luis Napoleón al poder, la nueva situación volvió a favorecer a la Iglesia con la *Loi Falloux* (1850), promulgada para «moralizar la educación, ya demasiado aislada de la religión».[135] La difícil vida del maestro de escuela se convirtió en un mísero malvivir: «Aislado en su pueblo, sometido a las presiones de los notables locales, separado de la clase media por su salario y de los campesinos por su educación, el *instituteur* se convirtió en víctima de una persecución vengativa, estimulada por diversas medidas gubernamentales».[136] No obstante, ya hacía tiempo que los maestros se habían erigido, como grupo ocupacional, en una fuerza a la que tener en cuenta. Los gobiernos liberales los respaldaban en contra de los padres y la Iglesia, mientras que los gobiernos conservadores no podían prescindir de ellos a la hora de inculcar obediencia y ortodoxia a los hijos de los pobres.[137]

Las órdenes religiosas docentes y las monjas volvieron a los pueblos. «El factor que determinó el éxito o el fracaso de la campaña clerical en aquella disputa fue

131. Cf. Vaughan y Archer, págs. 127-128.

132. Es decir, para niños; las niñas quedaban relegadas al olvido en la mayoría de los casos, cf. Gontard, pág. 533. Cf. Mayeur, *passim*; Prost, pág. 102.

133. Cf. Gontard, págs. 493-536.

134. Cf. Gontard, pág. 538.

135. Magraw, pág. 198.

136. Ibid, pág. 196.

137. R. D. Anderson, 1975, pág. 38; cf. Ariès, pág. 949.

si la Iglesia podía granjearse el apoyo de los influyentes notables locales, y conseguir que no se limitaran únicamente a aportar los fondos necesarios, sino que siguieran presionando a quienes dependían de ellos, es decir, arrendatarios, clientes, etcétera, para que apoyaran a la escuela católica.»[138]

A largo plazo, sin embargo, la intrusión religiosa en la educación rural pública inspiró tal anticlericalismo entre los campesinos (que temían y se resentían del nuevo diezmo impuesto para la escuela católica), que el avance de ésta acabó por detenerse. Además, Napoleón III empezó a desvincularse de la Iglesia por razones políticas (la cuestión ultramontana).

Entretanto, la burguesía de las ciudades contribuyó a socavar la fuerza igualitaria y universal de la *Loi Falloux*. Dado que la ley garantizaba educación gratuita a los pobres, pero responsabilizaba de la financiación a las autoridades locales, se amplió de forma significativa la brecha cualitativa existente entre las escuelas de los pobres y de la clase obrera por un lado, y las de los burgueses por otro, y la clase media empezó a concentrar sus esfuerzos en la educación secundaria. El *lycée* perpetuaría las diferencias de clase al dar la oportunidad de cursar carreras relacionadas con los negocios y la administración del Estado, gracias a las cuales la burguesía pudo transmitir los privilegios propios de su clase a la generación siguiente.[139]

La nobleza rural y el clero estaban destinados a perder el control sobre la educación en los pueblos. A medida que la financiación estatal aumentó su importancia y los campesinos empezaron a emigrar en número creciente a las ciudades, la alfabetización y la modernidad socavaron la autoridad tradicional. No obstante, el nuevo sistema de educación elemental universal y obligatoria tendía a reproducir en sus distintos niveles las divisiones de clase correspondientes, perpetuando con efectividad las diferencias de clase en las generaciones siguientes.[140] En la educación secundaria también se reprodujeron divisiones internas en las clases superiores, porque los *lycées* creados para la burguesía y los *collèges* (generalmente católicos), atraían a los hijos de la *grande bourgeoisie* y de la nobleza rural. Aparte de

138. Magraw, pág. 209; cuanto mayor fuera el porcentaje de grandes propiedades de tierras, tanto mayor sería la proporción de *notables* legitimistas; cf. Prost, pág. 177: los partidos laicos y clericales eran compañeros inseparables que se creaban y se reforzaban mutuamente. Los católicos se veían obligados a oponerse a la «razón», mientras que los laicos no tenían más remedio que rechazar la «religión», ya que cada una de las partes temía que una de las dos fuera aceptada y la otra excluida. Zeldin, pág. 228: el verdadero curriculum no era tan diferente.

139. Cf. Harrigan.

140. Cf. Ariès, págs. 925-930; Gontard, pág. 272. Así pues, las escuelas de formación vocacional, de reciente creación, que ofrecían la continuación de la instrucción después de la educación popular elemental, no deberían dar en ningún momento la impresión de hallarse relacionadas en modo alguno con el sistema de enseñanza secundaria. Incluso Durkheim insistió: «Es de vital importancia que quede clara la diferencia entre ambos sistemas». Mialaret y Vial, pág. 109.

las divisiones de clase existía también la vieja distinción entre elites metropolitanas y regionales. En términos generales: «Las escuelas católicas, que contaban con una clientela procedente de la nobleza rural y del campesinado, defendían los valores del mundo rural, mientras que las escuelas estatales eran eminentemente urbanas».[141] Si bien es cierto que los sectores antiguos y los grupos más recientemente establecidos de la sociedad se aseguraron de que los niveles superiores del sistema educativo sirvieran para proporcionar ventajas selectivas a sus hijos, también lo es que la base del sistema continuó expandiéndose hasta abarcar a todos los niños franceses en una red de comunicación unitaria. La educación gratuita, obligatoria y laica se introdujo por fin gracias a las leyes de Ferry de 1881-1882 y 1886.[142]

En Francia, al igual que en los demás países, el conflicto sobre la educación se debatió en el terreno de la religión. La Iglesia católica había controlado la educación rural desde tiempos muy antiguos y perseveró en su estrategia maximalista durante la Revolución y sus postrimerías. Se convirtió en la vanguardia ideológica de las elites locales, que deseaban restablecer y conservar su autoridad. Dado que la Iglesia constituía una organización a escala nacional, tuvo capacidad para funcionar como institución política a nivel nacional.

Los metropolitanos llevaron a cabo campañas en favor de una educación gratuita, obligatoria y universal. A pesar de que el programa estaba contaminado a causa de su origen (la Revolución), obtuvo un discreto apoyo incluso por parte de Luis XVIII, que simpatizó con la *Société pour l'instruction élémentaire*, responsable de la reforma educativa a partir de 1814. La Iglesia católica, sin embargo, adoptó una postura poco comprometedora y mantuvo su estrategia maximalista hasta que la Revolución de 1830 cambió la situación. No obstante, y a pesar de que gobernaba un gabinete burgués y de que sobre el papel existía una ley progresista (la de Guizot), la lucha continuó librándose en el terreno local. La legislación de Napoleón III, es decir, la *Loi Falloux*, favoreció de nuevo a la Iglesia y, al mismo tiempo, representó para los pobres la oportunidad de recibir educación elemental.

El tema de la lengua quedó prácticamente olvidado en el ardor de este conflicto religioso. Pero el mensaje inequívoco de control regional transmitido por la Iglesia insinuaba que ésta toleraría, e incluso fomentaría el empleo de las lenguas locales. Al parecer, el conflicto lingüístico consistió en una resistencia obstinada y silenciosa por parte de los estudiantes, los padres y a menudo los propios maestros de las zonas rurales, que se negaban a hablar francés fuera de las aulas, y rechazaban la lengua estándar en todos aquellos casos en que no viniera directamente impuesta por las autoridades, como sucedía en los tribunales y los asuntos oficiales. Pero a la vista de las pruebas de que disponemos, parece ser que los enfrentamientos ocurridos en el seno del sistema educativo francés constituyeron

141. R. D. Anderson, 1970, pág. 69.
142. Prost, págs. 192-220.

en gran medida un conflicto entre el control local y el nacional de las escuelas elementales, un choque de intereses dentro de una configuración floral de redes de comunicación. Desde su posición privilegiada de mediadores monopolistas tradicionales, las elites locales se opusieron a la aparición de una red nacional de comunicaciones que permitiría a sus clientelas establecer contacto directo con el creciente aparato estatal y con el mercado nacional en expansión. Por el contrario, las elites metropolitanas, cuyo poder se basaba en el aparato estatal, deseaban poder acceder de un modo mucho más inmediato a la población, por lo que defendían la educación elemental en la medida en que lo permitiera el régimen que detentaba el poder.

6.3 Países Bajos

Sorprendentemente, el país que introdujo las innovaciones administrativas que condujeron a la creación de un sistema nacional de educación elemental fue una nación dividida y derrotada por el régimen imperial francés: los holandeses.[143]

El responsable de dichas innovaciones fue el Movimiento «Patriótico» francófono, que persiguió con entusiasmo evangélico la regeneración moral de la sociedad holandesa, para alejarla del estancamiento y la corrupción de los dirigentes tradicionales.

En diciembre de 1794, el ejército francés invadió la República Holandesa y llevó al poder a un régimen encabezado por patriotas radicales, afines a los ideales de la Revolución Francesa. Se proclamó la República de Batavia y surgieron los primeros gobiernos de un Estado centralizado que marcó una nítida ruptura con las tradiciones federalistas de la República Holandesa.

La *Maatschappij tot Nut van het Algemeen* (Sociedad para el Bien Común), había estado difundiendo durante más de diez años programas para una reforma educativa, inspirados en las ideas de Basedow y Pestalozzi, así como por una rama fuertemente moralista del pietismo cristiano ilustrado. En cuanto las bayonetas francesas llevaron a los patriotas al poder, en 1795, la *Nut* empezó a solicitar a la Asamblea la instauración de un sistema de educación universal y pública. Pocos años después, a partir de 1801, la mayoría de esas propuestas se materializó en las órdenes que dictó Van der Palm, el *Agent* de educación nacional. La novedad consistió en que esas instrucciones se pusieron en práctica por primera vez. Al fin y al cabo, la República de Batavia se constituyó como un Estado unitario, y los patriotas tenían la intención de aprovechar todas las oportunidades que les ofrecía el nuevo centralismo. Los «regentes» de las ciudades y la nobleza rural aún pudieron ofrecer una oposición formidable, sobre todo cuando se les unió la Iglesia en su protesta contra la intromisión de un gobierno laico y revolucionario en el

143. Para la historia (en inglés) de los holandeses bajo dominación francesa, cf. Schama, 1977, Kossmann, R. R. Palmer.

terreno de la religión. La reforma educativa se encargó de que los maestros se sometieran a examen, y del despido de los incompetentes. Dicha medida provocó fuertes choques con el alcalde, el diácono o el regente de la localidad, quienes consideraban a los maestros como sus empleados y protegidos. Por su parte, la Iglesia Holandesa Reformada veía con malos ojos cualquier desviación de sus enseñanzas ortodoxas, y detestaba aceptar a maestros jóvenes por el mero hecho de que hubieran superado el examen que los calificaba como tales. Así pues, las autoridades locales retrasaron todo lo posible el proceso.

Sin embargo, los voluntarios de la *Nut* explotaron con gran astucia los conflictos locales, mientras que los inspectores del *Agent* intervinieron enérgicamente en las deliberaciones de los comités escolares locales,[144] lo que contribuyó a superar la oposición de las elites locales y del clero.

El nuevo régimen abolió una tras otra las prerrogativas señoriales y eclesiásticas, aunque no sin oposición.[145] El éxito del movimiento residió en una singular combinación de una burocracia gubernamental fuertemente centralizada, capaz de poner en práctica sus decisiones, y un movimiento de masas que proporcionó un programa, una inspiración evangélica y un cuerpo de inspectores, maestros y miembros voluntarios de los consejos entregados a su trabajo. Entretanto, la reforma desarrolló su propia *paideia*, cristiana sin ser sectaria, nacionalista sin llegar a ser partisana, con la aspiración de alcanzar el más elevado denominador común de una cultura muy fragmentada y de adaptarse a todos sin alienar a nadie. Pero «a los ojos de los regentes, que emprendieron una acción de retaguardia contra su aceptación, representó la sustitución de la comunidad familiar por la autoridad omnipresente del Estado».[146]

Así pues, la reforma escolar, animada por un deseo de regeneración moral,[147] se llevó a cabo en medio de una lucha entre los unitaristas del gobierno y los federalistas de las zonas rurales, enfrentando al *Agent* y a los inspectores con la autoridad tradicional de los *heren* (señores) en los pueblos y de los regentes en las ciudades comerciales.

Los regentes urbanos de Holanda constituían un patriciado gobernante desde el siglo diecisiete. Hacía mucho tiempo que habían unido su destino al de la Iglesia Holandesa Calvinista Reformada, respaldando un ala algo más liberal. Los regentes no habían amasado su fortuna gracias a la agricultura, sino al comercio internacional, y constituían un perfecto ejemplo de burguesía dirigente, de oligarquía hereditaria, y no de nobleza. Operaban en el mercado internacional desde

144. «La Sociedad aprovechó para sus propios fines cualquier oportunidad que le ofreciera el conflicto político local», aliándose, por ejemplo, con la población católica de Brabante contra los sólidos privilegios de los *heren* y alentándola a enviar a sus hijos a las escuelas de la Sociedad y no a las de la Iglesia Reformada (Schama, 1970, pág. 597).

145. Ibid, pág. 596.

146. Ibid, pág. 609.

147. Ibid, pág. 599.

una base urbana muy restringida, y se daban por satisfechos con mantener tranquilo su *hinterland* con ayuda del gobierno federal, el *Staten-Generaal*, que dominaban. La integración nacional, la movilización de los campesinos o de los pobres de las ciudades no haría sino poner en peligro el poder que ejercían sobre este sistema fragmentado.

El caso de Holanda presenta muchas de las características del modelo: las elites establecidas, que disponen de sus bases locales de poder, están representadas por los regentes de las ciudades y los señores de los pueblos, estrechamente conectados con el clero de la Iglesia Reformada, y controlando de cerca a su clientela pobre y campesina mediante obras de caridad y vínculos de arrendamiento, respectivamente. El asalto contra esta configuración de redes de acceso limitado lo llevó a cabo un movimiento no sectario, evangélico y nacionalista, que consiguió llegar hasta el aparato estatal central, y que necesitaba establecer contacto directo con las comunidades locales. La lengua no constituyó un problema importante en Holanda,[148] pero sí lo fue el acceso directo a una red nacional de comunicación. La alfabetización ya había alcanzado un nivel excepcionalmente elevado.[149] El nuevo gobierno central ansiaba activar la difusión de las habilidades que le permitirían reclutar a las masas de la población holandesa como ciudadanos preparados «para participar en la nueva comunidad política nacional».[150]

Las reformas, sin embargo, no desembocaron en modo alguno en un «monopolio estatal».[151] Las Iglesias y la *Nut* disfrutaron de plena libertad para crear escuelas, aunque tuvieron que hacerlo a expensas propias. Las escuelas públicas se destinaron principalmente a los pobres.[152] El gobierno central las subvencionaba, pero no las controlaba por completo. Los *départements* pudieron seguir nombrando maestros, aunque su nombramiento quedaba sujeto nominalmente a la certificación de la inspección central, que no siempre se salía con la suya.

En las escuelas públicas, la enseñanza estaba impregnada por el «principio general cristiano», pero se eliminó la educación sectaria, de forma que la doctrina tan sólo podía enseñarse en clases especiales «después de las horas lectivas».

---

148. El frisio y los dialectos de Brabante, Groningen y Limburg resultan a menudo incomprensibles para los oídos poco acostumbrados de los holandeses pertenecientes a otras regiones. Incluso hoy en día, las personas mayores que hablan esos dialectos tienen ciertas dificultades a la hora de hablar el holandés estándar, aunque todas ellas lo entienden, lo leen y lo escriben.

149. Se cifra en un setenta y cinco por ciento para hombres alrededor del año 1800, sólo por detrás de Escocia (ochenta y ocho por ciento); cf. Knippenberg, pág. 35; Frijhoff, págs. 15-17.

150. Ibid; cf. también Schama, 1977, pág. 534: «La República necesitaba a los *Nut* para formar su primer funcionariado y para mantener el ritmo de la propaganda en pro de la reforma. Los *Nut* necesitaban al Estado para que estableciera estándares mínimos autorizados», y también para que subvencionara los sueldos de los maestros.

151. Cf. Van der Giezen, que hace hincapié en la fuerza de la oposición antiunitaria.

152. Cf. Dodde, pág. 8.

Una vez que la Iglesia Holandesa Reformada se vio obligada a abandonar su postura maximalista, las demás Iglesias pudieron coincidir en la actitud minimalista de no apoyar a ninguna confesión en particular. Después de varios siglos de discriminación en el norte de Holanda, los católicos aceptaron de buena gana esos términos, ya que también a ellos se les permitió crear escuelas, siempre y cuando se ocuparan de sufragar los gastos.

En los planes de 1801, 1803 y 1806 se alcanzó un compromiso en materia de educación religiosa, así como en el tema de la autonomía regional, y se concedió gran libertad de decisión a las autoridades locales de los *départements* (más tarde provincias) y a las instituciones locales. Dicha fórmula funcionó muy bien a todos los efectos;[153] con el tiempo, se convirtió en un modelo para los educacionalistas extranjeros y sobrevivió más o menos intacta hasta la década de 1870.

Sin embargo, a partir de 1840, aumentó entre los calvinistas y los católicos la insatisfacción por el contenido «cristiano general» del curriculum de las escuelas estatales.[154] Eso creó un dilema para los protestantes, de ideas más liberales: ¿debían optar por una estrategia maximalista e insistir en el reforzamiento del contenido cristiano del curriculum público, o decantarse por una política pluralista y exigir al Estado apoyo para las escuelas parroquiales, aunque ello significara favorecer también a otras confesiones? Su ambigüedad y las simpatías entre los políticos liberales hicieron que las escuelas públicas continuaran siendo las únicas en disfrutar del apoyo estatal. Resulta significativo observar que los círculos de la corte optaran por la «escuela pública general cristiana» como un lugar donde pudieran encontrarse todas las confesiones. Pero la presión aumentó cuando el creciente celo religioso protestante engendró el movimiento *Reveil* y las Iglesias empezaron a movilizar a sus adeptos. Los católicos agrandaron la brecha que los separaba de los liberales, los cuales habían contribuido a otorgarles derechos igualitarios en la Constitución de 1848, y emprendieron acciones contra el carácter protestante del curriculum general cristiano de las escuelas públicas. Los fundamentalistas protestantes y los católicos lograron superar por fin su proverbial hostilidad y, tras la extensión del sufragio, formaron una serie de gobiernos de coalición a partir de 1888.

No obstante, las escuelas confesionales seguían careciendo de subsidios, y los fieles tenían que crear escuelas con sus propios recursos. Tal circunstancia los impulsó a luchar contra cualquier mejora en el sistema de escuelas públicas que pudiera provocar la deserción de los alumnos de las escuelas privadas. Detestaban pagar impuestos que se destinarían a financiar escuelas públicas y, al mismo tiem-

153. El Acta de Educación de 1806 «se puso efectivamente en práctica y sentó una excelente base para la creación de un sistema de escuelas primarias públicas». Kossmann, pág. 96. «Las únicas dificultades graves se prsentaron en 1812, cuando se realizaron esfuerzos (en vano) para convencer a los holandeses de que introdujeran el francés como primera lengua en las escuelas elementales» y cuando, además, el caos económico de Francia llegó a ser una amenaza para los sueldos de los maestros; Schama, 1977, pág. 540.

154. Cf. Van Tijn.

po, sufragar los gastos de las escuelas confesionales a las que asistían sus propios hijos. A pesar de todo, la asistencia a las escuelas confesionales aumentó de forma constante, pasando del veinte por ciento en 1860 a más del cuarenta por ciento en 1917, justo antes de que se garantizara la igualdad financiera para todos, momento a partir del cual el porcentaje siguió aumentando, hasta que en 1970 alcanzó el 75 por cien.[155]

Después de más de medio siglo de enfrentamientos por el sistema escolar, se logró una «pacificación» con la Ley de Educación de 1920, por la que el Estado se comprometía a mantener a un mismo nivel tanto a las escuelas públicas como a todas las confesionales, creando así un modelo pluralista que ha sobrevivido más o menos intacto hasta nuestros días.

Uno de los aspectos de la lucha por el sistema escolar había sido la resistencia del fundamentalismo rural a la instauración del sistema metropolitano de escuelas nacionales y «cristianas generales». Pero esa resistencia no fue un simple movimiento de las elites locales en contra de la red nacional. También se trató de un movimiento de la pequeña burguesía y del campesinado en favor de una sana enseñanza religiosa, a fin de combatir los males de la modernidad y las amenazas de una clase obrera urbana y secularizada. En la práctica, muchas escuelas públicas se apartaban de los principios generales cristianos, y en los últimos años los maestros, que estaban muy mal pagados, mostraron una tendencia creciente a adoptar actitudes radicalizadas. Estos «proletarios entre los intelectuales» procedían de los estratos populares de la sociedad, ya que el magisterio era una de las pocas vías que quedaban para ascender en el escalafón social. Tampoco se molestaban en ocultar sus convicciones radicales en clase, lo que provocaba fuertes enfrentamientos con los padres más religiosos.[156]

A finales del siglo diecinueve, los fieles se movilizaron *en masse* a causa del tema escolar. Los dirigentes religiosos y políticos consiguieron reorganizar estos movimientos y transformarlos en partidos políticos confesionales y organizaciones sociales que se convirtieron en el vehículo de la política de masas en el nuevo Estado democrático. Al igual que en Francia, la Iglesia se modernizó gracias al problema escolar, y logró crear las instituciones que exigía la política democrática. En Holanda, las diversas confesiones crearon paulatinamente redes muy controladas de distintas asociaciones en casi todas las esferas de la vida social, y lo mismo hicieron las organizaciones «no confesionales», los socialistas y los «Generales», aunque estos últimos en menor medida. Se crearon separadamente sindicatos, organizaciones de empresarios y de campesinos, asociaciones de periodistas y medios de comunicación para cada (no)-confesión, que se afiliaron al partido político correspondiente.

155. Cf. Knippenberg, pág. 90; Röling, págs. 75-84. Tras el establecimiento de la igualdad financiera, ésta aumentó hasta situarse en un setenta y tres por ciento en 1970. Cf. también Verberne, pág. 219; Dasberg y Jansing, 1978, págs. 56 y ss.

156. Cf. Röling, pág. 85.

Como consecuencia de esta «estructura en forma de columnas», se produjo una transición desde las redes de control local a una serie de redes nacionales, una para cada «columna», conectadas en la cúspide mediante acuerdos entre las diversas elites.[157] Sin embargo, y a pesar de las diferencias políticas y religiosas, el curriculum elemental de las escuelas, tanto públicas como privadas, promulgaba un solo código de comunicación nacional que permitía que todos los ciudadanos holandeses establecieran contacto entre sí de un modo directo. Al final, eso contribuyó a la disolución gradual de la «estructura en forma de columnas» durante la segunda mitad del siglo veinte.

6.4 Gran Bretaña

En Prusia, Francia y Holanda, las elites metropolitanas existentes en torno a un Estado centralizado fomentaron la reforma educativa. En un principio, las tentativas sólo dieron resultados satisfactorios en los Países Bajos, ya que contaron con la ayuda de un movimiento de masas que estimuló y respaldó a la administración. Pero en estos tres países, y desde principios del siglo diecinueve, el Estado ya había participado de forma muy activa en el proceso de la educación elemental, por mucho que pueda discutirse el papel que representó. En Inglaterra, por el contrario, el gobierno central se mantuvo al margen, y las pocas innovaciones que se introdujeron fueron fruto del esfuerzo de sociedades voluntarias creadas para ese propósito. Al igual que sucedió en Holanda, la Revolución Francesa tuvo un gran impacto sobre la opinión pública inglesa, incluido el tema de la educación pública. Los que se oponían a la Revolución rechazaron también sus ideas acerca de la educación, pero éstas hallaron una buena acogida entre los defensores de las propuestas educativas de la Convención.[158] En Inglaterra también se puso en marcha un movimiento en favor de la reforma escolar, inspirado por ideas evangélicas y filantrópicas, y compuesto por personas procedentes de las filas de los Disidentes, en especial de la Iglesia Metodista, que había hecho proselitismo entre los obreros urbanos y más tarde también entre la burguesía de las ciudades. El movimiento hacía hincapié en el desarrollo espiritual personal y en la mejora humanitaria de las instituciones, al tiempo que defendía la educación como un medio para alcanzar ambos fines.

El rápido proceso de industrialización había generado una clase obrera urbana muy numerosa, así como una burguesía empresarial segura de sí misma, aunque la aristocracia siguió controlando el gobierno local y central durante mucho tiempo. Con gran frecuencia, la burguesía urbana y la «aristocracia de los trabajadores», es decir, los obreros industriales más instruidos y mejor pagados, pertenecían a confesiones enfrentadas y luchaban para que sus hijos recibieran una educación que no estuviera controlada por la Iglesia anglicana. Hasta finales del siglo diecinueve,

157. Cf. Lijphart, que ha bautizado el modelo holandés con el término de «consocionalista». Cf. también Stuurman.

158. Cf. Barnard, 1947; págs. 42-50; H. Silver, 1975; págs. 1-5.

incluso los trabajadores preferían las escuelas privadas (menos disciplinarias y más agradables) antes que las públicas o parroquiales.[159] Las conmociones sociales provocadas por la Revolución Industrial y el impacto de la Revolución Francesa produjeron una intensa preocupación por los problemas sociales; a ello se añadió el celo de los inconformistas por despertar un interés apasionado por las innovaciones educativas, lo que encontró su encarnación institucional con la creación de la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras de 1814 (anteriormente, Sociedad Lancasteriana). En un principio, dicha asociación se creó con el propósito de difundir el modelo monitorial de escuela elemental, caracterizado por el hecho de que los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros más jóvenes, de modo que el profesor podía dedicarse a impartir la enseñanza a varios centenares de alumnos al mismo tiempo. Se puso un énfasis especial en las tres asignaturas principales: lectura, escritura y aritmética. La religión quedó relegada a un segundo término; en su lugar, se insistió en la formación general del espíritu cristiano, ante la consternación de la Iglesia establecida, que denigró estas enseñanzas tachándolas de «religión de escuela dominical». Antes de que el movimiento lancasteriano se transformara en la Sociedad Británica, los anglicanos crearon su propia versión del sistema monitorial (inspirado por Bell) y fundaron la Sociedad Nacional por el Establecimiento de Escuelas de Acuerdo con las Enseñanzas de la Iglesia Establecida. A partir de entonces, la Iglesia anglicana se transformó en el «maestro de la nación por derecho propio», e insistió una y otra vez en conservar su monopolio sobre la educación, adhiriéndose a una rígida postura maximalista y rechazando las aspiraciones de todas las otras confesiones para enseñar con el respaldo, o incluso el consentimiento del Estado, ya que ello supondría que «los judíos blasfemos, los católicos romanos idólatras, los unitarios que niegan a Cristo, o los sensuales turcos, se hallarían situados en un mismo nivel que los humildes y fieles creyentes en el Hijo de Dios».[160]

En un principio, la Sociedad Británica fue muy bien acogida y contó incluso con el respaldo del rey, quien consideró concederle privilegios postales, esenciales en aquellos tiempos para establecer comunicaciones a escala nacional y a precios soportables,[161] pero la Sociedad Nacional, la institución de la Iglesia establecida, protestó de inmediato en contra de tales privilegios.[162] Había dado comienzo la encarnizada competencia por conseguir el apoyo estatal, que duraría hasta 1870, antes de dar paso a un sistema de educación pública.

Al igual que en los demás países, la iniciativa en favor de la reforma educativa partió de las elites metropolitanas, orientadas hacia el mercado nacional, y que

159. Cf. Laqueur, 1976.

160. Citado de Hansard en Hurt, 1972, pág. 20.

161. La introducción del correo interior en 1849 se consideró «un acontecimiento de gran importancia para la educación», ya que incrementaría la correspondencia y, por lo tanto, la alfabetización; cf. H. Silver, 1975, pág. 96. Por supuesto, se trata de un ejemplo importantísimo de cómo se facilitó la comunicación en una red nacional.

162. En 1834, la Sociedad Nacional obtuvo privilegios postales, mientras que la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras no recibió ayuda alguna, cf. Hurt, 1972, pág. 27.

disentían del credo hegemónico. Dicha iniciativa también provocó en Inglaterra un resurgimiento del fervor religioso y del celo educativo en las filas de la Iglesia establecida, que intentó movilizar todos sus recursos, reforzando sus vínculos con las autoridades locales, siempre receptivas en lo tocante a los valores de la religión, la tradición, el respeto y cualquier cosa que contribuyera a perpetuar el control que ejercían sobre la clientela.

> El surgimiento de la educación elemental popular [en Inglaterra] fue en buena medida un subproducto de la lucha entre anglicanos y disidentes por lograr la fidelidad de las clases inferiores. Durante largo tiempo, la Iglesia anglicana había hecho caso omiso o incluso se había mostrado hostil a la educación de los pobres... Pero eso dejó de ser así a partir de 1800, aunque sólo fuera por motivos de egoísmo ilustrado.[163]

En la primera mitad del siglo diecinueve, el factor determinante en el desarrollo de la educación elemental fue la lucha entre ambas sociedades educativas, que se presionaban mutuamente, con la lentitud que sus escasos medios privados les imponían,[164] a fin de crear escuelas y mantener maestros en todo el reino: «Mientras la elite política se disoció positivamente de la extensión educativa, la Iglesia se vio obligada a llevar a cabo una mayor labor educativa a causa de las crecientes presiones de los disidentes».[165]

Poco a poco, y a menudo de mala gana, el Estado se vio arrastrado a participar en este proceso. En un principio, accedió a conceder fondos discretos a ambas sociedades para la fundación de escuelas, y se plegó a las exigencias de los disidentes, creando un cuerpo de inspectores escolares,[166] que se convirtió en una institución dirigida por activistas, a cuya cabeza se encontraba el indomable Kay-Shuttleworth.[167] Sus tendencias burocráticas y su celo reformista presionaron

163. L. Stone, 1969, pág. 81; cf. también Hurt, 1972, págs. 21 y ss.

164. Cf. Johnson, pág. 98: «Los que hablaban, escribían y predicaban tanto sobre la educación formaban sin duda una minoría articulada. La mayoría votaba en silencio con sus bolsillos y, a la larga, se vio obligada a pagar cuotas».

165. Vaughan y Archer, pág. 37.

166. Cf. Digby y Searby, págs. 7-8. El Departamento de Educación impuso la obligación de que los maestros obtuvieran certificados de aptitud, y estableció un sistema de pago acorde con la cantidad de niños que pasara los exámenes. La política consistía en «centralizar a hurtadillas, a base de una regulación no estatutaria y, por lo tanto, prácticamente inaccesible al control parlamentario. Las minutas también contenían una especie de multiplicador incorporado que favorecía a la burocracia gubernamental. Cuanto mayor era el número de estudiantes de magisterio matriculados, mayor era también el número de los que obtenían su certificado, y más escuelas tenían la posibilidad de recibir subvenciones, de modo que también aumentaba la cantidad de inspectores y de empleados encargados de supervisar y procesar todo el flujo del dinero» (ibid).

167. Sobre el papel de los inspectores en la creación de las instituciones a partir de las cuales surgió el Estado británico del bienestar, cf. Roberts, *passim*: «Su industria era prodigiosa, y su integridad aparentemente incorruptible». Sobre los inspectores de escuelas, cf. págs. 185-202. Cf. también Johnson.

especialmente a las escuelas de la Iglesia establecida,[168] obligándolas a mejorar la calidad de la enseñanza; con sus informes anuales, este cuerpo de inspectores llamó la atención del público sobre el lastimoso estado de la educación popular.

Los conflictos culminaron hacia el año 1830. La clase media, apoyada en masa por la clase trabajadora, exigió una reforma electoral y atacó la representación de los «distritos podridos». Al mismo tiempo, la Sociedad Británica, cuyos miembros pertenecían a círculos similares de la burguesía, los disidentes y los trabajadores más cualificados, intentaron acabar con los monopolios locales de la educación dirigidos por la Iglesia anglicana. El movimiento de reforma política se consolidó con la Ley Fundamental de Reforma de 1832. Sin embargo, la Ley Educativa de Roebuck, promulgada en 1833, fracasó, y lo mismo sucedió con posteriores intentos. Ello se debió en parte a la división interna que se produjo entre los reformistas. La alianza entre la burguesía y la clase obrera se desintegró, de modo bastante parecido a como se había desintegrado la colaboración entre la burguesía y las clases populares de Francia después de que la Revolución de Julio llevara a la clase media al poder.[169]

El movimiento obrero siguió luchando por su cuenta contra el trabajo infantil y por la reducción de la jornada laboral. Su actividad enajenó la colaboración de un importante sector de la clase media, temerosa de que la escolarización obligatoria impidiera a los niños trabajar en la fábricas o como sirvientes. La Ley Fabril de 1833 supuso un compromiso entre ambas posturas: «Los niños que trabajaban tenían la obligación de asistir dos horas a clase».[170] Pero mientras no se solucionara legalmente la cuestión de la jornada laboral y del trabajo infantil, todo proyecto de educación elemental estaba condenado al fracaso.[171] Por lo tanto, el movimiento de trabajadores chartistas concentró de momento sus esfuerzos en lograr una reforma política e industrial.[172]

---

168. Los clérigos locales, acostumbrados a arreglar sus asuntos mediante contactos sociales muy informales, no estaban en absoluto habituados a tratar con una burocracia central como era el Departamento de Educación, y no sabían cómo redactar una solicitud de subvención. Cf. Hurt, 1972, págs. 47-48.

169. Sobre la ambigüedad de la postura de la clase media, que luchó junto a la clase trabajadora en contra de la Iglesia y la nobleza, pero se opuso a ella a la hora de proteger sus propios intereses, cf. Simon, págs. 126 y ss. Así pues, «en términos generales, los utilitarios consideraban que la educación de la clase trabajadora era un medio necesario para la emancipación del capital, es decir, de la clase media, no del trabajo, es decir, de la propia clase trabajadora (pág. 128).

170. Vaughan y Archer, pág. 40.

171. Cf. Simon, pág. 152 (pág. 173). Como en todas partes, también había padres indigentes que se mostraban reacios a enviar a sus hijos a la escuela: «No sólo tenían que reunir el dinero para pagar las cuotas escolares, sino que también tenían que renunciar al dinero que aportaba el niño al hogar». Hurt, 1979, pág. 34.

172. Cf. también Simon, pág. 277, sobre el emergente papel independiente que desempeñó el movimiento chartista como partido obrero, aliándose con los radicales en favor de una reforma parlamentaria, y con los conservadores para la aprobación de una legislación sobre el trabajo en las fábricas.

La tentativa de reforma educativa también fracasó porque tanto la Sociedad Nacional como la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras se opuso a la Ley Fundamental de Educación de 1833. Los anglicanos exigieron que toda escuela que contara con fondos públicos enseñara el catecismo anglicano, condición que los disidentes rechazaron: «Así pues, los disidentes constituyeron el obstáculo más importante para la creación de un sistema de educación estatal, y, en cambio, aceleraron el proceso de formación de un gran sistema confesional y relativamente independiente del Parlamento».[173]

Ambas sociedades siguieron fundando escuelas y contratando maestros, siempre con la intención de superar a la otra. Entretanto, el gobierno promulgó leyes sobre las condiciones laborales y la educación de los niños que trabajaban en las fábricas, aunque no proporcionó fondos ni contrató inspectores. También aumentó ligeramente las subvenciones concedidas a las sociedades, pero no pasó de ahí. «Durante la mayor parte del siglo, cada una de las partes se dedicó a demostrar su capacidad para bloquear cualquier proyecto educativo que pareciera favorecer a la otra.»[174]

Así pues, la educación siguió en manos de las sociedades, y el voluntarismo significó, en la práctica, que los precios de las escuelas excluían a los hijos de los pobres de todo aquello que se apartara de la enseñanza básica, confinaban a los niños de la clase trabajadora a las escuelas inferiores, y proporcionaban una educación apropiada tan sólo a los que pudieran permitirse pagar los precios vigentes.[175] Sin embargo, la dialéctica de la situación dio a la Iglesia establecida una ventaja derivada de la propia negligencia, ya que las dotaciones heredadas, la tradición de las donaciones caritativas y de la enseñanza gratuita que impartían los clérigos permitieron a la Iglesia fundar escuelas dominicales, en las que millones de niños pobres ingleses tuvieron un fugaz contacto con la enseñanza, ya que tan sólo aprendían a leer la Biblia y ni siquiera tenían la oportunidad de aprender a escribir. Este sistema de educación tan rudimentario ni siquiera formaba parte del programa de los conservadores, sino que constituía el subproducto de la catequización entre un proletariado sediento de conocimientos mundanos. Los conservadores temían la educación de la clase obrera, que consideraban como una fuente de sedición. Y sus temores no eran del todo infundados, ya que muchos líderes chartistas aprendieron a leer en escuelas dominicales, donde entraron en contacto por primera vez con la retórica bíblica.[176]

---

173. Vaughan y Archer, págs. 40-42.

174. Sutherland, pág. 15. Por esta razón, H. Silver, 1977, pág. xi, considera la historia de la educación popular en el siglo diecinueve como «una especie de historia militar». Cf. también Digby y Searby, pág. 10; Glass, págs. 392 y ss.

175. Las sociedades voluntarias no lograron llegar a los sectores más deprimidos de la sociedad, sobre todo en las ciudades. Cf. Marsden.

176. Cf. Simon, pág. 183; cf. también Laqueur, 1976, pág. 242: «Se predicaba el radicalismo de la clase obrera acerca de la alfabetización... Tal vez se crearan las escuelas dominicales como un intento por controlar a los alumnos e inculcarles doctrina. Nunca fueron impuestas a la clase obrera, que compartía muchos valores con la clase media, diferenciándose del populacho llano e inculto, y extraía muchas de sus visiones radicales de la educación religiosa, y su retórica y habilidad organizativa gracias la alfabetización».

Pero al igual que en Francia, los acontecimientos que se produjeron en Inglaterra en la década de 1830 disiparon hasta cierto punto los temores de los miembros más progresistas de la clase media respecto al potencial sedicioso de la educación, y les inspiraron una nueva confianza en la escolarización elemental como medio para resolver problemas urbanos y formar trabajadores cualificados.[177]

Cabe señalar que «el profundo terror a la rebelión y a la desintegración»[178] impulsó cada vez más a otros sectores a respaldar la escolarización universal como medio para inculcar disciplina y obediencia (según el punto de vista de los conservadores), o para convencer a la clase obrera de los méritos del capitalismo y de las virtudes de la clase media, a fin de conseguir que apoyaran su supremacía.[179]

Entretanto, el papel del Estado en la educación elemental se hizo cada vez más importante. La Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras había procurado obtener los mismos privilegios que la Iglesia establecida recibía desde hacía tiempo, mientras que ésta protestaba furiosamente contra la concesión de tales privilegios a sus rivales. Eso, sin embargo, le creó un dilema a la Iglesia de Inglaterra: si se quería difundir la educación se incrementarían los costes. El Estado podía ayudar a la Iglesia a sufragar los gastos, pero en tal caso lo más probable era que impusiese sus propias condiciones, y, además, también podía conceder la misma ayuda a otras partes interesadas. Cuando se puso de manifiesto que el Estado no aceptaría una postura maximalista, es decir, de apoyo estatal incondicional a la Iglesia, algunos anglicanos se decantaron por la opción «minimalista», es decir, el rechazo de todo respaldo estatal (y de las condiciones que pudieran imponerse a cambio) para todas y cada una de las confesiones.[180] La Iglesia contaba con sus dotaciones, donaciones y contactos con las autoridades locales o centrales para contrarrestar el gran entusiasmo reformista.

Las Iglesias minoritarias, más o menos unidas en su apoyo a la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras, adoptaron una tercera posición, la «pluralista»; en general, aceptaban el apoyo estatal para todas las confesiones, siempre y cuando no se las obligara a enseñar nada que fuera en contra de sus doctrinas, como por ejemplo el catecismo anglicano. Entre estos círculos no tardó en extenderse la convicción de que era mejor dejar la enseñanza de un credo determinado para horas y clases especiales, impartidas por un clérigo, mientras que el resto del curriculum, libre de enseñanzas sectarias, debería estar impregnado de un espíritu cristiano general, fomentar la moralidad cristiana y no ofender a nadie en particular. Para establecer un denominador cristiano común de tales características hacía

177. Vaughan y Archer, págs. 127-128.

178. Simon, pág. 166.

179. Ibid, pág. 126; cf. también Hurt, 1972, págs. 111 y ss.

180. Por ejemplo, el Partido Tractario en la década de 1860. Los congregacionistas adoptaron la misma postura y abandonaron la Sociedad de Escuelas Británicas y Extranjeras; Hurt, 1972, págs. 45-46.

falta recurrir a la teología deísta y racional. Si se aceptaba dicha postura, la Iglesia se vería obligada a apartarse un poco de la vida diaria y de su terreno habitual, la educación de los niños. La religión quedaría relegada a la categoría de asignatura específica para una clase especial, y dejaría de ser el objetivo último de la educación.[181]

Este desarrollo de un curriculum cristiano no confesional fue muy práctico y eficaz, ya que permitió conservar la herencia cristiana en la educación general, y evitó los enfrentamientos sectarios. Las enseñanzas cristianas generales se convirtieron en una *lingua franca* de la interacción religiosa, que confería una etiqueta mínima a las relaciones entre desconocidos y permitía el establecimiento de un cristianismo compartido, al mismo tiempo que evitaba las fricciones sectarias. En resumen, representó para las distintas confesiones lo que era la lengua estándar para los dialectos regionales.

Se llegó a un importante compromiso con la Ley de Educación Elemental de 1870, en la que se establecía la creación de juntas escolares con derecho a fundar escuelas elementales en todos aquellos lugares donde las formas de educación elemental existentes no satisfacieran las necesidades educativas. La ley «no instauró un sistema de educación gratuita y obligatoria, pero sí lo hizo posible». Los costes se sufragarían a partes iguales mediante el pago de un precio por la educación, contribuciones locales y subvenciones estatales. Cuando las escuelas no lograron recaudar el dinero de los niños más pobres, el Estado se vio obligado a intervenir, sobre todo porque en la década de 1880 impuso la asistencia obligatoria a clase en todo el país, y los niños pobres adquirieron el derecho legal de ser admitidos en las escuelas.[182]

Al igual que en los demás países, el sistema de educación elemental apenas guardaba relación con la enseñanza secundaria y superior. La «escalera educativa» era estrecha, empinada y, sobre todo, muy corta para la clase obrera. El término «elemental» poseía una fuerte connotación de clase baja, y la clase media se oponía categóricamente a ampliar la educación de los pobres, que ellos habían financiado, a la enseñanza secundaria a la que asistían sus hijos.[183] A pesar de que las juntas se elegían democráticamente, participaban en ellas muy pocos representantes de la clase obrera, ya que las tareas que desarrollaban eran exigentes y, por lo general, las reuniones se celebraban en horas de clase, es decir, durante el horario de trabajo.[184]

---

181. Wardle, pág. 67.

182. Cf. Lawson y Silver, págs. 314 y ss.

183. Cf. Sutherland, pág. 3; Musgrave, pág. 63. Wardle, pág. 73, cita una comparación contemporánea con el ferrocarril: «Las escuelas públicas representaban la primera clase, las primarias y las privadas eran la segunda clase, y, por último, las escuelas elementales configuraban la tercera clase. Cada tipo de escuela servía a una clase social distinta y preparaba a sus alumnos para alcanzar diferentes niveles ocupacionales».

184. Hurt, 1979, pág. 95.

En la mayoría de los casos, la composición de las juntas escolares no era sectaria, aunque sus miembros solían optar por el compromiso con el curriculum general cristiano, denominado despreciativamente «religión de las juntas escolares».[185] De este modo se puso fin a los enfrentamientos que habían durado casi un siglo:

> Paradójicamente, el fracaso casi *absoluto* de los inconformistas en su intento por establecer una adecuada difusión de las escuelas, les hizo lograr su objetivo de crear un sistema apoyado por las contribuciones proporcionales. El fracaso *relativo* de los anglicanos, que habían hecho un esfuerzo enorme, no fue suficiente para evitar este resultado, tan temido desde su punto de vista.[186]

Al igual que en Francia, en Inglaterra también se luchó por arrebatar el control absoluto a la Iglesia establecida. En ambos países hubo una burguesía urbana que constituyó la vanguardia de la reforma educativa, pero la clase media inglesa se había enriquecido gracias al comercio y la industria, mientras que la francesa había encontrado su base de poder en la burocracia estatal y en las profesiones liberales. En lo concerniente a la religión, los disidentes ingleses se enfrentaron a los anglicanos, mientras que en Francia los *laïques* se opusieron a los católicos. En un país el proceso de industrialización se había producido pronto y con vehemencia, mientras que en el otro había surgido un nuevo aparato estatal con un ímpetu aún mayor.

Vaughan y Archer han argumentado de un modo muy convincente que no es posible explicar las diferencias entre el desarrollo educativo de ambos países sólo a partir de la industrialización. Según estos autores no son convincentes el argumento funcionalista basado en las necesidades del desarrollo industrial, ni la versión marxista de que los capitalistas precisaban mano de obra cualificada, ya que, en tal caso, Inglaterra, el primer país de la industrialización, tendría que haber estado mucho más avanzado en cuanto a logros educativos. En el siglo diecinueve ocurrió precisamente todo lo contrario.[187] El caso de Holanda constituye una prueba aún más clara en apoyo de la crítica planteada por Vaughan y Archer.

Estos autores explican la historia educativa de ambos países en términos de la «reafirmación» y «dominación» de sectores sociales en conflicto, lo que no se corresponde por completo con las clases sociales. Puesto que el Estado constituyó la base de poder de los reformistas franceses, cualquier cambio en el gobierno debería haber afectado al curso de la reforma con mayor claridad en Francia que en Inglaterra, una suposición que parece quedar confirmada por los hechos.

Pero después de la Revolución, el papel del Estado quedó restringido durante bastante tiempo al fomento y a la supervisión, abandonando a las comunas a sus

185. Musgrave, pág. 44.

186. Marsden, pág. 187.

187. «Inglaterra, el Estado más rico, fue el más lento a la hora de actuar». L. Stone, 1969, pág. 96.

propios recursos y confiando en las sociedades voluntarias, la más importante de las cuales fue la Iglesia católica. El gobierno central empezó a intervenir en los asuntos de la educación primaria más tarde, aunque, eso sí, antes que en Inglaterra y con mayor intensidad.[188]

Las actitudes subyacentes respecto a la educación de los pobres y de la clase obrera fueron «extrañamente similares» en ambos países. La burguesía francesa fomentó la educación hasta que los obreros se revolvieron contra el Estado en 1848. La clase media británica se mostró más cautelosa, pero aceptó gradualmente la educación de los pobres, siempre que contuviera una formación moral apropiada.[189]

Al igual que en los demás países, tanto en Inglaterra como en Francia la nobleza y la Iglesia establecida, con sus bases locales de poder, se opusieron a la creación de un sistema nacional de educación elemental que pudiera privarles de sus privilegios tradicionales como intermediarios. Los sectores de la clase media más orientados hacia el mercado y el Estado nacional prefirieron favorecer un sistema educativo elemental a escala nacional, aunque los industriales se mostraron reticentes a menudo, ya que la educación podría reducir la existencia de una mano de obra barata y no cualificada, especialmente la infantil. Dado que los empresarios dominaban la clase media inglesa, sus vacilaciones debilitaron el entusiasmo de la burguesía por la educación. Los funcionarios de clase media defendían con fuerza la expansión de la educación y, tras la Revolución de 1789, esta vanguardia de metropolitanos ya había puesto un pie en el aparato estatal de Francia, mientras que en Inglaterra se vio obligada a organizarse sobre una base voluntaria y a comprometerse en una competencia agotadora con la Iglesia anglicana, penetrando en el aparato del Estado de forma muy lenta, a través de las recién creadas ramas de los servicios civiles y, en especial, del ministerio de Educación. Pero una vez que alcanzaron a ocupar posiciones de poder, siguieron estrategias muy similares a las de sus compañeros franceses, y ni siquiera las fechas fueron muy diferentes: las esperadas promesas de 1830 y la instauración definitiva de un sistema obligatorio, gratuito y nacional alrededor de 1870.

6.5 Estados Unidos

La «pequeña escuela de ladrillo rojo» siguió siendo el modelo de educación elemental en Estados Unidos hasta bien entrado el siglo diecinueve. Las escuelas locales tuvieron su origen en Nueva Inglaterra y estaban conectadas estrechamente con las Iglesias, supervisadas por una junta de padres, y financiadas mediante cuotas escolares y dotaciones, entregadas a menudo en forma de tierras. Lawrence Cremin capta con gran acierto las funciones de la educación elemental como puerta de acceso directo a la red de comunicación:[190]

188. Cf. R. D. Anderson, 1975, págs. 6-7.
189. Cf. Jefferson, especialmente págs. 362-363.
190. Cremin, 1977, pág. 51.

La escuela desempeñaba muchas funciones: proporcionaba a los niños la oportunidad de aprender a leer y escribir inglés americano estándar a través de la ortografía de Webster y los libros de lectura de McGuffy; ofrecía a los alumnos un sistema de fe común que combinaba el protestantismo no confesional y el patriotismo no partisano; familiarizaba superficialmente a los niños con las bases de la aritmética... Les allanaba el camino hacia el trabajo productivo fuera del hogar, donde se esperaba de ellos instrucción, puntualidad, obediencia a diversos procedimientos y reglas, así como la capacidad de cooperar con personas de distintas edades con las que no estaban emparentados. Hacía posible el uso, e incluso el abuso del material impreso...

El gobierno colonial y las autoridades provinciales apenas intervinieron en la educación, y tampoco lo hicieron los estados ni el gobierno federal de las primeras fases de la República. El gobierno se limitaba a ordenar a las autoridades locales que crearan una escuela, y después dejaba que ellas se encargaran de su dirección, financiación y curriculum.

La iniciativa de expandir la educación partió de los herederos de la elite clerical colonial, que procuraban defender su posición contra los «bárbaros» de los estados fronterizos y los «extranjeros» que llegaban al país por los puertos de la costa este. Hallaron un fiel aliado en la clase media comercial, que estaba adquiriendo gran importancia por aquel entonces.[191]

Sin embargo, alrededor del año 1800, las distintas confesiones empezaron a presionarse mutuamente para que todas adoptaran una postura minimalista y rechazaran incluso la escasa intervención estatal que hasta entonces había parecido aceptable. Dicho fenómeno se debía al temor de cada confesión de que las demás pudieran sacar provecho de la ayuda estatal.[192] Como consecuencia de esta actitud, el país se sumió en una absoluta abulia en lo concerniente a la política educativa.

Cuando muchas ciudades pequeñas se convirtieron en grandes urbes, las escuelas locales permanecieron más o menos intactas, siguiendo el mismo patrón de control de los padres y afiliación a la Iglesia. En los territorios fronterizos se levantaron escuelas de ladrillo rojo en cuanto se reunía una cantidad suficiente de colonos. Sin embargo, cuando la población del oeste y de las ciudades en expansión se volvió más heterogénea en sus creencias religiosas, se empezó a descartar el sectarismo rígido como principio organizativo, y se adoptó lo que se dio en llamar el «interconfesionalismo», el denominador común más alto entre diversas creencias protestantes tradicionales.

---

191. R. Collins, pág. 107.

192. Cf. Bailyn, págs. 45-46: después de la Revolución, «la mayoría de los estadistas más importantes habían elaborado confusos proyectos para la creación de un sistema nacional de educación... Pero los esfuerzos dirigidos a poner en práctica los planes quedaron en nada... Allí donde los proyectos de sistemas estatales de educación amenazaban con socavar la influencia de los grupos sectarios, se acababa con ellos o caían bajo el control de las confesiones».

Las juntas escolares solían ser bastante conservadoras y reacias a financiar la expansión de la educación. Como consecuencia de ello, los inmigrantes de las grandes ciudades quedaron excluidos de las escuelas. Los nuevos «hombres de escuela» se oponían al control de la comunidad sobre las escuelas, considerándolo como un obstáculo a la reforma pedagógica y a la expansión. Se organizaron y llevaron a cabo campañas en favor de mejoras educativas apoyadas por el Estado. En Nueva York, por ejemplo, los cuáqueros fundaron y dirigieron la Sociedad de la Escuela Libre, una organización que fomentaba la creación de escuelas no confesionales, que contaran con subvenciones estatales, y que se hallaran bajo el control de profesionales.[193] A mediados de siglo, los «Amigos de la Educación» aparecieron en todos los estados, formando una red de «hombres de escuela» extendida por todo el país, y realizando campañas para que los estados crearan escuelas elementales. Ahí era donde chocaban con las elites locales: «Ni la ideología ni la tecnología se habían desarrollado hasta el punto de poderlas considerar como sustitutos del control político en el distrito, la ciudad o el condado».[194] En Virginia se enfrentaron a la «oposición implacable de los terratenientes del Este» y a los populistas.[195]

A los Amigos se les podría considerar en muchos sentidos como «metropolitanos» que fomentaban un sistema de educación elemental no sectario, universal y obligatorio que derribaría las barreras de la confesión y trascendería las diferencias de origen étnico, a fin de crear el «mejor sistema»,[196] que integraría a todos los ciudadanos en una sola cultura nacional. «El objetivo de todos aquellos sistemas consistía en crear un pueblo americano instruido.»[197] Kaestle escribe lo siguiente:[198]

> La sistematización de las escuelas resolvería también el problema de la escala. El sistema era recursivo una vez introducido. Independientemente de la cantidad de niños que aparecieran, ya fueran ricos o pobres, inmigrantes o nativos, el sistema permitiría la creación de más escuelas idénticas y la formación de más maestros idénticos.

La Iglesia católica también atacó el sistema tradicional de escuelas. En Nueva York, al menos, la oposición se acentuó con la victoria de su mayor enemigo, la Sociedad Libre o, después de 1826, Sociedad de Escuelas Públicas. En 1818, la Sociedad ya había logrado convencer al estado de Nueva York de la necesidad de subvencionar a las escuelas elementales, y de que tales subvenciones no se destinaran a la escuelas de la Iglesia, sino tan sólo a las de la Sociedad. Como consecuencia de ello, la Iglesia católica perdió toda oportunidad de crear escuelas propias con respaldo del gobierno. Toda ambición maximalista quedaba descartada en

193. Cf. Kaestle, 1973, págs. 80 y ss.
194. Cremin, 1980, pág. 174.
195. Ibid.
196. Tyack.
197. Cremin, 1980, pág. 70.
198. Kaestle, 1973, pág. 166.

un país eminentemente protestante. Dado que la jerarquía católica no controlaba prácticamente ninguna escuela, tampoco servía la estrategia minimalista de rechazar la ayuda gubernamental a todas las Iglesias. Las escuelas protestantes habían recibido esa ayuda y las «no confesionales» (también protestantes, en términos generales) seguían recibiéndola. Así pues, la Iglesia de Roma se vio obligada a procurarse el estatus de confesión más favorecida, es decir, a exigir un tratamiento igual que las demás, e insistió con obstinación en obtener ayuda del gobierno. De este modo, adoptó una postura pluralista en un momento en que la mayoría de las sectas protestantes ya habían aceptado, al menos nominalmente, la educación no sectaria, así como las escuelas públicas laicas.[199] Por aquel entonces, los católicos decidieron crear sus propias escuelas elementales y correr con los gastos. De hecho, su movimiento tuvo tanto éxito que en muchas ciudades estadounidenses todavía existen sistemas separados de escuelas: católicas por un lado, y públicas por otro, financiadas en gran medida por el gobierno. Después de que las Iglesias se vieran formalmente privadas del apoyo estatal en 1833, las escuelas y las Iglesias se separaron cada vez más, y las primeras se convirtieron en «las instituciones públicas para crear y recrear al público».[200]

Al igual que en otros países, en el curso del siglo diecinueve surgió en Estados Unidos un sistema de escuelas elementales, que impuso una versión estándar de la lengua escrita para casi todos los niños que se hallasen en edad escolar.[201] En los tiempos coloniales, la diversidad lingüística constituía un problema de escasa importancia, ya que tan sólo unas cuantas comunidades francesas, alemanas y holandesas insistían en impartir la enseñanza en su propia lengua.[202] Pero al contrario de lo que sucedió en otros países, en Estados Unidos el problema de la lengua se agudizó con el transcurso del tiempo, a medida que un número cada vez mayor de inmigrantes exigía educación en su lengua materna. Como en otras partes, la cuestión de la lengua también guardaba estrecha relación con la religión y la conservación de formas de vida tradicionales, pero en Estados Unidos los defensores de la diversidad lingüística y cultural no eran las elites rurales establecidas de protestantes blancos y anglosajones, sino inmigrantes recientes que vivían en las grandes ciudades, la mayoría de los cuales pertenecían a la clase obrera y eran de origen campesino. Los líderes informales de estas comunidades de inmigrantes, que a menudo eran clérigos católicos como en el caso de los irlandeses, polacos e italianos, defendían la causa de la educación religiosa separada y de impartir la

199. Cf. Cremin, 1980, págs. 166-170. Cuando todo dio a entender que la Iglesia católica iba a obtener privilegios estatales, las demás confesiones se apresuraron a solicitar la misma ayuda para sus escuelas. Es posible que ello impidiera al Estado conceder su apoyo a la Iglesia católica.

200. Cremin, 1977, págs. 49-53.

201. Para un breve análisis sobre la creación de sistemas de escuelas públicas en los distintos estados, véase Cremin, 1980, págs. 148-185. Pero el mismo autor advierte que «la regla general era la variedad» (pág. 149).

202. Cf. Bailyn, pág. 102; cf. también Kaestle, 1973, págs. 20-21; al menos en el siglo diecinueve: «las presiones en favor del ajuste a la lengua o a la religión procedieron de los intereses creados, no de la regulación social».

enseñanza en la lengua de origen. Las comunidades de inmigrantes alemanes fueron las que tuvieron más éxito a la hora de conservar su lengua en la escuela.[203] El inconformismo provocó una campaña «nativista» contra la etnicidad, la subcultura de los inmigrantes, sus estructuras políticas, y las lenguas minoritarias. Dicha campaña venía dictada por el mismo entusiasmo y los mismos ideales que las emprendidas contra el tradicionalismo regional y la pobreza urbana, llevadas a cabo por los reformadores metropolitanos de Europa. Pero los metropolitanos estadounidenses formaban un grupo consolidado, y los esfuerzos que realizaron fueron destinados sobre todo a evitar el desarrollo de instituciones minoritarias en el terreno de la política, la economía y la cultura.

Las migraciones internas que se produjeron en Europa desde las zonas rurales a las ciudades no diferían mucho de los movimientos migratorios transatlánticos desde las zonas rurales europeas a las ciudades americanas, aunque, en realidad, se trataba de procesos mucho más dramáticos para los inmigrantes que se lanzaban a aquella gran aventura, que la imaginación popular de la época y de nuestros días ha tendido a exagerar. La tarea de integrar las sucesivas oleadas de inmigrantes en la sociedad estadounidense fue en muchos aspectos equivalente a la labor de adaptar culturalmente a los campesinos a las exigencias de la sociedad urbana e industrial de Europa. Y en ambos continentes se esperaba que las escuelas se encargaran de realizar esa tarea de desculturización. Desde un punto de vista retrospectivo, puede decirse que el sistema educativo integró con gran eficacia a pobres y recién llegados a la cultura metropolitana, pero no tuvo tanto éxito en la tarea de crear una sociedad más igualitaria:

> Quizás la mejor forma de concebir las ciudades del siglo diecinueve sea imaginarlas como estaciones de ferrocarril, con salas de espera de diferentes categorías. A pesar de que la población de la estación cambiaba constantemente, quienes la sustituían poseían características muy parecidas a las de sus predecesores. Y aunque la población aumentaba también de forma constante, los porcentajes de personas en cada sala de espera apenas cambiaban.[204]

Las grandes oleadas de recién llegados, que desconocían las calles y las costumbres de la ciudad, causaban honda preocupación a los ciudadanos urbanos ya establecidos. La presencia amenazadora de ingentes hordas de gentes del campo hacía temer por la seguridad y la respetabilidad de los habitantes de la ciudad, e inspiró en gran medida los esfuerzos reformadores del siglo diecinueve, que condujeron a la adopción de soluciones colectivas, tales como escuelas elementales, hospitales, penitenciarías, servicios médicos y policiales, etcétera. Desde esta pers-

203. Thernstorm, págs. 307-308; Tyack, págs. 104-109; sin embargo, algunos grupos influyentes de inmigrantes no insistieron en que se enseñara su lengua de origen, ya que ello podría haber conllevado la fragmentación del sistema educativo, y algunos grupos de menor envergadura se opusieron a que se enseñaran lenguas extranjeras porque, de todos modos, la suya no se iba a enseñar. Esto representaría un ejemplo de indiferencia recíproca, o incluso de hostilidad, entre los distintos grupos «periféricos» dentro de la figuración floral.

204. Katz, 1976, pág. 397.

pectiva, la creación de un sistema de escuelas elementales representa la respuesta de las ciudades abiertas y en expansión al problema de la pobreza, una vez que las instituciones de beneficencia y las escuelas parroquiales de las ciudades antiguas y relativamente cerradas no pudieron seguir ocupándose de afrontar el proceso de acelerada inmigración.[205]

La aparición de vagabundos jóvenes causaba una gran consternación. Se trataba de un problema relativamente nuevo en las ciudades, ya que en las granjas del campo siempre había trabajo para los jóvenes y, en caso contrario, no tardaban en perderse de vista. En las ciudades antiguas, los niños pobres se convirtieron en sirvientes y aprendices. Pero cuando los oficios entraron en proceso de declive, la figura del aprendiz también empezó a perder importancia y fue sustituida, aunque sólo en parte, por el obrero fabril. En los nuevos bloques de pisos no había espacio suficiente para lo niños, de modo que se pasaban la mayor parte del tiempo en la calle, donde con mucha frecuencia sus juegos degeneraban en gamberradas e incluso en pequeños delitos. La delincuencia juvenil era un tema muy preocupante, ya que, sin lugar a dudas, los delincuentes juveniles de hoy se convertirían en ladrones y asesinos en el futuro. A los padres inmigrantes se los despreciaba por sus modales rudos y campesinos, mientras que a sus hijos se los temía, considerándolos maleantes y futuros bandidos. Ante esta situación, la escuela se convertiría en una especie de institución policial. Mucho antes de que se impusiera la asistencia obligatoria, grupos de oficiales patrullaban las calles en busca de niños que hicieran novillos. Para estos niños, las escuelas eran centros de detención preventiva. Si los hallaban en la calle durante las horas de clase, los llevaban directamente a la escuela del vecindario, «por su propio bien».[206] Sin embargo, los maestros no siempre aceptaban de buen grado a los alborotadores en sus clases. Así pues, se crearon clases especiales para los casos más extremos, sistema que más tarde desembocaría en la fundación de reformatorios, vástagos híbridos de los sistemas de educación y talleres, especializados en inculcar una disciplina férrea a los jóvenes.

La preocupación que inspiraban los niños de la calle se convirtió en un llamamiento para la creación de más y mejores escuelas para los niños pobres, en especial, para los hijos de los inmigrantes pobres. Los educadores profesionales vieron en ello la oportunidad de llevar a cabo sus proyectos, manipulando los temores y las exigencias. A medida que se expandió el sistema escolar, también se amplió el número de maestros, que, bien organizado y articulado como estaba, se convirtió en una fuerza poderosa y relativamente autónoma, con capacidad para asumir la posterior expansión y burocratización del sistema escolar.[207]

---

205. Cf. Katz, 1976, pág. 394: «En poco tiempo, la preocupación que causaba la heterogeneidad cultural impulsó la creción de sistemas de educación pública; las escuelas públicas se convirtieron en agentes de la estandarización cultural desde el principio».

206. Tyack, págs. 69 y ss.; Katz, 1968, págs. 163 y ss.; Kaestle, págs. 126-137.

207. La reforma de las escuelas urbanas en el siglo diecinueve ha sido objeto de numerosas polémicas. Por un lado, Katz, por ejemplo, escribe en 1971: «La educación pública surgió a raíz de iniciativas conservadoras, racistas y burocráticas» (pág. 3). Por otro lado, existen evaluaciones más positivas, por ejemplo, de Kaestle y Cremin, 1977, 1980.

La educación elemental llegó a los estados fronterizos de la mano de la ordenanza de 1784, por la que se establecía que «en cada ciudad se reservara un solar para el mantenimiento de escuelas públicas». Al principio, había mucha abundancia de terrenos, por los que no se obtenían grandes ingresos. Pero cuando los asentamientos se poblaron con mayor densidad, las rentas por las tierras tuvieron que aumentar a la par con los costes de educación cada vez más elevados, si la corrupción no hubiera desintegrado dicho proceso.[208]

A medida que se fueron estableciendo numerosas comunidades rurales, la agricultura comercial produjo la formación de una clase media campesina. Predicadores metodistas y baptistas ambulantes llegaron a los pueblos para difundir la fe. «Junto con la religión también llegó la educación, frecuentemente de la mano de las mismas personas y congregaciones emprendedoras.»[209] De este modo se pudo adoptar el modelo de escuela parroquial en todas las regiones rurales del continente. La educación proporcionaba los conocimientos necesarios para ser un buen ciudadano nacional, y no se interponían en su camino monopolios de intermediación porque no existía una aristocracia terrateniente.

La educación pública llegó a los estados del sur como parte de la ocupación militar y política que se produjo en las postrimerías de la guerra de Secesión.[210] Una vez más, los «metropolitanos» del norte parecían ansiosos por evitar la mediación local monopolística, para lo que establecieron un sistema de escuelas en los estados sureños. Se vieron obligados a enfrentarse con las elites locales, cuyos ya debilitados monopolios de intermediación tuvieron que hacer frente a la amenaza de la reforma educativa. Por lo general, las elites regionales lograron imponerse al «norterismo» de la educación pública. A finales del siglo diecinueve, un movimiento autóctono de los «Amigos de la Educación», respaldado por una «corriente de filántropos capitalistas» del norte, realizó campañas en favor de la introducción de reformas también en el sur.[211]

El sistema estadounidense de escuelas elementales se diferenciaba del europeo en un aspecto. Se trataba de la segregación de los negros, actitud que permaneció vigente hasta el tercer cuarto del presente siglo.[212] Si consideramos el tema desde el punto de vista de la figuración floral, cabría esperar que los funcionarios y empresarios metropolitanos intentaran establecer contacto directo con estas clientelas locales y rurales, como hicieron durante la guerra civil y en sus postrimerías.

---

208. Cf. Monroe, pág. 196; además, «el gobierno nacional no realizó ningún esfuerzo más para alentar o respaldar el proceso educativo hasta el período de la guerra civil», pág. 198.

209. R. Collins, pág. 108.

210. Cremin, 1980, pág. 177.

211. Bowles y Gintis, págs. 176-177: «John D. Rockefeller y otras personalidades importantes del mundo de las finanzas habían empezado a percibir la importancia de la productividad agrícola del sur y del trabajo de los negros en la rentabilidad continuada de las empresas capitalistas». Sin embargo, no fueron capaces de introducir los negros en el sistema y en este sentido tuvieron que ceder a la voluntad de los monopolios de intermediación local: el sistema de escolarización siguió siendo segregacionista y cada vez más injusto.

212. Cf. Tyack, págs. 109-125; Cremin, 1980, págs. 218-245.

Alrededor del año 1890 asistían a la escuela casi tantos niños negros como blancos, pero el desarrollo quedó frenado cuando el poder político de los negros en el sur entró en una fase de decadencia. La educación de los negros en los estados sureños no experimentó mejoras hasta principios de los años cincuenta.[213]

En un principio, los negros del norte obtuvieron resultados muy positivos en las escuelas, con logros que apenas sí se diferenciaban de los alcanzados por los blancos nativos.[214] Pero la situación cambió drásticamente en los años treinta, cuando empezó a ensancharse la brecha educativa existente entre ambas comunidades.[215] Los negros del sur que emigraron al norte durante los años de la Depresión tan sólo encontraron empleos de la categoría más baja, y muchos de ellos ni siquiera lograron encontrar trabajo. Durante esos años se limitó drásticamente la inmigración procedente de ultramar, y los trabajadores de origen europeo lucharon por mantener su posición mediante estrategias sindicales. Como consecuencia de ello, cuando los negros trataban de conseguir un empleo apenas parecían importar los resultados que hubieran obtenido en el colegio, y eso, a su vez, indujo a los padres a desistir de enviar a sus hijos a la escuela, mientras que la pobreza fue un impedimento más que dificultó la asistencia y el éxito de muchos jóvenes negros en la escuela.

El movimiento en favor de los derechos civiles se alió de un modo muy inestable con el gobierno federal, consiguió derribar las barreras legales e institucionales que bloqueaban a los niños negros el acceso a la educación, y logró que todos asistieran a la escuela, al menos en el tramo educativo de la enseñanza primaria. En algunos aspectos (su orientación nacional, sus orígenes metropolitanos, y sus creencias disidentes), los activistas en favor de los derechos civiles recordaban a sus predecesores del siglo diecinueve. Al fin y al cabo, estaban poniendo en práctica, aunque con algo de retraso, un programa del siglo diecinueve.

En la historia de la educación estadounidense se registran también diferencias respecto a las naciones europeas porque el gobierno federal se mantuvo al margen durante mucho tiempo.[216] Las autoridades locales controlaban las escuelas rurales, y tan sólo en las grandes ciudades empezaron a desarrollarse sistemas de escuelas elementales, que variaban de un estado a otro, de un municipio a otro, e incluso, durante largo tiempo, de un distrito a otro. El predominio de protestantes de habla inglesa mitigó hasta cierto punto la batalla educativa. Tan sólo se produjeron conflictos sectarios a pequeña escala, en los pueblos y los distritos. A excep-

213. Datos según Lieberson, 1980, págs. 137-145.

214. Ibid, pág. 167.

215. Ibid, pág. 239.

216. «La educación no se mencionaba en ningún lugar de la Constitución federal... Por lo tanto, los diversos estados se sintieron con libertad para seguir sus propios caminos en la educación, guiándose por la tradición y por las propias leyes, aunque desde el principio se enseñaron los unos a los otros y se prestaron ayuda». Cremin, 1980; págs. 159-160.

ción de los estados sureños, no existía una nobleza terrateniente, y también fueron raras las correspondientes relaciones de clientela, así como los monopolios de intermediación.[217]

Los conflictos sobre la educación se desencadenaron en las grandes ciudades, donde surgió un moderno sistema educativo en el contexto de la inmigración urbana. Ninguna de aquellas comunidades de inmigrantes representó jamás una verdadera amenaza contra la hegemonía del inglés, a excepción quizás de los grupos étnicos católicos, que contaban con una buena organización. Pero ni siquiera ellos fueron capaces de conservar una identidad lingüística independiente, aunque sólo fuera por la simple razón de que su propio separatismo les impedía obtener la solidaridad de otros grupos que perseguían objetivos parecidos.[218] Así pues, los polacos acabaron por cejar en su empeño de utilizar su propia lengua para la enseñanza, sobre todo cuando se percataron de que los italianos exigirían los mismos privilegios, al igual que habían hecho en el pasado los holandeses y los alemanes. Además, la vida en las ciudades se ocupó con gran acierto de evitar que se protegiera a los niños contra las influencias «extranjeras», ya que sus propios padres se habían «adaptado a la ciudad».[219] Por último, cabe señalar que las ventajas que ofrecía el mercado por el hecho de hablar, leer y escribir en inglés eran demasiado ostensibles como para pasarlas por alto durante mucho tiempo.

7. *Conclusión*

Al parecer, el impulso más importante para la difusión de la educación elemental fue la presencia de las elites metropolitanas, que pudieron hacerse con el control de partes importantes del aparato estatal. Los empresarios de clase media respaldaron la reforma educativa porque la consideraron como un medio para acceder a las poblaciones rurales. Pero no siempre se pudo contar con los industriales a corto plazo, ya que con frecuencia creían que la educación reduciría la disponibilidad de mano de obra infantil. No obstante, los funcionarios del gobierno fomentaron la educación elemental como medio para alargar el brazo

217. Sin embargo, se pueden interpretar el liderazgo étnico y de las maquinarias políticas como estrategias para captar a los que ocupaban posiciones de mediación entre una clientela étnica relativamente aislada y el mundo exterior de la política y el comercio. Las ciudades portuarias de Estados Unidos, con sus comunidades multilingüísticas de inmigrantes, formaban figuraciones florales propias. Los políticos de las maquinarias pudieron sacar partido de su función de mediadores durante el período que tardaron las nuevas generaciones en adquirir en la escuela los conocimientos necesarios para participar de forma independiente en una red de comunicación mayor.

218. O. Handlin, 1982, pág. 6, señala que los inmigrantes que habían pertenecido a grupos minoritarios en sus países de origen, por ejemplo, los judíos, los griegos turcos y los armenios, seguían la tradición de organizar sus propias escuelas y, en ese sentido, en Estados Unidos se hallaban en una posición ventajosa.

219. Alrededor del año 1900, en la parte sudeste de Nueva York, con amplia representación judía, los maestros patrullaban los patios de las escuelas a fin de sorprender a los niños que hablaran yiddish, escribe Berrol, pág. 37.

del aparato estatal y hacerlo llegar hasta el grueso de la población. Las elites metropolitanas se enfrentaron a la oposición de la nobleza terrateniente y del clero establecido; se trataba de coaliciones locales que en el transcurso del conflicto se vieron obligadas a organizarse a escala nacional y, por fin, a crear sistemas de educación elementales, aunque igualmente nacionales, que ya no se distinguían entre sí por la sustancia de su curriculum, sino tan sólo por su orientación religiosa.

La competencia entre los empresarios y los funcionarios metropolitanos por un lado, y la nobleza local y el clero por otro, a fin de hacerse con el control del acceso a las poblaciones locales, permitió a las elites metropolitanas alcanzar una rápida victoria, a no ser que las elites regionales se unieran y crearan lo que en un principio habían deseado evitar: un sistema educativo que trascendiera las fronteras locales y regionales. Las Iglesias establecidas se lanzaron a una contracampaña educativa y provocaron así la reacción de otras confesiones. En ninguno de los países estudiados obtuvo la Iglesia dominante un monopolio educativo respaldado por el Estado, que proporcionó protección y concedió fondos a cambio de acabar con la autonomía de la Iglesia, al mismo tiempo que otros grupos religiosos se apresuraron a solicitar al gobierno la concesión de los mismos privilegios. Las Iglesias mayoritarias reaccionaron abandonando su postura maximalista y adoptando una estrategia minimalista, es decir, rechazando la ayuda estatal a todas las confesiones. Sin embargo, tuvieron que abandonar esta postura en cuanto otras sectas parecieron exigir con éxito la concesión de la misma clase de ayuda gubernamental. Como consecuencia de ello, en la primera mitad del siglo veinte ya se había desarrollado en casi todos los países un sistema de tratamiento igualitario a las escuelas de todas las confesiones. La única excepción era Estados Unidos, donde coexistía un sistema católico de escuelas elementales privado e independiente, y un sistema de escuelas públicas impregnado de un carácter «general cristiano» no sectario.

En el transcurso de todo un siglo de enfrentamientos desaparecieron la autonomía local y la idiosincrasia, y prevaleció un curriculum nacional estándar, que tan sólo presentaba diferencias en lo concerniente a los matices religiosos. La batalla librada entre las elites locales tradicionales y las metropolitanas, alineadas alrededor de un Estado centralista, se libró en términos de control confesional *versus* laico, es decir, como un conflicto sobre religión, el único denominador común capaz de unir a las elites regionales en una coalición nacional.

El resultado fue la introducción de un sistema nacional de educación elemental obligatoria, en el que todos los niños adquirían los conocimientos básicos para comunicarse en un código estándar válido en todo el país. Aprendían pues a hablar, leer y escribir la lengua nacional, a manejar los principios básicos de la aritmética, y a comprender los conceptos del espacio y el tiempo en términos de geografía e historia nacionales. Dentro de esta red unificada de comunicación y junto con estos códigos uniformes, aparecieron las audiencias de masas para las políticas del siglo veinte y los modernos medios electrónicos de comunicación. Hace ya mucho tiempo que el control de las redes de comunicación se halla en manos de los centros nacionales del poder político y económico.

BIBLIOGRAFÍA

Allain, E., *L'OEuvre scolaire de la Révolution, 1789-1802, études critiques et documents inédits*. París, 1891, repr. en Franklin, Nueva York, 1969.

Anderson, Eugene N., «The Prussian *Volksschule* in the Nineteenth Century», en G. A. Ritter (ed.), *Entstehung und Wandel der modernen Gesellschaft: Festschrift für Hans Rosenberg zum 65. Geburtstag*, págs. 261-279. Berlín, De Gruyter, 1970.

Anderson, Robert D., *Education in France 1848-1870*. Oxford, Clarendon Press, 1975.

Ariès, Philippe, «Problèmes de l'Éducation», en *La France et les français, Encyclopédie de la Pléiade*, vol. *32*, págs. 871-961. París, Gallimard, 1972.

Aumüller, Ursula, «Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland: Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feodalen in der kapitalistischen Produktionsweise», en *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert: Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland*, págs. 9-145. Frankfurt a. M., Suhrkamp, 1974.

Bailyn, Bernard, *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. Nueva York, Vintage Books, 1960.

Barker, Ernest, *The Development of Public Services in Western Europe, 1660-1930*. Londres y Nueva York, Oxford UP, 1944.

Barnard, Howard Clive, *A Short History of English Education from 1760 to 1944*. Londres, University of London Press, 1947.

Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control*, vol. *1*, *Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1974. (*Clases, códigos y control*, vol. 1. Madrid, Akal, 1989.)

Berrol, Selma, «Public Schools and Immigrants: the New York City Experience», en Bernard J. Weiss (ed.), *American Education and the European Immigrant: 1840-1940*, págs. 31-43. Urbana, Ill., University of Illinois Press, 1982.

Bloch, Marc, *La Société féodale* (1939). París, Albin Michel, 1968. (*La sociedad feudal*. Madrid, Akal, 1987.)

Bowles, Samuel y Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Nueva York, Basic Books, 1976. (*Instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI, 1985.)

Busshoff, Heinrich, «Die preussische Volksschule als Soziales Gebilde und Politischer Bildungsfaktor in der Erste Hälfte des 19. Jahrhunderts. Ein Bericht», en *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, *22*, 7 (julio de 1971), 385-395.

Butts, R. Freeman, *A Cultural History of Western Education: Its Social and Intellectual Foundations*. Nueva York, McGraw-Hill, 1955, 2.ª ed.

Chartier, Roger, Dominique Julia y Marie-Madeleine Compère, *L'Éducation en France du xvie au xviiie siècle*. París, Société d'Édition d'Enseignement Supérieur, 1976.

Chisick, Harvey, *The Limits of Reform in the Enlightment: Attitudes towards the Education of the Lower Classes in Eighteenth-Century France*. Princeton, NJ, Princeton UP, 1981.

Cohen, Marcel, *Histoire d'une langue: le français*. París, Édition Hier et Aujourd'hui, 1947.

Collins, Randall, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. Nueva York, Academic Press, 1979.

Cremin, Lawrence A., *Traditions of American Education*. Nueva York, Basic Books, 1977.

Dasberg, L. y J. W. G. Jansing, *Meer Kennis Meer Kans; Het Nederlands Onderwijs 1843-1914*. Haarlem, Fibula-Van Dishoeck, 1978.

Deutsch, Karl, *Nationalism and Social Communication: An Inquiry into the Foundations of Nationality*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1953.

Digby, Anne y Peter Searby, *Children, School and Society in Nineteenth-Century England*. Londres, Macmillan, 1981.

Dodde, N. L., *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen: een historisch-onderwijskundige studie van het Nederlandse onderwijs gedurende de 19de en 20ste eeuw*. Purmerend, Muusses, 1981.

Dorian, Nancy C., *Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press, 1981.

Dorwart, Reinhold A., *The Prussian Welfare State Before 1740*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1971.

Drucker, Peter F., «The Educational Revolution», en: A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (eds.), *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, págs. 15-21. Nueva York, Free Press, 1961.

Duby, Georges, *L'Économie rurale et la vie des campagnes dans l'occident médiéval*, vol. *2*: *France, Angleterre, Empire, IXe-XVe siècles*. París, Flammarion, 1977.

Dupeux, George, *French Society 1789-1970*. Londres y Nueva York, Barnes & Nobles, 1976.

Eisenstein, Elizabeth L., «Some Conjectures about the Impact of Printing on Western Society and Thought: A Preliminary Report», *Journal of Modern History*, *40* (1968), 7-29; repr. en: H. J. Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: A Reader*, págs. 53-68. Cambridge, Cambridge UP, 1981.

Frijhoff, Willem, «Van Onderwijs naar Opvoedend Onderwijs; Ontwikkelingslijnen van Opvoeding en Onderwijs in Noord-Nederland in de Achttiende Eeuw», en: *Onderwijs en Opvoeding in de achttiende eeuw*, págs. 3-39. Amsterdam/Maarssen, Holland University Press, 1983.

Furet, François y Jacques Ozouf, *Lire et écrire; l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, vol. *1*. París, Minuit, 1977.

Gerbod, Paul, «De l'influence du catholicisme sur les stratégies éducatives des régimes politiques français de 1860 à 1906», en: Frijhoff, Willem (ed.), *L'Offre de l'école/The Supply of Schooling: Contributions to a Comparative Study of Educational Policies in the XIXth Century*, págs. 233-243. París, Sorbonne, 1983.

Glass, David V., «Education and Social Change in Modern England», en: A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (eds.), *Education, Economy and Society: A Reader in the Sociology of Education*, págs. 391-413. Nueva York y Londres, Free Press, 1961.

Glück, Helmut, *Die preussisch-polnische Sprachenpolitik; Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewusstsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preussisch-deutsche Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914* (Diss. Osnabrück.) H. Buske, 1979.

Godechot, Jacques, *Les Institutions de la France sous la Révolution et l'Empire*. París, Presses Universitaires de France, 1951.

Gontard, Maurice, *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833)*. París, Les Belles Lettres, 1959.

Graff, Harvey J. (ed.), *Literacy and Social Development in the West: A Reader*. Cambridge, Cambridge UP, 1981.

Greenberg, Joseph H., «The Measurement of Linguistic Diversity», *Language, 32.1* (1956), 109-115.

Handlin, Oscar, *Boston's Immigrants: A Study in Acculturation* (1941). Cambridge, Mass. y Londres, Harvard UP (ed. revisada y aumentada), 1979.

— «Education and the European Immigrant, 1820-1920», en: Bernard J. Weiss (ed.), *American Education and the European Immigrant 1840-1940*, págs. 3-16. Urbana, Chicago, y Londres, University of Illinois Press, 1982.

Harrigan, Patrick J., «The Social Origins, Ambitions, and Occupations of Secondary Students in France during the Second Empire», en: Lawrence Stone (ed.), *Schooling and Society: Studies in the History of Education*, págs. 206-235. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1976.

Heath, Shirley Brice y Richard Laprade, «Castilian Colonization and Indigenous Languages: The Cases of Quechua and Aymara», en: Robert L. Cooper (ed.), *Language Spread: Studies in Diffusion and Social Change*, págs. 118-148. Bloomington, Indiana UP, 1982.

Hechter, Michael, *Internal Colonialism: The Celtic fringe in British national development, 1536-1966*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Heinemann, Manfred, *Schule im Vorfeld der Verwaltung: die Entwicklung der preussischen Unterrichtsverwaltung von 1771-1800*. Göttingen, Vandenhoek & Ruprecht, 1974.

Hurt, John S., *Education in Evolution: Church, State, Society and Popular Education 1800-1870*. Londres, Paladin, 1972.

— *Elementary Schooling and the Working Classes 1860-1918*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1979.

Jefferson, Carter, «Worker Education in England and France, 1800-1914», *Comparative Studies in Society and History, 6* (1963-1964), 353-366.

Johnson, Richard, «Educational Policy and Social Control in Early Victorian England», *Past and Present, 49* (noviembre de 1970), 96-119.

Kaestle, Carl F., «"Between the Scylla of Brutal Ignorance and the Charybdis of a Literary Education": Elite Attitudes toward Mass Schooling in Early Industrial England and America», en: Lawrence Stone (ed.), *Schooling and Society: Studies in the History of Education*, págs. 177-191. Baltimore, Johns Hopkins UP, 1976.

— *The Evolution of an Urban School System: New York City, 1750-1850*. Cambridge, Mass., Harvard UP, 1973.

Katz, Michael B., *The Irony of Early School Reform*. Cambridge, Mass., Harvard UP, 1968.

— «The Origins of Public Education: a Reassessment», *History of Education Quarterly, 16* (invierno de 1976), 381-407.

— (ed.), *School Reform: Past and Present: Readings*. Boston, Little Brown, 1971.

— *In the Shadow of the Poorhouse: A Social History of Welfare in America*. Nueva York, Basic Books, 1986.

Knippenberg, Hans, *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de negentiende eeuw: Een Analyse van de landelijke ontwikkeling en regionale verschillen* (Distrito Universitario de Amsterdam). Amsterdam, 1986.

Kosselleck, Reinhart, *Preussen zwischen Reform und Revolution: Allgemeines Landrecht, Verwaltung und Soziale Bewegung von 1791 bis 1848* (Industrielle Welt, vol. 7). Stuttgart, Ernst Klett, 1967.

Kossmann, E. H., *The Low Countries 1780-1940*. Oxford, Clarendon, 1978.

Laqueur, Thomas W., «English and French Education in the Nineteenth Century», *History of Education Quarterly*, *13* (1973), 53-60.

— *Religion and Respectability; Sunday Schools and Working Class Culture, 1780-1850*. New Haven, Yale UP, 1976.

Laslett, Peter, *The World We Have Lost: England before the Industrial Age*. Nueva York, Scribner, 1971.

Lawson, John y Harold Silver, *A Social History of Education in England*. Londres, Methuen, 1973.

Leroy Ladurie, Emannuel, «Alphabétisation et Stature: Un Tableau Comparé», *Annales ESC*, *35* (1980); repr. en: E. Leroy Ladurie, *Parmi les historiens*, págs. 156-159. París, Gallimard, 1983.

Lieberson, Stanley, «An Extension of Greenberg's Linguistic Diversity Measures» (1964), en: Anwar S. Dil (ed.), *Language Diversity and Language Contact: Essays by Stanley Lieberson*, págs. 304-313. Stanford, Cal., Stanford UP, 1981.

— *A Piece of the Pie; Blacks and White Immigrants Since 1880*. Berkeley etc., University of California Press, 1980.

Lijphart, Arend, *The Politics of Accomodation: Pluralism and Democracy in the Netherlands*. Berkeley, University of California Press, 1968.

Magraw, Roger, «The Conflict in the Villages. Popular Anticlericalism in the Isère (1852-1870), en: Theodore Zeldin (ed.), *Conflicts in French Society*, págs. 169-227. Londres, Allen & Unwin, 1970.

Mandeville, Bernard (de), *The Fable of the Bees or Private Vices, Public Benefits* (1714). Londres, Wishart & Co., 1934.

Marsden, W. F., «Diffusion and Regional Variation in Elementary Education in England and Wales 1800-1870», *History of Education*, *11.3* (sept. de 1982), 173-194.

Mayeur, François, *L'Éducation des filles en France en XIXe siècle*. París, Hachette, 1979.

Maynes, Mary Jo, *Schooling in Western Europe, A Social History*. Albany, NY, State University of New York Press, 1985.

— «The Virtues of Archaism: The Political Economy of Schooling in Europe, 1750-1850», *Comparative Studies of Society and History*, *21* (1979), 611-625.

McNeill, William H., *Plagues and Peoples*. Garden City, NY. Doubleday, 1976.

— *The Pursuit of Power*. Chicago, University of Chicago Press, 1982.

Mialaret, Gaston y Jean Vial (eds.), *Histoire mondiale de l'éducation*, vol. 3. París, Presses Universitaires de France, 1981.

Monroe, Paul, *Founding of the American School System; A History of Education in the United States*, vol. I: *From the Early Settlements to the Close of the Civil War Period*. Nueva York, MacMillan, 1940.

Morgan, Kenneth O., *Rebirth of a Nation: Wales 1880-1980*. Oxford, Clarendon, 1981.

Müller, Detlef K., *Sozialstruktur und Schulsystem: Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert*. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1977.

Musgrave, P. W., *Society and Education in England since 1800*. Londres, Methuen, 1968.

Palmer, R. R., «Much in Little: the Dutch Revolution of 1795», *Journal of Modern History, 26.1* (marzo de 1954), 15-35.

Parsons, Talcott, «The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society», *Harvard Educational Review, 29*; repr. en: A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (eds.), *Education, Economy and Society; A Reader in the Sociology of Education*, págs. 434-455. Nueva York, Free Press, 1961. (Traducción al castellano en la revista *Educación y sociedad*, editada por Akal, Madrid.)

Poutet, Yves, «L'Enseignement des Pauvres dans la France du XVIIe Siècle», *XVIIe siècle, 90-1* (1971), 87-110.

Prost, Antoine, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. París, Armand Colin, 1968.

Roberts, David, *Victorian Origins of the British Welfare State*. New Haven, Yale UP, 1969.

Roessler, Wilhelm, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*. Stuttgart, Kohlhammer, 1961.

Röling, H. Q., «Onderwijs in Nederland», en: B. Kruithof, J. Noordman y P. de Rooy (eds.), *Geschiedenis van Opvoeding en Onderwijs; Inleiding, Bronnen, Onderzoek*, págs. 66-87. Nijmegen: SUN, 1982.

Schama, Simon, *Patriots and Liberators: Revolution in the Netherlands 1780-1813*. Londres, Collins, 1977.

— «Schools and Politics in the Netherlands 1796-1814», *Historical Journal, 13.4* (1970), 589-610.

Siguan, Miquel, «Language and Education and Catalonia», *Quarterly Review of Education* (UNESCO), *14.1* (1984), 107-119.

Silver, Harold, *The Concept of Popular Education: A Study of Ideas and Social Movements in the Early Nineteenth Century*. Londres, Methuen, 1977.

— *English Education and the Radicals, 1780-1850*. Londres, Routledge & Kegan Paul, 1975.

Simon, Brian, *The Two Nations and the Educational Structure 1780-1870*. Londres, Lawrence & Wishart, 1960.

Soltow, Lee y Edward Stevens, *The Rise of Literacy and the Common School in the United States: A Socio-Economic Analysis to 1870*. Chicago, University of Chicago Press, 1981.

Stephens, Meic, *Linguistic Minorities in Western Europe*. Llandysul, Gomer Press, 1976.

Stone, Lawrence S., «Literacy and Education in England, 1640-1900», *Past and Present, 42* (1969), 69-139.

Strauss, Gerald, «Techniques of Indoctrination: The German Reformation», en: J. Harvey Graff (ed.), *Literacy and Social Development in the West: A Reader*, págs. 96-105. Cambridge, Cambridge UP, 1981.

Stuurman, Siep, *Verzuiling, kapitalisme en patriarchaat: aspecten van de ontwikkeling van de moderne staat in Nederland*. Nimega, Sun, 1983.

Sutherland, Gillian, *Elementary Education in the Nineteenth Century*. Londres, The Historical Association, 1971.

Tate, W. E., *The English Village Community and the Enclosure Movements*. Londres, Gollancz, 1967.

Taylor, James S., «The Unreformed Workhouse, 1776-1834», en: E. W. Martin (ed.), *Comparative Development in Social Welfare*, págs. 57-84. Londres, Allen & Unwin, 1972.

Thernstrom, Stephen (ed.), *Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups*. Cambridge, Mass., Harvard UP, 1980.

Tyack, David B., *The One Best System: a History of American Urban Education*. Cambridge, Mass., Harvard UP, 1974.

Van den Eerenbeemt, H. F. J. M., *Armoede en arbeidsdwang: Werkinrichtingen voor «Onnutte» Nederlanders in de republiek 1760-1795: Een mentaliteitsgeschiedenis*. Gravenhage: Nijhoff, 1977.

— *In het spanningsveld der armoede: agressief pauperisme en reactie in Staats-Brabant*. Tilburg, Zuidelijk Historisch Contact, 1968.

Van der Giezen, A. M., *De eerste fase van de schoolstrijd in Nederland (1795-1806)*. Assen, 1937.

Van der Plank, Pieter H., *Taalassimilatie van Europese taalminderheden: Een inventariserende en hypothesevormende studie naar assimilatieverschijnselen onder Europese taalgroepen* (Asimilación de las minorías lingüísticas europeas: Ph. D. Diss. Utrecht). Rotterdam, 1971.

Van Tijn, Th., *Schoolstrijd en partijvorming in Nederland*. Amsterdam, Meulenhoff, 1967.

Vaughan, Michalina y Margaret Scotford Archer, *Social Conflict and Educational Change in England and France 1789-1848*. Cambridge, Cambridge UP, 1971.

Verberne, L. G. J., *Geschiedenis van Nederland*, vol. 7: *Nieuwste geschiedenis*. Amsterdam, Uitgeverij Joost van den Vondel, 1938.

Waldeyer, Hans, «Zur Entstehung der Realschulen in Preussen im 18. Jahrhundert bis zu den dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts», en: *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert; Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland*, págs. 146-171. Frankfurt a. Main, Suhrkamp, 1974.

Wallerstein, Immanuel, *The Modern World-System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century*. Nueva York, Academic Press, 1974.

Wardle, David, *English Popular Education, 1780-1975*. Cambridge, Cambridge UP, 1970.

Weber, Eugen, *Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural France 1870-1914*. Stanford, Cal., Stanford UP, 1976.

Withrington, Donald J., «Scots in Education: A Historical Retrospect», en: D. J. Withrington *et al.* (eds.), *The Scots Language in Education* (Association for Scottish Literary Studies, Occasional Papers, núm. 3), págs. 9-16. Aberdeen, Aberdeen College of Education, 1974.

Zeldin, Theodore (ed.), *Conflicts in French Society: Anticlericalism, Education and Morals in the Nineteenth Century: Essays*. Londres, Allen & Unwin, 1970.

MONOGRÁFICO

EL MOVIMIENTO DE ENSEÑANZA MUTUA Y EL DESARROLLO DE LA ADMINISTRACIÓN CURRICULAR: ENFOQUE COMPARADO

STEFAN HOPMANN (*)

«Si los franceses hubieran sido educados en escuelas en el orden, la aplicación y la obediencia no habrían ocurrido los terribles incidentes de 1789...» aseguraban dos maestros de escuela del norte de Alemania en 1831 (Staak/Kühl, 1831, p. 113) y recomendaban, por ello, la introducción del sistema de instrucción de monitores. De un modo intuitivo y conciso concebían así el motivo principal del movimiento de la enseñanza mutua o de monitores iniciado hacia 1800 por Andrew Bell (1735-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838). Su difusión, llevada a cabo con apoyo masivo del Estado, constituyó el intento más significativo realizado a la sombra de la Revolución Francesa para encauzar por vías pacíficas la inevitable propagación y expansión de la educación escolar, con el fin de asegurar el orden social, la aplicación burguesa y la obediencia militar.

Con la posible excepción del «herbartismo» (que fue, no obstante, un acontecimiento más o menos secundario), ningún concepto educativo tuvo tanta importancia mundial para la historia inicial de la educación de masas como el movimiento de enseñanza mutua (*monitorial system*), iniciado por Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838).

Desgraciadamente, no disponemos de ningún estudio global de la inusual historia de este movimiento. Mientras que en la investigación angloamericana y escandinava sobre la historia de la educación primaria siempre se ha tenido en cuenta la época del sistema de supervisión (Vormeland, 1956; Kaestle, 1973a, 1973b; Lawson y Silver, 1973; Nordin, 1973; Barcan, 1980; Coolahan, 1981; McGary, 1986; Dokka, 1989; Hamilton, 1989), no ocurre lo mismo en Alemania, donde apenas se menciona este movimiento en la historiografía más reciente sobre la escolarización (1).

(*) *Pedagogische Hochschule*, Kiel, Alemania.

(1) La descripción que sigue del papel de este movimiento en la historia de la administración curricular se limita a ciertos resultados preliminares referentes a una única característica de un proyecto de investigación en curso sobre la formación de la administración curricular en Schleswig, Holstein, Dinamarca y Prusia en el siglo XIX (Hopmann y Haft, 1988). Una historia documentada, todavía no concluida,

Tratar de reparar de alguna manera este olvido queda fuera de las posibilidades de este artículo. En cambio, utilizaré un ejemplo para indagar en el papel que la administración curricular, esto es, el nivel superior de control curricular nacional de un país, pudo desempeñar en la preparación del camino para la enseñanza mutua. La primera sección resume los orígenes del sistema de enseñanza mutua, la segunda es un breve esbozo de su expansión y la tercera se ocupa de los casos de Dinamarca, Schleswig y Holstein, para ilustrar el papel de la administración curricular. Finalmente, la sección cuarta indaga en los motivos por los que la implantación del sistema de supervisión fracasó en varios países.

LOS ORÍGENES DEL MOVIMIENTO DE ENSEÑANZA MUTUA

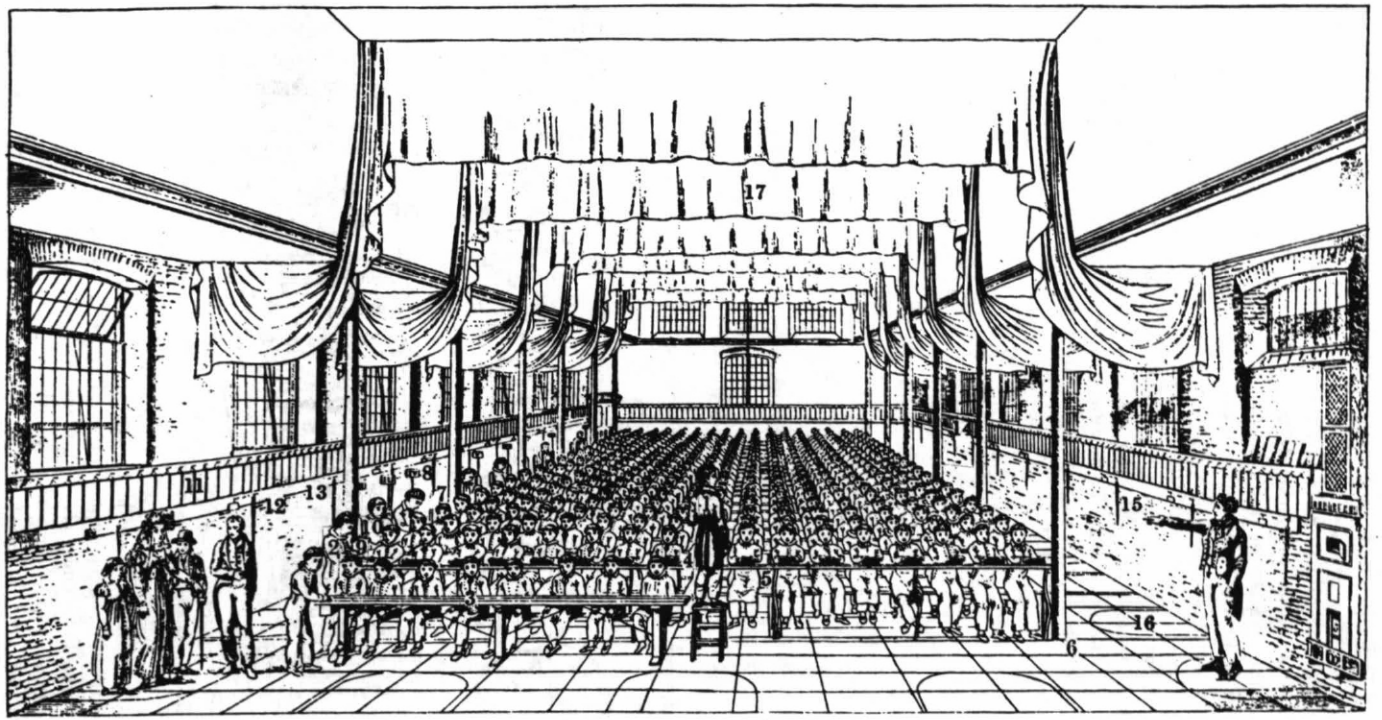
El triunfo y la caída del movimiento de enseñanza mutua están relacionados con los nombres, ya mencionados, de Andrew Bell y Joseph Lancaster (Hamel, 1818; Southey, 1846; Salmon, 1904, 1932; Kaestle, 1973a; Nordin, 1973; MacGary, 1986). Es bastante conocida la exposición del propio Bell sobre su «experimento educativo» (1797). Hace aproximadamente 200 años, Bell, ministro escocés de la Iglesia anglicana, viajó a la India como capellán militar. Ya había desempeñado varios cargos cuando, en 1789, fue nombrado director del Asilo militar de huérfanos varones de Egmore, cerca de Madrás. En uno de sus recorridos matutinos pasó por una escuela en la que observó cómo los niños escribían con los dedos en la arena alisada y amontonada especialmente para este fin, en lugar de utilizar pizarras u otros materiales afines. Quedó tan entusiasmado con este sencillo método de enseñar a escribir que quiso utilizarlo en la escuela del Asilo de Egmore. Sin embargo, sus profesores se opusieron. Bell no se rindió, sino que los despidió a todos y los sustituyó por algunos de sus alumnos.

Evidentemente, los alumnos de Bell no poseían la formación ni las destrezas necesarias para organizar las clases de una manera completamente autóctona. En consecuencia, los siguientes pasos se sucedieron de un modo casi rutinario. En primer lugar, las materias tuvieron que ser cuidadosamente subdivididas y sistemáticamente reestructuradas para que los alumnos pudieran recibir una introducción precisa y delimitada de sus tareas. En segundo lugar, puesto que ya no había profesores, el mantenimiento de la disciplina dependía más que nunca, especialmente en un orfanato militar, de la regulación estricta de la rutina diaria que obliga a todos los alumnos a mantener el orden necesario.

Poco después de su regreso al Reino Unido, Bell publicó en 1797 un breve informe sobre su experiencia que tuvo escasa repercusión. En cambio, consiguió atraer más interés un joven cuáquero que no había cumplido aún los 20 años, Joseph Lancaster, quien había abierto una escuela sin ningún tipo de financiación pública en uno de los barrios marginales londinenses. Debió de ser un profesor excepcionalmente popular en su vecindario, ya que su escuela se vio pronto inundada por tal número de alumnos que no resultó posible su funcionamiento normal. Puesto que Lancaster no podía permitirse el lujo de contratar profesores ayudantes, ocupó estas plazas vacantes con sus mejores alumnos, como había hecho Bell en Madrás. Las consecuencias conceptuales eran las mismas que en el caso de

ILUSTRACIÓN 1

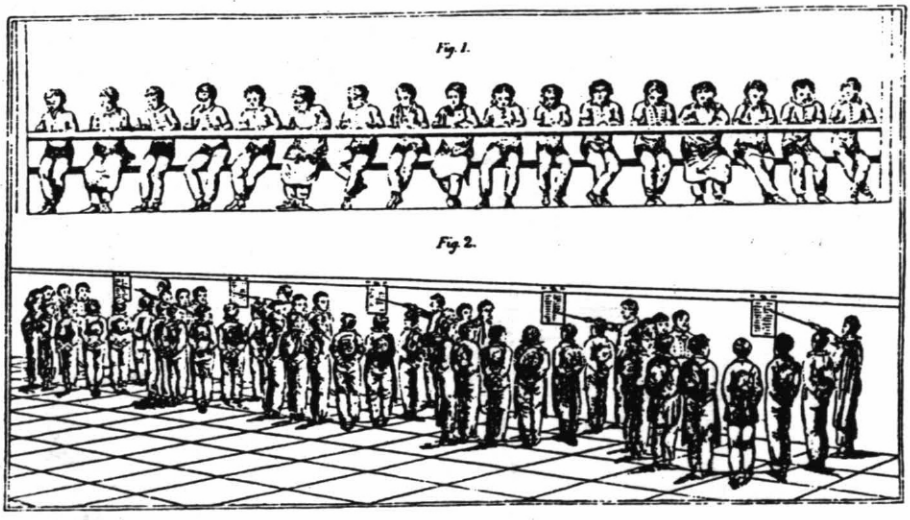
Interior de la escuela central de *The British and Foreign School Society* (Borough Road, Southwark). Muestra sentados a 365 alumnos.
(Fuente: *Manual of the System of Instruction pursued in the Modern Schools.* Londres, B. & F. School Society, 1831).



Descripción de la Ilustración 1: 1. Monitor general de orden. 2. Monitores de clases. 3. Clase primera, o de pupitres de arena; ésta se conserva en un espacio de cinco pulgadas mientras que otro de cuatro sirve para apoyar los brazos de los alumnos. 4. Pupitres de escritura; sus alturas varían de acuerdo con el tamaño de los niños. 5. «Clases» o bancos, que también varían en altura. 6. Soportes de acero, fijos en los bancos pero ajustables a las rodillas en los casos de los pupitres. 7. Estándares, del ancho de los pupitres y sobresalen dieciocho pulgadas sobre ellos. 8. Telégrafos o número de clases colocados sobre barras a lo alto de los estándares. 9. Pizarra, objeto de inspección por el monitor. 10. Paletas, contienen las palabras de los ejercicios de dictado. 11. Colecciones de lecciones ya dadas. 12. Rail que sostiene las lecciones, colocadas a seis pies del suelo. 13. Insignia del primer muchacho «monitor», que se colocará en su «estación de agrupamiento». 14. Listas de asistencia. 15. Punteros, colgados. 16. Estaciones de agrupamiento de alumnos. 17. Bayeta para comprobar la reverbación del sonido.

ILUSTRACION 2

El sistema monitorial de instrucción
(Fuente: *Manual of the System of Instruction pursued in the Modern Schools.* Londres, B. & F. School Society, 1831)



Descripción de la Ilustración 2: La ilustración 1 muestra una «clase» sentada en un banco (5), en el pupitre de escritura (4). La ilustración 2 muestra a cinco monitores instruyendo a cinco clases. Los muchachos están concentrados en las estaciones de agrupamiento (16); la formación pisa la línea de demarcación de las estaciones. Con los punteros (15), los monitores imparten la instrucción de las lecciones (11), que aparecen suspendidas del rail (12).

Bell: subdivisión de las materias, reglas para reforzar la disciplina, etc. (Lancaster, 1803). Su reputación se extendió pronto hasta el punto de recibir el favor del Rey y, con ello, un número de escuelas cada vez mayor adoptó su enfoque (Salmon, 1904; McGary, 1986).

No obstante, como Lancaster era cuáquero, la formación religiosa de sus escuelas no estaba dirigida a inculcar las doctrinas de la Iglesia oficial. En consecuencia, bastantes representantes de ésta, deseosos de mantener el control de la Iglesia sobre las escuelas, no vieron con buenos ojos su éxito. Recordando el tratado de Bell, al que se había referido repetidamente Lancaster, invitaron al primero a emprender un movimiento opuesto, fundado tanto en sus (idénticos) principios educativos como en la firme adhesión a las creencias anglicanas. La posterior batalla sobre la paternidad del sistema de enseñanza mutua, entablada a través de enconadas polémicas y acerados ataques (Salmon, 1904; Burgess, 1958; Kaestle, 1973a; McGary, 1986), tropezó con una escasísima comprensión por parte de los escritores contemporáneos fuera de Inglaterra. En ésta, la Iglesia oficial se procuró inmediatamente la victoria, aunque no pudo erradicar completamente las escuelas de Lancaster ni asegurarse una posición de control duradero (Burgess, 1958). Fuera de Inglaterra, la *British and Foreign School Society,* fundada por los amigos de Lancaster, adquirió una posición predominante, ya que carecía de cualesquiera prejuicios favorables a ninguna denominación cristiana concreta (Burgess, 1958; Salmon, 1904; Binns, 1908; Kaestle, 1973a; Nordin, 1973; McGary, 1986).

A pesar de la polémica que suscitaron las diferencias entre Bell y Lancaster, fuera de Inglaterra el método empezó a ser conocido inmediatamente como sistema Bell-Lancaster, sin distinción alguna (2). En consecuencia, puede ser suficiente añadir un breve resumen de las reglas básicas del sistema de enseñanza mutua comunes a ambos enfoques:

- como se puede deducir de su nombre, todos estos sistemas se basaban en la utilización de los alumnos como profesores ayudantes;
- para que el sistema funcionara, todos los alumnos eran agrupados por tipos de materias (p. ej., lectura, escritura, aritmética), para que uno de los aprendices más avanzados pudiera cuidar de cada grupo;

---

del éxito y el fracaso de este movimiento en los países mencionados incluirá las fuentes y los documentos relevantes (a menudo, inéditos) cuyas presentación y explicación habrían sobrepasado las posibilidades de este artículo.

(2) Aparte de las diferencias de tipo religioso, las de tipo educativo apenas fueron advertidas. Desde la perspectiva de la historia de la escolarización obligatoria, el debate sobre la paternidad es bastante irrelevante. El concepto de «ayuda entre iguales» puede remontarse fácilmente hasta la antigua Atenas, Esparta, Roma o Jerusalén. Fue uno de los enfoques educativos más debatidos durante la Reforma y en los siglos siguientes (Monster y Abrahamson, 1821; Riecke, 1875; Tiegs, 1897; Jurgens, 1913; Kintrup, 1926; Uhlig, 1964; Nordin, 1973; Foucault, 1976; Hamilton, 1989). Poco antes de que fuera recuperado por Bell y Lancaster, Fleuri de Paulet, en 1772, había ganado el favor del Rey de Francia para ensayarlo en este país en un orfanato militar. La idea de una «elementarización» adecuada y de una estratificación sistemática de las materias se había debatido al menos desde Comenius y siguió siendo una cuestión central del discurso educativo durante todo el siglo XVIII y hasta la época de Pestalozzi. En resumen, desde la perspectiva teórica, el «descubrimiento» de Bell y Lancaster no fue sino una nueva variante de la ocupación favorita de los educadores: la reinvención de la rueda.

- el agrupamiento de los alumnos de acuerdo con sus niveles de rendimiento obligaba a subdividir las materias en porciones suficientemente pequeñas para que los «monitores» pudieran manejarlas;

- puesto que todos los grupos de alumnos trabajaban simultáneamente, se producía un continuo bullicio (en consecuencia, hubo que introducir un sistema disciplinario que ayudara a los monitores a garantizar el control y el mantenimiento del trabajo);

- el aula y los materiales didácticos tuvieron que ser organizados de modo que se dispusiera de las instalaciones técnicas y espaciales necesarias para que distintos grupos de alumnos llevaran a cabo sus tareas respectivas simultáneamente.

Existen otras características del sistema de enseñanza mutua enumeradas en la bibliografía; entre ellas:

- la utilización de determinados materiales didácticos, tales como cartulinas con esquemas de las materias o pizarras de arena para la enseñanza primaria;

- la reducción estricta de las materias a la enseñanza básica de «las tres erres» y la formación religiosa;

- la fusión de la escritura, la lectura y, más adelante, las materias fácticas;

- el carácter específico de los sistemas e instrumentos de castigo, ejercicio y control.

No obstante, no todas estas características fueron comunes a las distintas versiones.

De las cinco características básicas comentadas se pueden deducir inmediatamente las ventajas de este método para la administración y la organización escolares:

- Bajo coste: Un solo profesor podía cuidar de cualquier número de alumnos (hasta 100, según Lancaster –1803–). Respecto a los materiales, apenas se necesitaban, salvo las cartulinas para los esquemas (sin embargo, a veces hubo que hacer importantes inversiones iniciales para disponer de aulas suficientemente amplias y adecuadamente amuebladas).

- Exigencias modestas de calificación del profesorado: En principio no se necesitaban antecedentes especiales, ni educativos ni de otro tipo, para formar a alguien y convertirlo en profesor en un corto período de tiempo (que oscilaba, según los distintos enfoques, entre dos y veintiséis semanas).

- Estandarización: La parcelación del currículum implicaba necesariamente una cuidadosa selección y una disposición secuenciada de la materia, que se organizaba, por tanto, en un cuerpo canónico bien estructurado.

- Control: Puesto que la materia estaba configurada uniformemente y delimitada con precisión, no era necesario que el monitor tuviera una formación

preparatoria especial para comprobar si la materia se adaptaba, o no, a dicho cuerpo canónico.

- Individualización: Puesto que las porciones de materia se organizaban en secuencias consecutivas, un alumno que hubiera estado ausente durante algún tiempo podría continuar fácilmente el curso en el punto exacto donde lo hubiera dejado.

Así mismo, algunos tipos de enseñanza mutua, aunque no todos, ofrecían todavía más ventajas, que fueron especialmente populares; entre ellas:

- la rigidez militar del sistema disciplinario;
- la aplicabilidad del modelo básico a cualquier tipo de materia susceptible de ser parcelada y la posibilidad de combinar el sistema con cualquier otro tipo de método de enseñanza (como, por ejemplo, los distintos enfoques de la enseñanza de la lectura en la escuela primaria);

y, en la línea de la tradición lancasteriana,

- la idoneidad del sistema independientemente de cualquier denominación religiosa determinada (*).

UN EXITO ABRUMADOR

Cerca de un cuarto de siglo después de la iniciativa de Bell y de Lancaster, esto es, en las décadas de 1820 y 1830, las escuelas de enseñanza mutua se habían establecido en varios países de todo el mundo y habían llegado a convertirse, en algu-

---

(*) Este importante estudio del profesor Hopmann no recoge, obviamente, toda la historiografía que existe sobre el movimiento internacional de la enseñanza mutua. En particular, la tesis del historiador francés Raymond Tronchot, *L'Enseignement mutuel en France de 1815 à 1833. Les luttes politiques et religieuses autour de la question scolaire* (Université de Lille III, Service de reproduction des Thèses, 3 vols. s.f.) es fundamental para entender la recepción del sistema mutuo en Francia. Tronchot sostiene que dicho sistema, en su origen, no eran tan mecánico, puesto que permitía e incluso favorecía la libertad del maestro dentro de su clase para organizar la enseñanza. Sin embargo, su introducción en Francia adoptó una forma rígida. Tronchot cuestiona, asimismo, el ahorro económico y de tiempo de escolarización que este método tenía sobre el sistema simultáneo de enseñanza (véase una síntesis de esta investigación en el artículo del autor «L'enseignement mutuel en France de 1815 a 1833», en *Congrès national des sociétés savantes* [Reims], *Histoire Moderne*, 1970, t. I, pp. 83-104). Tampoco Hopmann provee información sobre el caso de España, que apenas ha sido historiográficamente tratado. En el estudio de Miguel A. Pereyra, «Primeras Escuelas Normales», incluido en el volumen tercero de la *Historia de la Educación en España y América*, dirigida por el profesor Buenaventura Delgado y que imprimirá próximamente la Fundación Santa María de Madrid, se analiza la resistencia que interpusieron los maestros antiguos madrileños de tradición gremial a la política educativa de los liberales españoles, empeñados a comienzos de la monarquía isabelina en consolidar un sistema de educación de masas sobre la base de la implantación del sistema de enseñanza mutuo. Sobre el impacto de este movimiento en Latinoamérica, el estudio fundamental sigue siendo la extensa monografía que hace años escribió el historiador uruguayo Jesualdo Sosa, «La escuela lancasteriana» (en *Revista Histórica* [Montevideo], 1953, t. XX, números 58-60), analítica y muy documentada. *(Nota de Miguel A. Pereyra.)*

nos casos, en la forma predominante de educación de masas (3). Ciertamente, una de las causas de esta rápida expansión fue el esfuerzo vigoroso (y, también en este caso, pionero) de la *Lancasterian British and Foreign School Society,* que en nada tuvo que envidiar a una campaña mundial de relaciones públicas; miembros de dicha Sociedad viajaron a Australia, India, Colombia, México, Perú, Senegal, Sierra Leona y Estados Unidos o, dentro de Europa, a Grecia, Bulgaria, Dinamarca, Suecia y Rusia, entre otros países (Salmon, 1904; Binns, 1908; Uhlig, 1964; Wall, 1966; Kaestle, 1973a; Nordin, 1973; McGary, 1986; Mockle, 1986).

Evidentemente, el éxito no se debe exclusivamente a la publicidad. Debió hacer una demanda igual a la oferta. Con todo, aún no se ha explicado por qué en algunos países el sistema se estancó en ciertas escuelas experimentales, mientras que en otros no ganó ningún terreno. Según una opinión tradicional, el sistema de enseñanza mutua se utilizó principalmente como un medio barato de reforzar la asistencia obligatoria a la escuela (Madoc-Jones, 1977) y, en consecuencia, no podía tener influencia en los países, como Prusia, Austria o los Estados del sur de Alemania, en los que la educación obligatoria ya estaba establecida a gran escala (Günther, 1988). No obstante, tal opinión no se confirma con el sondeo analítico de las historias de las escuelas nacionales (basado en la bibliografía anteriormente mencionada). Fuera de Inglaterra, la enseñanza mutua logró sus mejores éxitos en países con sistemas de educación relativamente avanzados, como Dinamarca, Schleswig, Holstein o algunos cantones suizos. Es cierto que la mayoría de los restantes países en los que se aplicó este método no había establecido aún la educación obligatoria, pero esto no prueba realmente nada, ya que al principio del siglo XIX era bastante improbable que su expansión mundial correspondiera a la asistencia obligatoria a la escuela como realidad de ámbito nacional.

Si se analiza la diversidad de relatos sobre la implantación del sistema de enseñanza mutua, los intentos de explicar su éxito en función de un sólo factor no resultan muy prometedores. Parece que cada una de las ocho características anteriormente mencionadas contribuyó en alguna medida.

---

(3) Hasta ahora las descripciones del éxito internacional de los movimientos de enseñanza mutua se han basado en informes coetáneos (Hamel, 1818; Harnisch, 1819; Bonnier, 1819; Bruun, 1820; Monster y Abrahamson, 1821; Zschokke, 1822; Dinter, 1828). Dado que su aceptación internacional fue un argumento clave de la cruzada en favor del sistema, estos informes podrían haber exagerado a veces la importancia de la influencia del movimiento. No obstante, las comparaciones con estudios de casos redactados posteriormente (Riecke, 1846, 1859, 1875; Salmon, 1904, 1907, 1932; Ellis, 1907; Binns, 1908; Reigart, 1916; Bang, 1921; Kintrup, 1926; McCadden, 1936, 1937; Riley, 1941; Spragge, 1941; Erichsen, 1950; Vormeland, 1956; Burgess, 1958; Weiss-Pedersen, 1960; Uhlig, 1964; Wall, 1966; Hoybye-Nielsen, 1969; Daly, 1979; Kaestle, 1973a, 1973b; Nordin, 1973; Larsen, 1984; McGary, 1986; Hopmann y Haft, 1988; Hamilton, 1989) y con historias nacionales de la escolarización obligatoria (Japsen, 1972; Lawson y Silver, 1973; McCann, 1977a; Barcan, 1980; Coolahan, 1981; Dokka, 1989) indican que los datos y las cifras básicas declarados por los autores coetáneos (si existía, o no, en ese lugar una institución de este tipo; quién tomó la iniciativa, etc.) son fiables.

Bajo coste

Cuando la historia de este éxito se difundió por Europa, el continente estaba económicamente arruinado tras las guerras napoleónicas. Entre los diversos gobiernos alternantes, prácticamente ninguno estaba en condiciones de financiar la educación primaria. Al mismo tiempo, sin embargo, la Revolución Francesa y el «ejército popular» napoleónico habían creado la necesidad pública de la educación de masas como medio para lograr la lealtad. Parecía que la enseñanza mutua cumplía ambos objetivos, esto es, una educación de masas de bajo coste como medio de control social (el argumento del bajo coste se utiliza en casi todas las evaluaciones europeas y norteamericanas de la época). En otros lugares también se consideró convincente este enfoque, como, por ejemplo, en América Latina en tiempos de Simón Bolívar (Salmon, 1904; Uhlig, 1964; Kaestle, 1973a; McGary, 1986) o en las colonias británicas (Binns, 1908; Spragge, 1941; Barcan, 1980).

Formación del profesorado reducida

Fuera de algunos seminarios ocasionales, formalmente no se había introducido aún la formación del profesorado. En consecuencia, resultaba atractiva la oferta de una teoría que no exigía ningún bagaje educativo específico a quienes deseaban convertirse en profesores, a los cuales se formaba en cuestión de semanas. Esta es la razón por la que la enseñanza mutua, en los casos en los que no se comprendió exclusivamente a través de la iniciativa local, empezó a menudo por la «escuela normal», que actuaba como establecimiento de formación del profesorado –como ocurrió, por ejemplo, en Australia, Dinamarca, Francia, Irlanda, Colombia, Prusia, Rusia, Schleswig y en algunos cantones suizos; en estos casos se siguió normalmente el ejemplo de las escuelas normales de la *National Society* o de la *British and Foreign Society*– (Bonnier, 1819; Zschokke, 1822; Salmon, 1907; Binns, 1908; Uhlig, 1964; Holm, 1957; Daly, 1979; Barcan, 1980; Coolahan, 1981; Larsen, 1984).

Estandarización

La administración pública del currículum todavía era desconocida (o estaba comenzando en Prusia), como lo era, en consecuencia, una definición uniforme de un currículum de la escuela primaria que trascendiera los intereses de la Iglesia. Sin embargo, el sistema de enseñanza mutuo permitía una definición sencilla de un cuerpo canónico de destrezas básicas a través de sus herramientas estandarizadas para la lectura, la escritura y la aritmética. Esta estandarización tuvo un importante efecto secundario para la historia curricular; a partir de entonces, los criterios relevantes para la organización curricular dejaron de ser principalmente externos (como el año eclesiástico o el catecismo) y se asociaron con la propia lógica escolar de la viabilidad didáctica de las materias (Hopmann y Haft, 1988). Esta amenaza de pérdida de control sobre el currículum podría explicar por qué algunos dirigentes eclesiásticos mantuvieron una relación ambigua con la implantación de la enseñanza mutua.

Control

Los seguidores de Bell y de Lancaster no fueron los únicos que se enfrentaron sobre el modo de mantener el control a causa de la irresistible ascensión de la educación de masas. El problema se planteó de forma inevitable y omnipresente para toda expansión escolar. El control se hizo imposible sin una definición precisa del contenido de la escuela primaria (Hopmann, 1988a). Especialmente en los casos en los que el propio Estado se había encargado de la responsabilidad educativa, como en los orfanatos militares, que a menudo servían de escuelas modelo (empezando por el experimento de Bell en el Asilo militar de Madrás continuando por escuelas similares, como las de Cristianía en Noruega, Copenhague, Eckernförde en Schleswig, Könisberg en Prusia y París), la delimitación de las materias fue un problema mucho más polémico y el sistema de enseñanza mutua prometía una solución fácilmente inspeccionable (Zschokke, 1822; Vormeland, 1956; Nordin, 1973; Hopmann, 1988a).

Individualización de la asistencia a la escuela

Es motivo recurrente en casi todas las referencias a la implantación del método. Además, es uno de los pocos factores que explican la posible utilidad del sistema antes de la consolidación definitiva de la educación obligatoria. La enseñanza mutua permitía la formación simultánea de alumnos que no asistían regularmente y que tenían niveles de desarrollo bastante distintos. Esta ventaja puede explicar también por qué el sistema tuvo tanto éxito no sólo en las regiones urbanas, que tenían poblaciones escolares comparativamente elevadas, sino también en áreas rurales, en las que los niños dedicaban los meses estivales a trabajar en el campo en lugar de asistir a la escuela. Desgraciadamente, hasta ahora nadie ha estudiado este aspecto.

Disciplina rígida

Carentes de una cultura escolar establecida, los profesores se sentían a menudo desesperados frente a grupos amplios y heterogéneos. En consecuencia, sólo podían recibir con los brazos abiertos un sistema que mantenía a los alumnos continuamente atareados y bajo supervisión y que podía dirigirse fácilmente mediante órdenes sencillas. Además, con el desarrollo del capitalismo, acostumbrar a los alumnos al orden estricto del trabajo en la fábrica pudo ser una característica adicional estimulante (Braun, 1838; Uhlig, 1964; Hamilton, 1989; para un enfoque crítico antiguo véase Diesterweg, 1836). Sin embargo, el problema disciplinario más importante era otro; una vez que el adiestramiento prusiano resultara superado social y militarmente por las guerras revolucionarias y napoleónicas, la transformación en una sociedad burguesa dependía del desarrollo de estructuras disciplinarias basadas en el rendimiento. Esto era exactamente lo que prometía la enseñanza mutua. En consecuencia, no fue sólo un accidente que los dirigentes milita-

res políticamente comprometidos (4) estuvieran tan deseosos de introducirla y que el mayor éxito del sistema se produjera en la educación militar (Hedegaard, 1974).

Versatilidad

Básicamente la enseñanza mutua podía aplicarse a cualquier curso y a cualquier materia. Pretendía ser, simplemente, el método más eficaz para la práctica totalidad de los objetivos de la enseñanza (según propusieron Bell, en 1797, y Lancaster, en 1803; como excelente ejemplo posterior de este enfoque véase Wangemann, 1851). Esta pretensión debe comprenderse en relación con el debate educativo de su época, que todavía se guiaba (como se guiaron antes la teoría educativa de la Ilustración y después el «herbartismo») por la convicción de que debía existir un *passe-partout* educativo o algún método «natural» para enseñar cualquier cosa. El enfoque universal de la enseñanza mutua proporcionó cierta plausibilidad a esta pretensión. Además, puesto que el sistema era independiente de los contenidos, podía ser utilizado por grupos políticos rivales (5).

Carácter no confesional

Debido a su independencia de los contenidos, el sistema desarrolló, al menos en su variante «lancasteriana», un carácter no confesional que contribuyó a su expansión en zonas de diversa confesionalidad de Estados Unidos, en las que la heterogénea población inmigrante podía ser considerada protestante, pero cuya masa escolar no era ciertamente confesional (Reigart, 1916; Smith, 1967; Kaestle, 1973b).

Un análisis exhaustivo de todos estos argumentos revela que durante el primer período de expansión de la educación de masas la enseñanza mutua ofrecía un sistema barato y versátil de educación y de control que se aplicó inmediatamente. En el cénit de su popularidad, en la década de 1830, el sistema se aplicaba en más de 20.000 escuelas de todo el mundo (un éxito casi increíble, dadas las condiciones de organización educativa de aquel período), de las cuales aproximadamente 3.000 estaban situadas en Schleswig, Holstein y Dinamarca.

---

(4) Los dirigentes militares desempeñaron un papel destacado en la política educativa de aquella época (Monster y Abrahamson, 1821, 1823, 1828; Kintrup, 1926; Uhlig, 1964; Nordin, 1973) y apoyaron también por ejemplo, la utilización de los métodos de Pestalozzi (Stübig, 1982).

(5) Como ocurrió no sólo en Inglaterra, en el marco del enfrentamiento entre la Iglesia nacional y sus detractores, sino también en Rusia, tanto por la administración del Zar como por los decembristas (Burgess, 1958; Kaestle, 1973a; Uhlig, 1964).

LA ENSEÑANZA MUTUA Y EL DESARROLLO DE LA ADMINISTRACIÓN CURRICULAR EN DINAMARCA, SCHLESWIG Y HOLSTEIN

Después de todo, no debe sorprendernos descubrir que fue un joven oficial del ejército quien propagó la enseñanza mutua en Dinamarca, Schleswig y Holstein. Conoció el sistema cuando pasó algún tiempo como soldado en Inglaterra, Francia y Suiza, antes de ganar para su causa el favor del Rey danés (Hedegaard, 1974; Larsen, 1984).

En aquella época la situación de Dinamarca no era positiva. Durante las guerras napoleónicas el país se había aliado con Napoleón, por lo que no sólo había perdido Noruega, sino que se había visto obligado también a declarar la quiebra nacional (para un estudio detallado véase Carr, 1963). Con todo, en 1814 y todavía en plena crisis, el Rey aprobó, tras veinticinco años de preparación (Markussen, 1988), un nuevo reglamento escolar para Dinamarca y para los ducados de Schleswig y Holstein, pertenecientes aún a la corona danesa (véase Hopmann y Haft en este volumen). Comparado con el nivel de su época, este reglamento era una obra maestra. Realizó una nítida subdivisión del sistema educativo en escuelas rurales, urbanas y avanzadas, a cada una de las cuales correspondían varios niveles mínimos de rendimiento establecidos en pocas palabras, y resolvió los problemas de las responsabilidades educativas y de la financiación (*ibíd.;* Erichsen y Sellschopp, 1964). Hacia finales del siglo XVIII ya se habían fundado los primeros seminarios de formación del profesorado (Markussen, 1988; Hopmann y Haft, 1988). El desarrollo de la escuela había comenzado a ser controlado más cuidadosamente por el Estado. Ya se habían difundido las noticias sobre la enseñanza mutua (por los delegados, entre otros, de la *British and Foreign School Society*), pero el sistema todavía no había triunfado (Bell, 1808; Lancaster, 1808; Natorp, 1817; Hamel, 1818; Bonnier, 1819; Harder, 1819; Harnisch, 1819; Kroyer, 1819).

Se tenía la voluntad, pero se carecía de recursos y de métodos de implantación real de los planes existentes para la educación de masas. Esta era la situación cuando, en 1819, llegó el joven oficial del ejército mencionado, J. N. B. Abrahamson, y recomendó al Rey que estableciera una comisión para que controlase la aplicación práctica del sistema en una de las escuelas militares de Copenhague. El experimento funcionó lo bastante bien como para que se ordenara a la comisión que difundiera la enseñanza mutua (a pesar de la fuerte oposición interna de la administración y de la Iglesia), con el importante respaldo del Estado al nuevo sistema (Monster y Abrahamson, 1821; Strom, 1821; Larsen, 1984). Respecto a Schleswig y Holstein, un año después, en 1820, se emprendieron iniciativas similares con la declaración como escuela experimental de una escuela militar para huérfanos en Eckernförde y la creación de otra comisión para promover la expansión de la enseñanza mutua (Eggers, 1822; Krohn, 1825; Jessen, 1860; Erichsen, 1950; Holm, 1957; Weiss-Pedersen, 1960; Hopmann y Haft, 1988).

Probablemente este sistema no hubiera traspasado los límites de un experimento educativo de ámbito local si los distintos niveles de la administración escolar no se hubieran involucrado en su progresiva implantación. Entre las sucesivas demandas se incluyeron el envío de profesores adecuadamente cualificados a las

escuelas normales de Eckernförde y Copenhague para recibir una formación avanzada, la selección de nuevos profesores, preferentemente entre los que habían realizado dicha formación; la publicación de informes anuales sobre la implantación del método; el establecimiento de escuelas experimentales en todos los distritos escolares; la adaptación de nuevos edificios escolares a las necesidades del sistema y la obligatoriedad de que todos los profesores enviaran regularmente informes escritos de su trabajo *(ibíd.)* (6).

Este reglamento estatal fue apoyado por innumerables requisitos, controles y órdenes regionales y locales relativos a todos los aspectos de la organización y la enseñanza escolares. Se hizo responsables a los clérigos locales y a las juntas escolares de la adopción de las medidas necesarias para implantar el sistema; los clérigos y los profesores tenían que informar sobre la organización escolar y los progresos de la enseñanza, la asistencia escolar, etc. al menos una vez al año. Aunque la enseñanza mutua no se declaró formalmente obligatoria, tanto el deseo como la indiferencia de participar en ella se tuvieron muy en cuenta hasta comienzos de la década de 1840. De hecho, esto fue suficiente; en aquel tiempo, prácticamente todas las escuelas de las dimensiones adecuadas se ajustaban total o parcialmente al nuevo sistema (Rönnenkamp, 1840; Weiss-Pedersen, 1960) (7).

Sin embargo, ¿cómo se adaptó un sistema orientado a la escolarización masiva en un período de tiempo lo más breve posible a un escenario educativo en el que era obligatoria la asistencia a la escuela entre los siete y los nueve años y en el que apenas existían lagunas en el mapa escolar? Como en todos los lugares en los que se aplicó, el sistema de enseñanza mutua hubo de ser reorganizado para su adaptación a las condiciones nacionales.

---

(6) Para proporcionar al menos una impresión sumaria de las actuaciones administrativas en nombre de la implantación de la supervisión de la enseñanza, la lista siguiente resume las decisiones más importantes tomadas en Copenhague (esto es, a nivel estatal) en apoyo del proceso de implantación en Schleswig y Holstein:

- sobre la distribución oficial de Monster y Abrahamson (13/11/1821);
- sobre el rango de la escuela normal de Eckernförde (22/2/1823);
- sobre la implantación en todas las escuelas idóneas de los ducados (29/5/1824);
- sobre la petición de que los profesores asistieran a la escuela normal (1/6/1824);
- sobre la orden de seleccionar nuevos profesores, preferentemente entre los que hubieran realizado dicha formación (8/6/1824);
- sobre la petición de adquisición de materiales de enseñanza adecuados (7/9/1824 y 1/2/1825);
- sobre la utilización de dichos materiales (17/1/1826);
- sobre el establecimiento de escuelas experimentales en todos los distritos escolares (14/3/1826);
- ordenes relativas a la petición de elaboración de informes regulares sobre la aplicación del método (5/2/1827, 16/6/1827, 15/12/1827, etc. hasta 4/3/1833);
- sobre la necesidad de adaptar los edificios escolares a las necesidades del sistema (14/4/1829 y 14/1/1830);
- sobre la implantación total de la enseñanza mutua en los ducados (8/8/1839).

(7) Sin embargo, los esfuerzos jurídicos y administrativos combinados no pudieron superar toda la resistencia o la indiferencia locales. Tras veinte años de violenta promoción y aumento del control, uno de los dirigentes más comprometidos con el movimiento en estos ducados, el reverendo J. C. Jessen, miembro de la comisión supervisora, tuvo que quejarse de la incompetencia de los profesores y la inactividad de las comunidades locales (Jessen, 1840).

Como primera medida, la comisión de Copenhague elaboró unas directrices para limitar la utilización del sistema (Monster y Abrahamson, 1821; Larsen, 1984). Como regla general, éste debía aplicarse solamente a la enseñanza primaria, esto es, durante el período, de dos a cuatro años, necesario para aprender la lectura, la escritura y la aritmética fundamental. El grado superior de los dos que generalmente comprendía la escuela primaria siguió impartiéndose según el modo tradicional. Como medida de seguridad, se emprendieron experimentos en Suecia, Suiza y Escocia (*ibíd.;* Nordin, 1973) para ofrecer también la enseñanza mutua a aprendices avanzados, si bien estos experimentos nunca llegaron a ser incluidos en la política de implantación estatal. Fue esta desviación de los conceptos básicos de Bell y Lancaster la que, al menos en teoría, evitó la rígida limitación de la educación de masas a las destrezas básicas, con todas sus consecuencias para la distribución de los conocimientos, por la que la enseñanza mutua había sido frecuentemente criticada.

La segunda medida, que se desarrolló en Eckernförde, iba dirigida a modificar el régimen de enseñanza (Eggers, 1822; Krohn, 1825; Diekmann, 1826; Möller, 1826; Baumfelder, 1835; Holm, 1957; Weiss-Pedersen, 1960). Los profesores debían ser algo más que aquello a lo que Lancaster los había reducido, esto es, meros organizadores de las clases. En consecuencia, se combinaron distintas secciones de los grupos de alumnos para recibir la enseñanza por los propios profesores. Entre tanto, los monitores debían cuidar de las demás secciones, que consistían en hacer ejercicios sobre lo que el profesor les había explicado previamente. En consecuencia, los monitores actuaban como meros ayudantes, mientras que la responsabilidad de las clases correspondía exclusivamente al profesor. Para destacar sus diferencias respecto al sistema de Bell-Lancaster, esta nueva variante recibió el nombre con el que ahora se la conoce en general, tomando un ejemplo francés, enseñanza *mutua* (aunque esta elección, algo curiosa, de la denominación no apuntaba en absoluto a la diferencia específica) (8).

La formación religiosa planteó problemas especialmente difíciles. Mientras lo que importase fuera el aprendizaje tradicional de los versículos de la Biblia o del catecismo, la enseñanza mutua superaba la prueba con una elevada calificación. Sin embargo, surgieron dificultades cuando se empezó a pedir a los alumnos que desarrollaran una comprensión vívida de materias religiosas tales como la vida de Cristo o la confesión (ya que pertenecían a un movimiento de reforma protestante que floreció durante la primera mitad del siglo XIX, tanto dentro como fuera de la Iglesia oficial –Bugge, 1965–. Con esta finalidad el profesor debía poder narrar,

(8) La diferencia entre el modelo lancasteriano oficial, su variante danesa y la adaptación realizada en el orfanato militar de Eckernförde fue una cuestión muy debatida en Alemania (Witt, 1827, 1828; Peters, 1829, 1837; Redling, 1831; Schmidt, 1831; Zerrenner, 1832, 1834, 1837; Nissen, 1833; Panum, 1833; Baumfelder, 1835; Müller, 1835; Diesterweg, 1836; Rönnenkamp, 1837; Gräfe, 1839; Sickel, 1839; Jessen, 1840; Reimers, 1849). La gran importancia concedida a la diferencia entre los modelos inglés y danés no puede explicarse solamente por la historia educativa (p. ej., por los distintos niveles de enseñanza y organización escolares). Aparentemente el constante afán de parecer diferente derivaba también de las crecientes tensiones sobre el rango nacional de los ducados (si debían pertenecer a Dinamarca o a Alemania –Hopmann y Haft, 1990–, que hacían sospechar de todo cuanto procediera de Copenhague.

explicar e ilustrar, esto es, enseñar de una manera que estaba fuera del alcance de cualquier monitor (9). Al cabo de algún tiempo la administración cedió a las presiones crecientes y ordenó que cada jornada escolar empezara con una formación religiosa impartida exclusivamente por los propios profesores (Larsen, 1984; Weiss-Pedersen, 1960).

La disputa sobre la formación religiosa revela que el sistema no se implantó sin fricciones. La relación con la Iglesia, como poder curricular tradicional, resultó especialmente precaria. Nada podía reformarse sin el apoyo de ésta. Todos los supervisores escolares locales y regionales eran clérigos. No obstante, las comisiones encargadas de promocionar la enseñanza mutua fueron explícitamente situadas bajo la dependencia de las autoridades civiles de Copenhague. La propia Iglesia oficial fue incapaz de expresar una postura clara. Había partidarios y detractores del nuevo sistema a todos los niveles (Rönnenkamp, 1840; Jessen, 1840, 1860; Erichsen, 1950). Esta discordia perjudicó las posibilidades de la Iglesia de recuperar el control del currículum. Su poder había quedado demasiado erosionado para conseguir algo más que éxitos parciales (como en el caso de la formación religiosa). En consecuencia, se abrió la puerta a la administración seglar del currículum. Con todo, los objetivos o instrumentos administrativos no fueron sustituidos, sino combinados sistemáticamente para organizar una política de implantación coherente que contibuyera a los objetivos estatales (Hopmann y Haft, 1990).

HISTORIAS DE ÉXITO Y FRACASO, O POR QUÉ EL SISTEMA NO LLEGÓ A PRUSIA

El ejemplo de Dinamarca, Schleswig y Holstein no pasó inadvertido fuera de las fronteras nacionales. La tendencia al turismo educativo de comienzos de siglo XIX se extendió a Copenhague y Eckernförde. Como cabía esperar, las opiniones se dividieron. Mientras que algunos observadores optaron por reflexionar, como habían hecho previamente Bell y Lancaster, sobre el despertar de una nueva era educativa, otros consideraron todo el sistema sencillamente abominable. Un tercer grupo de estudiosos (por ejemplo, Diesterweg y Zerrenner, los principales teóricos de la educación de aquella época) llegaron a mantener las dos teorías sucesivamente (Zerrenner, 1837). Surgieron escuelas modelo en el centro, el este y el sur de Alemania (Riecke, 1846, 1875; Kintrup, 1926), que seguían experimentos ocasionales anteriores de enseñanza mutua. No obstante, contrariamente a lo ocurrido en Dinamarca, en el cantón suizo de Friburgo y posteriormente en Suecia, sus administraciones respectivas no identificaron este programa con su política curricular obligatoria (Zschokke, 1822; Nordin, 1973; Hopmann, 1988a).

---

(9) Como último recurso, los dirigentes del movimiento de enseñanza mutua en Schleswig y Holstein intentaron presentar el enfoque didáctico del mismo como genuinamente cristiano (Jessen, 1940; Rönnenkamp, 1840), cambiando de este modelo implícitamente el marco de referencia de Lancaster a Bell.

Se había hecho cada vez más evidente que la enseñanza mutua no se iba a implantar en todas partes de una manera tan fluida como habían esperado Bell, Lancaster y sus seguidores. La utilización del programa, al modo inglés, para respaldar los comienzos de un sistema escolar nacional no podía repetirse en ningún otro lugar. Procedía más bien de las especiales condiciones de una sociedad muy avanzada económicamente que, sin embargo, no había desarrollado una educación de masas organizada ni había dado los pasos previos necesarios para la adopción de una política educativa de ámbito nacional (10). Los compromisos personales de Lancaster con Simón Bolívar y en Estados Unidos resultaron efímeras catástrofes (Salmón, 1904). En países como Australia, Rusia, Noruega y Estados Unidos, debido a sus diferencias estructurales, la enseñanza mutua nunca fue la característica predominante de la educación de masas. La situación actual de la investigación no permite ninguna respuesta directa sobre las condiciones explicativas del éxito y el fracaso del movimiento. No cabe ninguna duda, sin embargo, de que los niveles concretos de desarrollo de la administración curricular desempeñaron un papel decisivo.

En términos generales, el desarrollo de la administración curricular está ligado a tres requisitos previos (Hopmann, 1988*a*; Gundem, 1990). En primer lugar, debe hacer un determinado reconocimiento de la necesidad de una administración. En segundo lugar, debe haber agentes capaces de satisfacer dicha necesidad. Por último, estos agentes deben estar dotados de los medios apropiados. Si falta alguno de estos componentes (necesidad, agentes, medios), la administración curricular no puede surgir.

La *necesidad* puede definirse, en términos administrativos, como una política adoptada por determinadas razones, cualesquiera que éstas sean, y, en términos sociales, como una tendencia constante. Inglaterra es un ejemplo adecuado de esta segunda variante: desde la perspectiva de la Iglesia oficial, la amenaza de un sistema escolar incontrolado, que se inició en el ámbito de las bases locales, era especialmente sombría (Burgess, 1958). No obstante, la primera variante parece haber sido hasta ahora la más frecuente: los organismos centrales están interesados en ampliar la educación de masas, ya que el Estado no tiene otra herramienta más directa, salvo quizá el reclutamiento militar, para interferir en la biografía de cada individuo. Ahora bien, cuando este interés central no cuenta con apoyo local, por razones económicas o de otro tipo, como ocurrió en los países menos desarrollados de América Latina o en Rusia, la política sancionada por el centro no resulta suficiente. Lo habitual ha sido una combinación de ambos factores, tal como ocurrió en los Estados de la Europa central a comienzos del siglo XIX. Esta combinación, que también aparece en otros ámbitos administrativos, puede definirse como una «modernización defensiva» (Wehler, 1987): el Estado o sus organismos centrales representativos se esfuerzan por garantizar sus intereses encauzando movimientos sociales irresistibles por canales controlables.

---

(10) Como demuestran los estudios nacionales y locales de la implantación de la enseñanza mutua en Inglaterra y Gales (Burgess, 1958; Lawson y Silver, 1979; Frith, 1977; Goldstrom, 1977; Madoc-Jones, 1977; McCann, 1977b; McGary, 1986).

Esta estrategia exige unos *organismos* eficaces que puedan asumir el papel de una administración pública o cuasipública. En los casos (p. ej., Estados Unidos) en los que no había un organismo nacional capaz de implantar una política educativa, el movimiento de enseñanza mutua fue incapaz de lograr un rango nacional, aunque los modelos locales tuvieran éxito y se reconociera una determinada necesidad de los mismos (McCadden, 1937; Riley, 1941; Kaestle, 1973a; Nordin, 1973). En Inglaterra fue la Iglesia oficial la que desempeñó el papel de organismo cuasipúblico, mientras que en las colonias este papel fue asumido por las administraciones coloniales, junto con la *National Society* o la *British and Foreign School Society*. En Dinamarca, Irlanda, Francia y otros países europeos prevaleció un modelo bastante semejante: comités o sociedades especiales asumieron la responsabilidad de la implantación, uniendo sus fuerzas a las de las administraciones públicas (*ibíd.;* Monster y Abrahamson, 1822; Zschokke, 1822; Salmon, 1904, 1907; Uhlig, 1964; Daly, 1979; Coolahan, 1981). En consecuencia, se debe destacar que el sistema tuvo éxito cuando un movimiento *no administrativo* se alineó con la administración general, o viceversa. Si ya existía una administración pública especializada en el currículum, la cooperación y el éxito no pasaban de ser meros objetivos.

Con todo, el factor decisivo fue la disponibilidad de los *medios* adecuados. En los casos, como Dinamarca, en los que la administración general pudo ejercer una influencia coordinada en varios niveles, como los de la supervisión, el equipamiento escolar o la formación y el empleo de los profesores, las expectativas de éxito fueron más brillantes. Sin el reglamento de 1814, que representó una unificación del sistema educativo, no se habría dispuesto de los instrumentos legales ni técnicos precisos para una intervención de gran alcance como ésta. En Suecia no hubo una normativa escolar comparable hasta 1842. A consecuencia de ello, la supervisión de la enseñanza, aunque se introdujera incluso antes y bajo condiciones más o menos semejantes, durante mucho tiempo obtuvo sólo un éxito moderado (Nordin, 1973). Algo análogo ocurrió en otros países europeos que carecían también de una organización nacional de la enseñanza primaria y en los que pronto comenzó a decaer el éxito inicial del movimiento.

En cualquier caso, ¿a qué se debió el fracaso en países como Prusia o el sur de Alemania, en los que se cumplían indudablemente las condiciones necesarias (esto es, necesidad, organismos y medios)? La iniciativa del Estado prusiano precedió incluso en diez años a la de Copenhague; había una escuela normal, en la que se aplicaba una cierta variante de enseñanza mutua, como antecedente y pauta para una reforma global de la organización de la enseñanza primaria (Wiese-Zeuch, 1985). El abandono imprevisto del experimento, al cabo de unos años de funcionamiento (algo ya ocurrido en otros Estados alemanes) no pudo ser realmente el último golpe al movimiento (Hopmann, 1988a). Tras haberse atajado un experimento similar en Copenhague después del modelo escolar de Pestalozzi, pronto se invirtió, sin embargo, la estrategia de implantación (*ibíd.;* Hopmann y Haft, 1988). También es improbable que la crítica, muy a menudo mencionada, de los educadores prusianos fuera el tiro de gracia. Estos adoptaron hacia 1820 un enfoque bastante favorable del sistema; el debate educativo prusiano no alcanzó su punto álgido hasta finales de la década de 1830, cuanto el sistema empezó a declinar en Inglaterra, Dinamarca y Schleswig-Holstein (véase nota 8).

Tal vez sea útil recordar que el movimiento de enseñanza mutua no encajaba bien, evidentemente, con una administración curricular previamente institucionalizada. La política normativa tradicional solía completarse con dos estrategias opuestas de innovación escolar (Hopmann, 1988a; Hopmann y Haft, 1988; Haft y Hopmann, 1988a). La primera, a la que se adhirió el movimiento de enseñanza mutua, abogaba por la preconfiguración, hasta donde fuera posible, de la enseñanza en el aula. Se servía generalmente de escuelas normales, que operaban como equivalentes reales del currículum, en las que se podía formar de forma más acelerada a los profesores y documentar las consecuencias del currículum. La segunda, en lugar de una rígida estandarización curricular, prefería una formación exhaustiva de los profesores en los seminarios. La principal diferencia entre uno y otro enfoque radicaba en sus respectivas teorías sobre la enseñanza en el aula. El sistema de la escuela normal se basaba en unas prescripciones curriculares detalladas. El elaborado esquema de la enseñanza mutua apuntaba a conseguir un tipo de «efecto a prueba del profesor», con arreglo al cual cada profesor debía actuar exactamente como lo hubiera hecho en una escuela normal. El sistema de seminarios, en cambio, deseaba calificar a los profesores para que pudieran asumir por sí mismos la responsabilidad de reconstruir el currículum con el fin de adaptarlo a su situación específica en el aula.

A diferencia de Dinamarca, Prusia y los Estados del sur de Alemania habían respondido a sus derrotas en las guerras napoleónicas y a los repartos territoriales siguientes emprendiendo reformas administrativas radicales que, como regla general, comprendían una administración pública escolar especializada, competente explícitamente en todo lo referente al currículum (Hopmann, 1988a). Como esta competencia no podía transferirse a entidades externas, ya se tratase del movimiento de enseñanza mutua o de las iglesias, las nuevas administraciones se encontraron en una situación difícil. Las preconfiguraciones de la enseñanza local, desarrolladas en las escuelas normales, eran lo bastante rígidas para que cualquier tipo de consecuencias se adscribieran con la mayor facilidad a los organismos supervisores. Cuando esto ocurrió, como en el cantón suizo de Friburgo hacia 1820, la administración no pudo resistir mucho la presión de los críticos (Zschokke, 1822). En cambio, los currícula menos detallados eran también menos arriesgados y exigían una interferencia menor en las circunstancias locales. Por consiguiente, las administraciones curriculares especializadas de reciente creación optaron generalmente por la segunda alternativa, esto es, por una separación entre la elaboración del currículum y la aplicación de la enseñanza. Esta separación, que figuró entre las características básicas del sistema prusiano (Haft y Hopmann, 1990), se convirtió en necesidad absoluta cuando la administración quiso evitar cualquier responsabilidad por los resultados que la escuela produjera bajo su autoridad. Declarar obligatoria la enseñanza mutua habría significado asumir dicha carga.

Queda por responder la cuestión de por qué la enseñanza mutua decayó incluso en aquellos lugares en los que había tenido éxito anteriormente. El declive no pudo haberse debido a supuestos fracasos. Si se mide por las tasas de analfabetismo, este sistema tuvo unos resultados tan buenos como los del prusiano, o incluso mejores (Hopmann y Haft, 1988). El ejemplo de Schleswig-Holstein revela que el sistema pudo haberse venido abajo empujado por su propio éxito. Había muchas

probabilidades de que la enseñanza mutua favoreciera en los profesores una mejor actuación en el aula y en la planificación de las clases. Cuanto más competentes se hicieran éstos, tanto menor sería su disposición a rendirse ante exigencias rígidas. Esto, a su vez, ayudó a las administraciones públicas curriculares a descargarse de su obligación de control a través de la elaboración de unas directrices curriculares menos detalladas; delegando así la responsabilidad, por las peculiaridades del aula, al profesor individual. Después de treinta años de enseñanza mutua en Schleswig-Holstein, tanto los profesores como los administradores, e incluso antiguos miembros de la comisión de Eckernförde, defendieron la adopción de una administración curricular del tipo prusiano (Hopmann y Haft, 1988).

CONCLUSIÓN

La disolución de la Comisión Ecker para el Fomento de la Propagación de la Educación Monitorial tuvo, además, otra causa que contrasta irónicamente con los fines que proclamaba el *movimiento de la enseñanza mutua:* la Comisión se derrumbó en el verano de 1849 a causa de la participación activa de sus miembros en la insurrección revolucionaria de Schleswig y Holstein contra la supremacía danesa. La *educación de monitores* no había podido inmunizar contra estos «incidentes», a pesar de todas sus promesas, ni siquiera a sus promotores, instalados en sus cargos de la Realeza. En fin, el movimiento de enseñanza mutua consiguió el éxito como fenómeno transitorio en el marco de afianzamiento de la autoridad estatal sobre el currículum. Sin embargo, sólo alcanzó este éxito cuando la expansión de la educación de masas se conjugó con medios públicos ya existentes para la aplicación de una política curricular no, en cambio, cuando tuvo que enfrentarse con una administración pública curricular especializada, que poseía una competencia indivisible en relación con el currículum, pero que se veía impedida para prescribir los detalles de la enseñanza local y tenía que recurrir, por consiguiente, a programas de mejora de la enseñanza en el aula que fueran menos vinculantes. A medida que mejoraba la calidad tanto de la enseñanza como del nivel subordinado de actuación de los monitores y, al mismo tiempo, a medida que se especializaba cada vez más la administración curricular, pudieron y debieron iniciarse programas condicionales de un mayor alcance, basados en la separación estructural de la administración curricular y la planificación de las clases. Una observación que apoya esta teoría es que, desde el origen de la administración curricular centralizada, todos los intentos de preconfigurar las peculiaridades de la enseñanza en el aula se vieron abocados al fracaso (como, por ejemplo, la enseñanza programada). Así pues, en el momento en que surgen administraciones curriculares estables, la educación monitorial pierde su fundamento operativo. Entonces desaparece y pasa a formar parte de ese arsenal, del que con tanto agrado se prescinde, que está constituido por los medios de ayuda y emergencia, poco atractivos en sentido pedagógico, pero que son necesarios para poder instalar en épocas difíciles la escuela y el currículum. El argumento se ve confirmado por la recuperación más reciente de la enseñanza mutua en países en los que se cumple la combinación de condiciones mencionada, esto es, en Estados nacionales recientes que por razones históricas no han desarrollado administraciones públicas eficaces y segu-

ras cuando se han visto obligadas a elaborar un sistema de educación de masas sin disponer de tiempo para ello. Los casos de Cuba, hace aproximadamente treinta años (Uhlig, 1964), y de Nicaragua, actualmente (11), son típicos.

BIBLIOGRAFÍA

Bang, N. *Opdragelse of Undervisning i det nittende aarhundrede.* Copenhague, 1921.

Barcan, A. *A History of Australian Education.* Melbourne, 1980.

Braumfelder, C. F. *Die Eckernförder Elementarschuleinrichtung.* Schleswig, 1835.

Bell, D. A. *An experiment in education, made at the Male Asylum of Madras, suggesting a system by wich a school or family may teach itself under the superintendance of the master or the parent.* Londres, 1797.

– *Schulmethodus. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisziplin in niederen Volksschulen.* Duisburgo y Essen, 1808.

Binns, H. B. *A Century of Education: The Centenary History of the British and Foreign School Society.* Londres, 1908.

Bonnier, G. *Den Lancasterske Undervisningsmetode, saaledes som den oves i Frankrig.* Copenhague, 1819.

Braun, J. G. *Auch ein Wort über die wechselseitige Schuleinrichtung und zwar in Verbindung mit landwirtschaftlichen und industriellen Beschäftigungsanstalten.* Pirna, 1838.

Bruun, J. W. *Den Lancasterske Skoleindretnings historie.* Copenhague, 1820.

Bugge, K. E. *Skolen for livet.* Copenhague, 1965.

Burgess, H. J. *Enterprise in Education. The Story of the Work of the Established Church in the Education of the People prior to 1870.* Londres, 1958.

Carr, W. *Schleswig-Holstein 1815-1848. A study in national conflict.* Manchester, 1963.

Coolahan, J. *Irish Education. History and Structure.* Dublín, 1981.

Daly, M. «The development of the National School System: 1831-1840», en A. Cosgrave y D. MacCartnbey (Eds.), *Studies in Irish History,* Dublín, 1979, pp. 151-163.

(11) La información sobre la reaparición reciente de la enseñanza mutua en Nicaragua (basada inicialmente en una campaña de alfabetización y actualmente en un movimiento organizado con fuerte respaldo gubernamental) se basa en mi comunicación personal con miembros de la Universidad Nacional de Nicaragua en Managua.

Diekmann, H. *Briefe darstellend die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem Bestehen in der Normalschule zur Eckernförde nach ihrem Wesen und Werte und nach ihrer Gestaltung für unsere Volksschulen den Umständen gemäß.* Altona, 1826.

Diesterweg, F. A. W. *Bemerkungen und Ansichten auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staatten im Sommer 1836 für seine Freunde und für die Beobachter der wechselseitigen Schuleinrichtung niedergeschrieben.* Berlín, 1836.

Dinter, G. F. *Über Benutzung des Wesentlichen der Bell-Lancasterschen Methode.* Königsberg, 1828.

Dokka, H. J. *En skole giennom 250.*° ar: Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole *1739-1989.* Olso, 1989.

Eggers, C. *Kurze Darstellung der Benutzung der wechselseitigen Schuleinrichtungsweise in der Schule am Königlichen Christians-Pflegehaus zu Eckernförde.* Schleswig, 1822.

Ellis, C. C. *Lancasterian Schools in Philadelphia.* Filadelfia, 1907.

Erichsen, E. «Der wechselseitige Unterricht in Schleswig-Holstein», en F. Hähnsen, A. Kamphausen y H. Schmidt (Eds.), *Aus Schleswig-Holsteins Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Volquarts Pauls,* Neumünster, 1950, pp. 298-311.

Erichsen, E. y Sellschopp, H. *Die allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig und Holstein vom 24. August 1814.* Kiel, 1964.

Foucault, M. *Überwachen und Strafen.* Frankfurt, 1976 (original: *Surveiller et punir,* París, 1975).

Frith, S. «Socialization and Rational Schooling: Elementary Education in Leeds before 1870», en P. McCann (Ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century,* Londres, 1977, pp. 67-92.

Goldstrom, J. «The Content of Education and the Socialization of the Working Class Child 1830-1860», en P. McCann (Ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century,* Londres, 1977, pp. 93-110.

Gräfe, H. *Schule und Unterricht Abhandlungen über wichtige pädagogische Fragen unserer Zeit,* Berlín, 1839.

Gundem, B. «Aspects of the Rise of Curriculum Administration in Norway», en H. Haft y S. Hopmann (Eds.) *Case Studies in Curriculum Administration History,* Londres, 1990, pp. 31-45.

Günther, K. H. «Einige Motive für internationale Beziehungen in der Geschichte der Erziehung». *Jahrbuch der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR 1988.* 1988, pp. 96-101.

Haft, H. y Hopmann, S. «Curriculum Administration as Symbolic Action», en *Case Studies in Curriculum Administration History, op. cit.,* pp. 159-173.

Haft, H. y Hopmann, S. «Differenzierung staatlicher Lehrplanarbeit», en S. Hopmann (Ed.), *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit,* Kiel, IPN, 1988a, pp. 21-52.

Hamel, J. *Der gegenseitige Unterricht. Geschichte seiner Einführung und Ausbreitung durch Dr. A. Bell, J. Lancaster und andere.* París, 1818.

Hamilton, D. *Towards a Theory of Schooling.* Londres, 1989.

Harder, J. *Spørgsmålet angående den indbyrdes Undervisnings Indførelse i Danmark.* Copenhague, 1819.

Harnisch, C. W. *Ausführliche Darstellung und Beurteilung des Bell-Lancasterschen Schulwesens in England und Frankreich.* Breslau, 1819.

Hedegaard, E. O. A. «Den indbyrdes undervisning. Et *Militaert undervisningssytem i den danske folkeskote». Militaert Tidsskrift, 103,* 1974, pp. 206-226.

Holm, G. «Die wechselseitige Schuleinrichtung in Eckerförde von 1820 bis 1847». *Jahrbuch der Heimatgemeinschaft des Kreises Eckernförde e.V.,* 15, 1857, pp. 118-161.

Hopmann, S. *Lehrplanarbeit als Verwaltungshandeln.* Kiel, IPN, 1988a.

Hopmann, S. y Haft, H. «Systemwechsel in der Lehrplanverwaltung. Zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit für Schleswigs und Holsteins Schulen im 19. Jahrhundert», en S. Hopmann (Ed.), *Zugänge zur Geschichte staatlicher Lehrplanarbeit,* Kiel, 1988, pp. 195-234.

Høybye-Nielsen, E. «Den indbyrdes undervisning i den sjaellandske almueskole». *Aarbog for Dansk Skolehistorie,* 1969, pp. 42-75.

Japsen, G. «Udviklingslinjer i sønderjysk skolehistorie fra 1814 til Treårskrigen». *Arbog for dansk skolehistorie, 6,* 1972, pp.55-72.

Jessen, J. C. *Welche Hindernisse stehen der weiteren Verbreitung der wechselseitigen Schuleinrichtung entgegen und wie sind dieselben zweckmäßig zu entfernen?* Schleswig, 1840.

– *Grundzüge zur Geschichte und Kritik des Schul – und Unterrichtswesens der Herzogtümer Schleswig und Holstein, vom christlich-wissenschaftlichen Standpunkt.* Hamburgo, 1860.

Jürgens, S. *Das Helfersystem in den Schulen der deutschen Reformation, unter besonderer Berücksichtigung Trotzedorfs.* Langensalza, 1913.

Kaestle, C. F. *Joseph Lancaster and the Monitorial School Movement: Documentary History.* Nueva York, 1973a.

– *The Evolution of an Urban School System: New York City 1750-1850.* Cambridge, Massachusetts, 1973*b*.

Kintrup, A. «Die Verbreitung der Bell-Lancasterschen Schuleinrichtung in Deutschland». *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik,* 1926, pp. 352-385.

Krohn, F. V. *Pädagogische Bemerkungen, mit besonderer Beziehung auf das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung.* Schleswig, 1825.

Krøyer, C. F. *En eneste Skolemester blandt tusinde Børn i een Skole.* Copenhague, 1819.

Lancaster, J. *Improvements in Education, as it respects the Industrious Classes of the Community.* Londres, 1803.

– *Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in einer Schule.* Duisburgo, 1808.

Larsen, J. *Bidrag til den danske skoles historie 1784-1818. Vol. II.* NE Copenhague, 1984 (1893).

– *Bidrag til den danske skoles historie 1818-1898. Vol. III.* NE Copenhague, 1984 (1899).

Lawson, J. y Silver, H. *A Social History of Education in England.* Londres, 1979.

Lawton, D. *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning.* Londres, 1973.

Madoc-Jones, B. «Patterns of Attendance and Their Social Significance: Mitcham National School 1830-1839», en P. McCann (Ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century,* Londres, 1977, pp.41-66.

Markussen, I. *Visdommens laenker.* Odense, Landbohistorisk selskab, 1988.

McCadden, J. «Joseph Lancaster and the Philadelphia Schools». *Pennsylvania History, 3,* 1936, pp. 225-239.

– «Joseph Lancaster in America». *The Social Studies, 28,* 1937, pp. 73-77.

McCann, P. (Ed.) *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century.* Londres, 1977*a*.

– «Popular Education, Socialization and Social Control: Spitalfields 1812-1824», en P. McCann (Ed.), *Popular Education and Socialization in the Nineteenth Century,* Londres, 1977*b*, pp.1-40.

McGary, K. J. *Joseph Lancaster and the British and Foreign School Society.* Tesis. Aberyswyth, 1986.

Mockle, J. «Alexander I and William Allen: A Tour of Russian Scholls in 1819 and some Missing Reports». *History of Education, 15* (1), 1986, pp. 137-146.

Möller, J. C. *Über Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung in Volksschulen unsrer Herzogtümer, nach dem in der Normalschule zu Eckernförde gegebenen Vorbilde.* Altona, 1826.

Müller, E. M. *Die Eckernförder Elementarschulen Einrichtung.* Dresde, 1835.

Mønster, P. H. y Abrahamson, J. N. B. *Om den Indbyrdes Underviisnings Vaesen og Vaerd.* 3 vols. Copenhague, 1821, 1823 y 1828.

Natorp, B. C. L. *Andreas Bell und Joseph Lancaster. Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart.* Essen y Duisburgo, 1817.

Niessen, H. J. V. «Geschichte und Beschreibung des Christians-Pflegehauses in Eckernförde». Provinzialberichte, 1833, pp. 422-458.

Nordin, T. *Växelundervisningens allmänna utveckling och dess utforming i Sverige till omkring 1830.* Estocolmo, 1973.

Panum, J. S. N. *Beschreibung des Königlichten Christians-Pflegehauses in Eckernförde, nebst Nachrichten über die Begründung desselben.* Schleswig, 1833.

Peters, H. *Die wechselseitige Schuleinrichtung. Ein bedeutender Schritt zur Verbesserung der Volksschulen, gegen Einwürfe gerechtfertigt.* Altona, 1829.

– *Dr. Diesterweg's Urteil über die wechselseitige Schuleinrichtung, in Erwägung gezogen von Hartwig Peters.* Altona, 1837.

Redling, J. M. «Bemerkungen über die im Staatsbürgerlichen Magazin, Band 10, Heft I, gegebene Beantwortung der Frage: Was ist von der wechselseitigen Schuleinrichtung zu halten?» *Provinzialberichte,* 1831, pp. 177-211.

Reigart, J. F. *The Lancasterian System of Instruction in the Schools of New York City.* New York, 1916.

Reimers, P. H. *Die wechselseitige Schuleinrichtung, dargestellt nach ihrer 6jährigen Anwendung 1840-1846 in der elementar– und Probeschule... in Segeberg, mit Vorrede von Diesterweg und Bemerkungen von C. u. H. Eggers.* Altona, 1849.

Riecke, G. A. *Die wechselseitige Schuleinrichtung und ihre Anwendung auf Württemberg.* Esslingen, 1846.

– «Bell und Lancaster», en K. A. Schmid (Ed.), *Encyklopädie des gesammten Erziehungs– un Unterrichtswesens. Vol. 1.* Gotha, 1859, pp. 521-526.

– «Wechselseitige Schuleinrichtung», en K. A. Schmid (Ed.), *Encyklopädie des gesammten Erziehungs– und Unterrichtswesens. Vol. 10.* Gotha, 1875, pp. 276-287.

Riley, V. L. *Joseph Lancaster: The Educational System He Devised and the Lancasterian Schools in the United States.* Tesis. Universidad de Maryland, 1941.

Rönnenkamp, P. J. *Beleuchtung des Diesterwegschen Urteils über die wechselseitige Schuleinrichtung.* Altona, 1837.

– *Reflexionen und Aphorismen über das Wesen, die Vorzüge, die Verbollkommung und den Fortgang der wechselseitigen Schuleinrichtung in den Herzogtümern Schleswig und Holstein, wider die Gegner dieser Schuleinrichtung.* Altona, 1840.

Salmon, D. *Joseph Lancaster.* Londres, 1904.

– *Ecoles à la Lancaster: The Monitorial System in France.* Swansea, 1907.

– *The Practical Parts of Lancaster's Improvements and Bell's Experiment.* Cambridge, Reino Unido, 1932.

Schmid, L. L. *Über das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung.* Schleswig, 1831.

Sickel, H. F. F. *Die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung für unsere ungeteilten Volksschulen.* Erfurt, 1839.

Smith, T. L. «Protestant Schooling and American Nationality 1800-1850». *Journal of American History, 53,* 1967, pp. 679-695.

Southey, R. *Life of the Reverend Andrew Bell.* 3 vols. Londres, 1846.

Spragge, G. W. «Joseph Lancaster in Montreal». *Canadian Historical Review, 22,* 1941, pp. 41.

Staack, J. y Kühl, H. *Versuch einer Volksbelehrung über den Nützen der wechselseitigen Schuleinrichung.* Altona, 1831.

Strøm, C. L. *Fremstilling af den Bell-Lancasterske eller gjensidige Undervisningmaade.* Copenhague, 1821.

Stübig, H. *Pädagogik und Politik in preußischer Reformzeit.* Weinheim, 1982.

Tiegs, S. «Helfersystem», en W. Rein (Ed.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 3,* Langensalza, 1897, pp. 443-451.

Uhlig, G. «Verbreitung und gesellschaftliche Funktion des wechselseitigen Unterrichts im 19. Jahrhundert». *Zeitschrift für Erziehungs– und Schulgeschichte, 4,* 1964, pp. 39-69.

Vormeland, O. «Vekselundervisningen og dens bruk i norsk skole», en J. Sandven (Ed.), *Forskning og Danning, Undersøkinger over utvikling, laerting og tilpasning i barne– og ungdomsalderen.* Oslo, 1956, pp. 70-129.

Wall, E. F. *Joseph Lancaster and the Origins of the British and Foreign School Society.* Tesis. Columbia, 1966.

Wangemann, L. *Der wechselseitige Unterricht. Die Vollendung des Unterrichts.* Marseburg, 1851.

Wehler, H. U. *Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 1: Vom Feudalismus des alten Reiches bis zur defensiven Modernisierung der Reform: 1700-1815.* Munich, 1987.

Weiss-Pedersen, J. *Den indbyrdes undervisning i hertugdømmerne 1820-1849.* Aarhus, 1960.

Wiese-Zeuch, I. *Zur Institutionalisierung der Elementarschullehrerausbildung in Preußen. Geschichte und Funktion des Königsberger Normal-Instituts 1808-1813.* Tesis. Berlín, 1985.

Witt, M. *Ein paar Wörter über die wechselseitige Schuleinrichtung.* Altona, 1827.

– *Benutzung des Wesentlichen der Bell Lancasterschen Lehrart in jeder überfüllten Elementarschule. Ein Blatt für die Inspektoren und Schullehrer.* Neustadt a.d. Orla, 1828.

Zerrenner, C. C. G. *Über das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung.* Magdeburgo, 1832.

– *Mitteilungen und Winke die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend.* Magdeburgo, 1834.

– *Die wechselseitige Schuleinrichtung nach ihrem inneren und äußeren Werte mit Beziehung auf des Seminardirektors Dr. Diesterwegs Urteil über dieselbe gewürdigt.* Magdeburgo, 1837.

Zschokke, H. *Umriß von der Verbreitung des gegenseitigen Unterrichts in den Volksschulen der fünf Weltteile.* Aarau, 1822.

Este estudio es una versión revisada para la *Revista de Educación* del capítulo «The Monitorial Movement and the Rise of Curriculum Administration: A Comparative View», aparecido en la obra de Henning Haft and Stefan Hopmann (Comps.), *Case Studies in Curriculum Administration History* (Londres, Falmer Press, 1990, pp. 13-30).

MONOGRÁFICO

EL CONOCIMIENTO PARA LAS MASAS: MODELOS MUNDIALES Y CURRÍCULA NACIONALES

AARON BENAVOT (*)
YUN-KYUNG CHA (**)
DAVID KAMENS (***)
JOHN W. MEYER (****)
SUK-YING WONG (*****)

Los teóricos clásicos de la sociología del conocimiento (entre ellos, Marx, Durkheim, Mannheim y Scheler), intentaron establecer que el contenido y la validez de las ideas están relacionados, en última instancia, con los intereses sociales y económicos de la sociedad (Mannheim, 1936; Durkheim, [1912] 1954; Coser, 1968; Kuklick, 1983; Eisenstadt, 1988). La investigación posterior se centró en el modo en que las condiciones sociohistóricas influyen en la producción, la validación y la justificación de los distintos tipos de conocimiento. Pocos especialistas han examinado una consecuencia importante: *¿cómo seleccionan, organizan y transmiten el conocimiento las fuerzas sociales?* (Wuthnow, 1987).

Tal olvido hubo de ser señalado forzosamente por los sociólogos de la educación británicos (Young, 1971). Estos argumentaron que los sociólogos debían tratar los conocimientos («transmitidos» en la educación) no como absolutos ni arbitrarios, sino como «bloques de significados disponibles» que, en todo caso, no «surgen» simplemente, sino que «son dados» colectivamente (Young, 1971, p. 3). «El modo en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa los conocimientos educativos que considera públicos refleja tanto la distribución del poder como los principios del control social. En esta perspectiva, las diferencias internas y el cambio de la organización, transmisión y evaluación de los cono-

(*) Universidad Hebrea de Jerusalén
Universidad de Georgia.
(**) Universidad Hanyang de Corea.
(***) Universidad de Illinois del Norte.
(****) Universidad de Stanford.
(*****) Instituto Nacional de Educación en Medios de Comunicación de Masas de Japón.

Los nombres de los autores están en orden alfabético. Esta investigación fue financiada por una beca de la *National Science Foundation* (#SES-8512561), el *Stanford Center for the Study of the Families, Children and Youth* y la *Research Foundation* de la Universidad de Georgia. Nos han enriquecido los comentarios y las sugerencias de John Boli, Connie McNeely, Francisco Ramírez, Yasemin Soysal, Marc Ventresca y otros miembros del *Stanford Comparative Education Seminar*. Se presentaron dos versiones anteriores de este artículo en los seminarios de la Universidad de Chicago y el Banco Mundial y en las reuniones de la *American Sociological Association* y la *American Educational Research Association*.

cimientos educativos deben ser una importante área de interés sociológico» (Bernstein, 1971, p. 47).

Las instituciones educativas nacionales –a las que asiste actualmente cerca de una quinta parte de los habitantes del mundo (UNESCO, 1987)– se han convertido en el mecanismo más importante para organizar y transmitir conocimientos a los jóvenes. Aunque los sociólogos han demostrado gran interés por la ampliación, mejora e igualación de las oportunidades educativas, apenas se han manifestado sobre la naturaleza y la base social de los conocimientos transmitidos por dichas instituciones, especialmente desde la perspectiva de sus ventajas comparativas. Los tipos de conocimientos socialmente aprobados que se enseñan en las instituciones de educación masiva y elitista y el respaldo oficial de dichos conocimientos reflejados en los currícula escolares nacionales merecen mayor atención de los sociólogos.

Abordamos estas cuestiones analizando, mediante un enfoque longitudinal y transnacional, el carácter cambiante de los conocimientos que se procura transmitir a la mayor parte de la población en las escuelas. Analizamos los currícula oficiales de la escuela primaria y su relación con las diferencias nacionales en la estructura política, económica y social. Utilizamos un nuevo conjunto de datos que reúne información sobre las políticas curriculares nacionales de todo el mundo desde la década de 1920. Describimos, en primer lugar, las materias escolares obligatorias en los currícula de la escuela primaria y el modo en que estas materias obligatorias varían de unos países a otros y de unas épocas a otras. Esta información debe completar un importante vacío en la bibliografía sobre la educación comparada y la cultura de masas en todo el mundo.

No obstante, nuestro principal objetivo es revisar hipótesis anteriores sobre el desarrollo y la naturaleza del currículum moderno. En trabajos anteriores el currículum educativo se ha considerado un producto de las exigencias funcionales de la sociedad (p. ej., las economías de países industrializados y avanzados exigen una mayor formación en matemáticas y ciencias) o un reflejo de las relaciones de poder que existen en la misma (p. ej., la importancia concedida a materias académicas, como las lenguas clásicas, la literatura o las ciencias de laboratorio, sirve a los intereses políticos y económicos de las «clases dominantes» o las élites de poder). De acuerdo con estos enfoques, los currícula escolares son compilaciones nacionales estructuradas de conocimientos socialmente aprobados que, comparadas transnacionalmente, deben mostrar una considerable diversidad.

Nosotros proponemos otro enfoque: el contenido de los currícula escolares, especialmente los currícula de masas, está estrechamente vinculado al desarrollado de modelos de sociedad estandarizados (Meyer, 1980; Thomas, Meyer, Ramírez y Boli, 1987) y al predominio, cada vez mayor, de modelos de educación estandarizados como parte integrante de dichos modelos generales (Boli, Ramírez y Meyer, 1985; Ramírez y Boli, 1987). Estos modelos de sociedad y de educación modernos y la interrelación de los mismos son semejantes en todo el mundo y producen sistemas educativos y currícula escolares sorprendentemente afines. Como consecuencia de ello, las instituciones educativas de masas promulgan una nueva cultu-

ra o un grupo de culturas. Si queremos comprender este sistema cultural que aparece en todo el mundo, es importante comenzar por el currículum de la educación de masas.

Muchas características de las sociedades o de las épocas pueden afectar a los contenidos de los currícula escolares, pero las características de éstos no predicen la rápida expansión mundial de la educación primaria (Meyer, Ramírez, Rubinson y Boli-Bennett, 1977; Boli y cols., 1985; Meyer, Ramírez y Soysal, 1990). La expansión educativa mundial ha superado la mayoría de los indicadores nacionales del desarrollo político o económico; variables que apenas sirven para predecirla. En consecuencia, los mismos procesos de alcance mundial que desencadenaron la expansión de la educación primaria pueden haber producido también la semejanza de sus contenidos. Este tema es útil para comprender tanto el carácter como la estabilidad de las políticas curriculares de la educación primaria durante el siglo XX.

ANTECEDENTES

El contenido formal del currículum escolar fue un tema de preocupación para los sociólogos más importantes en anteriores períodos históricos. Durkheim (1938) (1977), en su penetrante análisis de la historia de la educación en Francia, destacó la sucesión de enfrentamientos políticos sobre el currículum oficialmente impuesto durante el siglo XIX (Lukes, 1985, p. 379 y ss). Waller analizó las consecuencias sociales y psicológicas para los profesores y los alumnos de la parcelación de los conocimientos humanos en materias escolares y cursos «sutilmente escalonados» (1932, 1965, p. 335 y ss.).

En los primeros informes de los dirigentes educativos las cuestiones referentes a los contenidos (los libros de texto utilizados, las preguntas de las pruebas y las prácticas pedagógicas en el aula) recibieron una atención prioritaria (Barnard, 1854; Klemm, 1897; Prince, 1897). Posteriormente, los académicos debatieron qué lenguas debían enseñarse, a qué edad debían introducirse nuevas materias en ciencias naturales o sociales y si se debían dedicar períodos lectivos a la educación física o estética.

Sin embargo, en las últimas décadas el esbozo esencial del currículum se ha hecho sorprendentemente incuestionable. Surgen conflictos, pero se centran en cuestiones especializadas (p. ej., la enseñanza de la evolución, las discriminaciones en función del sexo de las ilustraciones de los libros de texto, la formación bilingüe). Estas «controversias» reflejan que se da por sentada la naturaleza esencial de la estructura curricular.

La cuestión de los contenidos curriculares prácticamente ha desaparecido de la teoría social. El análisis de Durkheim sobre los conocimientos escolares legitimados en Francia fue sustituido por los supuestos más abstractos de Mannheim y por la discusión completamente abstracta de Parsons sobre las supuestas funciones de los contenidos escolares (Mannheim, 1952; Parsons, 1959). De hecho, pa-

rece que la palabra «currículum», en sociología de la educación, tiene actualmente dos significados no referentes a los contenidos. En primer lugar, significa «camino» o programa académico (un rasgo estructural de las escuelas que se asocia con desigualdades pasadas, presentes o futuras). En segundo lugar, se refiere frecuentemente al «currículum oculto», los conocimientos y valores implícitos transmitidos a los alumnos por la propia experiencia escolar (Schubert, 1986, p. 105 y ss.; Apple, 1979).

HIPÓTESIS

Apenas existen investigaciones históricas comparadas de los currícula escolares. Springer (1977) señaló la escasez de estudios comparativos en el ámbito de la pedagogía y el currículum (Benavot y Kamens, 1989). En ausencia de descripciones comparadas básicas, ha habido una tendencia a aplicar teorías generales sobre los orígenes y la importancia de la educación de masas a las cuestiones relativas al currículum.

Las primeras declaraciones teóricas sobre las fuentes de la expansión educativa tuvieron un carácter funcionalista, con ciertas variaciones ideológicas. La sociedad diferenciada moderna (o sus élites) creó la educación primaria, a la que exigió que proporcionara a las masas las destrezas técnicas y la cultura hegemónica y que facilitara su integración en la sociedad. Las variaciones ideológicas se centraron en quién se beneficiaría del sistema y no en los orígenes de la educación de masas. Las investigaciones históricas y comparadas actuales refutan el carácter problemático de las proposiciones fundamentales de la teoría funcionalista; las comparaciones realizadas en Estados Unidos –tanto dentro de los Estados (Kaestle y Vinovskis, 1980) como entre distintos Estados (Meyer, Tyack, Nagel y Gordon, 1979)–, junto a las comparaciones transnacionales –tanto entre países determinados (Maynes, 1985; Ramírez y Boli, 1987) como entre una serie de países (Meyer y cols., 1977)–, ponen en duda la idea de que la urbanización o la industrialización sean factores predictivos adecuados de la expansión de la educación de masas (véase el estudio sobre esta cuestión de Boli y cols., 1985).

Dado que la bibliografía funcionalista moderna ofrece escasas hipótesis específicas sobre los contenidos curriculares, ofrecemos algunas que hemos extraído de la bibliografía clásica:

H1: Cuanto más desarrollada está una sociedad, más aumenta la importancia concedida en el currículum a las destrezas y los valores modernos. Se hará más hincapié en la formación de las matemáticas, las ciencias naturales y sociales y la lengua nacional en las sociedades desarrolladas que en las menos desarrolladas. Recibirán menor atención la formación en las lenguas locales, las artes, la educación física y las materias profesionales como la agricultura, la formación manual y la ciencia doméstica.

H2: Las materias modernas, como las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales, recibirán cada vez mayor atención, debido al incremento de la modernización y el desarrollo en todo el mundo.

H3: Dado que las diferencias internacionales en el desarrollo socioeconómico son relativamente estables, también lo serán las diferencias curriculares nacionales.

Como reacción a los fracasos del funcionalismo y sus variaciones, una parte cada vez mayor de la investigación curricular se ha dedicado a estudios descriptivos de naciones concretas que destacan explicaciones históricas de casos específicos (Young, 1971; Goodson, 1987; Goodson y Ball, 1984). Gran parte de estos trabajos históricos retrotraen la difusión de la educación de masas y de los contenidos curriculares a la competencia entre diferentes grupos jerárquicos y políticos (Collins, 1979; Archer, 1979). El carácter cambiante de los contenidos curriculares y la definición de cuáles son los conocimientos legítimos de las escuelas constituyen cuestiones influidas fundamentalmente por la compleja matriz de interacciones, sobre todo en el ámbito de la política, entre grupos de intereses nacionales y locales (Whitty y Young, 1976; Goodson, 1983; Kleibard, 1986; Labaree, 1986). En algunas argumentaciones se considera que los contenidos curriculares reflejan los intereses y privilegios de grupos jerárquicos dominantes (p. ej., profesionales, élites políticas, clases sociales capitalistas); en otras los contenidos son menos importantes que las ventajas comparadas que los grupos puedan obtener mediante determinados regímenes curriculares (Collins, 1979).

En el enfoque historicista se argumenta que las interacciones de fuerzas opuestas en contextos determinados (y no las exigencias funcionales generales) son la mejor explicación de la naturaleza y el desarrollo de los currícula escolares. Este enfoque destaca la diversidad de los currícula escolares nacionales y la imprecisión de las explicaciones generales frente a las interpretativas (Ragin, 1987). Se prevé una considerable heterogeneidad entre las naciones; se considera que cada Estado-nación (o, tal vez, familias de Estados-nación procedentes de una metrópolis imperial común o que comparten una tradición religiosa o cultural) tiene su propia trayectoria curricular. Además, puesto que se suele producir un enfrentamiento político sobre la inclusión de materias específicas, en lugar de destacar una materia después de haber sido incorporada oficialmente, este enfoque prevé que la importancia concedida a ella en el currículum de una nación será uniforme a través del tiempo. De aquí derivan dos hipótesis fundamentales:

H4: Existe una considerable diversidad curricular entre los sistemas educativos nacionales.

H5: Los sistemas educativos nacionales, cada uno con su propia trayectoria, presentan currícula coherentes a través del tiempo.

Ni los enfoques historicistas ni las variaciones del funcionalismo han podido abordar la rápida difusión de la educación de masas estandarizada. Para explicarla se han elaborado argumentos sobre la importancia de una política mundial más amplia, a la que se han asociado dos ideas. En primer lugar, a pesar de la variabilidad social, los modelos de sociedad mundial se han normalizado en torno al principio de Estado-nación (Meyer, 1980; Thomas y cols., 1987). Si, al margen de la variación, se han generalizado los modelos de sociedad que incorporan objetivos uniformes, como el progreso nacional y la justicia social, a continuación podría

producirse una estandarización institucional. La educación de masas, que está estrechamente relacionada con los objetivos del desarrollo nacional, el progreso económico y la integración formal de los individuos en la sociedad, sería un probable candidato (Fiala y Lanford, 1987). En segundo lugar, si los modelos de sociedad varían aunque los medios de lograrlos sean inciertos, podríamos esperar que los países menos desarrollados copiaran de las naciones con mayor éxito sus instituciones; entre ellas, las educativas. A ello contribuirían la presentación del valor de la educación para el desarrollo nacional de los profesionales y científicos de todo el mundo, las presiones de los organismos y las relaciones internacionales y las aspiraciones locales de desarrollo óptimo (DiMaggio y Powel, 1983).

Apliquemos estos temas al estudio del currículum. Si la educación de masas es un modelo para todo el mundo, o un elemento del modelo más amplio de Estado-nación estandarizado, sus currícula deben mostrar una estandarización de ámbito mundial. Las ideologías institucionalizadas de la sociedad y las ideologías específicas de la educación para socializar a las personas en la sociedad deben comportar contenidos institucionalmente estandarizados. En consecuencia:

H6: Los currícula nacionales de la escuela primaria reflejarán generalmente valores modernos, independientemente del desarrollo nacional.

H7: Los currícula de la escuela primaria presentarán una afinidad cada vez mayor en las sociedades nacionales.

H8: Las diferencias nacionales en la importancia concedida en el currículum a las distintas materias mostrarán escasa coherencia a través del tiempo, ya que todos los sistemas nacionales se basan en convenciones mundiales predominantes.

DATOS

Dada la escasez de la investigación académica dedicada a comparar los currícula entre países y a través del tiempo, comenzamos nuestra búsqueda de datos con expectativas limitadas. Sin embargo, rápidamente quedó claro que los datos estaban disponibles. Muchos grupos, a menudo asociados a la UNESCO, han tratado de reunir descripciones estándar de currícula escolares nacionales. En períodos anteriores esta tarea se llevó a cabo sin entusiasmo ni intuición, tanto en las explicaciones de los sistemas educativos extranjeros publicadas por especialistas en educación comparada como en las conferencias internacionales y los anuarios de educación. Sin embargo, durante el siglo XX la educación se ha considerado una empresa nacional importante, que debe ser publicada y comparada con la de otras naciones. Como consecuencia de ello, las normas y políticas curriculares de los Estados soberanos y sus territorios dependientes se han formulado y reunido explícitamente en un elevado número de informes comparados.

Nuestras fuentes principales de información curricular son los medios internacionales, con preferencia a los informes de casos nacionales. De un modo que puede resultar sorprendente, las explicaciones comparadas de las cuestiones educati-

vas se han dirigido a una audiencia internacional. Como ocurrió con los datos sobre la matriculación en la educación primaria (Benavot y Riddle, 1988), el discurso curricular tiene una naturaleza más universalista y de ámbito mundial que primordial y de ámbito local. En consecuencia, organizamos fácilmente nuestros datos en categorías generales (digamos que estaban escritos para ser codificados). Aunque esta «interpretabilidad» directa sugiere la importancia de los procesos transnacionales para el desarrollo de los currícula escolares, plantea algunas cuestiones metodológicas fundamentales.

La información curricular se extrajo de diversas fuentes: explicaciones históricas y contemporáneas de los sistemas escolares nacionales, historias comparadas del desarrollo educativo, compendios educativos internacionales y enciclopedias. En 1986 enviamos solicitudes de información sobre los sistemas curriculares a más de 120 Ministerios de Educación. Recibimos respuestas útiles de más de la mitad de los países (1).

De cada sistema curricular oficial codificamos dos items informativos: las materias que debían enseñarse obligatoriamente durante el ciclo de la escuela primaria (que suele abarcar un período de cinco a seis años) y el número de períodos (u horas) que debían dedicarse a cada materia durante una semana ordinaria. Esta información fue transformada en dos variables dependientes: la primera indicaba la presencia o ausencia de las materias escolares básicas en el currículum oficial y la segunda indicaba la importancia concedida a cada materia.

Las materias específicas se clasificaron en categorías generales de acuerdo con el siguiente esquema: *lengua* (nacional, local, oficial y lenguas extranjeras), *matemáticas* (aritmética, geometría), *ciencias naturales, ciencias sociales* (historia, geografía, educación cívica, estudios sociales), *educación religiosa y ética* (religión, educación ética), *educación estética* (arte, manualidades, canto, danza), *educación física, educación para la higiene y la salud, educación profesional/materias prácticas* (formación manual, agricultura, ciencia doméstica, artes industriales, jardinería) *y otras* (ocio, actividades extracurriculares, materias «misceláneas», descanso y materias optativas). La

(1) Para el período contemporáneo (1970-1986), codificamos datos de aproximadamente 125 países y colonias; aunque la información procedente de 15 de ellos señala únicamente la obligatoriedad, o no, de enseñar una materia determinada. Los datos proceden de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (microficha), la Oficina Regional de Educación en Asia y el Pacífico de la UNESCO (1984), Massialas y Jarrar (1983), Fafunwa y Aisuku (1982), al-Misnad (1985), y de las respuestas a nuestra encuesta de los Ministerios de Educación nacionales. Para el período comprendido entre 1945 y 1969, codificamos datos curriculares sobre 105 países y dispusimos de una información relativamente completa de 95 de los mismos. Las principales fuentes para este período son la encuesta de la UNESCO (UNESCO, 1958) y el estudio de Dottrens (1962), que fue preparado con el patrocinio de la UNESCO y utilizó los datos publicados por la Oficina Internacional de Educación (1958). Asimismo, se utilizaron fuentes complementarias sobre Europa (Schultze, 1968-1970), América Central (Waggoner y Waggoner, 1971), Asia (Instituto Nacional de Investigación Educativa, 1970; Ministerio de Educación de Japón, 1964) y Africa (Sasnett y Sepmeyer, 1955; Hawes, 1979).

Para el período entre guerras (1920-1944), disponemos de datos sobre 65 países, aproximadamente, con datos relativamente completos de 45 de los mismos. Los datos proceden del *Educational Yearbook* (1924-1944), UNESCO (1958), Kandel (1933) y los informes de países individuales basados en las respuestas a nuestra encuesta.

lengua nacional es la lengua autóctona hablada por más del 50 por 100 de la población, y también es la lengua oficial. La lengua oficial es una lengua metropolitana o mundial a la que se concede categoría nacional, pero no es autóctona en su origen o en su utilización. La lengua local es la hablada por una minoría de la población y no recibe categoría oficial. Las lenguas extranjeras son las no oficiales y las no autóctonas.

Las materias enumeradas en los sistemas oficiales a las que se conceden períodos lectivos suelen encajar en alguna de dichas categorías. Las materias que no encajaban claramente en una de ellas se codificaban como «otras». La mayoría de las naciones organiza la educación primaria en un ciclo de seis años (UNESCO, 1987). En los países en los que el ciclo primario era más largo sólo examinamos el currículum oficial de los seis primeros años; en los países en los que duraba menos de seis años incluimos información sobre el primero o sobre los dos primeros cursos del ciclo secundario, siempre que nos fue posible. Estas decisiones relativas a la codificación tuvieron escasas repercusiones en nuestros resultados. Algunos sistemas nacionales combinaban materias que nosotros preferimos codificar separadamente (p. ej., matemáticas y ciencias). En estos casos codificamos como «enseñadas» ambas materias y dividimos uniformemente el tiempo lectivo correspondiente a cada una de ellas.

Marco y cobertura de los datos

Los datos se refieren principalmente a naciones con sistemas educativos administrados por el Estado. No obstante, cada período incluía también un pequeño número de territorios dependientes con currícula escolares oficiales autónomos (véase la nota 5, sobre las diferencias entre estos dos tipos de políticas). La información curricular se incluyó en uno de los tres períodos históricos: el período entre guerras (1920-1944), el período de descolonización (1945-1969) y el período actual (1970-1986). Cuando disponíamos de más de un sistema para un país durante un período, registrábamos los datos más próximos a los años claves de 1935, 1960 y 1985. La cobertura de datos de cada período, aunque exhaustiva, no constituye una muestra representativa. La cobertura de datos más escasa corresponde al período entre guerras (1920-1944) y tiende a una sobrerrepresentación de los países europeos y americanos, mientras que la muestra de países para el período de 1970-1986 es más completa.

Limitaciones de los datos

Nuestras mediciones curriculares señalan cuáles son las materias obligatorias en los currícula oficiales y su importancia relativa, esto es, el porcentaje de tiempo curricular total dedicado a cada materia. No obstante, disponemos de una información escasa sobre el modo en que se enseñaba en muchos períodos escolares o sobre las horas lectivas durante el curso escolar anual. Los análisis preliminares muestran una ligera tendencia a que el promedio de horas lectivas anuales sea menor en los países en desarrollo, en los sistemas educativos nuevos y en

el pasado remoto (Benavot y Kamens, 1989). La ponderación de nuestras mediciones curriculares mediante las variaciones de las horas lectivas anuales apenas modificó los resultados que se exponen más adelante (Kamens y Benavot, de próxima aparición).

Carecemos de información sobre los contenidos específicos de las materias enseñadas. Las diferencias entre países o a través del tiempo en categorías como las de «historia» o «estudios sociales» pueden representar, o no, diferencias curriculares reales. Categorías generales afines pueden enmascarar una variabilidad nacional de los contenidos proyectados. La ausencia de detalles de nuestros datos hace difícil abordar directamente estas cuestiones. No obstante, categorías como la de «estudios sociales» denotan, cada vez más, grupos estandarizados de expectativas, materiales y temas. En consecuencia, es probable que los cambios en estas categorías impliquen cambios reales o, al menos, una voluntad de cambio.

Aparte de la diferencia intrínseca entre las categorías curriculares generales y los contenidos curriculares reales, algunos procesos organizativos pueden aumentar esta diferencia (Meyer y Rowan, 1977). Esto ocurre principalmente en los países en desarrollo y en los sistemas educativos menos centralizados (Stevenson y Baker, de próxima aparición). La política y la práctica responden a diferentes limitaciones de recursos. Por ejemplo, las grandes teorías curriculares pueden resultar inalcanzables para profesores y alumnos con escasos recursos educativos; los responsables de la formulación de las políticas pueden querer causar una impresión mayor a las audiencias nacionales e internacionales que la que logran los profesores y administradores locales; los educadores locales puede que tengan que adaptarse a los requisitos locales, etc. Estos procesos pueden producir currícula oficiales mucho más conformes a los modelos mundiales que las prácticas locales y provocar algunas distorsiones en nuestros resultados (2).

Las prácticas de la enseñanza actual en las escuelas y aulas no pueden deducirse de la política oficial, pero las definiciones oficiales de lo que deben estudiar los alumnos son interesantes en sí mismas. En un mundo en el que la educación suele ser una creación del Estado-nación las políticas oficiales influyen en la organización formal de la escuela, especificando los contenidos de la formación a través del ciclo escolar de acuerdo con objetivos relativamente explícitos; asimismo, indican qué tipos de clases se ofrecerán a los alumnos y establecen los límites sobre ciertos conjuntos de conocimientos considerados apropiados.

---

(2) No obstante, es un error *dar por sentado* que mientras que los funcionarios nacionales tratan de seguir los modelos educativos internacionales, los profesores y directores de las escuelas locales siguen las normas curriculares, que reflejan en gran medida las circunscripciones y limitaciones locales. Dado el crecimiento de las redes nacionales e internacionales de institutos de formación del profesorado y asociaciones profesionales, es difícil imaginar que los profesores y los administradores escolares de los países en desarrollo sigan convenciones curriculares distintivas. También es difícil que los intereses locales desarrollen temas curriculares diferenciados. Es mucho más probable que progresen a partir de marcos de contenidos curriculares semejantes, aunque de una manera menos eficaz, como sus élites burocráticas nacionales. En cualquier caso, es interesante observar si las declaraciones oficiales de los dirigentes educativos nacionales reflejan las normas mundiales de la política educativa.

RESULTADOS

El cuadro 1 muestra las tendencias básicas del porcentaje de países que ofrecen formación en materias específicas. Para permitir la comparación entre períodos históricos, este cuadro está basado en un grupo de países constante durante períodos de tiempo adyacentes. (Dado que la cobertura de los datos del último período es más completa, la información sobre el período intermedio se incluye en ambos paneles.)

CUADRO 1

Porcentaje de países que ofrecen materias específicas en el currículum de la escuela primaria: 1920-1986

Materia	Panel A			Panel B		
	1920-1944	1945-1969	N.	1945-1969	1970-1986	N
Lengua	100.0	100.0	43	100.0	100.0	73
Nacional, local	97.7	97.7	43	92.0	92.0	75
Oficial, extranjera	18.8	47.9	48	59.5	60.8	74
Matemáticas	100.0	100.0	48	100.0	100.0	82
Ciencias naturales	81.3	93.8	48	92.3	100.0	78
Ciencias sociales	97.9	97.9	47	96.1	100.0	76
Historia, geografía, educación cívica	91.5	85.1	47	76.3	52.6	76
Estudios sociales	10.9	28.3	46	28.9	60.5	76
Educación estética	86.4	97.7	44	97.4	98.7	76
Educación religiosa o ética	77.8	73.3	45	77.3	74.7	75
Educación física	89.4	95.7	47	97.4	96.1	76
Educación para la higiene y la salud	34.8	28.3	46	38.2	42.1	76
Materias prácticas/ educación profesional	86.4	75.0	44	72.0	68.0	7

Nota: Cada panel se refiere a un grupo de países constante de los que se disponía de datos en los dos períodos temporales.

Un núcleo de materias (lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, artes y educación física) aparece en la mayoría de los currícula oficiales en todos los períodos temporales estudiados y se ha generalizado aún más con el tiempo. Algunos países, por ejemplo, han incorporado la enseñanza de las ciencias sólo durante los períodos que abarca nuestro estudio (Kamens y Benavot, de próxima aparición). No obstante, en el período más reciente el núcleo de materias aparece prácticamente en todos los currícula y puede sugerir el funcionamiento de los procesos de normalización de la educación mundial.

Apenas se han producido cambios en el predominio de la educación religiosa o ética y la educación para la salud. Estas materias no forman parte de un núcleo universal. La educación profesional decrece a lo largo del período (ya que cada vez menos países tratan la educación primaria como una etapa terminal).

Dentro de dos áreas troncales aparecen algunos cambios. La enseñanza de lenguas oficiales (o, más raramente, extranjeras) es más frecuente en los últimos períodos; este hallazgo refleja el desarrollo de los sistemas de educación primaria en antiguas colonias (Cha, de próxima aparición). Y en la categoría general de las ciencias sociales se ha producido una fuerte tendencia hacia la enseñanza de la materia general de estudios sociales y una disminución de la enseñanza dedicada a la historia, la geografía y la educación cívica. Esta tendencia puede reflejar la reciente hegemonía de las doctrinas educativas liberales o norteamericanas (Wong, de próxima aparición).

El hallazgo más importante del cuadro 1 es la promoción universal de un grupo de materias troncales en los distintos países del mundo. Este resultado proporciona algún apoyo a la teoría de que los currícula educativos reflejan los procesos mundiales de estandarización y refuta las predicciones de una mayor diversidad de los argumentos funcionales o historicistas.

El cuadro 2 presenta el porcentaje medio de períodos lectivos dedicados a cada materia durante el ciclo escolar primario, junto a las desviaciones estándar alrededor de la media. En conjunto, existe un notable grado de coherencia a través del tiempo en la asignación de períodos lectivos a las materias. Las desviaciones estándar de las materias obligatorias a nivel mundial son relativamente pequeñas y tienden a decrecer con el paso del tiempo; lo que indica una mayor estandarización del tiempo dedicado a las materias. Las otras materias (educación religiosa, educación para la salud y educación profesional, así como las subcategorías de las materias troncales) muestran una mayor variación (además, sus distribuciones tienden a ser más sesgadas).

La enseñanza de la lengua (lectura, escritura y gramática) es la actividad dominante en la educación primaria. En cada período de tiempo cerca de una tercera parte del tiempo curricular total se dedica a ella. La variación es relativamente pequeña y tiende a decrecer. Casi toda la enseñanza de la lengua se centra en las lenguas nacionales u oficiales (Cha, de próxima aparición); apenas se enseñan lenguas locales o tribales. Se ha producido un ligero aumento de la enseñanza de lenguas extranjeras o de lenguas oficiales de origen exterior, derivado de la incorporación de más países en desarrollo al conjunto de datos (y al mundo de la educación primaria). Estas pautas apoyan las teorías políticas funcionalistas o mundiales, que hacen hincapié en la primacía del Estado-nación, y refutan los enfoques historicistas. No obstante, la escasa importancia de las lenguas locales difícilmente apoya las teorías funcionalistas, que hacen hincapié en la importancia de aquéllas en las economías y sociedades periféricas.

Se han producido ligeros aumentos del porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza de las matemáticas; se advierte, asimismo, una tendencia a la nivelación de los países a este respecto. El porcentaje de tiempo lectivo dedicado a las cien-

CUADRO 2

Porcentaje medio de tiempo lectivo total dedicado a las materias en el currículum escolar primario: 1920-1986

Materia	Panel A			Panel B		
	1920-1944	1945-1969	N	1945-1969	1970-1986	N
Lengua	35.3	36.4	31	36.0	33.9	70
	(9.2)	(7.9)		(9.2)	(8.3)	
Nacional, local	31.0	32.4	31	26.0	25.1	72
	(9.4)	(9.6)		(12.4)	(10.2)	
Oficial, extranjera	3.5	4.6	45	9.5	8.3	73
	(9.3)	(8.2)		(13.3)	(11.6)	
Matemáticas	15.4	17.3	37	16.5	18.2	80
	(4.2)	(4.6)		(4.0)	(3.3)	
Ciencias naturales	5.2	7.0	42	7.1	7.9	75
	(4.0)	(4.3)		(4.6)	(3.7)	
Ciencias sociales	8.8	8.6	36	8.1	8.1	73
	(4.0)	(4.0)		(4.0)	(3.7)	
Historia, geografía, educación cívica	8.0	6.2	37	5.9	3.2	74
	(4.3)	(4.1)		(4.5)	(3.9)	
Estudios sociales	0.5	2.5	45	2.1	4.8	74
	(2.4)	(4.6)		(4.2)	(5.2)	
Educación estética	9.2	10.5	39	10.0	10.2	71
	(5.9)	(4.5)		(4.2)	(5.2)	
Educación religiosa o ética	6.9	5.2	37	6.1	5.2	68
	(7.5)	(4.9)		(6.0)	(5.3)	
Educación física	6.0	7.2	39	6.9	7.1	72
	(4.2)	(3.3)		(2.7)	(3.3)	
Educación para la higiene y la salud	0.9	1.0	40	1.4	1.2	70
	(1.9)	(2.6)		(2.8)	(1.9)	
Materias prácticas/ educación profesional	6.2	5.8	34	6.3	5.1	73
	(4.8)	(5.5)		(6.9)	(5.3)	

Nota: Las desviaciones estándar figuran entre paréntesis. Cada panel se refiere a un grupo de países constante de los que se disponía de datos para los dos períodos temporales.

cias naturales ha aumentado durante el período estudiado y la variabilidad (bastante escasa) ha decrecido en conjunto. Análogamente, existen moderados aumentos en el tiempo dedicado a la educación estética y física. En este caso la variabilidad también es bastante escasa, pero no muestra disminuciones reiteradas.

El porcentaje de tiempo dedicado a la enseñanza combinada de las ciencias sociales muestra pocos cambios durante el período estudiado. La variación es escasa, pero se mantiene durante todo el período. Dentro de esta categoría decrece fuer-

temente el porcentaje de tiempo dedicado a la historia, la geografía y la educación cívica, al tiempo que aumenta fuertemente el tiempo dedicado a los «estudios sociales». Esta sorprendente tendencia de escala mundial hacia una idea de la sociedad más integrada podría tener una interpretación funcionalista, en el sentido de que una mayor participación pública en la vida social y un mayor control de la misma han generado una concepción más sólida de la sociedad como «sistema social». También podría derivarse de los cambios culturales en todo el mundo, que tal vez reflejen un modelo norteamericano predominante de contenidos curriculares adecuados que se institucionalizó en la década de 1960 (Wong, de próxima aparición).

Aparte del núcleo común de materias, el principal hallazgo del cuadro 2 es el escaso porcentaje de tiempo dedicado a las materias menos universales. La educación religiosa o ética sigue siendo obligatoria en las escuelas primarias de tres cuartas partes de los países, pero el tiempo que se dedica a ellas es escaso y disminuye progresivamente. Lo mismo ocurre con las materias prácticas o profesionales. La salud o la higiene reciben muy poca atención. La pérdida del predominio de estas materias menos universales en los currícula escolares primarios se opone a las teorías historicistas del desarrollo educativo, que predicen una amplia gama de pautas distintivas.

En conjunto, los cuadros 1 y 2 indican que un currículum mundial cada vez más semejante ocupa la mayor parte del tiempo lectivo. Estos hallazgos señalan que durante gran parte del siglo XX ha estado operando un currículum mundial estándar para la educación primaria. Proporcionan algún apoyo a los argumentos funcionalistas, según los cuales los currícula de la escuela primaria deben progresar en una dirección «moderna» con el paso del tiempo. En cambio, cuestionan los supuestos de las teorías historicistas, que tienden a considerar la evolución de los currícula escolares nacionales en función de las trayectorias nacionales peculiares.

Una consecuencia importante de las teorías curriculares historicistas es la predicción de la existencia de sistemas educativos diferenciados a escala regional, derivados de tradiciones culturales, políticas o religiosas comunes. El cuadro 3 presenta el porcentaje medio de tiempo lectivo dedicado a las materias en las principales regiones del mundo durante el período más reciente (1970-1986). Los resultados de los otros períodos (que no aparecen en el cuadro) son semejantes. Los países se clasifican en las siguientes regiones mundiales: Africa subsahariana, principales países islámicos de Oriente Medio y el norte de Africa, Asia, América Latina, países del Caribe no latinoamericanos, Europa del Este, y «Occidente» (incluidos Estados Unidos y los antiguos dominios británicos de Canadá, Australia y Nueva Zelanda).

Los países latinoamericanos dedican un tiempo lectivo notablemente inferior a la enseñanza de la lengua (en total) que los países de las demás regiones mundiales. Una explicación es que, puesto que América latina experimentó un prolongado período colonial en el que las poblaciones indígenas fueron diezmadas por las enfermedades y las guerras, el español se convirtió en la lengua dominante y se redujo al mínimo la necesidad de enseñar varias lenguas. Asimismo, muchas na-

CUADRO 3

Porcentaje medio de tiempo lectivo total dedicado a las materias del currículum escolar primario por regiones mundiales: 1970-1986

Materia	África subsahariana	Oriente Medio y norte de África	Asia	América Latina	Caribe	Europa Este	Occidente (a)
Lengua	38.2	36.8	36.7	24.4	34.7	37.4	34.1
	(29)	(15)	(18)	(14)	(9)	(9)	(19)
Nacional, local	13.5	31.8	27.3	18.1	18.1	30.3	27.7
	(29)	(15)	(18)	(16)	(9)	(9)	(19)
Oficial	24.2	0.0	7.0	3.8	14.2	1.9	3.5
	(29)	(15)	(18)	(16)	(10)	(9)	(22)
Extranjera	0.5	4.9	2.4	0.4	0.7	5.1	2.2
	(29)	(15)	(18)	(16)	(10)	(9)	(21)
Matemáticas	17.7	16.6	17.5	18.6	20.7	20.5	18.5
	(32)	(18)	(20)	(18)	(10)	(9)	(21)
Ciencias naturales	7.0	6.7	8.1	11.3	7.5	7.5	6.4
	(32)	(17)	(19)	(18)	(9)	(9)	(19)
Ciencias sociales	7.8	6.4	8.7	13.1	12.0	6.3	9.0
	(29)	(15)	(18)	(15)	(9)	(9)	(19)
Historia, geografía educación ética	4.5	2.6	2.6	4.3	4.3	6.3	3.3
	(29)	(15)	(18)	(15)	(10)	(9)	(20)
Estudios sociales	3.3	3.8	6.0	8.7	7.2	0.0	5.0
	(29)	(15)	(18)	(15)	(9)	(9)	(19)
Educación estética	8.5	7.7	9.5	8.0	7.4	10.4	13.5
	(28)	(15)	(18)	(14)	(9)	(9)	(19)
Educación religiosa o ética	4.6	12.0	6.1	3.4	2.5	0.0	5.0
	(29)	(13)	(17)	(14)	(9)	(9)	(18)
Educación religiosa	3.8	11.8	3.0	2.2	2.2	0.0	4.7
	(29)	(15)	(18)	(14)	(9)	(9)	(18)
Educación ética	0.8	0.7	2.9	1.0	0.8	0.0	0.2
	(29)	(13)	(17)	(16)	(10)	(9)	(20)
Educación física	5.9	6.3	5.8	7.4	5.3	9.4	9.2
	(289	(15)	(18)	(15)	(9)	(9)	(19)
Educación para la higiene y la salud	0.9	1.8	1.5	2.5	2.9	0.3	0.5
	(28)	(15)	(18)	(17)	(10)	(8)	(21)
Materias prácticas/ educación profesional	7.3	2.4	4.1	9.5	3.2	6.6	0.7
	(28)	(15)	(17)	(15)	(10)	(9)	(22)

Nota: El número de casos aparece entre paréntesis.

(a) «Occidente» incluye Europa occidental, América del Norte, Australia y Nueva Zelanda.

ciones del Tercer Mundo que han alcanzado recientemente su independencia, especialmente en el Africa subsahariana y en el Caribe, han mantenido la lengua de sus antiguos colonizadores como lengua oficial de enseñanza en las escuelas primarias. Otras antiguas colonias del Oriente Medio, el norte de Africa y Asia enseñan la antigua lengua metropolitana como lengua extranjera obligatoria. No obstante, las diferencias regionales en el tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua son generalmente escasas; por término medio, la mayoría de las regiones dedica aproximadamente una tercera parte del tiempo curricular total a algún tipo de enseñanza de la lengua.

En las demás áreas troncales del currículum (matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) el acento curricular es bastante semejante entre las regiones. Las matemáticas reciben una atención ligeramente superior en las naciones del Caribe y de Europa del Este (pauta que precede al establecimiento de regímenes socialistas). La atención a las ciencias naturales y las ciencias sociales es mayor en los países latinoamericanos (lo que tal vez refleja el racionalismo ilustrado y la profunda separación entre la Iglesia y el Estado); la atención a las ciencias sociales también es considerable en las naciones caribeñas.

El porcentaje de tiempo dedicado a la educación religiosa o ética muestra una notable variación regional. Los países islámicos del Oriente Medio y el norte de Africa conceden una gran importancia al estudio del Corán y los principios religiosos islámicos en las escuelas primarias. Esto se refleja en el porcentaje relativamente elevado del tiempo que dedican a la educación religiosa. Los países occidentales, algunos de los cuales mantienen una religión estatal, también dedican más tiempo a la enseñanza de la religión que los países de otras regiones. Entre los países asiáticos, muchos de los cuales carecen de religión nacional establecida, la educación ética recibe una mayor importancia que en los demás. Los países de Europa del Este con regímenes socialistas no dedican tiempo lectivo a la educación religiosa o ética –como ocurre también en el sistema educativo constitucionalmente radical norteamericano– (Cha, Wong y Meyer, 1988).

Por término medio, los países de Europa oriental y Europa occidental dedican más tiempo a la educación estética y a la educación física que las demás regiones (aunque las diferencias no son notables). El tiempo dedicado a la enseñanza de materias prácticas, como la agricultura, las artes industriales, la formación manual y las ciencias domésticas, es relativamente mayor en los países latinoamericanos y relativamente menor en los países occidentales e islámicos.

En conjunto, aparece una variación interregional del tiempo dedicado a las distintas áreas de materias, pero esta variación no da a entender que existan enfoques radicalmente diferentes de las materias apropiadas para los alumnos de la escuela primaria (3). Fuera de las diferencias señaladas, la variación regional es es-

---

(3) En cada período histórico aparecen ciertas naciones en las que los currícula oficiales de la escuela primaria dedican a determinadas materias un tiempo curricular superior (o inferior) a las medias que aparecen en los cuadros 2 y 3. No obstante, tras realizar análisis complementarios, descubrimos que el número de países que conceden una importancia extrema (o que no conceden ninguna

casa. La semejanza del énfasis puesto, dentro del currículum de la escuela primaria, en las materias troncales de lengua, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales y arte es la característica predominante del desglose regional.

Estabilidad curricular

Las teorías historicistas sobre el desarrollo de los currícula escolares predicen elevadas correlaciones a través del tiempo en la asignación del tiempo lectivo. Las batallas iniciales sobre la inclusión de determinadas materias escolares tienden a disiparse con el paso del tiempo. Una vez que las materias se han incorporado al currículum oficial, el período de tiempo dedicado a ellas cambia lentamente. Las teorías funcionalistas conducen a predicciones semejantes, ya que aunque los grados de desarrollo nacional determinan la mayor o menor importancia concedida a una materia en el currículum, no cambian radicalmente. Por otra parte, la idea de que los currícula nacionales reflejan influencias de ámbito mundial apunta a la existencia de escasas correlaciones en cuanto a la importancia concedida a las distintas materias, puesto que los países se basan más en modelos globales cada vez más estandarizados que en su propia historia peculiar o en sus exigencias de desarrollo.

El cuadro 4 presenta las correlaciones de Pearson entre los distintos períodos dentro de las distintas categorías curriculares. Indican, así, el grado de estabilidad temporal del porcentaje de tiempo curricular dedicado a estas materias. Sólo 5 de las 33 correlaciones son superiores a .50. Dos de estas excepciones representan la inclusión de lenguas imperiales o metropolitanas como lenguas curriculares oficiales en países que han obtenido recientemente su independencia, aquellos en los que la obligatoriedad de la enseñanza de una lengua oficial no autóctona permaneció estable después de la Segunda Guerra Mundial. Aparecen correlaciones relativamente elevadas en la educación religiosa y la educación ética; análisis posterio-

---

importancia) a una materia determinada a través del tiempo es muy pequeño (Kamens, 1990). Tradicionalmente se produce uno de los dos procesos siguientes: 1) un país no considera obligatoria una materia determinada (p. ej., ciencias) en un período concreto, pero la convierte en obligatoria en el período siguiente, dedicándole generalmente un tiempo curricular semejante al establecido por las normas mundiales; o 2) un país mantiene la obligatoriedad de una materia (p. ej., la educación profesional) que ha pasado de moda en casi todo el mundo. El retraso en la obligatoriedad de nuevas materias o el abandono de materias antiguas que han perdido su valor representan la mayor parte de la «desviación» de las pautas curriculares.

Un área de materias en las que descubrimos un modelo curricular distintivo es la educación religiosa y ética. Algunos países, principalmente los islámicos, dedican una parte sustancial del currículum a la enseñanza religiosa. Por ejemplo, Arabia Saudita (1945-1969, 1970-1986), Egipto (1920-1944), Yemen (1970-1986) y Palestina (1920-1944) dedican más de una cuarta parte del currículum de la escuela primaria a la enseñanza de la religión.

Fuera de la educación religiosa y ética, apenas existen pruebas de currícula distintivos de la escuela primaria; hallazgo más sorprendente por cuanto muchos países (p. ej., China, Corea, Japón y los países islámicos) tenían sistemas de enseñanza exclusivos, completamente alejados de la órbita moderna, en el momento de incorporarse al moderno sistema educativo mundial. Las ricas y diversas tradiciones culturales de estos países apenas se reflejan en sus currícula de la escuela primaria: al menos, en lo que respecta a las políticas oficiales.

res muestran que este resultado se debe a la educación religiosa (Cha y cols., 1988). La inclusión de la enseñanza religiosa en el currículum escolar depende de la separación institucional y política entre la Iglesia y el Estado y tiende a ser estable a través del tiempo. Fuera de estas dos áreas de materias, los resultados indican una variabilidad considerable a lo largo del tiempo. Las correlaciones entre los períodos posteriores a las dos Guerras tienden a ser algo superiores, pero esto quizá se deba a la menor duración temporal y al mayor número de casos para estos períodos.

Estas correlaciones, generalmente escasas, apoyan la teoría de que los currícula nacionales son configurados más por los procesos mundiales que por los nacionales. Derivan de un sistema en el que las decisiones curriculares de los países reflejan más los estándares mundiales que la historia educativa nacional.

Desarrollo nacional e importancia concedida en los currícula a las distintas materias

¿Influyen las variaciones nacionales de la estructura política, social y económica en los currícula oficiales de las naciones? En cada período se estableció una correlación entre diversas medidas del desarrollo socioeconómico y el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a determinadas materias de los currícula de la escuela primaria. Las mediciones realizadas fueron: *1) Consumo de energía per capita* (Naciones Unidas, 1952, 1984). Esta medida, de la que se dispone de información relativamente completa respecto a cada período, tiende a mantener una elevada correlación con otras medidas del desarrollo económico. *2) Urbanización,* entendida como porcentaje de la población que vive en ciudades de más de 100.000 habitantes (Banco Mundial, 1987). Debido a la insuficiencia de datos para el período 1920-1944 y considerando que esta variable clasifica los condados de una manera congruente a través del tiempo, se utilizaron los datos de 1950 para el período inicial. *3) Porcentaje de la población en edad escolar matriculada en la escuela primaria* (Benavot y Riddle, 1988; UNESCO, 1987). Esta variable es de conocimiento sencillo; se asocia positivamente con otras medidas del desarrollo y refleja la expansión y, tal vez, la modernización del sistema de educación de masas (que puede tener una influencia modernizadora sobre el currículum, además de una influencia general sobre el desarrollo).

Las correlaciones que aparecen en el cuadro 5 proporcionan poco apoyo a las teorías funcionalistas, que tienden a predecir que los currícula nacionales presentan una configuración notablemente estructurada: un grupo de materias «modernas» se reúne en el currículum y recibe una mayor proporción de tiempo lectivo como consecuencia de la modernización y el desarrollo nacionales. Aunque las matemáticas, las ciencias naturales y, en menor medida, los estudios sociales constituyen un nexo interrelacionado de materias «modernas», los resultados muestran que no existe una correlación directa entre el desarrollo socioeconómico y la importancia concedida a las materias «modernas» en los currícula del siglo XX. Surgen algunas correlaciones positivas en esta dirección (p. ej., entre la enseñanza

de las matemáticas y el consumo de energía en el primer período), pero no son coherentes y no se mantienen en el período actual (4).

CUADRO 4

Correlaciones de Pearson entre los períodos y los porcentajes de tiempo lectivo total dedicado a las materias del currículum de la escuela primaria: 1920-1986

Materia	1920-1944 vs. 1945-1969	1920-1944 vs. 1970-1986	1945-1969 vs. 1970-1986
Lengua nacional lengua local	.45 (31)	.25 (27)	.62* (72)
Lengua oficial lengua extranjera	.34* (45)	.27 (39)	.80* (73)
Matemáticas	.45* (39)	.14 (32)	.34* (81)
Ciencias naturales	.16 (44)	.27 (36)	.33* (76)
Historia geografía, educación ética	.36* (37)	−.04 (31)	.14 (74)
Estudios sociales	.52* (45)	−.02 (40)	.36* (74)
Educación religiosa o ética	.67* (37)	.47* (32)	.76* (68)
Educación estética	.29 (39)	.34* (31)	.30* (71)
Educación física	22 (39)	.26 (32)	.28* (72)
Educación para la higiene y la salud	.09 (40)	.12 (35)	.19 (70)
Materias prácticas/ educación profesional	.18 (34)	.45* (29)	.44* (73)

* $p < .05$.

Nota: El número de casos aparece entre paréntesis.

(4) El desarrollo socioeconómico puede relacionarse con el desarrollo de un currículum moderno en el siglo XIX. En un análisis histórico complementario de nuestros datos, Cha (1989) descubrió que en los países europeos el currículum moderno (que incluye las ciencias, la educación industrial y la educación física, las artes y las diversas ciencias sociales) empezó a sustituir al currículum tradicional clásico, orientado hacia la lengua, a finales del siglo XIX. Nuestros resultados, que comienzan alrededor de la Primera Guerra Mundial, parecen captar la parte final de este proceso. El esbozo del currículum moderno ya estaba establecido en el período entre guerras (Kamens y Benavot, de próxima aparición).

CUADRO 5

Correlaciones de orden cero entre determinadas medidas del desarrollo nacional y el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a las materias del currículum de la escuela primaria: 1920-1986

Materia	1920-1944			1945-1969			1970-1986		
	Consumo de energía per cápita	Urbanización	Matriculación en la escuela primaria	Consumo de energía per cápita	Urbanización	Matriculación en la escuela primaria	Consumo de energía per cápita	Urbanización	Matriculación en la escuela primaria
Lengua	−.02	−.14	.09	.03	.03	−.06	.06	.00	−.03
	(29)	(36)	(36)	(84)	(89)	(87)	(109)	(115)	(106)
Nacional, local	13	−.05	.24	.27*	.22*	*	.33	15*	.12
	(29)	(36)	(36)	(84)	(89)	(87)	(111)	(117)	(108)
Oficial, extranjera	−.10	−.03	−.06	−.23*	−.21*	−.25*	−.29*	−.16*	−.15*
	(29)	(36)	(36)	(89)	(94)	(92)	(113)	(119)	(110)
Matemáticas	.39*	.13	.11	.22*	.06	.30*	.11	−.03	16*
	(31)	(38)	(38)	(90)	(94)	(93)	(123)	(129)	(120)
Ciencias naturales	.23	.19	.13	−.12	−.01	.03	−.07	−.02	−.01
	(33)	(45)	(42)	(90)	(94)	(93)	(118)	(123)	(115)
Historia, geografía educación cívica	.12	.06	.10	.14	.05	.13	−.12	.10	−.07
	(31)	(39)	(38)	(89)	(94)	(92)	(112)	(118)	(109)
Estudios sociales	.05	−.04	.01	−.18*	−.07	−.07	−.02	.02	.03
	(38)	(50)	(47)	(89)	(94)	(92)	(110)	(118)	(109)
Educación religiosa o ética	−.10	.18	−.11	.01	.06	−.23*	−.04	.04	.18*
	(32)	(41)	(40)	(86)	(91)	(90)	(104)	(110)	(101)
Educación estética	.13	.38	.36*	.22*	.16	.27*	.25*	.22*	.03
	(31)	(42)	(40)	(87)	(92)	(91)	(108)	(114)	(105)

CUADRO 5 (Continuación)

Correlaciones de orden cero entre determinadas medidas del desarrollo nacional y el porcentaje de tiempo lectivo dedicado a las materias del currículum de la escuela primaria: 1920-1986

Materia	1920-1944			1945-1969			1970-1986		
	Consumo de energía per cápita	Urbanización	Matriculación en la escuela primaria	Consumo de energía per cápita	Urbanización	Matriculación en la escuela primaria	Consumo de energía per cápita	Urbanización	Matriculación en la escuela primaria
Educación física	.08	.16	.10	.16	.06	.13	.21*	.18*	.09
	(32)	(43)	(40)	(88)	(93)	(92)	(109)	(115)	(106)
Educación para la higiene y la salud	−.22	−.10	−.25*	−.12	−.01	−.13	−.06	.01	−.02
	(35)	(42)	(42)	(86)	(91)	(89)	(113)	(119)	(110)
Materias prácticas/ educación profesional	.15	−.07	.10	−.24*	−.17*	−.14	−.34*	−.23*	−.04
	(28)	(35)	(35)	(88)	(93)	(91)	(112)	(118)	(109)

* $p < 0.05$

Nota: El número de casos aparece entre paréntesis. Las medidas son las de 1930, en cuanto al período 1920-1944 (1950 en el caso de la urbanización); 1960, en cuanto al período 1945-1969 y 1980, en cuanto al de 1970-1986.

Por el contrario, el desarrollo socioeconómico en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial se asocia positivamente con una mayor importancia concedida a las lenguas nacionales y negativamente con una mayor atención prestada a la enseñanza de lenguas oficiales o extranjeras. Este aspecto tiene que ver más con el cambio de los modelos de nacionalidad y nacionalismo en distintos períodos históricos que con los acontecimientos mismos (Kamens, Cha y Wong, 1988). El período de tiempo dedicado a la enseñanza de la lengua en todos los tipos de currícula de la escuela primaria no tiene ninguna relación con el desarrollo socioeconómico.

El desarrollo socioeconómico presenta, asimismo, una correlación positiva con la proporción de tiempo dedicado a la educación estética. Este fenómeno puede reflejar los valores y las pautas de socialización más amplias de las sociedades modernas. En el período posterior a la Segunda Guerra Mundial el desarrollo socioeconómico presenta una relación negativa con la importancia concedida a la educación práctica o profesional. Se reflejan aquí dos fenómenos: el currículum colonial «adaptado» de la época anterior a la independencia no ha sido sustituido completamente en muchas antiguas colonias y muchas naciones agrarias hacen hincapié en los conocimientos «prácticos» relacionados con la agricultura, la explotación agrícola y el trabajo familiar durante el ciclo de la escuela primaria, en parte, porque ésta es con frecuencia una etapa educativa terminal en ellos. Esta consecuencia, aunque generalmente es compatible con el pensamiento funcionalista, tampoco resulta una predicción fundamental. Nuestra conclusión principal es que la mayor importancia concedida en los currícula «modernos» a determinadas materias no está estrechamente relacionada con la variación en los niveles de desarrollo nacional; idea clave en la mayoría de las teorías funcionalistas sobre el desarrollo educativo (5).

---

(5) Otra predicción que comparten las teorías funcionalistas e historicistas es que la independencia nacional ejerce en sí misma una influencia sustancial en las políticas y las prácticas curriculares, generando tal vez una orientación más agresivamente moderna. En ciertos análisis, que no se incluyen en este estudio, contrastamos la importancia concedida a las distintas materias en los currícula de países independientes, por un lado, y de colonias y dominios, por otro, en cada período. Las colonias dedicaban mayores proporciones del tiempo curricular a la enseñanza de la lengua y menores proporciones a la mayoría de las restantes materias (aunque distribuían el tiempo para estas últimas de manera aproximadamente semejante a la de los países independientes). Por término medio, dedicaban a la enseñanza de la lengua el 39.8 por 100 del tiempo curricular total en el período 1920-1944, el 43.8 por 100 en el período intermedio y el 44 por 100 en el período 1970-1986.

Los porcentajes correspondientes a las naciones independientes eran, respectivamente, el 34.5 por 100, el 35.7 por 100 y el 34.9 por 100. Evidentemente, en muchos sistemas educativos dependientes se dedicaba un tiempo adicional a la lengua de la metrópolis colonial, que probablemente resultaba extraña para la mayor parte de la población. Con la independencia se eliminaba o reducía la presión para dedicar este tiempo a una lengua que se había convertido en extranjera (Cha, de próxima aparición). Aparte de esta única consecuencia, apenas existen pruebas de que las políticas dependientes siguieran trayectorias curriculares radicalmente distintas en la mayoría de las áreas de materias.

RESUMEN Y DISCUSIÓN

La teoría funcionalista sostiene que los currícula nacionales varían en función del nivel de desarrollo socioeconómico, incorporan materias cada vez más modernas y cambian lentamente. Se han descubierto pocas relaciones con el desarrollo; el hecho de que los países desarrollados dediquen un tiempo relativamente mayor a la educación física y a las artes y relativamente menor a las materias profesionales tiene una importancia secundaria, ya que estas relaciones no reflejan ideas funcionalistas fundamentales. Existe una ligera tendencia hacia la «modernidad» en la ampliación del tiempo lectivo dedicado a las ciencias naturales, las ciencias sociales y las matemáticas. Además, se aprecia una escasa estabilidad nacional a través del tiempo en la asignación del tiempo lectivo. En consecuencia, es difícil sostener que existan vínculos estrechos entre la importancia concedida en los currícula oficiales a unas u otras materias y la variación de los requisitos sociales funcionales.

Las teorías historicistas sostienen que hay una diversidad de currícula nacionales entre los países o las regiones mundiales y una cierta estabilidad importante a través del tiempo. De nuevo, los datos no apoyan sustancialmente tales predicciones, al margen de cierta coherencia en el tiempo dedicado a la enseñanza de la religión.

La idea de que los currícula de la educación de masas están estrechamente relacionados con modelos estandarizados de progreso social y educativo de ámbito mundial implica que la enseñanza de materias «modernas», como las matemáticas, las ciencias naturales y las ciencias sociales, se difundirá por todo el mundo; que los currícula de la escuela primaria serán cada vez más semejantes y que la estabilidad a través del tiempo será moderada. La mayoría de nuestros hallazgos apoya esta línea de argumentación. Aunque existe alguna variación en materias secundarias (si se enseñan, o no, y cuánto tiempo se les dedica), la enseñanza de las materias troncales aparece prácticamente en todos los currícula nacionales y se dedican a ella períodos muy parecidos. Las características nacionales están débilmente relacionadas con la mayor o menor importancia concedida en el currículum a las distintas materias. Únicamente la expectativa de un aumento considerable de la semejanza a través del tiempo recibe un limitado apoyo; los cambios son moderados, aunque la mayoría de los países incluye todas las materias estándar en su currículum.

La idea de que los currícula primarios oficiales reflejan un orden educativo mundial modifica, sin llegar a eliminarlas, las hipótesis funcionalistas e historicistas. Los teóricos pueden mantener el concepto funcional del currículum moderno; lo único que necesitan es darse cuenta de que los modelos funcionalistas mantenidos en todo el mundo suelen adaptarse en áreas periféricas, más como modelos que como respuestas al cambio de las realidades sociales o políticas nacionales. De modo análogo, la perspectiva historicista puede seguir considerando el currículum como un producto histórico cuestionado, pero la trayectoria que lleva, por ejemplo, de la mayor importancia concedida antes a la geografía y la historia a la mayor atención prestada a los estudios sociales puede ser considerada más bien

como el fruto de ciertas fuerzas hegemónicas en un escenario mundial. La mayoría de los especialistas considera que esa trayectoria es producto de interacciones específicas, pero no existe ningún motivo razonable para creer que tales intersecciones sean, en lo esencial, locales o nacionales. Los conocimientos que son seleccionados, organizados y transmitidos por los distintos sistemas de la escuela primaria presentan una considerable estandarización en todo el mundo. El modelo moderno (gran parte del cual ya estaba establecido al principio de nuestro estudio) parece implicar la ampliación de un currículum de orientación lingüística y la inclusión consiguiente de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales y la educación física y artística. La difusión de este modelo curricular en todo el mundo (en gran medida, independientemente de los factores regionales y del desarrollo) acoge de forma eficaz la teoría funcionalista moderna como amplia base ideológica y como sistema legitimador global.

Carecemos de información sobre los procesos por los que se logra esta estandarización curricular. El Estado-nación es la forma de organización social predominante en la época moderna, preferida por las élites políticas y anticipada por todo tipo de grupos sociales (Thomas y cols., 1987). En uno u otro sentido, este modelo tiene consecuencias para los conocimientos que se estiman deseables para la población y que abarcan desde una cultura nacional compartida hasta determinados aspectos del racionalismo técnico moderno; es posible que tales consecuencias se manifiesten en cada Estado-nación y den lugar a una semejanza global. Asimismo, la obligatoriedad de la educación de masas es endémica y está favorecida por las organizaciones internacionales, las élites profesionales y los poderes dominantes en toda la época moderna. En uno u otro sentido, la lógica de esta educación de masas tiene también consecuencias para un contenido cultural común (insistiendo, de nuevo, en una cultura nacional compartida y en un importante grado de racionalismo). Por último, en uno u otro sentido, el currículum de masas se define y se prescribe directamente a través de la influencia de determinadas organizaciones internacionales (p. ej., el Banco Mundial y las Naciones Unidas), mediante modelos aportados por Estados-nación dominantes y por profesionales de la educación que operan a escala mundial. Todos estos factores influyentes (que son difíciles de distinguir empíricamente) encuentran audiencias receptivas en sociedades y Estados nacionales ávidos de legitimidad y progreso. De modo análogo a como se logró la identidad individual según la teoría de Tocqueville sobre Estados Unidos, la identidad nacional en el sistema mundial moderno se logra mediante la conformidad con los ideales institucionalizados.

En cierto sentido, la estandarización de los currícula escolares nacionales no constituye una sorpresa total. Vivimos en una época en la que las culturas locales y primordiales se ven sometidas a una destrucción completa, debido en parte a la educación de masas. Las lenguas locales se limitan o restringen como sus dioses y sus espíritus. Las divisiones políticas locales se reducen, frecuentemente, en beneficio de criterios nacionales o de tecnologías y costumbres vicarias. Todos los aspectos del sistema mundial moderno consolidan la conformidad de las reglas económicas, políticas o familiares y culturales con estándares regionales, étnicos o nacionales (Thomas y cols., 1987). Del mismo modo, las escuelas pretenden establecerse de forma estandarizada a escala nacional, con independencia del sexo, la clase so-

cial, la tribu, la región y la localidad. (En la práctica, sin embargo, puede existir una variación curricular entre estos subgrupos que no se reconoce en las reglas oficiales de los sistemas de educación de masas.)

La verdadera sorpresa de nuestros hallazgos no radica en la escasa importancia de los factores de influencia locales, sino en la escasa importancia relativa de los factores de influencia nacionales sobre la estructura curricular. Las semejanzas superan claramente las diferencias. Las escasas diferencias observadas tienden a ser inestables y parecen surgir aleatoriamente en sociedades nacionales que difieren radicalmente en su riqueza, su estructura política y su tradición cultural y religiosa. Podemos hablar con cierta seguridad de un currículum mundial relativamente estándar.

La investigación futura debe examinar las tendencias de los currícula nacionales para analizar el flujo mundial de cambios curriculares y la importancia de determinadas vías (p. ej., ciertas organizaciones internacionales, ciertos poderes dominantes o grupos profesionales determinados). Los datos sobre el contenido fijado para las distintas materias deben permitir determinar si la transición generalizada de la enseñanza de la historia y la geografía a los estudios sociales implica un cambio de contenido o simplemente de etiqueta. Los datos sobre los contenidos de la enseñanza real en las aulas permitirán saber si la política oficial alcanza realmente este nivel; por ejemplo, ¿qué grado de «resistencia» local se produce?, ¿en qué medida conocen los educadores locales las tendencias curriculares mundiales, además de las políticas específicas de sus autoridades?

Nuestro estudio pone de manifiesto el valor de las medidas independientes y directas de los estándares curriculares mundiales a través del tiempo, puesto que parece que influyen en las políticas nacionales. ¿Qué preferencias se descubren en los debates de los profesionales de la educación, en las políticas de los poderes dominantes en el sistema de estratificación mundial y en las organizaciones internacionales más importantes?

Por último, si se establece a nivel mundial tal contenido educativo, es importante estudiar las fuerzas que lo producen. ¿Existe una lógica cultural sustantiva o se trata simplemente de la aplicación de pautas accidentales o sistemáticas de la dominación internacional?

BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. *Ideology and Curriculum.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1971 (*Ideología y currículum.* Madrid, Akal, 1986).

Archer, M. *Social Origins of Educational Systems.* Londres, Sage Publications, 1979.

Banco Mundial. *World Tables, 1987.* Washington, Banco Mundial, 1987, 4.ª edición.

Barnard, H. *National Education in Europe.* Hartford, CT, Frederick Perkins, 1854, 2.ª edición.

Benavot, A. y Kamens, D. «The Curricular Content of Primary Education in Developing Countries». *Policy, Planning and Research Working Papers* (Education and Employment Working Paper, 237). Washington, DC, Banco Mundial, 1989.

Benavot, A. y Riddle, Ph. «The Expansion of Primary Education: 1970-1940. Trends and Issues». *Sociology of Education, 61,* 1988, pp. 191-210.

Bernstein, B. «On the Classification and Framing of Educational Knowledge», en M. Young (Ed.) *Knowledge and Control,* Londres, Collier MacMillan, 1971, pp. 47-76.

Boli, J.; Ramírez, F. O. y Meyer, J. W. «Explaining the Origins and Expansion of Mass Education». *Comparative Education Review, 29,* 1985, pp. 145-170. («Explicación de los orígenes y el desarrollo de la educación de masas», en Philip G. Altbach y Gail P. Kelly, *Nuevos enfoques en educación comparada.* Madrid, Mondadori, 1990, pp. 123-152.)

Cha, Y.-K. «The Origins and Expansion of Primary School Curricula in the West: 1800-1920». Manuscrito inédito. Stanford (California), Stanford University, School of Education, 1989.

– «The Effect of Global Integration on the Institutionalization of Modern Foreing Languages in the School Curriculum 1812-1986». *Sociology of Education,* de próxima aparición.

Cha, Y.-K.; Wong, S.-Y. y Meyer, J. «Values Education in the Curriculum: Some Comparative Empirical Data», en W. Cummings, S. Gopinathan y Y. Tomoda (Eds.) *The Revival of Values: Education in Asia and the West,* Londres, Pergamon Press, 1988, pp. 11-28.

Collins, R. *The Credential Society.* Orlando (Florida), Academic Press, 1979.

Coser, L. «Sociology of Knowledge», en *International Encyclopedia of the Social Sciences,* Nueva York, MacMillan and Free Press, 1968, pp. 428-434.

DiMaggio, P. y Powell, W. «The Iron Cage Revisited». *American Sociological Review, 48,* 1983, pp. 147-160.

Dottrens, R. *The Primary School Curriculum.* París, UNESCO, 1962.

Durkheim, E. *The Elementary Forms of the Religious Life.* Glencoe (Illinois), Free Press, 1954 (1912).

– *The Evolution of Educational Thought.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1977 (1938)

(Historia de la Educación. La evolución de las ideas pedagógicas en Francia. Madrid, La Piqueta, 1982).

Educational Yearbook. Nueva York, Teacher's College, Columbia University, 1924-1944.

Eisenstadt, S. N. «Explorations in the Sociology of Knowledge», en S. N. Eisenstadt e I. Friedrich (Eds.) *Cultural Traditions and Worlds of Knowledge: Explorations in the Sociology of Knowledge,* Silber, New Haven, JAI Press, 1988, vol. 7, pp. 1-17.

Fatunwa, A. y Aisuku, J. (Eds.) *Education in Africa.* Londres, George Allen & Unwin, 1982.

Fiala, R. y Gordon-Lanford, A. «Educational Ideology and the World Educational Revolution: 1950-1970». *Comparative Education Review, 31,* 1987, pp. 315-332.

Goodson, I. *School Subjects and Curriculum Change.* Londres, Croom Helm, 1983.

– *The Making of Curriculum: Essays in the Social History of Schooling.* Barcombe, Falmer Press, 1987.

Goodson, I. y Ball, S. (Eds.) *Defining the Curriculum: Histories and Ethnographies.* Londres, Falmer Press, 1984.

Guest, A. y Tolnay, S. «Agricultural Organization and Educational Consumption in the U.S. in 1900». *Sociology of Education, 58,* 1985, pp. 201-212.

Hawes, H. *Curriculum and Reality in African Primary Schools.* Bristol, Longman, 1979.

Kaestle, C. y Vinovskis, M. *Education and Social Change in Nineteenth Century Massachusetts.* Nueva York, Cambridge University Press, 1980.

Kamens, D. «Variant Forms: Countries with Distinct Primary Curricula». Manuscrito inédito. Northern Illinois University, Department of Sociology, 1990.

Kamens, D. y Benavot, A. «Elite Knowledge for the Masses: The Origins and Spread of Mathematics and Science Education in National Curricula». *American Journal of Education,* de próxima aparición.

Kamens, D.; Cha, Y.-K. y Wong, S.-Y. «On the Shoulders of Children: Building a National Community via the Primary School in the 19th and 20th Centuries». Ponencia presentada en la reunión anual de la *American Sociological Association.* Atlanta (Georgia), 1988.

Kandel, I. L. *Comparative Education.* Nueva York, Houghton Mifflin, 1933.

Klemm, L. *European Schools.* Nueva York, Appleton and Company, 1897.

Kliebard, H. *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958.* Boston, Routledge and Kegan Paul, 1986.

Kuklick, H. «The Sociology of Knowledge: Retrospect and Prospect». *Annual Review of Sociology, 9,* 1983, pp. 287-310.

Labaree, D. «Curriculum, Credentials and the Middle Class». *Sociology of Education, 59,* pp. 42-57.

Lukes, S. *Emile Durkheim.* Stanford (California), Stanford University Press, 1985.

Mannheim, K. *Ideology and Utopia.* Nueva York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1936. (*Ideología y utopía.* Madrid, Aguilar, 1966.)

– *Essays on the Sociology of Knowledge.* Londres, Routledge and Kegan Paul, 1952.

Massialas, B. G. y Jarrar, S. A. *Education in the Arab World.* Nueva York, Praeger, 1983.

Maynes, M. J. *Schooling in Western Europe: A Social History.* Albany (Nueva York), State University of New York Press, 1985.

Meyer, J. W. «The World Polity and the Authority of the Nation-State», en A. Bergesen (Ed.) *Studies of the Modern World System,* Nueva York, Academic Press, 1980, pp. 109-137.

Meyer, J. W.; Ramírez, F. O.; Rubinson, R. y Boli-Bennet, J. «The World Educational Revolution: 1950-1970». *Sociology of Education, 50,* 1977, pp. 242-258.

Meyer, J. W.; Ramírez, F. O. y Soysal, Y. «World Expansion of Mass Education: 1870-1980». California, Department of Sociology, Standford University, 1990.

Meyer, J. W.; Tyack, D.; Nagel, J. y Gordon, A. «Public Education as Nation-Building in America». *American Journal of Sociology, 85,* 1979, pp. 591-613.

Ministerio de Educación de Japón. *Education in Asia.* Tokyo, Japón, Ministerio de Educación, 1964.

Al-Misnad, Sh. *The Development of Modern Education in the Gulf.* Londres, Ithaca, 1985.

Naciones Unidas. *World Energy Supplies: 1929-1950.* Nueva York, Naciones Unidas, 1952.

Naciones Unidas. *Energy Statistics Yearbook.* Nueva York, Naciones Unidas, 1984.

Instituto Nacional para la Investigación Educativa y UNESCO. *Asian Study of Curriculum.* Tokyo, NIER, 1970.

Oficina Internacional de Educación. *Preparation and Issuing of the Primary School Curriculum, 194.* París, UNESCO, 1958.

Parsons, T. «The School Class as a Social System». *Harvard Educational Review, 29,* 1959, pp. 297-318.

Prince, J. *Methods of Instruction and Organization of the Schools of Germany for the Use of American Teachers and Normal Schools.* Boston, Lee and Shepard, 1897.

Ragin, Ch. *The Comparative Method.* Berkeley (California), University of California Press, 1987.

Ramírez, F. O. y Boli, J. «The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization». *Sociology of Education, 60,* 1987, pp. 2-18.

Sasnett, M. y Sepmeyer, I. *Educational Systems of Africa.* Berkeley (California), University of California Press, 1966.

Schubert, W. *Curriculum: Perspective, Paradigm and Possibility.* Nueva York, McMillan, 1986.

Schultze, W. (Ed.) *Schools in Europe.* Berlín/Weinheim, Verlag Julius Beltz, 1966-1970.

Springer, U. «Education, Curriculum and Pedagogy». *Comparative Education Review, 21,* 1977, pp. 358-370.

Stevenson, D. y Baker, D. «State Control of the Curriculum and Classroom Instruction». *Sociology of Education,* de próxima aparición.

Thomas, G.; Meyer, J. W.; Ramírez, F. O. y Boli, J. *Institutional Structure: Constituting State, Society and the Individual.* Beverly Hills (California), Sage Publications, 1987.

UNESCO. *World Survey of Education, 2.* París, UNESCO, 1958.

UNESCO. Oficina Regional de Educación en Asia y el Pacífico. *Towards Universalization of Primary Education in Asia and the Pacific.* Bangkok, Tailandia, UNESCO, 1984.

UNESCO. *Statistical Yearbook.* París, UNESCO, 1987.

Waggoner, G. y Waggoner, B. *Education in Central America.* Lawrence (Kansas), University Press of Kansas, 1971.

Waller, W. *The Sociology of Teaching.* Nueva York, John Wiley, 1965 (1932).

Whitty, G. y Joung, M. (Eds.) *Explorations in the Politics of School Knowledge.* Nafferton (Inglaterra), Nafferton Books, 1976.

Wong, S.-Y. «The Evolution and Organization of the Social Studies Curriculum: A Cross-National Study: 1900-1986». *Sociology of Education,* de próxima aparición.

Wuthnow, R. *Meaning and Moral Order.* Berkeley (California), University of California Press, 1987.

Young, M. (Ed.) *Knowledge and Control.* Londres, Collier MacMillan, 1971.

Originalmente publicado en la *American Sociological Review* (1991) vol. 56. Se traduce y reimprime con la autorización de los autores y de la revista.

MONOGRÁFICO

SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE. CONFIGURACIÓN DE UN CAMPO

JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ (*)

La desdeñan los sociólogos y la desprecian los deportistas.
(Bourdieu, 1988*b*, p. 173)

1. UN CAMPO QUE NO HA MERECIDO LA ATENCIÓN DE LA «SERIEDAD» SOCIOLÓGICA

No parece que los sociólogos hayan prestado mucha atención a los temas deportivos. Parlebas (1986, p. 21), por ejemplo, presenta el deporte como un objeto poco habitual de la sociología; lo que no es óbice, dice, para encontrar *algún voluntario que tenga la impertinencia de buscar pertinencias en el juego y en el deporte.* En esta misma línea, Horne, Jary y Tomlinson (1987, p. 1) afirman que los temas relativos al deporte y al tiempo libre todavía provocan entre los sociólogos escepticismo y alguna que otra sonrisa.

A la hora de ofrecer explicaciones que justifiquen esta falta de interés –más chocante, si cabe, en el caso de los «curiosos» sociólogos; especie proclive a aventurarse en áreas de estudio muy diversas o ignoradas por otras disciplinas–, los distintos autores vienen a coincidir en que el deporte (y otros campos «asociados», como el juego, el ocio o el tiempo libre) se ha considerado siempre un asunto trivial, no merecedor de la atención de un trabajo científico «serio». La «seriedad sociológica» parece haber sido dirigida hacia el trabajo, la estructura social, la economía, etc. El deporte, el juego, el ocio y demás no han pasado de ser temas frívolos (1).

(*) INEF, Castilla-León.

(1) Que la «seriedad sociológica» no se ha ocupado del deporte está fuera de toda duda. Como prueba, valga esta muestra: revisados todos los números de *Sociology*, la revista de la BSA (Asociación de los Sociólogos Británicos), 24 volúmenes a 4 números por año entre 1967 y agosto de 1990, no hay un solo artículo que trate directamente sobre el deporte.

Parlebas sugiere que este tipo de razonamiento viene de lejos: *la historia de los juegos* –dice– *es, ante todo, la historia de sus prohibiciones y condenas* (2). Una idea, ésta, ante la que el deporte –que a veces es concebido como una forma de juego o que comparte con él el espacio del tiempo libre– no está totalmente ausente.

Pero, lo que es más significativo, esta indiferencia sociológica ante el fenómeno deportivo puede significar que los sociólogos han dado por buena la idea convencional que presenta al deporte como «aproblemático», neutral, cargado de bondades e independiente de toda diferencia de raza, sexo, clase social, país, sistema político o cultura; un deporte que, inevitablemente, actúa y contribuye a la realización personal de todos los individuos.

Parece como si los sociólogos hubiesen empleado demasiado tiempo en percatarse de la «cotidianeidad de lo deportivo», de que vivimos en una época que algunos autores han caracterizado como la «era del deporte» o el «siglo del deporte» (Cazorla, 1979, p. 17). Parece también como si se les hubiese pasado por alto su «volumen», así como sus polimorfas manifestaciones. Y sin embargo, el deporte moderno es uno de los fenómenos sociales más amplios y globales de nuestros días, que incide claramente no sólo en el tiempo libre, sino también en la propia economía, en las relaciones de poder, en los medios de comunicación o en los asuntos de orden público –por señalar sólo algunos ejemplos (3)–.

---

(2) Para mostrar que este rechazo viene de antiguo, Parlebas (1986, p. 22) relata una anécdota, recogida del artículo sobre el «Juego» en *La Enciclopedia:* Parece ser que los lacedemonios habían prohibido el juego en su república. Así es que, cuando en cierta ocasión enviaron al ciudadano Chilón a ultimar una alianza con los corintios, aquél se indignó tanto de ver jugando a viejos y jóvenes, hombres y mujeres, magistrados y capitanes, que se volvió a casa sin comprometer a su tierra en una alianza con un pueblo de jugadores.

(3) J. M.ª Cagigal escribía en 1979 que el deporte compartía con la política el primer lugar en la prensa y en las preocupaciones de la gente. En este sentido, citaba un informe de la Agencia EFE sobre información deportiva que dice: «De 25 a 30.000 palabras diarias. 'Los domingos (...) se convierten en algo babélico. Además de la información de carácter normal (...) hemos transmitido esta temporada (1975-1976) la friolera de 3.200 crónicas especiales, con un promedio de 2.000 palabras por crónica; lo que hace un total de 6.400.000 palabras de crónicas especialmente contratadas'. Se puede calcular que en la temporada de doce meses, Alfil (sección deportiva de la Agencia EFE) transmite hoy un total, entre servicio normal y servicios especialmente contratados, de 14.200.000 palabras. Como referencia, baste decir que el volumen de la información total (no deportiva) en palabras transmitidas por la Agencia EFE asciende a unos 50.000.000 de palabras anuales» (1979, p. 87).

Si alguien duda de la importancia no sólo cultural y política, sino también económica, ahí está Barcelona 92, convertida en cuestión de Estado desde el mismo momento en el que se piensa presentar la candidatura a ciudad olímpica. El deporte dice L. M.ª Cazorla, es cada vez más una cuestión de Estado que se refleja directamente en los Presupuestos Generales de cualquier país (véanse Cazorla, 1979, Cap. II, 2, *La importancia económica del deporte,* pp. 26-50; y García Monje, 1988-1989).

Como referencia de lo que en términos económicos significa el deporte, se puede señalar el estudio *The Economic Impact Importance of Sport in the U.K.* (1986), encargado por el *Sports Council.* Estos son algunos de los datos: Gastos totales relacionados con el deporte en el Reino Unido, 4,4 billones de libras esterlinas al año; de los cuales, 1,16 billones corresponden a apuestas y juego *(gambling),* 770 millones a ropa y zapatillas, 690 millones a material deportivo y 530 millones a gastos de participación deportiva. Este estudio muestra la relación del deporte con toda la economía, de forma que cualquier reestructuración presupuestaria puede acarrear una larga cadena de consecuencias. Los beneficios del Estado por medio de variados impuestos relacionados con las actividades deportivas son de 2,4 billones de libras. Las autoridades locales también ingresan 740 millones. Hay unos 376.000 pues-

Pero lo que quizá sea, en este sentido, más relevante no es tanto la constatación de dicha «negligencia» como la forma en que tal situación ha influido en la definición y la naturaleza de los propios estudios de la sociología del deporte.

Así, distintas revisiones ponen de manifiesto que gran parte de los trabajos de sociología del deporte no pueden considerarse estrictamente sociológicos, ya que la formación básica de muchos de sus autores se reduce al propio campo de la educación físico-deportiva, de forma que sus preocupaciones fundamentales versan en torno a las relaciones entre el deporte y el buen funcionamiento anatómico-fisiológico del cuerpo o sobre los efectos en la personalidad de los deportistas.

Posteriormente, algunos sociólogos –frecuentemente desligados de o sin experiencia en el área de la educación física y el deporte– empezaron a constatar y manifestar que este fenómeno en cuestión podía ser entendido como un producto social y que, por tanto, debía ser objeto de estudio sociológico. Sin embargo, de acuerdo con Horne, Jary y Tomlinson (1987, p. 2), estos intentos no pasaron de ser marginales, configurando un *ghetto* dentro de la sociología, con un contenido y un planteamiento casi exclusivamente empiristas.

Es a finales de los sesenta y durante la década de los setenta cuando, como indicaré más adelante, se generan más ideas y se produce una mayor diversidad de pensamiento sociológico aplicado al deporte.

2. UN POCO DE HISTORIA

Constatada esta «negligencia», voy a realizar un breve repaso histórico de la propia sociología del deporte, con el propósito no tanto de ser exhaustivo, como de contextualizar algunos de los escritos, problemas y perspectivas.

La idea de Lüschen y Weis (1979, p. 13) de situar los comienzos de la sociología del deporte en algunos estudios de antropología cultural realizados a finales del siglo XIX (4) debe ser matizada. En primer lugar, estos autores parecen ignorar trabajos anteriores, que si bien resulta un poco forzado considerarlos como antecedentes de esta disciplina, es necesario valorar convenientemente, por cuanto han

---

tos de trabajo, sin contar los voluntarios ni los empleados a tiempo parcial. El Reino Unido se gasta en importaciones en materia deportiva 595 millones de libras (véase Rigg y Lewney, 1987; Henley Centre/Sports Council, 1986).

Otro hecho nuevo para valorar las dimensiones del deporte son las campañas humanitarias, como *Sport Aid for Africa*, que se han producido de forma generalizada por todo el mundo. (Sobre las dimensiones de lo deportivo puede verse Barbero, 1990*a*.)

(4) Lüschen y Weis citan estudios de carácter antropológico en los que, al considerar los usos y costumbres de determinados pueblos primitivos, se relatan o comparan sus formas de jugar; por ejemplo, el de G. Catlin, *Letters and Notes on the Manners. Customs and Conditions of the North American Indians* (Haines, Minneapolis, 1965 –e.o. 1841–), sobre los juegos de los indios norteamericanos, o el de E. B. Tylor, *On american lot-games, as evidence of asiatic intercourse before the time of Columbus* (*Internationales Archiv für Ethnographie, 9,* 1896, pp. 55-67), sobre los rasgos comunes entre los juegos de América Central y de Pakistán.

contribuido a configurar el amplio campo del tratamiento sistemático de lo corporal. En segundo lugar, se olvidan de que algunos de los sociólogos del XIX sí escribieron sobre la educación física y el deporte. Finalmente, en tercer lugar, cabría al menos preguntarse si Marx, Durkheim y Weber, los «padres fundadores» de la sociología, ofrecieron alguna explicación de lo deportivo.

En relación con el primer punto, quiero presentar únicamente dos breves ilustraciones. Una de ellas es el librito de Erasmo, *De Civilitate Morum Puerilium* (1526), iniciador de toda la saga de los libros de urbanidad y pieza clave en la transformación del cuerp (su uso, las técnicas apropiadas) en objeto de atención, estudio y saber (5). La otra es el *Emilio* (1762), un tratado de educación que dota al cuerpo de una importancia y una significación difícilmente superables. Aquél se convierte en el *locus* en el que repercuten y se graban todos los problemas relativos a la salud social-urbana, problemas que son, a la vez, morales y físicos (6).

Dentro de la segunda matización, deseo hacer constar que el británico H. Spencer (1820-1903) –uno de los «clásicos» en los momentos iniciales de la sociología y testigo directo de la sociedad que «inventa» las instituciones deportivas modernas– dedica cierta atención a la educación física y el deporte.

En la línea del evolucionismo social, este ideólogo victoriano considera que el ejercicio físico es el medio de asegurar la formación de los hombres robustos-atletas modernos. Estos constituyen la primera condición para la propia prosperidad y el liderazgo (económico, militar, político...) de un país en su competición con el resto de las naciones del mundo (Spencer, 1983, pp. 183-184).

En este marco, Spencer se une a los «cristianos musculares» (7), propugnando la extensión de la educación física como antídoto de la degeneración racial y del desorden social. Su educación física, construida conforme a los conocimientos científicos de la anatomía, la fisiología y la biología, no trata sólo de la convenien-

---

(5) Para una explicación de la significación del opúsculo de Erasmo puede verse Varela (1985) y Elias (1988). Este último lo presenta como una pieza indispensable para comprender los inicios del «proceso de la civilización» (que se comenta más adelante).

(6) De acuerdo con Turner (1984), a partir del siglo XVIII el urbanismo se convierte en un tema central en el pensamiento social francés y se mantiene hasta nuestros días. El aumento de la densidad de población en las concentraciones urbanas se percibe como una amenaza que mina la moral y las costumbres. Estas preocupaciones de Rousseau (s. XVIII) se encuentran también, por ejemplo, en *La división del trabajo social* (finales XIX) de Durkheim y son las que dan pie a las técnicas disciplinarias, la vigilancia y la supervisión de las poblaciones urbanas, es decir, la microfísica disciplinaria o la anatomopolítica del cuerpo, de Foucault (s. XX).

Lerena (1985) argumenta que *Emilio* («La más célebre robinsonada») recoge la mayoría de las claves y bases de nuestras actuales concepciones educativas, es decir, de la infancia. Creo que puede igualmente afirmarse que en *Emilio* se recogen también muchas de nuestras actuales preocupaciones sobre el tratamiento (educativo) del cuerpo.

(7) El tema de los «cristianos musculares» excede los límites del presente artículo. Es suficiente señalar la existencia de este «movimiento» que, trastocando el mensaje excesivamente moral de Arnold –el «reformador» de la *Public School de Rugby*–, contribuyó a difundir las bondades del ejercicio. (Sobre este tema puede verse Barbero, 1990*b*.)

cia del ejercicio, sino también de la buena alimentación, del vestido apropiado y de uno de los principales focos de peligro: el excesivo trabajo intelectual (8).

La falta de ejercicio físico produce en las mujeres unos efectos que son particularmente dañinos. Spencer critica, en este sentido, los colegios de niñas de las clases acomodadas victorianas, en los que la excesiva carga intelectual y un ideal erróneo de señorita –que privilegia los jardines en perjuicio de los campos de juegos y deportes– genera palidez, formas angulosas y encorvadas, ojos sin brillo, pechos deprimidos... (9).

Este autor ofrece también una interesante comparación entre la gimnasia y los «juegos deportivos». En su opinión, la gimnasia es monótona, analítica, desproporcionada; provoca fatiga localizada y carece de atractivo. El «juego deportivo», por el contrario, es espontáneo, general, global y placentero. La gimnasia es inferior no sólo por la «cantidad» de ejercicio muscular que requiere, sino también por la «calidad» de éste. De acuerdo con Spencer, es muy importante que el ejercicio físico se haga con placer, con interés –como ocurre en el juego deportivo–, ya que de ello se deriva una especial excitación cerebral que es muy beneficiosa:

> De aquí *la superioridad intrínseca del juego sobre la gimnasia.* El extremo interés que los niños toman en el primero, la alegría... son, en sí mismos, tan importantes para el desarrollo físico como el ejercicio que les acompaña. Y por carecer de estos estímulos morales, la gimnasia es esencialmente defectuosa (Spencer, 1983, p. 210 –la cursiva es mía–) (10).

---

(8) La cuestión del anti intelectualismo asociado a los orígenes del deporte moderno sobrepasa igualmente los objetivos de este artículo. Deseo simplemente señalar que ésta es una de las características más dominantes en los orígenes del deporte. Como ilustración, léase esta definición de jugador de cricquet dada en 1898: «A cricketer (says the Jubilee book of cricket) is just a man with a clear eye, bronze face and atletic figure. He is usually somewhat *lacking in general information* and is sometimes a poor conversationalist upon any but his own subject; *he does not read much*» (recogida por Ford, 1898, p. 291 –la cursiva es mía–).

Este anti intelectualismo perdura hoy de múltiples formas. Por ejemplo, se ha dicho frecuentemente que un intelectual no debía ser aficionado –o confensar su afición– al fútbol. Y así ha sido salvo raras excepciones, como la de M. Vázquez Montalbán. O en el ámbito escolar, con la total separación y la diferente valoración de la educación física respecto a las otras materias. Así como la idea frecuente entre los enseñantes relativa a que los buenos alumnos en «gimnasia» suelen ser los peores en las materias intelectuales, y viceversa.

(9) El tiempo dedicado a las actividades físicas en los colegios femeninos de las clases acomodadas victorianas era muy limitado. Véase, como ejemplo, este horario de un colegio: lecho, nueve horas; clase, estudio de lecciones, nueve horas; clase, aguja y artes de adorno, tres horas y media; comida, una hora y media: ejercicio, aire libre, paseos (con libro en mano y sólo con tiempo bueno), una hora (Spencer, 1983, p. 214).

(10) Esta comparación entre juego y gimnasia puede presentar algún problema de traducción del original inglés. La dificultad derivaría de los términos *play* (jugar en el sentido más amplio; cuando decimos que un niño o un animal juega) y *game,* que en realidad es juego organizado, sujeto a reglas, sinónimo de «deporte». (El diccionario COBUILD –Collins Birmingham University International Language Database– dice: *A game is an activity or sport involving skill, knowledge or chande, in which you follow fixed rules and try to win against an opponent or to solve a puzzle.)*

Dejando a un lado estas cuestiones lingüísticas, creo que esta distinción entre deporte-juego deportivo y gimnasia ilustra dos tradiciones bien diferentes de la educación física de la época: por un lado, los «juegos deportivos» de las *Public Schools,* los internados educativos a los que las élites victorianas enviaban a sus hijos varones, unas instituciones totales, que diría Goffman, separadas del mundanal ruido,

Con referencia a la tercera matización, Rojek (1985, p. 4) afirma que aunque ninguno de los «padres fundadores» de la sociología ha dedicado gran atención a la cuestión del deporte (ni, más en general, a los temas de la recreación, el ocio o el tiempo libre), sus teorías de lo social sí ofrecen elementos explicativos de dichos fenómenos.

Según Marx, el trabajo es un instrumento esencial en la autorrealización del ser humano: mediante el trabajo, escribe en *El Capital,* el hombre se relaciona con la naturaleza, actúa sobre el mundo externo y lo modifica, a la vez que se transforma a sí mismo. El problema, ya se sabe, es la explotación y el extrañamiento que resulta de la particular forma de organización del trabajo dentro del sistema capitalista. Los beneficios que genera la explotación de la fuerza de trabajo permiten a la burguesía un distanciamiento de la necesidad, una mayor porción de tiempo disponible, del que, por el contrario, se priva al proletariado.

Marx considera que el tiempo (su utilización y su elección) es un elemento importante para el bienestar humano (11). Como afirma en un conocido pasaje de *La Ideología Alemana,* en la futura sociedad comunista nadie estará sujeto a un tipo de actividad específica, de forma que, en un mismo día, se podrá ser cazador por la mañana, pescador por la tarde, pastor al ocaso y crítico en la sobremesa.

Esta idealización, dicen Parry y Coalter (1982, p. 221), ha de entenderse como una respuesta a la inflexible división del trabajo del sistema capitalista que fragmenta la vida de los seres humanos e impide el genuino disfrute de la recreación o el ocio, puesto que estos ámbitos se construyen, igualmente, en la lógica general del sistema.

Otros escritos menos «jóvenes» de Marx explican la relación entre el «reino de la necesidad» y el «reino de la libertad» de una forma menos idealista. El volumen tercero de *El Capital* presenta el trabajo impuesto por la necesidad como inevitable en toda formación social, cualquiera que sea su naturaleza. Ahora bien, este trabajo puede y debe regularse racionalmente, puede y debe llevarse a cabo en unas condiciones adecuadas y dignas. Contando siempre con la existencia del trabajo que satisfaga la necesidad, a partir de él, al otro lado, comienza el reino de la libertad. Por todo ello, una primera condición práctica es la reducción de la jornada de trabajo (Marx, 1987, p. 759).

---

dotadas de amplios campos en los que poner en práctica y autoconvencerse del valor educativo del deporte; por otro lado, el *drill,* el conjunto de ejercicios gimnásticos y paramilitares importados de Suecia y Alemania que caracterizó la actividad física de las escuelas populares–estatales en las que al carecerse de espacio, todo lo que podía hacerse era movimientos más localizados y estáticos partiendo de alineaciones. Dos formas de Educación Física que se corresponden con contextos, destinatarios y propósitos totalmente diferentes (sobre este tema puede verse McIntosh, 1979).

(11) «El tiempo es el espacio para el desarrollo humano. Un hombre que no dispone de tiempo libre, porque su trabajo para el capitalista absorbe todos los momentos de su vida –con la excepción de dormir, comer y similares–, es menos que una bestia de carga. Es una mera máquina...» (de textos escogidos de Marx, citado por Rojek, 1985, p. 42).

Para una consideración global de las ideas de Marx en relación con el ocio, el tiempo libre, la recreación, los deportes, etc. véase Rojek, 1984 y 1985, pp. 34-49.

En el modelo weberiano, el ámbito deportivo se caracteriza por la misma tendencia racionalizadora y burocrática que inunda todas las esferas de la sociedad capitalista, convirtiéndola en una *jaula de hierro.* La creciente administración y «calculabilidad» de las relaciones humanas fuerza a los individuos al desencanto y a dejar de lado los planteamientos utópicos. En este sentido, Weber sugiere que la cultura del capitalismo (la ética protestante), centrada en el trabajo y en el beneficio como pruebas del «valor individual», es totalmente irracional desde el punto de vista de la felicidad humana (12).

De acuerdo con Rojek (1985, p. 69), Weber se adelantó a Foucault al señalar que la disciplina racional del trabajo capitalista imprime su carácter en los propios cuerpos de los trabajadores: en su ritmo de vida, en la especialización funcional de sus músculos, en la eficiencia física general. En otras palabras, los procesos racionalizadores se extienden más allá de los límites de la fábrica.

Las actividades deportivas de los individuos estarían también condicionadas por el *status* y el *estilo de vida* de éstos. Las diferentes prácticas de los diversos grupos suponen distintos significados, actúan como mecanismos de delimitación o, de otra forma, como expresión simbólica y ejercicio práctico de poder (13).

En el modelo durkheimiano, la naturaleza humana se caracteriza por el conflicto del *homo duplex,* en el que de alguna forma coexisten las tendencias egoístas con las obligaciones morales. La creciente complejidad de la división del trabajo pone en entredicho la cohesión y la estabilidad de la sociedad moderna cuya construcción y cuyo mantenimiento resultan un asunto delicado.

En este marco, el desarrollo de las formas deportivo-recreativas corre paralelo al del conjunto de las actividades sociales «serias», a las que compensa y hace olvidar. Durkheim plantea que ambas esferas (trabajo y ocio-recreación) se necesitan mutuamente. Hay una interdependencia funcional entre ellas, esto es, el trabajo hace necesaria la existencia de la distracción y, viceversa, ésta permite que aquél continúe sin traumas. Igualmente, la división del traba-

---

(12) «El *summum bonum* de esta 'ética' consiste en que la adquisición incesante de más y más dinero, evitando cuidadosamente todo goce inmoderado, es algo tan totalmente exento de todo punto de vista utilitario o eudemonista, tan puramente imaginado como fin en sí, que aparece en todo caso como algo absolutamente irracional frente a la 'felicidad' o utilidad del individuo en particular. La ganancia no es un medio para la satisfacción de necesidades vitales materiales del hombre, sino [algo] que más bien éste debe adquirir, porque tal es el fin de la vida» (Weber, 1985, p. 48).

Como curiosidad, en este mismo sentido, recuérdese la definición de «ociosidad» que ofrece el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (1984): «vicio de no trabajar; perder el tiempo o gastarlo inútilmente».

(13) En este sentido, puede decirse que Weber se adelantó también a Bourdieu (a quien se comentará más adelante).

Por otra parte, un intento de explicación de *La Naturaleza de los Deportes Modernos* a partir del modelo weberiano puede verse en Guttmann (1978). De acuerdo con Guttmann, el deporte moderno presenta unas características (secularización, igualdad de oportunidades y competición, especialización, racionalización, burocratización, cuantificación y *records*) que no sólo reflejan la racionalidad que sustenta el orden social, sino que además se presentan en el deporte como un modelo ideal de la sociedad moderna.

jo en la sociedad moderna se traduce en la diversificación y la multiplicación de las fórmulas recreativas (14).

Por otra parte, los orígenes y funciones de las formas recreativas estarían muy próximos a los de las ceremonias y los rituales religiosos. Respecto a los orígenes, Durkheim afirma que los juegos y muchas formas de arte nacen de la religión: toda conglomeración y todo ceremonial de carácter religioso producen una energía y unas emociones que no se pueden absorber y el excedente que se genera es, en parte, trasladado a otros ámbitos (arte, juego...). Con referencia a las funciones, Durkheim mantiene que tanto las fiestas de carácter religioso como las profanas (que son también muy similares: canciones, música, gritos, espectáculo, excitación...) desempeñan una importante función moral, construyendo y reforzando la *conciencia colectiva.* Incluso muchas formas del ocio secular moderno pueden considerarse como los sustitutos de los viejos dioses (15).

En 1899 el economista «populista-socialista» Veblen publica su *Teoría de la Clase Ociosa,* en la que critica a las clases pudientes americanas acusándolas de consumo improductivo del tiempo y de convertir el ocio en símbolo de clase y en medio de ostentación. De acuerdo con Veblen, el deporte forma parte de ese ocio distintivo que las clases capaces de fijar las normas del gusto social presentan cargado de atributos y valores extraordinarios. La irrupción de la afición por el deporte entre las clases ociosas –continúa– se debe a la carencia de ocupaciones diarias que acaparen sus intereses, motivaciones y sentimientos. Esta lejanía de la necesidad permite que pasen a primer plano aquellas motivaciones inconscientes y atávicas del hombre, depredador y agresivo por naturaleza, que las preocupaciones del mundo moderno habían enviado a la trastienda de la personalidad de los individuos. En el deporte, dice este autor, sobrevive el instinto de lucha que tiende siempre a ven-

---

(14) En *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa* (1912) Durkheim dice que un elemento importante de la religión es el recreativo y estético, de forma que muchas ceremonias, *extrañas a toda finalidad utilitaria, hacen que los hombres se olviden del mundo real y los transportan a otro donde su imaginación se mueve sin obstáculos; les distraen. Llegan incluso a veces a adoptar el aspecto externo de un entretenimiento; se ve a los asistentes reír y divertirse abiertamente* (Durkheim, 1982, p. 354).

Igualmente, en el prefacio a la 2.ª edición de *La División del Trabajo Social* (1893) puede leerse que *parece conforme a la naturaleza de las cosas que el juego y la recreación se desenvuelvan a la vez que los asuntos serios de la vida, a los que sirven de contrapeso y compensación.*

(15) Respecto al origen común de lo religioso, lo deportivo y lo artístico, Durkheim afirma en *Las Formas Elementales...* lo siguiente: «Resulta un hecho conocido que los juegos y las principales formas artísticas parecen haberse originado en la religión y que, durante mucho tiempo, han seguido manteniendo un carácter religioso» (Durkheim, 1982, p. 354).

Más adelante continúa: «Toda fiesta, aun cuando sea originariamente puramente laica, tiene ciertas características propias de la ceremonia religiosa, pues en todos los casos da lugar a que los individuos se aproximen entre sí, se pongan en movimiento las masas y así se produzca un estado de efervescencia colectiva, a veces incluso de delirio, que no deja de tener parentesco con el estado religioso. El hombre se ve arrastrado fuera de sí, distraído de sus ocupaciones y preocupaciones cotidianas. Además, en los dos casos se observan las mismas manifestaciones: gritos, cantos, música, movimientos violentos, bailes, búsqueda de excitantes que levanten el tono vital, etc.» (Durkheim, 1982, p. 356).

Como se ha dicho, las formas recreativas constituyen, de acuerdo con Durkheim, uno de los principales elementos de formación moral, de afirmación de la conciencia colectiva, el sustituto de los viejos dioses.

cer y a realizar hazañas. Su finalidad es destructora. Este instinto agonístico y destructivo es también el motor del derroche consumista –competición ostentadora de la clase ociosa– (16).

De acuerdo con Thomas (1988, p. 19), las primeras obras de sociología del deporte aparecen en Alemania. En 1910 se publica en Munich *Deporte y Cultura,* de Steinitzer, y en 1921 –dicen Lüschen y Weis (1979, p. 14)– aparece en Berlín la primera obra titulada *Sociología del Deporte,* un trabajo de Heinz Rissey. Durante la época entre guerras, en los EEUU se producen también algunas publicaciones referidas a los deportes practicados en las Universidades y escuelas superiores americanas.

En España se producen, asimismo, por estos años algunos escritos sobre el deporte. Unamuno, por ejemplo, escribe los breves artículos *Juego Limpio* (1917) y *Del Deporte Activo y del Contemplativo* (1922). En el primero ensalza las bondades del deporte basado en el «juego limpio», así como sus beneficiosos efectos para el sistema educativo británico. El juego limpio consiste en el desenvolvimiento espontáneo y libre de los jugadores por el propio placer del juego –como fin en sí mismo–. Por consiguiente, Unamuno rechaza la instrumentalización del deporte «pedagogizado», convertido en un medio para alcanzar un fin, como hacen los profesionales llevados por su espíritu mercenario. El deportista así concebido es un parásito social:

> Y se da el caso de que un profesional del juego de pelota, un pelotari o pelotaire, acaba por convertirse en una especie de ruleta humana. Que es a lo menos que puede descender un hombre (Unamuno, 1975, pp. 99-100).

En el ensayo sobre el deporte activo y contemplativo el «fogoso» Unamuno, como lo llamó Lerena, arremete, en la misma línea, contra el deporte espectáculo, preguntándose qué cualidad desarrolla el deporte en aquel que «se deporta viendo» o qué beneficios aportan a la salud de los españoles los campeones de «cualquier barbaridad corpórea».

Es también durante los años veinte cuando Ortega explica *el origen deportivo del Estado* (1924) a partir de un «deportismo biológico», es decir, de un instinto vitalis-

---

(16) Las ideas de Veblen son, en cierto modo, similares a las que maneja Ortega en *El Origen Deportivo del Estado,* que se comentará más adelante. Para Veblen, hay una tendencia innata hacia la lucha, que se manifiesta en el entusiasmo por la guerra y en el temperamento depredador que caracteriza a las sociedades de épocas más arcaicas. Estableciendo un paralelismo filoontogenético, esta tendencia innata depredadora es relacionada con el interés de niños y jóvenes por las hazañas y la lucha; en una palabra, por lo heroico. El deporte se conceptualiza, en este contexto, como el más apropiado receptáculo de dicha conducta depredadora atávica que florece tanto en las clases ociosas como en los criminales. El propio ocio ostentador, muestra de prestigio, responde también a un instinto de emulación-competición (véase Veblen, 1974,. –e.o. en 1899–).

En un sentido más coyuntural, quizá convenga añadir que no es extraño encontra este tipo de planteamientos referidos a la agresividad innata del ser humano en los cada vez más frecuentes discursos y prácticas en torno a la violencia en el deporte.

ta, agresivo, entusiasta, juvenil y masculino del que emanan o en el que se originan todas las instituciones sociales.

De acuerdo con Ortega, la actividad más original y primaria de la vida no se produce como respuesta a una necesidad (esto sería el trabajo) sino, todo lo contrario, como flujo exuberante, lujoso, superfluo, inútil y liberal, cuyo móvil reside en el placer de la propia actividad en sí y cuyo ejemplo más obvio es el deporte. Desde esta perspectiva afirma que *vida, propiamente hablando, es sólo la de cariz deportivo* (1966, p. 64).

La primacía de la energía vital-deportiva fundamenta su explicación de la formación de las primeras instituciones. Según Ortega, fueron los jóvenes de las tribus primitivas –es decir, unos sujetos aguerridos, románticos, audaces, galantes y aventureros– quienes llevaron a cabo lo que sería *una de las acciones más geniales de la historia* consistente en el rapto de las jóvenes de otras tribus. Fue el *ritmo de las edades y el de los sexos* el que dio lugar al club juvenil, la institución social más antigua.

En los años treinta el rector de la Universidad de Leyden, J. Huizinga, ya estaba difundiendo en conferencias lo que en 1938 sería su influyente *Homo Ludens*: una especie de historia e interpretación de la cultura occidental, partiendo de la tesis, similar a la de Ortega, de que el elemento seminal y creativo es el juego; un juego libre y espontáneo anterior a la hominización –puesto que los animales ya jugaban– que el desarrollo y la evolución de la sociedad moderna está haciendo peligrar. En este esquema nuestras prácticas deportivas no son, como debieran, el recipiente por excelencia de los componentes lúdicos sino, por el contrario, un claro ejemplo de la desnaturalización del juego.

Dicho de otra forma, el deporte moderno –supuestamente, la esfera social lúdica por excelencia– se ha visto sometido a partir del siglo XIX a crecientes procesos de racionalización, burocratización y comercialización que lo han desnaturalizado. Consecuentemente, las prácticas deportivas actuales son una muestra del estado patológico de la cultura contemporánea.

En el período entre guerras se crea en Frankfurt el Instituto de Investigación Social, del que saldrán escritos que influirán decisivamente en lo que se ha llamado *crítica neomarxista del deporte* (que se comenta más adelante). Adorno, Horkheimer, Marcuse, etc. atacan la racionalidad instrumental del sistema capitalista, sirviéndose de un complejo teórico que combina ideas weberianas, freudianas y marxistas.

Para los frankfurtianos los deportes son parte de la *industria de la cultura* que, estructurada de acuerdo con la lógica del sistema capitalista, actúa contra la formación de conciencias críticas y contribuye a fabricar individuos obedientes, a la vez que los entretiene mediante la calculada administración de placeres y distracciones. En este sentido, Marcuse afirma (1972, pp. 55-56) que las personas viven su represión libremente, ya que desean lo que se supone que deben desear, e incluso a menudo son increíblemente felices. La *industria de la cultura* sirve, pues, para mantener y engrasar el buen funcionamiento del sistema.

La sociología del deporte, como una subdisciplina de la sociología con un objeto diferenciado, no se empieza a perfilar, aunque sea sólo de forma incipiente, hasta los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial (17).

Merece destacarse la creación (1964-1965) del ICSS, Comité Internacional de Sociología del Deporte, en el que se encuentran algunos nombres conocidos en la disciplina: Dumazedier (francés), McIntosh (inglés), Stone (estadounidense), Wohl (polaco), Lüschen (germano-occidental), etc. El ICSS publica desde 1966 la *International Review for the Sociology of Sport,* en la que se presenta como subcomité dependiente del ICSPE (Consejo Internacional de la Educación Física y del Deporte), de la UNESCO y de la ISA (Asociación Internacional de Sociología). Los propios congresos del ICSS, que actualmente se celebran cada cuatro años –el anterior a los JJOO–, contribuyen también al encuentro e intercambio de saberes sobre el tema.

En los años sesenta se produce en Francia, de acuerdo con Thomas (1988, p. 22), el primer trabajo global de sociología del deporte; la obra de Magnane titulada, precisamente, *Sociologie du Sport,* en la que se aborda el deporte como una actividad de ocio dentro de la sociedad industrial y se pone de manifiesto la ausencia de estudios sociológicos sobre un fenómeno tan popular y al que se considera instrumento de cultura.

En términos absolutos, se va detectando efectivamente un aumento de la actividad y de los estudios sociológicos sobre el deporte. Sin embargo, los círculos continúan siendo muy reducidos. Thomas hace referencia a la clasificación que la Asociación Americana de Sociología (ASA) ofrece de sus socios teniendo en cuenta sus especialidades. Estos eran, en cifras, los investigadores de la sección 14.ª que englobaba *Ocio, deportes, recreación y artes* (Thomas, 1988, p. 36):

	1970	1973-1974	1975-1976
Investigadores de la Sección 14.ª	107	152	151
De ellos, interesados por el deporte	13	26	28

Thomas recoge también otros censos que muestran cómo el número de investigadores de sociología del deporte va poco a poco creciendo (18). Paralelamente, durante los años setenta aparecen más publicaciones periódicas (19).

(17) Como ya he dicho anteriormente, no intento, de ningún modo, se exhaustivo en este breve recorrido histórico de la sociología del deporte. Para un estudio más detallado de la evolución de esta disciplina véanse, además de los autores que se van citando, Loy, Kenyon y MacPerson, 1980; Talamini y Page (Eds.), 1973.

(18) Cita un censo realizado por la Universidad de Waterloo, en 1975, que ofrece los siguientes datos: Científicos en el mundo que trabajan en sociología del deporte, 63 (23 en USA, 20 en Canadá y 20 en Europa). Se contabiliza como científico a aquel que haya publicado dos artículos o haya presentado dos comunicaciones.

Según otro censo, la NASSS *(North American Society for the Sociology of Sport)* agrupaba en 1982 a 200 especialistas de USA, Canadá, Europa y Japón (Thomas, 1988. p. 36).

(19) Algunas de ellas son: *Journal of Leisure Research* (1969), *Sport Sociology Bulletin* (1971), *Journal of Sport*

El moderado optimismo al que estos censos pudiera dar lugar es contrarrestado por las opiniones más valorativas de otros autores. En el contexto británico, John Hargreaves (1982, p. 30) afirma que, a pesar de ser el deporte un elemento central de la cultura popular, ningún investigador social importante se ha referido a él más que de pasada. Trabajos relativos al ocio, a la cultura o a la formación de la conciencia de la clase trabajadora, así como otros referidos a la vida cotidiana, familiar o comunitaria, han mostrado muy poco interés por el deporte. Todo ello ha contribuido a reforzar el estado marginal de la sociología del deporte y, sobre todo, ha repercutido en su propia definición, ya que ha permitido que la iniciativa de la propia construcción del campo quede en manos de personas cuya formación básica no es de tipo sociológico.

En el mismo sentido, Jennifer Hargreaves considera que el hecho de haber dejado el tratamiento teórico del deporte en manos de los profesionales de la educación física ha contribuido a que se ignore su carácter de construcción social y a que, por tanto, cualquier análisis que se haga sobre él lleve consigo, implícita o explícitamente, una teoría de la sociedad. Esta sociología se refiere también a las tradicionales separación curricular y diferencia de *status* del deporte y la educación física respecto a las otras materias; una separación que en los niveles universitarios condiciona el tipo de «inputs» y de formación que los futuros profesionales reciban. Este aislamiento contribuye a entender el contexto en el que se genera una determinada concepción, siempre positiva, del deporte.

> Fue en este contexto insular en el que diferentes teorías del deporte se fueron estableciendo, y todas ellas, aunque de forma diferente, tendían a valorar de una forma conservadora y acrítica la función social del deporte (Hargreaves, 1982, p. 1) (20).

Cazorla (1979, pp. 18-24) se refiere también al «complejo de isla» o «corporativismo deportivo» que actúa en una doble dirección. Por una parte hay, como dice Vázquez Montalbán, una cierta inquina intelectual hacia el deporte, representada por el antagonismo cabeza-músculo y referida también a las sospechas que despierta entre los intelectuales el deporte de masas. Por otra parte, desde la propia esfera deportiva se tiende a rechazar todo tipo de aportaciones que provengan de fuera de sus propios dominios.

El aislamiento mencionado –que deja la definición teórica del deporte en manos de los profesionales de la educación física–, combinado con las tendencias do-

---

and Social Issues (1976), *Review of Sport and Leisure* (1976), *Leisure Science* (1977). También indica otras revistas de filosofía o psicología del deporte en las que a menudo, dice, se dedica parte de su contenido a la sociología del deporte (Thomas, 1988, p. 37).

(20) Este aislamiento es obvio también en el terreno de las publicaciones. A pesar del aumento señalado anteriormente por Thomas, Jennifer Hargreaves (1982, p. 25) afirma categóricamente que aunque ciertamente se han formado algunos grupos de estudio sobre el deporte, *no hay ninguna revista profesional en este país (UK) que sea exclusivamente de sociología del deporte.*

Evans (1986) incide igualmente en el aislamiento de la educación física y el deporte en la sociología del currículum.

minantes en la sociología durante los años cincuenta y sesenta –léase funcionalismo o estructuralismo funcionalista– produjo, de acuerdo con los Hargreaves, un tipo de trabajos que la mayoría de los autores coinciden en calificar como empirista, cuantitativo, con escasa discusión teórica, descriptivo, que intentaba ser «riguroso» y que tendía a proclamarse neutral.

Desde un punto de vista funcionalista, que concibe la estructura social como normal y la cultura como un elemento fundamentalmente integrador, el deporte se presenta como un fenómeno clave en el proceso de socialización, como un mecanismo adaptador e integrador de elementos sociales cada vez más diferenciados. El deporte –un tipo de juego organizado, con normas a las que deben sujetarse los participantes– contribuye, continúa el mensaje funcionalista, a formar personalidades más estables y ajustadas, actúa como válvula de escape de tensiones y canaliza o desplaza la agresividad por cauces permitidos y controlados; facilita la comprensión, cruza todo tipo de barreras de clase, raza, sexo, etc. y, en fin, contribuye a la armonía social general.

Procesos de diversa índole, a los que el deporte se ha visto sometido, tienen igualmente su explicación funcional. Por ejemplo, la progresiva difusión de los deportes a través de toda la sociedad se ve como paralela a la propia extensión de la democracia en la evolución de una sociedad pluralista. Cambios en la propia estructura y en la organización deportiva –tendentes a la comercialización, burocratización y racionalización– son, en realidad, requisitos funcionales necesarios para la difusión del deporte entre las masas. Modificaciones de las reglas de los propios deportes también se consideran funcionales para el mantenimiento de la igualdad, la excitación o la competitividad necesaria (21).

3. LA SOCIOLOGÍA DEL DEPORTE EN ESPAÑA

En España la situación parece muy similar. La sociología del deporte casi no existe; no hay ninguna cátedra de sociología del deporte en ninguna Universidad y los únicos estudios específicos u orientados intencionalmente en tal

(21) La propia sociología del deporte sería funcional al sistema. Lüschen y Weis (1979, p. 12), al indicar los objetivos de la sociología del deporte, señalan uno que me parece bastante curioso: «La sociología del deporte debería contribuir a la práctica social del mismo. Este objetivo se refiere tanto al deporte mismo como a la práctica social en la sociedad y en aquellas instituciones encargadas de ocuparse del deporte o de tomar decisiones sociopolíticas que afecten al deporte.»

John Hargreaves coloca bajo esta etiqueta funcionalista (que puede ser entendida en sentido más débil o más fuerte) a autores como Loy, Kenyon, Lüschen, Guttmann, Edwards, Dumazadier, Mangan, Dunning, Sheard y otros. John Hargreaves reconoce que algunos estudios –por ejemplo, los de Edwards, sobre los temas de conflicto y acomodación (los deportistas negros en el deporte estadounidense), o los de Dunning y Sheard, sobre la separación fútbol-rugby en el Reino Unido– son muy interesantes.

sentido se ofrecen en los planes de estudio de los nueve INEFs que hay en nuestro país (22).

El aislamiento curricular de la materia, así como la diferencia de estatuto de los estudios de educación física a lo largo de todo el sistema educativo se reflejan en las resistencias a la plena integración universitaria de los propios INEFs –en los que los estudiantes obtienen la Licenciatura en Educación Física– (23).

Esta separación se pone igualmente de manifiesto tanto en el escaso número de colaboradores externos con los que cuentan las revistas de educación física, como en el carácter excepcional de los artículos sobre temas deportivos ofrecidos (recogidos, buscados) por las publicaciones de ciencias sociales (24). Por otra parte, el contenido de las revistas de educación física y deporte sólo ocasionalmente presenta artículos de naturaleza sociológica y éstos tienden a ser fundamentalmente descriptivos, predominando la idea siempre positiva de los valores educativo-formativos del deporte. Además, muchas de las investigaciones en materia deportiva están vinculadas o subvencionadas por instituciones oficiales que apoyan, favorecen o conceden becas a proyectos de una determinada naturaleza (25).

Posiblemente los escritores más prolíficos en relación con la sociología del deporte sean J. M.ª Cagigal (fallecido en 1983) y M. García Ferrando.

---

(22) Los nueve INEFs se sitúan en Madrid, Barcelona, Lérida, Granada, Vitoria, Coruña, Canarias, Valencia y León. El más antiguo es el de Madrid y en los cinco últimos todavía no han terminado la carrera sus primeras promociones. La asignatura de sociología del deporte suele ofrecerse como obligatoria en un curso y como optativa en otro.

También se han iniciado «especialidades» en Educación Física dentro de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. Concretamente, la Universidad de León y la de Valladolid (en Palencia) las incluyeron en el curso 1989-1990. Los planes de estudio de estas especialidades ofrecen igualmente enseñanzas de Sociología del Deporte.

(23) Aunque casi nadie duda –incluido el propio MEC– del carácter universitario de los INEFs, éstos continúan dependiendo, en términos generales, del Consejo Superior de Deportes (CSD) o de sus equivalentes autonómicos, sin integrarse plenamente en sus respectivas universidades (la situación no es igual en todas las Comunidades Autónomas); lo que impide la incorporación de los profesores al trabajo de los departamentos, así como los contactos y el conocimiento mutuo necesarios para superar unos prejuicios que vienen de lejos (véase Zubiaur y Barbero, 1990).

(24) A modo de excepción puede señalarse, por ejemplo, el n.º 62-63 de la *Revista de Occidente* titulado *Deporte y Modernidad*, que recoge ocho artículos escritos desde distintas ópticas.

(25) Creo que el Instituto de Ciencias de la Educación Física y del Deporte (ICEFD) es la principal institución estatal que subvenciona proyectos de investigación sobre el deporte. Pero parece que los proyectos que han tenido más posibilidad de ser beneficiados con una beca han sido aquellos que investigaban problemas «técnicos» de rendimiento deportivo, en cualquiera de sus perspectivas (fisiológica, médica, biomecánica, sistemas de entrenamiento o –ahora de moda– el *doping*) o temas relacionados con la previsión de necesidades y la planificación de infraestructura. La convocatoria de 1989 (BOE, 24-II-89) indicaba dos áreas prioritarias («deporte de base y para todos» y «deporte de alto rendimiento»), con pocas posibilidades para trabajos sociológicos que no fueron susceptibles de ser utilizados en la planificación política (véase «La Investigación en el Deporte», *Política Científica, 15*, 1988).

Las convocatorias de becas para los años 1990 (BOE, 3-I-90) y 1991 (BOE, 26-XI-90) han ampliado sustancialmente las áreas y los aspectos prioritarios, recogiendo algunos de los temas más de moda en la actualidad.

Los trabajos del primero no tienen, en un sentido estricto, carácter sociológico. El tema central de todas sus obras ha sido, unas veces, explicar el valor humanista y educativo del deporte moderno y, otras, analizar o justificar –según se mire– las deformaciones *contra natura* de una actividad física concebida idealmente en la línea de Huizinga y Ortega.

Cagigal se empeña en distinguir dos tipos de deporte: por un lado, el deporte praxis para todos-ocio activo-divertimento-esparcimiento educativo-«segunda vía»...; por otro, el deporte de élite-espectáculo-profesión-rendimiento-competición-propaganda, etc. Sin embargo, ambos tiene, en el fondo, algo en común, *una razón o un porqué filosófico que subyace permanentemente* y que se manifiesta en todas las culturas, una constante humana lúdica, azarosa, excitante e imprevisible (Cagigal, 1981, p. 147).

Hecha la distinción y fijada la fuerza motriz, Cagigal se enfrenta al problema de la relación entre ambos y, al hacerlo, reescribe la tesis de Huizinga: el ideal deportivo (y cultural) es fruitivo, pero los excesos de la comercialización, la tecnificación y demás lo han destruido. En el contexto educativo (formal e informal) debe potenciarse el «verdadero» deporte, vigilando atentamente las influencias negativas de la vertiente espectacular-competitiva.

Cagigal entra, así, en una dinámica de amor-odio de lo deportivo que prescribe lo bueno y lo malo, cayendo, en mi opinión, en círculos viciosos y justificaciones cruzadas. A pesar de ello, creo que no es excesivo afirmar que sus indagaciones epistemológicas, filosóficas, sociológicas, etc. han contribuido, por un lado, a legitimar el deporte y, por otro, a crear un saber dentro de la propia disciplina, dotando a los profesionales de la educación física de unos argumentos más «científicos» o «serios» con los que reformular sus ideas (26).

El problema es que su noción de deporte es, sociológicamente hablando, bastante cuestionable. A partir de un ideal ahistórico y neutro construye, como diría Brohm (1982, p. 41), un híbrido deporte-juego (juego deportivo) cuyos componentes no sólo no se llevan bien, sino que además se repelen.

Los libros de García Ferrando –cuyo contenido suele ser parco en planteamientos teóricos, a la vez que abundante en datos– están con frecuencia vinculados a o subvencionados por instituciones oficiales (27). Su estudio de los *Hábitos de-*

---

(26) Aunque no deseo extenderme demasiado, no puedo dejar de mencionar el activo papel «político-profesional» de Cagigal desde mediados de los años sesenta hasta su muerte en 1983. Director del INEF de Madrid (durante bastante tiempo, el único de España) desde sus inicios en 1966; escritor de varios libros y múltiples artículos; impulsor de revistas, congresos y asociaciones nacionales e internacionales, con cierta influencia política, contribuyó a dar prestigio a unos estudios y a unos profesionales. Creó cierta «escuela», con seguidores y enemigos. Tras su muerte, se han formado asociaciones bajo su nombre y competiciones deportivas, como el «Memorial Cagigal». (Sobre la vida y obra de Cagigal véase, por ejemplo, el monográfico de *Apunts Educació Física,* 1986.)

(27) Por ejemplo, *Deporte y Sociedad* (1982) publicado por el Ministerio de Cultura; *Agresión y violencia en el deporte. Un enfoque interdisciplinario* (1985, ICEFD-CSD-Ministerio de Cultura); *Hábitos deportivos de los españoles* (1986*a*), subvencionado y publicado por el ICEFD-CSD-Ministerio de Cultura; «Aspectos sociológicos de la mujer en la alta competición», en *Mujer y Deporte,* 1987, ICEFD-Instituto de la Mujer-Ministerio de Cultura.

portivos de los españoles, subtitulado *Sociología del comportamiento deportivo* (1986*a*), es presentado como continuación de *una tradición de estudio sociológico* del deporte consistente en otras encuestas realizadas –bajo el patrocinio también de instituciones oficiales– en 1975 y 1980 (28). En este sentido, los objetivos del estudio siguen las indicaciones establecidas por el Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa en 1982 para *el estudio social del deporte.* Es decir, la investigación es presentada por el propio autor como un trabajo que puede ofrecer datos para la planificación o la toma de decisiones políticas. Pretende, por un lado, conocer el interés general y el nivel real de práctica deportiva, los deportes que son más practicados y las instalaciones que son más utilizadas; por otro lado, trata de detectar las motivaciones y los significados que pueden determinar dicha práctica. En cualquier caso, su preocupación fundamental es obtener datos:

> En suma, se ha tratado de ofrecer resultados empíricos concretos que permitan situar el alcance de los hábitos deportivos de la población en la sociedad española de los años ochenta (García Ferrando, 1986*a*, p. 11).

Este predominio empírico no es, dice García Ferrando, ateórico. Parafraseando a Merton, esboza una teoría de alcance medio según la cual la práctica deportiva sería partícipe de los mecanismos de desigualdad social; o dicho más claramente, las desigualdades sociales marcan las prácticas deportivas de la población. El estudio tiene en cuenta variables como el sexo, la edad, el estado civil, el nivel de estudios, la actividad laboral y el interés y el grado en los que el padre o la

---

Quizá convenga indicar en este punto que las distintas administraciones públicas han contribuido a aumentar las publicaciones sobre educación física y deporte. Piénsese, por ejemplo, en revistas como *Apunts Educació Física,* editada por la Generalitat y el INEF de Cataluña; *Apunts Medicina de l'esport,* Generalitat de Cataluña; *Motricidad,* INEF y Diputación de Granada; *L'Esport i Temps Lliure,* Generalitat Valenciana; *Boletín de Información y Documentación* de UNISPORT, Universidad Internacional Deportiva de la Junta de Andalucía; *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte* del ICEFD; *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte,* INEF de Castilla-León y Diputación de León.

Aparte de estas publicaciones periódicas, también se han editado libros. Además del ya mencionado ICEFD-CSD-Ministerio de Educación (antes dependiente del Ministerio de Cultura), éstos son algunos ejemplos: Comunidad de Madrid, *Orígenes del Deporte madrileño,* de R. Zabalda (Comp.), 1987; o *Deporte y Comunicación,* de A. Alcoba, 1987; Ayuntamiento de Valencia, *Deporte Popular. Deporte de Elite,* de J. A. Mestre (Comp.), 1984; Conselleria de Cultura de la Generalitat Valenciana, *Juego y Deporte en la Pintura de Goya,* de Mestre y Blasco, 1990; Dirección General de Deportes de la Junta de Castilla-León, *Conclusiones de las Mesas Redondas sobre la Violencia en el Deporte y los Estimulantes en el Deportista,* 1988 (que se celebraron durante dicho año). La Secretaría General para el Deporte de la Junta de Galicia ha patrocinado el cuaderno de M. Cancio (1990) *Sociología de la Violencia en el Fútbol.* UNISPORT, de la Junta de Andalucía, está publicando también bastantes libros. Al CSD-Dirección General de Policía-Federación Española de Fútbol se debe *Factores que promueven la violencia en el deporte, con especial referencia al fútbol* (1990). Sin mencionar las publicaciones producidas o financiadas por distintos organismos e instituciones en torno a Barcelona 92, tales como el COE, el COOB, el Ayuntamiento...

En definitiva, parece que hay más dinero público disponible y una creciente aceptación social de que dicho tipo de gasto es apropiado. Sin pretender hacer ninguna valoración, creo que este contexto debe tenerse presente si se quiere entender la génesis de la sociología del deporte en España.

(28) García Ferrando cita la *Encuesta sobre el Deporte en España* (1975), dirigida por J. L. Martín, de ICSA-GALLUP, por encargo de la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes, y otra realizada en 1980 por el CIS de la Presidencia del Gobierno, cuyos resultados se recogen en *Deporte y Sociedad* (1982).

madre hacen deporte. Concluye confirmando sus cuatro hipótesis iniciales, en el sentido de que la desigualdad en la práctica deportiva se produce tanto más probablemente cuanto *1)* mayor sea el nivel socioeconómico de las personas, *2)* mejores resulten los niveles de equipamiento deportivo del entorno, *3)* más se valoren subjetivamente los aspectos positivos del deporte y *4)* más intensas y estrechas sean las relaciones sociales que tienen lugar en torno a la actividad deportiva (García Ferrando, 1986*a*, p. 152).

A partir de estas conclusiones, García Ferrando sugiere el replanteamiento de la idea de «oportunidad social», superando –dice– la noción basada en la simple existencia objetiva de infraestructura –instalaciones, etc.–, puesto que el uso de ésta está condicionada por otro tipo de factores más amplios y por la diversidad de significados culturales del deporte.

Sin negar la validez del trabajo, se puede afirmar que, en la misma línea que otros realizados en el extranjero, ofrece un rico arsenal cuantitativo-descriptivo cuyo contrapunto sería su menor interés teórico. No se aborda, por ejemplo, el papel del deporte en la producción o el refuerzo de dichas desigualdades, ni parece cuestionar el modelo social en el que se configuran unos determinados modelos deportivos. No se plantea el ámbito deportivo como un espacio en el que confluyen intereses antagónicos activos o en torno al cual se articula una gran actividad económica y cultural que intenta reconducir el comportamiento deportivo de los ciudadanos (las técnicas corporales, el cuerpo legítimo, etc.). En definitiva, se echa en falta el marco teórico que haga de puente entre las prácticas deportivas y la estructura y el cambio social. Puede resultar, en este sentido, un poco chocante que, dados el título y el objeto de la investigación, no se tenga nada en cuenta, por ejemplo, la noción de *habitus* de Bourdieu como una posible explicación de la forma en que se genera la lógica de nuestros gustos, significados y actuaciones corporal-deportivos.

Más interés teórico –o explicativo– ofrece su artículo *Un modelo único: El deporte de alta competición,* publicado el mismo año (1986*b*) y en el que García Ferrando muestra sus preocupaciones por los temas de la socialización, los efectos del deporte en la personalidad de los deportistas, el deporte ideal y/o educativo, así como su proximidad a las ideas de Huizinga y Cagigal (29).

El esquema de este artículo es el siguiente: El deporte está presente en todas las sociedades occidentales. Hoy todos los jóvenes hacen ya deporte en España; por tanto, la preocupación no es tanto por la cantidad cuanto por la calidad, por el tipo de práctica que se ofrece. Ahí reside el problema, en el tipo de deporte que se hace. Las características del deporte competitivo (que responde a un modelo adulto –frente al juvenil–) no son las más apropiadas. Aunque los efectos del deporte competitivo no son, de por sí, ni buenos ni malos ni neutros, se impone la

(29) No sé si es casualidad, o no, pero la última obra de García Ferrando, el libro-manual *Aspectos Sociales del Deporte. Una Reflexión Sociológica,* que acaba de ser publicado por Alianza-CSD, se inicia con la siguiente dedicatoria: *En memoria de José María Cagigal, filósofo y pedagogo del humanismo deportivo.*

necesidad de control de sus excesos negativos, porque llevados a un externo, pueden aumentar la agresividad y la preocupación, propiciar la violación de las reglas, causar violencia y, en fin, contrariar *el espíritu de lo que debe ser el deporte como elemento que contribuya a la educación y al desarrollo de la personalidad, y al desarrollo general del joven* (García Ferrando, 1986*b*, p. 4).

Este énfasis en lo competitivo –continúa el artículo– provoca también el abandono prematuro (entre los dieciséis y los veintiún años) de la práctica deportiva. El modelo no es adecuado para que todo el mundo participe; el medio de socialización apropiado varía con la edad: en los niños es el juego –libre, impredecible, etc.– como la personalidad infantil; para los jóvenes, cuya personalidad es más estructurada, es el deporte, con reglas, objetivos, organización, etc.

> Isomórficamente es así como debe ser el proceso de un joven que va a ser adulto: tiene que ir adaptándose a las reglas, internalizando las reglas de la sociedad (García Ferrando, 1986*b*, p. 5).

El estrés y la lucha por la vida, que enseña el deporte, son buenos y necesarios, siempre que no se pase un límite. Por consiguiente, propone restar importancia a los aspectos competitivos (particularmente, su repetición), poner más énfasis en la competición con uno mismo, reducir la cantidad de premios y la «medallitis» y, sobre todo, «socializar» a los padres en lo que es el verdadero deporte para que no exijan a sus hijos victorias deportivas, explicarles que la práctica deportiva es multiforme y que lo importante es participar con alegría, se gane o se pierda.

No es, por tanto, exagerado afirmar que gran parte de la sociología del deporte producida en España presenta las mismas características anteriormente mencionadas con referencia a otros países. A saber, una fuerte preocupación empirista frecuentemente relacionada con la planificación y la ingeniería político-institucional, que tiende a ser bastante ateórica y que parte de la concepción del deporte como un fenómeno social e individualmente positivo (30).

---

(30) Como ya he repetido anteriormente, este repaso a la sociología del deporte trata sólo de ilustrar ideas o tendencias generales sin ninguna pretensión de ser exhaustivo. Por supuesto sería injusto no mencionar otros nombres, como Puig, Buñuel, Durán, Martínez del Castillo, Cazorla, Alcoba, Zaragoza, Cancio, Mestre, Lagardera, etc. Pero la configuración del campo está todavía en sus momentos iniciales. Por ejemplo, en estos momentos está en proceso de constitución la «Asociación de Investigación Social Aplicada al Deporte» (entre cuyos promotores se encuentran muchas de las personas mencionadas). (Para un brevísimo resumen de la Sociología del Ocio y del Deporte en España véase García Ferrando, 1990*a*.)

Quizá deba mencionar que las traducciones extranjeras también son escasas. Entre las más recientes estarían las de Bourdieu (1986, 1988*a*, y 1988*b*), Elias (1986*a*) o Thomas *et al.* (1988). Otras, no tan antiguas, son de difícil acceso: Magnane (1966) o Vinnai (1975) están agotadas.

Uno de los campos que más ideas y trabajos ha generado es el de la discriminación de la mujer. Las instituciones públicas han promovido publicaciones: por ejemplo, el ICEFD y el Instituto de la Mujer, *Mujer y Deporte* (1987), que reúne artículos de varios autores (quizá con un cierto predominio de datos); el MEC ha editado una guía de Educación Física no sexista; el «Centre de Documentació de la Dona», del Ayuntamiento de Barcelona, ha publicado (1989) las ponencias de unas jornadas sobre el tema.

Finalmente, el propio García Ferrando (1990*a*, p. 269) esboza una explicación de la vinculación entre la investigación en sociología deportiva y la ingeniería política al considerar que la creación de Fundaciones Municipales de Deporte en cientos de municipios constituye el cambio social-deportivo más im-

Con todo esto no he querido sugerir que los trabajos mencionados no sean interesantes sociológicamente hablando. He tratado simplemente de resaltar que, por diversas razones, ha predominado la tendencia a olvidar que el deporte es un foco, una instancia, una institución, un espacio, etc. (dependiendo de la escuela sociológica) conflictivo, en donde tienen lugar problemas de poder, dominación, hegemonía, legitimación, etc. (dependiendo de nuevo de la escuela sociológica), y que, consecuentemente, se le ha considerado, presentado, difundido y estudiado como neutral, positivo, apolítico e independiente, o –lo que para el caso es lo mismo– se le ha ignorado por pensarse que no era relevante lo que en torno a él o dentro de él acontecía.

4. NUEVAS PREOCUPACIONES

Como se ha dicho, es a partir de la década de los sesenta cuando se genera una mayor diversidad de teorías sociológicas aplicadas al deporte. Estos cambios están relacionados con el desarrollo de las «nuevas sociologías» y de los movimientos críticos que reaccionan contra los modelos teóricos tradicionalmente dominantes en la propia disciplina.

En un contexto más amplio, los últimos años sesenta (mayo del 68 y similares) representan una sacudida de los cimientos culturales de las sociedades más avanzadas. Gran parte de este oleaje pone en entredicho el dominante tratamiento social del cuerpo y, por extensión, las prácticas deportivas. Posteriormente, la crisis mundial de los setenta facilita la perplejidad, la duda y la crítica.

La propia evolución de los acontecimientos deportivos contribuye, igualmente, a poner de manifiesto sus puntos débiles. Los JJOO de México (1968) y de Munich (1972) pueden considerarse, aunque sólo sea simbólicamente, los momentos iniciales de la puesta en cuestión de los modelos deportivos actuales. La Olimpiada de México empezó marcada por la muerte de 260 estudiantes y trabajadores que se manifiestaban contra unos «gastos olímpicos» –nunca mejor dicho– nada acordes con las necesidades sociales del país. Además, a algunos atletas negros estadounidenses se les ocurrió levantar sus puños, negros, mientras escuchaban en el podio el himno nacional de su país. Durante los JJOO de Munich, el secuestro de los atletas israelíes por «Septiembre Negro» terminó en masacre. A pesar de que los propios juegos continuaron y de que el presidente del COI, A. Brundage, se esforzase por reafirmar los valores del «olimpismo», la casi intocable –u olvidada– naturaleza y las funciones del deporte comenzaron a ser cuestionadas más abiertamente desde distintos frentes (31).

---

portante de la España de los ochenta. En otras palabras, las autoridades locales han tomado como suyos el patrocinio deportivo, los discursos y prácticas de la recreación, la salud o el ejercicio y, consecuentemente, han considerado que es legítimo invertir dinero, energías, personal... en trabajos de investigación sobre la oferta-demanda, los hábitos deportivos, etc. En este contexto, no hay que olvidar tampoco el efecto multiplicador y multiforme de Barcelona 92.

(31) A. Brundage, presidente del COI desde 1952, defendió públicamente la necesidad de que los JJOO continuasen en los siguientes términos: *El COI no podría dar a un puñado de terroristas la ocasión de*

En este contexto empieza a haber sociólogos que desde distintas perspectivas, marxistas o weberianas, conciben el deporte como un área de conflicto. Los «valores eternos» del deporte, su «neutralidad», son puestos en tela de juicio y se resalta –lo que hoy ya nadie duda– la estrecha relación entre deporte y política (que tampoco impide que el argumento de la neutralidad se siga utilizando). Se organizan movimientos anti-JJOO cuyo objetivo es desenmascarar los mitos del «olimpismo» –léase su independencia respecto al contexto social, político y económico en el que se produce– (32).

Algunos sociólogos, como Brohm, Rigauer, Vinnai, etc., combinan las ideas de Marx, Reich, la Escuela de Frankfurt... y explican el deporte en términos freudomarxistas. El deporte, dicen, no es sólo el reflejo del sistema capitalista, sino también su quintaesencia. El cuerpo deportivo es el *locus* por excelencia de los procesos de alienación, sublimación y autosufrimiento requeridos para el mantenimiento del sistema productivo industrial. Poco importa que el sistema sea capitalista o comunista; el deporte constituye en ambos casos un importante mecanismo de explotación. Estos sociólogos rechazan las propuestas de «democratización» o de participación de la clase trabajadora en el deporte. Este es el *nuevo opio del pueblo* (Brohm, 1978*a*, p. 7) y, por consiguiente, defienden la abolición de los JJOO y proponen formas alternativas de Educación Física (33).

Ha habido algunos sociólogos de renombre (como Althusser, Bourdieu o Elias) que han prestado cierta atención al deporte. Althusser (1977) lo presenta como un *aparato ideológico de Estado,* es decir, como un conjunto de múltiples instituciones diferenciadas y especializadas que, al concentrar y transmitir la ideología dominante, reproduce las existentes relaciones de dominación. Althusser sugiere que las distintas épocas tienen su aparato ideológico de Estado estelar: si en la sociedad preindustrial era la Iglesia y a partir del siglo XIX es la escuela, ¿cabe preguntarse si estaremos entrando en la era del deporte? (34).

Bourdieu (1978, 1986, 1988*a*, 1988*b*) se sirve del concepto de *habitus* para explicar la relación existente entre las posiciones sociales de los distintos agentes y grupos y sus prácticas e inversiones corporal-deportivas. Para este sociólogo, la lógica de las percepciones y apreciaciones (el *habitus*) es transferible, es la misma en los distintos ámbitos sociales. Existe una homología entre todos los gustos (sean artísti-

---

destruir el lazo de cooperación internacional y de buena voluntad que eran los Juegos Olímpicos. Los Juegos tenían que continuar. Y tienen que continuar con nuestros esfuerzos para hacerlos limpios, puros y honestos y extender así la mentalidad deportiva del atletismo a otros terrenos. (Véase Mercy, sobre las *Superficies tangentes entre el deporte y la política,* 1985).

(32) Por ejemplo, Brohm es un claro militante de estos movimientos en Francia. (Véase, Brohm, 1978*a*, que recoge *The Anti-Olympic appeal of the «Ecole Emancipée», Draft Appeal for the Setting up of Anti-Olympic Committee, Appeal for the Boycott of Argentina as Organiser of the Football World Cup.* Véase también Triesman, 1980.)

(33) Estos sociólogos son comúnmente agrupados bajo la etiqueta (como todas, bastante inapropiada) de «crítica neomarxista» del deporte (Hoberman, 1984, p. 237).

(34) Los límites de este artículo no dan lugar a discutir un tema clave en Althusser: su concepto de «ideología».

cos, relativos a la comida, la cosmética o el deporte) de un individuo. Dicha lógica (el *habitus*) se adquiere a lo largo de todos los procesos de socialización en unas determinadas condiciones de existencia, es solidaria de la relación con el mundo. El problema se plantea porque no todas las lógicas y prácticas son igualmente legítimas, es decir, tienen distinto capital simbólico y, por tanto, son partícipes de los juegos de poder (35).

Para Elias, el deporte es un ámbito de lo social en el que poner a prueba la validez del modelo de largo alcance del *proceso de la civilización* (1988). Un proceso (o evolución) no intencionado ni planificado en el que presta particular atención e interrelaciona temas como la formación del Estado moderno, los umbrales sociales en relación con la violencia, el equilibrio y el control entre los distintos grupos dominantes, la aparición y la enseñanza sistemática del cuidado del cuerpo con los libros de urbanidad y de buenas maneras, las técnicas corporales permitidas; en fin, la relación entre sociogénesis y psicogénesis, esto es, la construcción social de las agencias internas de (auto)control. Desde esta óptica, el vocablo «deporte» es, para Elias, un *terminus technicus* que se refiere a una forma particular de «jugar» que se origina fundamentalmente en la segunda mitad del siglo XIX y en el que se pone de manifiesto toda la temática señalada anteriormente: técnicas corporales-deportivas permitidas, (auto)control de la violencia, etc. (36).

Otro tipo de explicación, que ha creado también cierta «escuela», es la que presenta el deporte como partícipe de los procesos y las luchas hegemónicas que acontecen en la sociedad. De acuerdo con estos estudios, se trata de, sin perder de vista el papel de lo económico, prestar más atención a la actividad y la autonomía de lo cultural. Estos sociólogos definen la cultura en términos «gramscianos» e intentan combinar la noción de «hegemonía» con los procesos discursivos y las «ficciones» descentralizadoras de Foucault.

Desde esta óptica, la cultura es concebida como algo activo, autónomo y conflictivo, como un ámbito en permanente reconstrucción. El poder no es propiedad exclusiva de ningún sujeto esencial ni se ejerce inalterablemente desde ninguna «sala de máquinas»; por el contrario, está difuso por toda la sociedad y se ejercita mediante una combinación de mecanismos de coerción y consentimiento, de aceptación y resistencia. En consecuencia, estos sociólogos tratan de descifrar las

---

(35) Aunque Bernstein no ha escrito, que yo sepa, sobre deporte, su concepto de *code* (código) puede ser aplicado en un sentido similar al del *habitus* de Bordieu. El código está constituido por la serie de experiencias que a lo largo del proceso de socialización acaban formando el substrato de la personalidad. Bernstein presenta los códigos «elaborado» y «restringido» y los hace corresponder, en términos generales, con las clases media y trabajadora (véase Bernstein, 1975).

Algunos sociólogos ya se han planteado la utilidad del concepto de «código» en otros contextos; por ejemplo, en la reproducción de los roles sexuales (véase Subirats, 1986).

Los conceptos de «código» y «habitus» son interesantes por cuanto intentan superar una directa correspondencia economicista y generan interrogantes e ideas sobre los aspectos intermedios que condicionan nuestros comportamientos; en este caso, corporales y deportivos.

(36) El más renombrado discípulo y colaborador de Elias, en la sociología del deporte, es el británico Dunning, de la Universidad de Leicester.

formas en las que el deporte, elemento central de la cultura popular, participa en dichos mecanismos (37).

También se han producido estudios desde un punto de vista etnometodológico-fenomenológico-interaccionista simbólico y de la observación participante, cuyo objetivo es construir y entender las prácticas deportivas a partir de los significados que los propios actores (tanto los deportistas activos como los espectadores) dan a sus situaciones. Tratan de entender la forma en que los agentes construyen su propio mundo, es decir, el modo en que interpretan, negocian y dotan de significado a sus propios comportamientos. Algunos trabajos sobre el tan actual tema de la violencia en el deporte desvelan que las conductas de grupos o masas suelen tener, en contra de lo que habitualmente se piensa, una estructura o lógica interna que marca, por ejemplo, unos objetivos concretos y selectivos o fija unos límites cuantitativos y cualitativos. Estos trabajos ponen igualmente en cuestión la objetividad del observador externo, proclive, en este caso, a calificar tales comportamientos como criminales o a exagerar el grado de violencia (38).

Desde los años setenta se ha venido, asimismo, produciendo un cambio de énfasis en los discursos deportivos, pasándose del «deporte en educación» al «deporte en recreación». Este cambio se refleja, por un lado, en la creciente preocupación política por lo que puede llamarse «problema del ocio» y, por otro, en el *boom* del consumo deportivo, tanto de las propias prácticas como de todo tipo de prendas, objetos y actitudes.

Respecto al tema del ocio hay que destacar una paradoja de nuestros días. Mientras unos lo conciben como la creciente e inevitable tendencia de la sociedad «postindustrial»; otros, como dice Corrigan (1982), se enfrentan a una dificultad bien distinta: «El problema de estar parado es que no tienes ningún día libre». En cualquier caso, los interrogantes relativos a cómo llenar el tiempo libre de los individuos, qué medios e instalaciones se les ofrecen, qué motivaciones se promueven, qué organización se establece, etc. se han convertido en algo normal. El *boom* del consumo deportivo no es ajeno a todo esto y quizá uno de los aspectos más problemáticos que se plantean, sociológicamente hablando, sea el tipo de relación

---

(37) Durante los años sesenta se formaron en distintas universidades británics grupos de estudio sobre el tema de la «cultura», como por ejemplo, el *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) de la Universidad de Birmingham, creado en 1964, que es uno de los más conocidos.

Algunos de los sociólogos o historiadores británicos más renombrados e inspiradores de esta línea «gramsciana» son Thompson, Williams y Hall.

Este tipo de investigaciones sociohistóricas produjo ciertos escritos sobre el deporte, aunque, en opinión de algunos autores, no con la importancia y la extensión que se debiera, dado su carácter central en la cultura popular.

Ha sido durante esta década cuando realmente se ha constituido este grupo diverso «gramsciano» dentro de la Sociología del Deporte y del Ocio (véanse, por ejemplo, John Hargreaves, Jennifer Hargreaves, Clarke, Critcher y Gruneau).

(38) Véase, por ejemplo, Marsh *et al.*, 1978. Desde perspectivas interaccionistas se han estudiado también otros aspectos diferentes; por ejemplo, los relativos al deporte y la cultura o la subcultura de los jóvenes (véase Robins, 1982; Robins y Cohen, 1978). El «problema» de la violencia en el deporte (su percepción como tal) se ha convertido en uno de los temas de estudio más favorecidos (financiados) por distintas agencias públicas y privadas.

que se promueve entre los individuos y su cultura, que en este caso es predominantemente la del «consumidor» (39).

Otras áreas diferenciadas que han generado estudios diversos son las referidas a la posición de la mujer en el deporte, los problemas derivados de la discriminación racial o del *apartheid* sudafricano, las comparaciones con los modelos deportivos de los países del este, el deporte como actividad económica, los temas curriculares de educación física y deporte en el contexto del sistema educativo, el papel del Estado en la promoción deportiva, así como la consideración del deporte como servicio público dentro del «estado del bienestar», el triángulo deporte-*media*-publicidad, los medios de comunicación, el consumo deportivo de fármacos y el *doping* (40).

Obviamente, estas etiquetas y clasificaciones son, de por sí, simplistas e insuficientes. He tratado solamente de ilustrar una diversidad de preocupaciones y tendencias que, con toda seguridad, no se presentan tan diferenciadas en la realidad, por cuanto la mayoría de los estudios sociológicos muestra aspectos presentados separadamente dentro de cualquier esquema, sea éste temático, sea en función de las distintas «tradiciones» sociológicas.

Esta diversidad de temas y perspectivas muestra las líneas de configuración de un campo, de «madurez» de la sociología del deporte, partícipe de los problemas epistemológicos que han afectado a la sociología de forma permanente; cuestiones relativas al determinismo, al papel de la estructura y de la acción, al método en comparación con las ciencias «naturales-exactas», al dilema en comparación científico externo o interno, al antagonismo «objetivismo»-«fenomelogismo» o, en fin, al problema de la definición y la constitución del sujeto.

---

(39) El énfasis en el «deporte-recreación» está relacionado con la idea, cada vez más común, de considerar el deporte como un servicio público, como una necesidad cotidiana que forma parte del «estado del bienestar». De ahí que distintas instituciones se planteen valorar y planificar el tipo, la cantidad, la localización, etc. de la oferta de medios, facilidades e instalaciones deportivas. Por ello se promueven trabajos empíricos con el fin de obtener datos sobre los hábitos deportivos de los ciudadanos, sobre la relación oferta y demanda, etc. También se encuentran proyectos que utilizan un modelo similar al de la educación compensatoria; es decir, cómo promover el deporte en «zonas deprimidas». Si en la educación compensatoria se habló de *Educational Priority Areas,* ahora se dice *Recreational Priority Areas.* Igualmente se han puesto en marcha proyectos piloto para promover la participación de grupos marginados. Por ejemplo, en el Reino Unido, el de Derwentside, dirigido a trabajadores en paro del carbón y del acero, o el proyecto *Stars,* de Leicester, dirigido a la comunidad asiática, o el *Hockley Port,* de Birmingham, para comunidades afro-caribeñas.

(Véanse, por ejemplo, *Sport and recreation* (1975) y *Recreation and deprivation in the inner urban areas* (1977), del Ministerio del Medio Ambiente; *Report on Sport and Leisure* (1973), de la «House of Lords»; y *Sport and Urban Regeneration,* sin fecha, del «Sports Council».)

(40) Sin ánimo de ser exhaustivo, véanse, por ejemplo, y además de los mencionados anteriormente: sobre la mujer y el deporte, Willis, 1982; Scraton, 1986; Hargreaves, 1986; Instituto de la Mujer, 1987; Mangan-Park (Ed.), 1987; sobre los temas raciales, Hain, 1971, 1982; Thompson, 1964, 1975; Edwards, 1969; sobre los países comunistas, Riordan, 1981, 1982; sobre la educación física y el deporte en el currículum escolar, Evans (Ed.), 1986; Kirk, 1990; sobre el papel del Estado, Hargreaves, 1981; Whannel, 1983; Cazorla, 1979; sobre los medios de comunicación, Buscombe, 1974; Clarke y Clarke, 1982; Goldlust, 1987; Wenner (Ed.), 1989; sobre la violencia, Elias-Dunning y sus colaboradores; Cancio, 1990; y sobre el uso de fármacos, Lucking, 1982; Beamish, 1990.

BIBLIOGRAFÍA

Alcoba, A. *Deporte y Comunicación.* Comunidad de Madrid/Caja de Madrid, 1987.

Allison, L. (Ed.) *The Politics of Sport.* Manchester University Press, 1986.

Althusser, L. *Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado (Notas para una Investigación).* «Posiciones», Barcelona, Anagrama, 1977, pp. 69-125.

VV.AA. «Dossier: José María Cagigal, tercer any d'una pèrdua». *Apunts Educació Física, 6,* 1986.

Barbero, J. I. «Dimensiones de lo Deportivo». *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 4,* 1990*a*, pp. 23-27.

– «La Aparición de los Deportes en las *Public Schools.* ¿Thomas Arnold o los cristianos musculares?». *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 5,* 1990*b*, pp. 34-37.

Beamish, R. *Major Omissions in the Dubin Comission of Inquiry.* (Comisión formada a partir del caso Ben Johnson.) Comunicación presentada en el Congreso anual de la Asociación Canadiense de Sociología y Antropología, Victoria, 1990.

Bernstein, N. *Class. Codes and Control* (3 vols.). RKP, London, 1971, 1973, 1975. (Versión en castellano, Akal, 1988.)

Berthaud, G. «Educación Deportiva y Deporte Educativo», en *Partisans,* 1978, pp. 97-129.

Bouet, M. *Les Motivations des Sportifs.* París, Ed. Universitaires, 1969.

Bourdieu, P. «Sport and social class». *Social Science Information sur les Sciences Sociales, 17* (6), 1978, pp. 819-840.

– *Notas provisionales sobre la Percepción Social del Cuerpo,* en Wright Mills *et al.,* 1986, pp. 183-194.

– *La distinción. Criterio y Bases Sociales del gusto.* Madrid, Taurus, 1988*a*.

– *Cosas Dichas.* Gedisa, Buenos Aires, 1988*b*. (Contiene *Programa para una Sociología del Deporte,* pp. 173-184.)

Brohm, J. M. *Sport: A Prison of Measured Time.* London, Ink Links, 1978*a*.

– «Sociología Política del Deporte», «La Civilización del Cuerpo: Sublimación y Desublimación Represiva», «Una Política Obrera: el P.C.F. y la Colaboración de Clase» y «De una Olimpiada a otra», en *Partisans,* 1978*b*, pp. 17-31, 59-85, 130-153, 154-156, respectivamente.

– *Sociología Política del Deporte.* México, Fondo de Cultura Económica, 1982.

– «Le Terrorisme du Football». *Quel Corps?, 28/29,* 1985, pp. 122-125.

– «50 Ans de Culture Sportive...». *EPS, 217,* 1989, pp. 28-34. (Entrevista con Brohm, Defrance, Rauch y Wahl.)

Buñuel, A. «Imagen, Comportamientos y Actitudes frente al Fenómeno Social de la Gimnasia Recreativa Femenina». *Revista de Investigación y Documentación de la Educación Física y del Deporte, 2,* 1986, pp. 35-56.

– *Las Prácticas Físico-deportivas de Tiempo Libre de la Población Femenina: El Caso de las Gimnasias Recrativas.* Instituto de la Mujer/ICEFYD, 1987, pp. 103-110.

Brundage, A. *Memorias.* Madrid, INEF/Editora Nacional, 1973.

Buscombe, E. *Football on Television.* London, BFI Television Monographs, 1974.

Cagigal, J. M.ª. *Hombre y Deporte.* Taurus, 1957.

– «El Olimpismo Moderno. Meditación Cultural». *Citius. Altius. Fortius, 3* (2), Madrid, COE, 1961, pp. 145-212.

– «Persona y Deporte (Introducción a una Personología Deportiva)». *Citius. Altius. Fortius, 6* (4), Madrid, COE, 1964, pp. 405-440.

– *Deporte, Pedagogía y Humanismo* (14 ensayos). Madrid, COE, 1966.

– «Ocio y Deporte en nuestro tiempo». *Citius. Altius. Fortius, 13,* Madrid, INEF, 1971*a*, pp. 79-119.

– «Sugerencias para la década del 70 en Educación Física». *Citius. Altius. Fortius, 13,* Madrid, COE, 1971*b*, pp. 413-436. (Este artículo está también en *Deporte, pulso de nuestro tiempo.*)

– *Deporte, pulso de nuestro tiempo.* Madrid, Editora Nacional, 1972*a*.

– «Una Pedagogía Discutible: El Olimpismo». *Cátedras Universitarias de Tema Deportivo-Cultural.* Madrid, Junta Nacional de Educación Física-Universidad Complutense, 1972*b*, pp. 29-65.

– *El deporte en la sociedad actual.* Madrid, Prensa Española/Magisterio Español, 1975.

– *Deporte y Agresión.* Barcelona, Planeta, 1976.

– *Aspectos Sociológicos del Deporte en la Sociedad Contemporánea.* COI/CSD, 1977, pp. 30-58.

- *Cultura Intelectual y Cultura Física.* Buenos Aires, Kapelusz, 1979. (El ensayo que da título al libro puede verse también en *Citius. Altius. Fortius, 17-18,* Madrid, COE, 1975-1976, pp. 25-51.)

- *¡Oh Deporte! (Anatomía de un Gigante).* Valladolid, Miñón, 1981.

- *Deporte: Espectáculo y Acción.* Barcelona, Salvat, 1983.

- «En torno a la Educación por el Movimiento. Apunte Antropofilosófico». *Apunts, 6,* 1986, pp. 3-8.

Cancio, M. *Sociología de la Violencia en el Fútbol.* Santiago, Fudec, 1990.

Cazorla, L. M.ª. *Deporte y Estado.* Barcelona, Labor, 1979.

- *et al. Deporte Popular. Deporte de Élite.* Ayuntamiento de Valencia, 1984.

Clarke, A. y Clarke, J. «Highlights and Action Replays. Ideology, Sport and the Media», en Jen. Hargreaves (Ed.), 1982, pp. 62-87.

Clarke, J. y Critcher, C. *The Devil Makes Work-Leisure in Capitalist Britain.* London, Macmillan, 1985.

Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología. «La Investigación en el Deporte». *Política Científica, 15,* Madrid, 1988.

Corrigan, P. «The trouble with being unemployed is that you never get a day off». *Physical Education. Sport and Leisure: Sociologica Perspectives.* NATFHE, Conference Report, 1982, pp. 27-33.

CSD-Dirección Gral. Polícia-Federación Española de Fútbol. *Factores que promueven la violencia en el deporte, con especial referencia al fútbol.* Madrid, 1990.

Chu, D. *Dimensions of Sport Studies.* New York, John Wiley, 1982.

Dale, R. *et al. Education and the State. Volumen 2: Politics, Patriarchy and Practice.* Open University Press, 1981.

Delibes, M. *Mi vida al aire libre.* Barcelona, Destino, 1989.

Department of the Environment. *Sport and Recreation.* London, HMSO, 1975.

- *Recreation and Deprivation in inner Urban Areas.* London, HMSO, 1977.

Dirección Gral. Deportes de la Junta Castilla-León. *Conclusiones de las mesas redondas sobre la violencia en el deporte y los estimulantes en el deportista.* 1988.

Dixon, J. G. *et al. Landmarks in the History of Physical Education.* London, RKP, 1957.

Dumazadier, J. «Some Remarks on Sociological Problems in Relation to Physical Education and Sports». *International Review of Sport Sociology, 3,* 1968, pp. 5-12.

Dunning, E. «General Introduction. Sport as a Field of Sociological Enquiry», en Dunning (Ed.), 1976, pp. 17-21.

– «El dilema de los planteamientos teóricos en la Sociología del Deporte», en G. Lüschen y K. Weis, 1979, pp. 24-35.

– «The Dynamics of Modern Sport: Notes on Achievement-Striving and the Social Significance of Sport», «Social Bounding and Violence in Sport» y «Sport as a Male Preserve: Notes on the Social Sources of Masculine Identity and its Transformations», en N. Elias y E. Dunning, 1986*a*, pp. 205-223, 224-244, 267-283, respectivamente.

– «A Response to R. J. Robinson's 'The Civilizing Process: Some Remarks on Elias's Social History'». *Sociology, 23* (2), 1989, pp. 299-307.

– «Sociological Reflections on Sport, Violence and Civilization». *International Review for the Sociology of Sport, 25* (1), 1990, pp. 65-81.

– (Ed.) *The Sociology of Sport.* London, Frank Cass, 1976.

Dunning, E. y Sheard, K. *Barbarians. Gentlemen and Players. A Sociological Study of the Development of Rugby Football.* Oxford, Martin Robertson, 1979*a*.

– «Rugby, ¿un reservado para hombres?», en G. Lüschen y K. Weis, 1979*b*, pp. 222-230.

Dunning, E.; Murphy, P. y Williams, J. «Masculine Identity and its Transformations», en N. Elias y E. Dunning, 1986*a*, pp. 245-266.

Durán, M. A. *La Práctica del Ejercicio Físico del Ama de Casa Española.* Instituto de la Mujer-ICEFYD, 1987, pp. 91-102.

Durántez, C. «Simbolismo para un Proyecto Ideológico». *Apunts Educació Física, 2,* 1985, pp. 8-12.

Durkheim, E. *La División del Trabajo Social.* Madrid, Akal, 1982*a*.

– *Las Formas Elementales de la Vida Religiosa.* Madrid, Akal, 1982*b*.

Edgell, S. y Jary, D. «Football: A sociological eulogy», en M. Smith *et al.* (Ed.), 1973. pp. 214-229.

Edwards, H. *The Revolt of the Black Athlete.* New York, Free Press, 1969.

– *Sociology of Sport.* Homewood, Illinoys, Dorsey, 1973.

Elias, N. «The Genesis of Sport as a Sociological Problem», en E. Dunning (Ed.), 1976, pp. 88-115.

– «Deporte y Violencia», en C. Wright Mills *et al.,* 1986*a,* pp. 145-182.

– «Introduction», «The Genesis of Sport as a Sociological Problem» y «An Essay on Sport and Violence», en N. Elias y E. Dunning, 1986*a,* pp. 19-61, 126-149, 150-174, respectivamente.

– *El Proceso de la Civilización.* Madrid, FCE, 1988.

Elias, N. y Dunning, E. *Quest for Excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process.* Oxford, Basil Blackwell, 1986*a.*

– «The Quest for Excitement in Leisure», «Leisure in the Spare-time Spectrum», «Folk Football in Medieval and Early Modern Britain» y «Dinamics of Sport Groups with Special Reference to Football», en N. Elias y E. Dunning, 1986*b,* pp. 63-90, 91-125, 175-190, 191-204, respectivamente.

Erasmo de Rotterdam. *De la Urbanidad en las Maneras de los Niños (De Civilitate Morum Puerilium).* Madrid, MEC, 1985 (e.o. 1526).

Evans, J. (Ed.) *Physical Education. Sport and Schooling. Studies in the Sociology of Physical Education.* London, The Falmer Press, 1986.

Ford, L. «Public School Athletics», en Ch. Cookson (Ed.), *Essays on Secondary Education,* Oxford, Clarendon Press, 1898, pp. 283-305.

Gantheret, F. «Psicoanálisis Institucional de la Educación Física y los Deportes», en *Partisans,* 1978, pp. 86-96.

García Ferrando, M. *Deporte y Sociedad.* Madrid, Ministerio Cultura, 1982.

– *Hábitos Deportivos de los Españoles (Sociología del Comportamiento Deportivo).* Madrid, ICEFD-CSD, 1986*a.*

– «Un modelo único: El deporte de alta competición». *Apunts Educació Física, 3,* 1986*b,* pp. 3-6.

– *Aspectos Sociológicos de la mujer en la alta competición.* Instituto de la Mujer, 1987, pp. 21-53.

– «Sociología del ocio y del deporte», en Giner y Moreno, 1990*a,* pp. 267-274.

– *Aspectos Sociales del deporte. Una reflexión sociológica.* Alianza, 1990*b.*

García Monge, A. «Economía y Deporte». *Documentos sociología del deporte.* Madrid, INEF, 1989-1990.

Giner, S. y Moreno, L. (Comp.) *Sociología en España.* Madrid, CSIC, 1990.

Goldlust, J. *Playing for Keeps. Sport, the Media and Society.* Melbourne, Longman, 1987.

Gruneau, R. *Class, Sports and Social Development.* Univ. of Massachusetts Press, 1983.

Guttmann, A. *From Ritual to Record. The Nature of Modern Sports.* New York, Columbia University Press, 1978.

– «Introduction», en B. Rigauer, 1981.

– *Sports Spectator.* New York, Columbia University Press, 1986.

Hain, P. *Don't Play with Apartheid.* London, Allen & Unwin, 1971.

– «The Politics of Sport Apartheid», en Jen. Hargreaves (Ed.), 1982, pp. 232-248.

Hall, S. *et al.* (Ed.) *On Ideology.* Hutchinson, 1979.

Hargreaves, Jen. *Playing like gentlemen while behaving like ladies. The social significance of physical activity for females in late nineteenth and early twentieth century Britain.* M.A. Dissertation, Institute of Education, 1979.

– «Where's the Virtue? Where's the Grace? A Discussion of the Social Production of Gender through Sport». *Theory, Culture and Society, 3* (1), 1986, pp. 109-121.

– «Mirando a las Imágenes: Deporte y el Cuerpo Deportivo Sexualizado». *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 5,* INEF Castilla-León, 1990, pp. 2-6.

– «Sex, Gender and the Body in Sport and Leisure: Has there been a Civilizing Process?», será publicado en E. Dunning y C. Rojek, *Sport & Leisure in the Civilizing Process,* Macmillan, en prensa.

– (Ed.) *Sport, Culture and Ideology.* London, Routledge and Kegan Paul, 1982.

Hargreaves, J. «The Political Economy of Mass Sport», en R. Dale *et al.* (Ed.), 1981, pp. 55-69.

– «Sport, Culture and Ideology», en Jen. Hargreaves (Ed.), 1982, pp. 30-61.

– *Sport, Power and Culture. A Social and Historical Analysis of Popular Sports in Britain.* Cambridge, Polity Press, 1986*a*.

– «The State and Sport. Programmed and non-programmed Intervention in Contemporary Britain», en L. Allison, 1986*b*, pp. 242-261.

– «The body, sport and power relations», en J. Horne *et al.* (Eds.), 1987, pp. 139-159.

Hart, M. y Birrel, S. *Sport in the Sociocultural Process.* Iowa, WCB, 1981.

Haywood, L. «Hegemony. Another blind alley for the study of sport?», en J. A. Mangan y R. B. Small (Eds.), 1986, pp. 134-139.

Henley Centre/Sports Council. *The Economic Impact and Importance of Sport in the UK.* London, Study 30, Sports Council, 1986.

Hoberman, J. M. *Sport and Political Ideology.* London, Heinemann, 1984.

Hoch, P. *Rip off the Big Game.* New York, Doubleday and Co., 1972.

Holt, R. *Sport and the British.* Oxford University Press, 1990.

Horne, J. *et al.* (Eds.) *Sport, Leisure and Social Relations.* London, RKP, 1987.

House of Lords. *Second Report... on Sport and Leisure.* London, HMSO, 1973.

Huizinga, J. *Homo Ludens.* Madrid, Alianza, 1987.

ICEFYD/CSD. *Violencia y Agresión en el deporte. Un enfoque interdisciplinar.* Madrid, ICEFYD, 1985.

Instituto de la Mujer-ICEFYD. *Mujer y deporte.* Madrid, Instituto de la Mujer, 1987.

Kanin, D. B. *A Political History of the Olympic Games.* Colorado, Westview Press, 1981.

Kew, F. C. «Sporting practice as an endless play of self-relativising tastes: Insights from Pierre Bourdieu», en Mangan y Small (Eds.), 1986, pp. 306-313.

Kirk, D. *Educación Física y Currículum.* Universidad de Valencia, 1990.

Korr, C. P. «West Ham United Football Club and the Beginnings of Professional Football in East London, 1895-1914». *Journal of Contemporary History, 13,* 1978, pp. 211-232.

Laguillaumie, P. «Para una crítica fundamental del deporte», en *Partisans,* 1978, pp. 32-58.

Lanfant, M.ª F. *Sociología del Ocio.* Barcelona, Península, 1978.

Lasch, C. *The Culture of Narcissism.* New York, Norton, 1980. (Véase el capítulo 5: «The Degradation of Sport».)

Lerena, C. *Materiales de Sociología de la Educación y la Cultura.* Madrid, Zero, 1985.

López-Aranguren, E. y Martínez, P. M. *¿Son explicables los resultados de la Olimpiada de Seúl?* Madrid, Ponencia XII Congreso Mundial Sociología, 1990.

Loy, J. W.; Kenyon, G. S. y Macperson, B. D. «The Emergence and Development of the Sociology of Sport as an Academic Speciality». *Research Quarterly for Exercise and Sport, 51* (1), 1980, pp. 91-109.

Lubin, E. «La Europa del Deporte. ¿Mito o Primera Potencia del siglo XX?». *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 2,* INEF Castilla-León, 1989, pp. 2-6.

Lucking, M. «Sport & Drugs», en Jen. Hargreaves (Ed.), 1982, pp. 197-212.

Lüschen, G. y Weis, K. *Sociología del Deporte.* Valladolid, Miñón, 1979.

Magnane, G. *Sociología del Deporte.* Barcelona, ED. 62, 1966.

Macaloon, J. J. «A Prefatory Note to P. Bourdieu's 'Program for a Sociology of Sport'». *Sociology of Sport Journal, 5,* 1988, pp. 150-152.

Mandel, R. D. *Historia Cultural del Deporte.* Barcelona, Bellaterra, 1986.

Mangan, J. A. y Small, R. B. (Ed.) *Sport, Culture, Society (International, historical and sociological perspectives).* London, E. & F. N. Spon, 1986.

Mangan, J. A. y Park, R. J. *From Fair Sex to Feminism.* London, Frank Cass, 1987.

Marcuse, H. *Eros y Civilización.* Barcelona, Seix Barral, 1972.

Marsh, P. *Aggro: The Illusion of Violence.* London, Dent, 1978.

Marx, C. *El Capital (Crítica de la Economía política).* México, FCE, 1986-1987 (e.o. vol. I, 1867).

Marx, C. y Engels, F. *La Ideología alemana.* Barcelona, Laia, 1987 (e.o. 1845).

Mason, T. *Sport in Britain.* London, Faber and Faber, 1988.

McIntosh, P. C. *Sport in Society.* London, Watts, 1963.

– *Physical Education in England since 1800.* London, Bell & Hyman, 1979.

– *Fair Play. Ethics in Sport and Education.* London, Heinemann, 1980.

Mercy, M. «Superficies tangentes entre el deporte y la política». *Apunts Educació Física, 2,* 1985, pp. 6-8.

Mestre, J. A. (Comp.) *Deporte popular. Deporte de élite.* Ayuntamiento de Valencia, 1984.

Mestre, J. A. y Blasco, J. A. *Juego y deporte en la pintura de Goya.* Generalitat Valenciana, 1990.

Midwinter, E. *Fair Game. Myth and Reality in Sport.* Allen & Unwin, London, 1986.

Ortega y Gasset, J. «El origen deportivo del Estado». *El Espectador,* vols. 7 y 8, Madrid, Espasa-Calpe, 1966 (e.o. 1924), pp. 60-80.

Parlebas, P. *Éléments de Sociologie du Sport.* PUF, París, 1986. (Versión castellana, Unisport, 1989.)

Parry, N. y Coalter, F. «Sociology & Leisure: A Question of Root or Branch». *Sociology. Journal of the BSA, 16,* 1982, pp. 220-231.

«Partisans». *Deporte, Cultura y Represión.* Barcelona, Gustavo Gili, 1978.

Puig, N. *et al.* «Evolución de las Campañas de deporte para todos en España (1968-1983). Ensayo para poder valorar su influencia en la práctica deportiva de los españoles». *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte, 1, 2 y 3,* ICEFYD, 1985, pp. 58-106.

– «Los jóvenes, la oferta asociativa y el deporte». *Revista de Investigación y Documentación sobre las Ciencias de la Educación Física y el Deporte, 7,* ICEFYD, 1987, pp. 9-28.

Revista de Occidente. *Deporte y Modernidad, 62-63.*

Rigauer, B. *Sport and Work.* New York, Columbia University Press, 1981 (e.o. 1969).

Rigg, J. y Lewney, R. «The Economic Impact and Importance of Sport in the UK». *International Review for Sociology of Sport 22* (3), 1987, pp. 149-169.

Riordan, J. «Marx, Lenin and Physical Culture». *Journal of Sport History, 3,* 1976, pp. 152-161.

– *Sport under Communism.* London, C. Hurst & Co., 1984.

– «Sport & Communism. On the example of the USSR», en Jen. Hargreaves (Ed.), 1982, pp. 213-231.

Roberts, K. *Leisure.* London, Longman, 1981.

Robin, D. «Sport and Youth Culture» en Jen Hargreaves (Ed.), 1982, pp. 136-151.

Robin, D. y Cohen, P. *Knuckle Sandwich: Growing Up in the Working Class City.* Harmondsworth, Penguin, 1978.

Rodda, J. «Britain spending £ 4.4 bn on Sport». *The Guardian,* 16-I-1987.

Rojek, C. «Emancipation and Demoralization: Contrasting Approaches in the Sociology of Leisure». *Leisure Studies, 2,* 1983, pp. 83-96.

– «Did Marx have a Theory of Leisure?», *Leisure Studies, 3,* 1984, pp. 163-174.

– *Capitalism and Leisure Theory.* London, Tavistock, 1985.

Rousseau, J. J. *Emilio o la Educación.* Barcelona, Bruguera, 1971 (e.o. 1762).

Scraton, S. J. «Images of Feminity and the Teaching of Girls' Physical Education», en J. Evans (Ed.), 1986, pp. 71-94.

Smith, M. *et al.* (Eds.) *Leisure and Society in Britain.* Allen Lane, 1973.

Spencer, H. *Ensayos sobre Pedagogía (Educación Intelectual, Moral y Física).* Madrid, Akal, 1983 (primera edición 1861).

Sports Council. *Sport and Urban Regeneratio.* London, Sports Council, sin fecha (¿1988-1989?).

Subirats, M. «Niños y niñas en la escuela: Una explotación de los códigos de género actuales», en M. Fernández Enguita, 1986, pp. 381-391.

Talamini, J. T. y Page, C. H. (Eds.) *Sport and Society: An Antholgy.* Boston, Little Brown, 1973.

Thomas, R. *et al. Sociología del Deporte.* Barcelona, Bellaterra, 1988.

Thompson, E.P. *The Making of the English Working Class.* Harmondsworth, Penguin, 1968. (Versión castellana, Barcelona, Critical Grijalbo, 1989.)

Thompson, R. *Race and Sport.* Oxford University Press, 1964.

– *Retreat from Apartheid.* Oxford University Press, 1975.

Triesman, D. «Introduction», en G. Vinnai, 1973, pp. 11-30.

Turner, B. S. *The Body and Society.* Oxford, Basil Blackwell, 1984.

Unamuno, M. «Juego Limpio» y «Del Deporte Activo y del Contemplativo», *Inquietudes y Meditaciones,* Madrid, Espasa-Calpe, 1975 (e.o. 16-2-1917 y 6-7-1922), pp. 95-100 y 121-124.

Varela, J. *Comentario a Erasmo de Rotterdam.* 1985, pp. 81-114.

Vázquez Montalbán, M. *Cien Años de Deporte. Del Esfuerzo Individual al Espectáculo de Masas.* Barcelona, Difusora Internacional, 1972.
– *El Delantero Centro fue asesinado al atardecer.* Barcelona, Planeta, 1988.

Veblen, T. *Teoría de la Clase Ociosa.* México, FCE, 1974 (e.o. 1899).

Vinnai, G. *Football Mania.* Orbach & Chambers, 1973.

– *El fútbol como ideología.* Buenos Aires, Siglo XXI, 1975.

Walvin, J. *The People's Game. A Social History of British Football.* Bristol, Allen Lane, 1975.

– *Football and the Decline of Britain.* London, MacMillan, 1986.

Weber, M. *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo,* Barcelona, Orbis, 1985.

Wenner, L. A. (Ed.) *Media. Sports and Society.* London, Sage, 1989.

Whannel, G. *Blowing the Whistle. The Politics of Sport.* London, Pluto Press, 1983.

Williams, R. *Culture and Society. 1780-1950.* Chatto &Windus, London, 1967.

– *The Long Revolution.* Penguin (Chatto & Windus), 1984.

– *Marxism and Literature.* Oxford University Press, 1985.

Willis, P. «Women in Sport in Ideology», en Jen. Hargreaves (Ed.), 1982, pp. 117-135.

Wohl, A. «Conception and Range of Sport Sociology». *International Review of Sport Sociology, 1,* 1966, pp. 5-15.

Wright Mills, C. *et al. Materiales de Sociología Crítica.* Madrid, Ed. La Piqueta, 1986.

Zaragoza, A. y Puig, N. *Oci. Esport i Societat.* Barcelona, PPU, 1990.

Zubiaur, M. y Barbero J. I. «Pleno Reconocimiento a los Estudios de Educación Física (Entrevista). *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte, 4,* León, diciembre 1990, pp. 2-5.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

LOS MAPAS CONCEPTUALES Y LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA FÍSICA (*)

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ (**)

INTRODUCCIÓN

La forma en la que el conocimiento se estructura, se organiza o se utiliza constituye un problema fundamental no sólo para la psicología cognitiva actual, sino también para las teorías –o perspectivas teóricas– sobre el aprendizaje científico. El desplazamiento del interés hacia el contenido específico del conocimiento experimentado por la psicología del pensamiento (Pozo, 1987) la acerca a los dominios propios de la educación científica –preocupada por las cuestiones relativas al conocimiento científico y a su transmisión–, pero a la vez tal desplazamiento ejerce un efecto de arrastre sobre la propia educación científica, reforzando, de hecho, el valor de las investigaciones que, desarrolladas en este último ámbito, tienen como objeto la elucidación de la representación del conocimiento científico en la memoria de los alumnos.

El auge del movimiento de las concepciones alternativas en detrimento de la orientación piagetiana (López Rupérez, 1990*a*), por ejemplo, o el interés por la influencia de la organización del conocimiento sobre la resolución de problemas (Reif, 1980; Reif *et al.*, 1982; Chi *et al.*, 1982; López Rupérez, 1989) no son ajenos a la anteriormente referida reorientación. Por su parte, el desarrollo efectuado por Novak de la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo (Ausubel *et al.*, 1976) no ha hecho más que converger hacia ese mismo punto. Es en este contexto en el que deben enmarcarse los mapas conceptuales –en tanto que elaboración de una representación bidimensional de un sistema conceptual dado y de sus relaciones internas–, cuyo uso, como herramienta de enseñanza-aprendizaje científicos, ha alcanzado una cierta popularidad, de la mano del propio Novak (Novak *et al.*, 1983,

(*) El presente trabajo forma parte del proyecto «La organización del conocimiento y la resolución de problemas. Un estudio experimental», financiado por el CIDE con cargo al programa de Ayudas a la Investigación Educativa 1987. Ministerio de Educación y Ciencia.

(**) Instituto Español de París.

1984; Novak, 1985, 1988), tanto entre los profesores de ciencias como entre los investigadores en educación científica.

Tiene, pues, sentido efectuar una reflexión crítica sobre este desarrollo particular, derivado de tal perspectiva teórica, enfrentándolo a la exigencia disciplinar y cognoscitiva de la Física como asignatura científica, con la intención de arrojar alguna luz adicional que permita precisar el papel de los mapas conceptuales como herramienta de enseñanza-aprendizaje y, particularmente, sus limitaciones. Este es el objetivo principal del presente estudio, en el que se han intentado integrar análisis de naturaleza empírica, análisis de tipo teórico y análisis de corte epistemológico en la forma que a continuación se presenta.

EL CONOCIMIENTO COMO ESTRUCTURA

Filósofos, psicólogos cognitivos y especialistas en educación con el propósito de introducir un poco de orden en el complejo mundo del conocimiento humano recurren, con frecuencia, a una distinción entre, al menos, dos tipos de conocimiento: el conocimiento declarativo y el conocimiento «procedimental». Tal distinción, que plantea con otros términos la diferencia establecida con anterioridad por Ryle (1949) entre «conocer qué» y «conocer cómo», ha sido considerada, de hecho, como una pieza clave para la comprensión de diferentes aspectos del aprendizaje científico, en general, y de la resolución de problemas, en particular (Gagné, 1980; Frederiksen, 1984; Greeno, 1980, 1978; Larkin, 1980*a*; Shuell, 1985; White, 1985; West *et al.*, 1985).

El conocimiento declarativo, denominado por algunos conocimiento verbal (Gagné, 1980) o conocimiento proposicional (Greeno, 1978), incluye desde términos o palabras hasta cuerpos de conocimiento organizados. Champagne *et al.* (1985) atribuyen al conocimiento declarativo en un dominio específico como el de la Física los siguientes elementos componentes: *hechos,* tales como el de que la aceleración de la gravedad a nivel del mar valga 9.8 m/s^2; *conceptos,* como la noción de masa; *proposiciones* o enunciados tales como definiciones, principios y leyes; y *teorías,* en tanto que cuerpos de conocimiento más complejos. Frente a este tipo de conocimientos, que no suponen la realización de tareas, se sitúa el conocimiento «procedimental» como otra forma, en principio, notablemente diferente de la anterior. En su acepción, ya clásica, el llamado conocimiento «procedimental» hace referencia a un conjunto de destrezas o habilidades que permiten al individuo desarrollar procedimientos para la realización de una tarea, ya sea intelectual ya psicomotora (Shuell, 1985). Cuando un individuo dispone de conocimiento «procedimental» sabe hacer algo; cuando sólo dispone de conocimiento declarativo, a lo más, puede hablar de ello.

A la hora de analizar el conocimiento científico desde un punto de vista fundamentalmente psicológico, diferentes investigadores han recurrido a la noción de estructura como un instrumento conceptual que permite caracterizar la forma en la que aquél se almacena en la memoria humana. Aun cuando en el ámbito de la educación científica algunos autores (Sutton, 1980; Stewart, 1979) han matizado la

naturaleza de esa estructura del conocimiento en la memoria del sujeto, habitualmente denominada estructura cognitiva, lo cierto es que se entiende por tal la representación interna de una estructura conceptual formada por un conjunto de conceptos y por sus relaciones mutuas (Preece, 1976, 1978; Shavelson, 1974; Shavelson *et al.*, 1975; Mayer, 1985).

Esta consideración de la organización del conocimiento humano goza de una fuerte *inspiración geométrica*. El carácter relacional de los conceptos, cuyo significado es función del significado de otros conceptos próximos, ha llevado a algunos investigadores a recurrir explícitamente a una analogía de tipo matemático. Así, por ejemplo, Preece (1976) se refiere a dicha analogía en los siguientes términos:

> «Los significados de las palabras o de los conceptos se asemejan a puntos matemáticos; tienen, de hecho, pocas cualidades diferentes de sus relaciones con otros conceptos. Este símil, introducido por White (1967), sugiere tanto la importancia de la noción de estructura cognitiva –el patrón de relaciones entre conceptos en la memoria– como su posible representación mediante modelos geométricos» (p. 1).

Junto con esta alusión explícita al símil, muchos de los términos que aparecen en la literatura hacen referencia a esa misma metáfora. Nociones tales como las de espacio semántico (Preece, 1978), proximidad semántica (Preece, 1978), mapa conceptual (Novak *et al.*, 1984), red semántica (Stewart, 1980) o incluso distancia (semántica) euclidiana (Shavelson, 1972), reposan, de forma más o menos abierta, en una «geometrización» de la organización del conocimiento (Evanechko *et al.*, 1974). Por otra parte, muchos de los métodos empleados en el análisis de la estructura cognitiva del sujeto se inspiran igualmente en dicha analogía (Preece, 1978; Shavelson, 1972; Thro, 1978; Kempa *et al.*, 1983; Gussarsky *et al.*, 1988).

Además de tales resonancias de tipo geométrico, otros dos importantes rasgos –no independientes del anterior, ni independientes entre sí– completan una descripción muy general de una tal conceptualización de la organización del tipo de conocimiento que más interesa al aprendizaje científico, a saber, su carácter esencialmente estático y su referencia primaria al conocimiento declarativo.

El *carácter estático* de la estructura cognitiva es, en parte, una consecuencia de la inspiración geométrica del modelo. La metáfora del espacio euclidiano que se maneja no hace referencia explícita a la variable tiempo y los métodos que se emplean admiten, en principio, una configuración conceptual fija que puede ser captada, y posteriormente representada, con la ayuda de técnicas en ocasiones fuertemente «matematizadas», tales como el análisis factorial, el cálculo de coeficientes de «relacionabilidad» o de matrices-distancia (Thro, 1978).

Aun cuando algunos investigadores se han interesado en explorar, mediante tales técnicas, la estructura cognitiva del sujeto antes y después de la instrucción (Shavelson, 1973; Johnson, 1967; Thro, 1978; Gussarky *et al.*, 1988), predomina en cualquier caso la idea de estructura y, por tanto, la imagen de configuración relativamente estable. Por otra parte, el carácter estático de la estructura cognitiva en este tipo de estudios es, en cierta medida, consecuencia de su carácter *a posteriori;*

se trata, en todos ellos, de evaluar el resultado de lo ya consolidado. Este interés por el producto más que por el proceso nos recuerda la conocida distinción establecida por Reichenbach (1938) en el ámbito epistemológico entre el contexto del descubrimiento y el contexto de la justificación. El positivismo lógico apostó netamente por el segundo, centrando la atención en la estructura lógica de la ciencia, en su formulación y en el análisis de su consistencia e ignorando el interés por los procesos mediante los cuales el conocimiento se genera. En el ámbito del aprendizaje científico la predilección por captar la estructura cognitiva del alumno como tal estructura guarda, a primera vista, una cierta analogía con esa orientación de la filosofía de la ciencia. Dicha analogía se convierte, prácticamente, en identidad cuando se compara la concepción de la estructura de las teorías científicas postulada por algunos de los filósofos representativos del empirismo lógico (Brown, 1988) con la imagen de estructura cognitiva en términos de nodos (conceptos) y uniones (relaciones) anteriormente referida. Así, según Hempel (1962), «una teoría científica puede ser, por tanto, comparada con una red espacial compleja: sus términos son representados mediante nudos, mientras que los hilos que conectan estos últimos corresponden, en parte, a las definiciones y, en parte, a las hipótesis fundamentales y derivadas incluidas en la teoría» (p. 36).

Esta misma idea la reitera en otra de sus obras (Hempel, 1981) en los siguientes términos:

«La sistematización científica adquiere el establecimiento de diversas conexiones, mediante leyes o principios teóricos, entre diferentes aspectos del mundo empírico, que son caracterizados por conceptos científicos. De este modo, los conceptos de la ciencia son los nudos de una red de interrelaciones sistemáticas en la que las leyes y los principios teóricos forman los hilos» (pp. 138-139).

No es, por tanto, de extrañar que en una buena parte de este tipo de trabajos se ponga de manifiesto la preocupación de los autores por comprobar la correspondencia entre la estructura conceptual de la materia –estructura lógica– y la estructura conceptual en la memoria del sujeto –estructura cognitiva o psicológica– (Shavelson, 1972; Thro, 1978; Johnson, 1967).

Sin embargo, la actividad científica de ningún modo se agota en la estructura lógica de la disciplina en cuestión ni en el análisis de sus relaciones internas, sino que los aspectos más ricos y dinámicos de la ciencia hacen referencia a ese ámbito calificado por Reichenbach como el «contexto del descubrimiento», que incluye, desde luego, el contexto sociológico (en términos de variables moduladoras), el de corte conceptual o científico y el estrictamente psicológico (relativo a las características del proceso de creación; el cual resulta difícilmente disociable de los dos contextos anteriores). De un modo semejante, y ya en el ámbito del aprendizaje científico, la cognición es algo dinámico, rico en influencias de contenidos y de procesos que no pueden agotarse en la idea de estructura. Sin embargo, la orientación del conocimiento como estructura pone el acento en la estabilidad del conocimiento del que aprende; como ha destacado Sutton (1980), el propio Ausubel lo ha hecho explícito al afirmar que los aspectos básicos del aprendizaje del nuevo material son la estabilidad, la claridad y la organización previa del conocimiento existente en el sujeto que aprende (Ausubel *et al.*, 1976).

La tercera nota característica de la referida conceptualización consiste en que maneja esencialmente el *conocimiento declarativo,* interesándose ya sea en los aspectos asociativos de los conceptos (Shavelson, 1974) ya en su estructura proposicional (Stewart, 1979). Tal característica resulta perfectamente coherente con las anteriores, en la medida en que es precisamente esa otra forma de conocimiento, calificada como procedimental, la que asume, en gran parte, los aspectos dinámicos de la organización del conocimiento, tales como la producción de inferencias, el establecimiento de relaciones nuevas o su abandono en busca de otras más adaptadas al contexto concreto en el que el conocimiento ha de ser usado o aplicado, la formulación de hipótesis o el diseño de estrategias de más alto nivel que permiten articular los anteriores componentes y orientarlos hacia una meta definida.

Así pues, aun a pesar de su reconocido valor heurístico, la idea de estructura cognitiva debe ser considerada, en todo caso, como una metáfora, como una aproximación limitada y parcial, so pena de ignorar aspectos claves de la organización del conocimiento humano que configuran tanto la actividad de los científicos como el aprendizaje de los estudiantes.

ESTRUCTURA COGNITIVA Y MAPAS CONCEPTUALES

La asimilación del conocimiento humano a una estructura espacial de tipo euclidiano ha dado lugar a la representación, en términos gráficos, de dicha estructura mediante esquemas bidimensionales o mapas. En el ámbito de la educación científica el interés por este tipo de representaciones es múltiple. En primer lugar, la consideración del conocimiento previo del sujeto como una importante variable de aprendizaje ha estimulado considerablemente la aplicación de este tipo de herramientas: en el marco estricto de la teoría de Ausubel, como recurso didáctico y medio de ayuda al estudio (Novak *et al.,* 1984); en el de las preconcepciones, o marcos alternativos, como instrumento para caracterizarlas o para identificar componentes de ese conocimiento previo que pueden interferir negativamente en la instrucción (Champagne *et al.,* 1981; Furio, 1986). En segundo lugar, la reconocida influencia del conocimiento conceptual en la resolución de problemas ha hecho de dichos mapas un recurso para identificar diferencias en la estructura cognitiva de buenos y malos resolventes (Kempa, 1983, 1986; Chi *et al.,* 1982; López Rupérez, 1989; López Rupérez *et al.,* 1990*b*); pero además, pueden ser utilizados como tratamiento didáctico para, procurando mejorar la organización del conocimiento conceptual, intentar influir positivamente en la efectividad en la resolución de problemas de Física (López Rupérez *et al.,* 1990*c*).

Puede encontrarse en la literatura una considerable variedad de esta forma de representación del conocimiento que ha sido obtenida empleando, a su vez, una relativamente amplia gama de procedimientos o técnicas (Sutton, 1980; Preece, 1978). Es posible, sin embargo, sistematizar dicha colección de tipos de mapas recurriendo a dos criterios de clasificación, que pueden enunciarse en forma interrogativa en los siguientes términos: ¿qué se pretende representar con ellos?, ¿cuál es su contenido? En relación con el primer criterio, los mapas pueden pretender reflejar bien la *estructura de la disciplina,* bien la *estructura cogni-*

tiva del sujeto. Esta división, que alude, respectivamente, al componente lógico y al componente psicológico del conocimiento científico, se manifiesta tanto en la naturaleza de las publicaciones en las que se describe este tipo de representaciones como en sus referencias internas. Así, las primeras suelen ser publicadas en revistas de ciencia y frecuentemente contienen indicaciones, comentarios o análisis de naturaleza epistemológica; tal es el caso de los trabajos de Karplus (1981) o de Tisza (1963), por ejemplo. Las segundas, por su parte, son publicadas, por lo general, en revistas de educación científica e incluyen indicaciones, comentarios o análisis de corte psicológico.

No obstante, el hecho de que la estructura lógica de una disciplina constituya un componente esencial de la instrucción científica explica el que, con alguna frecuencia, representaciones de la estructura de la disciplina aparezcan también en revistas de este último tipo. Tal circunstancia nos recuerda que la anterior división tiene, como otras, un valor meramente aproximativo e instrumental, ya que, en última instancia, la estructura lógica de la disciplina no deja de ser una estructura cognitiva que goza, eso sí, del beneficio de la intersubjetividad. Como ha señalado Shavelson (1974):

«La estructura de una disciplina, finalmente, reside en las mentes de los 'grandes científicos'. Esta estructura es comunicada a través de sus escritos en revistas y textos avanzados, así como a través de canales informales de comunicación» (p. 232).

El segundo criterio permite encuadrar los mapas, al menos, en tres categorías los de contenido estrictamente *conceptual,* los de contenido *conceptual/proposicional* y los de contenido estrictamente *proposicional.* A modo de ejemplo diremos que las representaciones de la estructura cognitiva obtenidas mediante técnicas de asociación de palabras se incluyen en el primer grupo, en tanto que las obtenidas a través de entrevistas clínicas u otras técnicas sensibles a la elucidación del significado forman parte del segundo o del tercer grupo.

La tabla 1 recoge una muestra significativa (no exhaustiva) de referencias bibliográficas sobre mapas conceptuales que han sido clasificadas de acuerdo con las seis categorías que resultan de cruzar los dos criterios anteriormente expuestos. El hecho de que el capítulo 2 del libro de Novak *et al.* (1984) figure tanto en la casilla correspondiente a la disciplina como en la correspondiente al sujeto refleja la reconocida dualidad del mapa conceptual, que puede ser empleado bien como una herramienta de enseñanza –en cuyo caso reflejaría, básicamente, la estructura de la disciplina o de una parte de la misma (*subject-matter structure*)– bien como un recurso para elucidar la estructura cognitiva de los estudiantes.

LOS MAPAS CONCEPTUALES DE TIPO JERÁRQUICO: UN ANÁLISIS DE CORTE EPISTEMOLÓGICO

Dentro del extenso repertorio de mapas conceptuales centraremos, en lo que sigue, la atención en dos clases de mapas conceptuales: las redes semánticas y los mapas «tipo Novak».

TABLA 1

Clasificación de los mapas conceptuales en relación con un doble criterio: naturaleza del mapa y objeto o finalidad de la representación

OBJETO NATURALEZA	ESTRUTURA DE LA DISCIPLINA	ESTRUCTURA COGNITIVA DEL SUJETO
Estrictamente conceptual	Tisza (1963) Karplus (1981) López Rupérez (1987)	Shavelson (1972, 1974) Preece (1976) Kempa *et al.* (1983) Gussarky *et al.* (1983) Johnstone *et al.* (1985) Matthews *et al.* (1984*a, b, c,* 1985)
Conceptual/ proposicional	Stewart *et al.* (1979) Novak *et al.* (1984)	Champagne *et al.* (1981) Stewart (1980) Stuart (1985) Novak *et al.* (1983, 1984)
Estrictamente proposicional	Cook (1985)	

Las *redes semánticas* constituyen representaciones o modelos de la forma en que la información conceptual puede ser almacenada en la memoria a largo plazo. Como tales modelos, se insertan dentro del paradigma del procesamiento de la información y conciernen a todo tipo de conocimiento con alguna carga semántica (Norman *et al.,* 1975; Linsay *et al.,* 1977; Rumelhart *et al.,* 1977; Atkin, 1977; Vega, 1984). Tal y como su nombre indica, consisten en auténticas redes cuyos nodos son conceptos, etiquetados mediante los términos correspondientes, y cuyos hilos son las uniones entre ellos, en las cuales la conexión de tipo proposicional se hace explícita. La figura 1 muestra un ejemplo sencillo de red semántica. Shavelson (1974), citando a Frijda (1972), resume las principales características de una red semántica en los siguientes términos:

a) Una estructura relacional que une los nodos mediante tipos de relaciones específicas.

b) Un cierto matiz jerárquico que se traduce en el hecho de que un nodo puede representar, a su vez, un conjunto de nodos.

c) Una estructura de información, implícita en el sistema de uniones, que conecta directa o indirectamente los nodos entre sí.

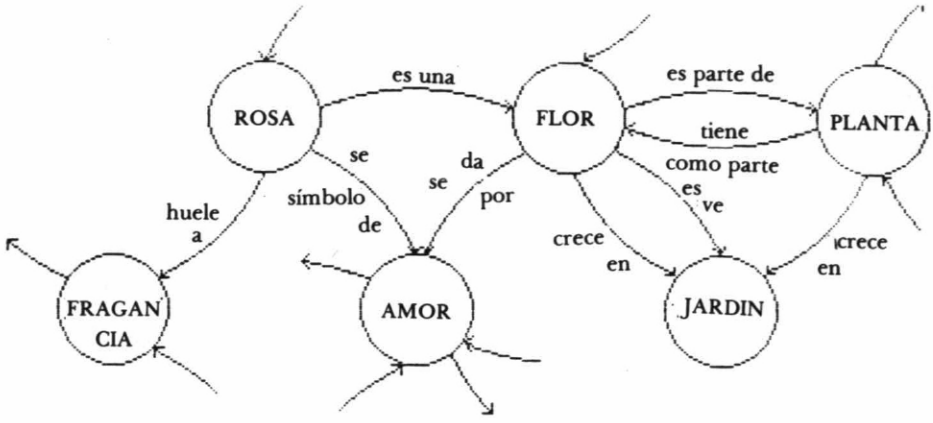


FIGURA 1.

Ejemplo de un primer tipo de red semántica (adaptado de Fridja, 1972, p. 4), en el cual se hacen explícitos tanto los conceptos, a modo de nodos, como la conexión entre ellos en términos proposicionales

Ese carácter relacional de los conceptos –según el cual desaparece, en un sentido estricto, la distinción axiomática entre conceptos primitivos y conceptos derivados, desde el momento en que cada concepto gana significado, o lo adquiere plenamente, en su relación con otros conceptos– ha sido reivindicado también, desde un ámbito epistemológico, para la estructura conceptual de las Ciencias Físicas (Titza, 1963). En este mismo orden de ideas, la estructura cognitiva representada por una red semántica ha sido comparada con un diccionario en el que cada ítem se relaciona con otros items contenidos en el propio diccionario (Collins *et al.*, 1972).

Un tipo particular de redes semánticas (Stewart *et al.*, 1982), que incluyen mayor contenido semántico que las anteriores, se representa en la figura 2. En ellas se establece una distinción entre los conceptos propiamente dichos, las propiedades que se aplican a dichos conceptos y los ejemplos o instancias del concepto que completan su significado. Así, la noción de *compuesto polar* se organiza en torno a los conceptos «compuestos» y «electrones», cada uno de los cuales se ve especificado por algunos atributos, tales como su carácter polar, para el primero, o el estar desigualmente compartidos en un elemento dado, para el segundo; tales estructuras parciales se conectan entre sí para precisar el significado de compuesto polar, el cual es además reforzado por una colección de ejemplos. En uno y otro caso la construcción de las redes semánticas es efectuada por el investigador sobre la base del análisis del contenido de protocolos verbales ob-

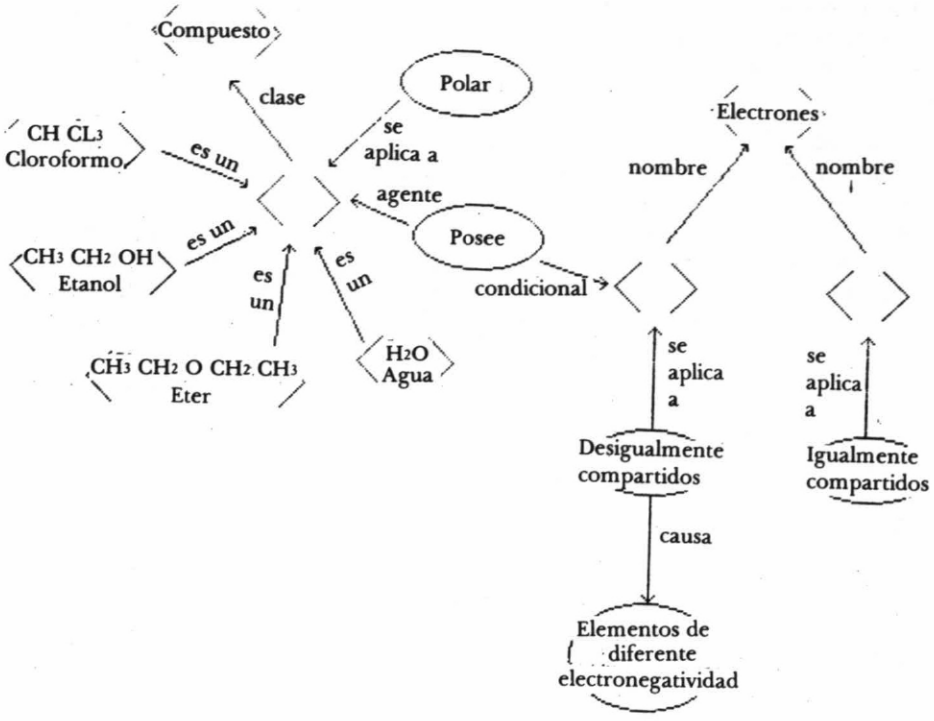


FIGURA 2.

Ejemplo de un segundo tipo de red semántica. Constituye una representación del conocimiento conceptual de un individuo sobre la noción de compuesto polar (adaptado de Stewart y Atkin, 1982). Los corchetes representan ejemplos de conceptos genéricos, mientras que los óvales corresponden a propiedades que se aplican a otros nodos de la red

tenidos ya sea a partir de entrevistas clínicas (Stewart *et al.*, 1982; Stewart, 1980), ya sea a partir de otros procedimientos de elucidación de la estructura cognitiva del sujeto (Chi *et al.*, 1982).

Los mapas conceptuales «tipo Novak» constituyen un claro ejemplo de aproximación de tales técnicas a las ideas de Ausubel sobre el aprendizaje científico, las cuales han sido reconocidas como claras impulsoras de la aplicación de aquéllos al ámbito de la educación científica (Preece, 1978). De hecho, Novak (1976) fue de los primeros en emplear el término «mapa conceptual» para referirse a este tipo de representaciones cognitivas. Junto a la recomendación efectuada por Novak *et al.* (1983) de que sean los alumnos y no los investigadores los que construyan directa-

mente sus propios mapas conceptuales, la diferencia esencial entre un mapa conceptual tipo Novak y un mapa conceptual tipo red semántica estriba, básicamente, en su particular carácter jerárquico, que es forzado por el procedimiento de construcción.

De acuerdo con Novak *et al.* (1983), «los mapas conceptuales pueden ser construidos de diferentes maneras. Un método simple consiste en proporcionar a los estudiantes una lista de conceptos relacionados y hacer que construyan un mapa situando el concepto más inclusivo, más general, en la parte superior e incorporando sucesivamente los conceptos menos inclusivos en posiciones jerárquicamente más bajas (ver figura 3). Los estudiantes deben decidir por sí mismos como representar los conceptos jerárquicamente lo mejor posible, así como las palabras que deben usar para relacionarlos entre sí. Otro procedimiento consiste en hacer que los estudiantes identifiquen conceptos claves en un texto y, a continuación, utilizar tales conceptos para formar un mapa jerárquico» (p. 626).

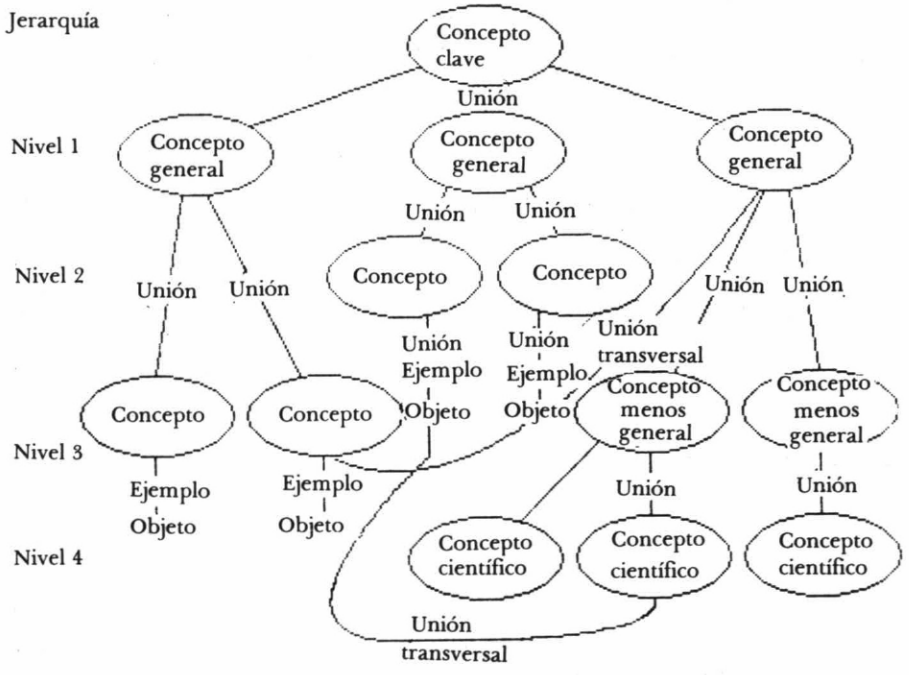


FIGURA 3a.

Representación de un modelo genérico de mapa conceptual «tipo Novak» (adaptado de Novak et al., 1984). En él se señalan sus elementos fundamentales y se destaca su estructura jerárquica

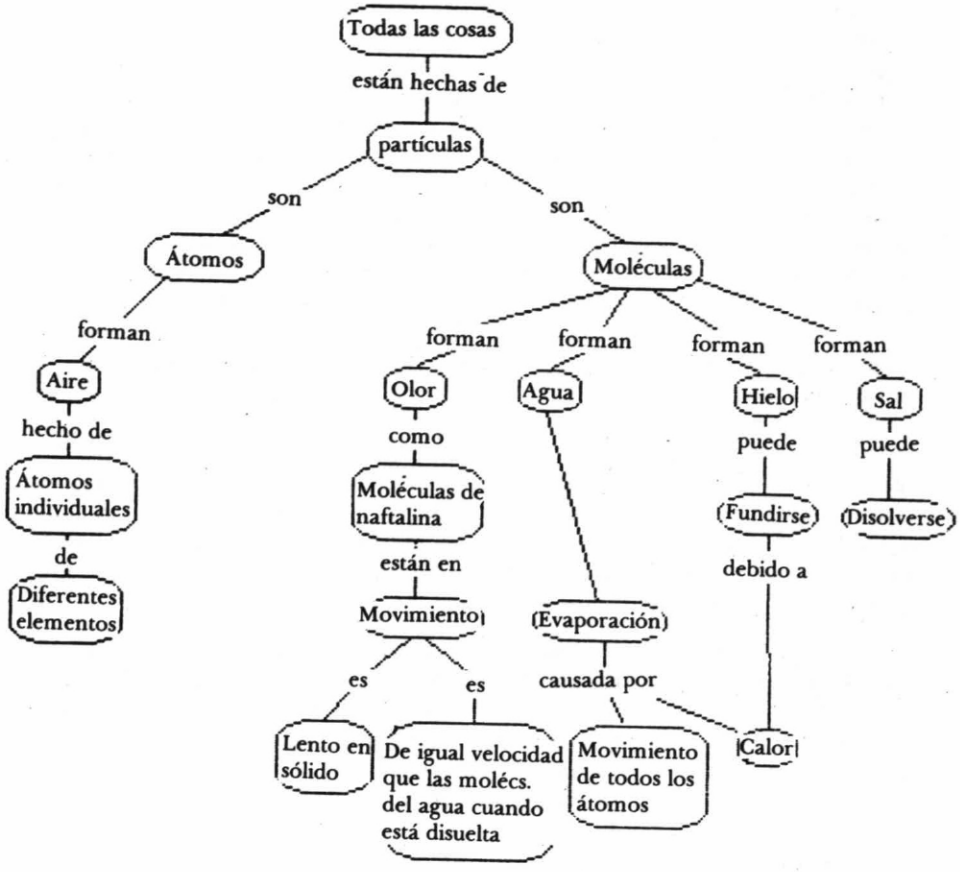


FIGURA 3b.

Representación de un mapa conceptual «tipo Novak» concreto, que corresponde a la estructura conceptual de un estudiante de grado 12 en el sistema americano obtenida a partir de una entrevista clínica (adaptado de Novak, 1988)

Esta disposición peculiar, fuertemente jerarquizada, de los conceptos en el mapa constituye, de hecho, la aportación específica de este tipo de mapas conceptuales; como el propio Novak (Novak *et al.*, 1983) reconoce, los «mapas conceptuales han sido descritos en la literatura durante un cierto número de años, pero ninguno de esos trabajos previos se basó en la teoría del aprendizaje de Ausubel» (p. 629).

Dentro de la categoría de mapas conceptuales de tipo jerárquico pueden incluirse, asimismo, los utilizados por nosotros en diferentes investigaciones (López Rupérez, 1989*a*, 1990*c*; López Rupérez *et al.*, 1990*c*) y que se hallan básicamente orientados hacia la estructura conceptual de la disciplina. Dichos mapas toman como criterio de jerarquía la simplicidad o, si se quiere, el nivel de complejidad conceptual. Así, los conceptos primitivos, que con frecuencia hacen referencia a atributos observacionales relativamente directos, aparecen situados en la parte superior del mapa. Las conexiones entre ellos, debidas ya sea a la introducción de nuevos conceptos en la red mediante definiciones de tipo operacional, ya sea a la incorporación de principios, leyes o teoremas pertinentes, son diferenciadas convenientemente según su naturaleza (López Rupérez, 1987, 1990*c*). Por otra parte, se incluye en cada nudo la expresión analítica del concepto. Una modalidad tal de mapas conceptuales se reduce, de hecho, a las del tipo Novak cuando se consideran como primitivos conceptos francamente inclusivos, como por ejemplo, la noción de energía en un tema sobre *trabajo y energía mecánica* (López Rupérez *et al.*, 1983), o la idea de cambio con el tiempo en otro relativo a *cinemática* (López Rupérez *et al.*, 1982). La ventaja de esta modalidad de mapas conceptuales estriba, esencialmente, en facilitar el proceso de construcción conceptual por parte del alumno desde la perspectiva de la lógica de la disciplina; en particular, en aquellas situaciones, tan frecuentes en un curso de Física, en las que se han de introducir los llamados conceptos por definición.

Prescindiendo por el momento de lo relativo a la contrastación empírica de la utilidad de los mapas conceptuales en tanto que instrumento didáctico, de un análisis de corte epistemológico sobre su naturaleza y sus principios de construcción se deriva un conjunto de observaciones y de críticas –referidas, en particular, a la utilización de los mapas conceptuales de tipo jerárquico como recurso para explorar la estructura cognitiva de los estudiantes–, algunas de las cuales serán planteadas en lo que sigue:

a) Las fuertes restricciones a las que se ven sometidos los alumnos en la construcción del mapa entran en conflicto con la espontaneidad del pensamiento del alumno, de modo que, como ha señalado Brumby (1983), *no captan el pensamiento de los estudiantes que se produce cuando desarrollan sus propios mapas* (p. 10). Nuestra experiencia indica que esta dificultad es señalada con frecuencia por los estudiantes cuando trabajan sobre dominios de contenido suficientemente amplios y formalizados. En este sentido, los mapas conceptuales «tipo Novak» se alejan de algunas de las características de las redes semánticas. De acuerdo con Shavelson (1974), *estas representaciones son pragmáticas en el sentido de que la estructura de la memoria de trabajo corresponde aproximadamente a la secuencia de la tarea* (p. 235). Por su parte, Stewart (1980), a propósito del procedimiento de ordenación de los conceptos en un mapa semántico, se pronuncia en los siguientes términos: *La disposición espacial de los conceptos puede ser modificada por razones logísticas, una vez que el mapa ha sido construido* (p. 231).

b) La jerarquización impuesta a los mapas conceptuales reduce su carácter idiosincrásico, particularmente en aquellas disciplinas –como es el caso de la Física– fuertemente formalizadas y en las cuales la selección, por ejemplo, de un re-

pertorio de conceptos primitivos fuerza, a través de un conjunto de definiciones, principios, leyes y teoremas, una estructuración relativamente definida de antemano. Novak (1988) parece ignorar explícitamente dicha limitación cuando afirma: *Las permutaciones casi infinitas de conceptos y relaciones entre conceptos permiten la enorme isiosincrasia que vemos en las estructuras conceptuales individuales* (p. 221). Una libertad relacional tal es contraria a la estructura de la disciplina y al fundamento lógico de la propia jerarquización conceptual. Frente a esta aparente ignorancia respecto a las restricciones que la naturaleza de la disciplina –o del enfoque correspondiente– pudiera imponer, nosotros postulamos una conexión de carácter inverso entre el *status* epistemológico de la disciplina (o del enfoque) y el carácter idiosincrásico del mapa conceptual; de manera que, en general, cuanto mayores sean la «dureza» de una materia y su nivel de estructuración interna, menores serán las posibilidades del sujeto para reflejar, en un mapa organizado jerárquicamente, su propia visión del correspondiente sistema conceptual, si se respetan unas normas de construcción del mapa bien definidas. Dicho principio puede representarse mediante un diagrama bidimensional como el que se muestra en la figura 4. Cabe destacar, no obstante, que la relación de orden inverso que se postula no elimina, desde luego, la contribución personal del sujeto a la organización del mapa, tan sólo la reduce para las disciplinas o los enfoques más duros.

c) El principio de ordenación jerárquica –que constituye la base del procedimiento de construcción de esta clase de mapas conceptuales– se opone, al menos en parte, a la noción relacional de concepto antes citada. No obstante, la dosis de arbitrariedad que subyace a la elección de conceptos primitivos en un sistema deductivo (Tisza, 1963) quedaría resuelta, en el ámbito didáctico, apelando a tal principio de construcción del mapa en aras de una estructura conceptual que facilitara un aprendizaje significativo (según la teoría de Ausubel). Debido a ese margen de arbitrariedad existente en la ordenación bidimensional de los conceptos físicos, el mapa «tipo Novak» construido por un experto puede constituir una representación aceptable de la estructura conceptual de la disciplina o de una porción limitada de ella.

d) La correspondencia (aunque sea parcial) existente entre la estructura conceptual de la materia y la estructura cognitiva del sujeto advierte sobre la posibilidad de que una misma herramienta de aprendizaje, tan bien definida como el mapa conceptual «tipo Novak», no se ajuste con igual facilidad a ámbitos disciplinares, o incluso a enfoques, cuyo *status* epistemológico sea muy diferente (Biología frente a Física, o Física en Educación General Básica frente a Física universitaria, por ejemplo). No deja de ser curioso que a tal conclusión pueda llegarse también desde un análisis de «la V epistemológica» de Gowing, la cual es presentada, precisamente, por el propio Novak (Novak *et al.,* 1984) como una herramienta de enseñanza/aprendizaje más general que los mapas conceptuales. No vamos a entrar aquí en una descripción detallada de las bases de «la V» de Gowing, de su origen y de sus aplicaciones didácticas; el lector interesado puede recurrir a las fuentes (Novak *et al.,* 1983, 1984; Novak, 1985). No obstante, y con el propósito de fundamentar la anterior afirmación, nos apoyaremos en la figura 5, en la que se resumen los aspectos más destacados de dicha herramienta; útil,

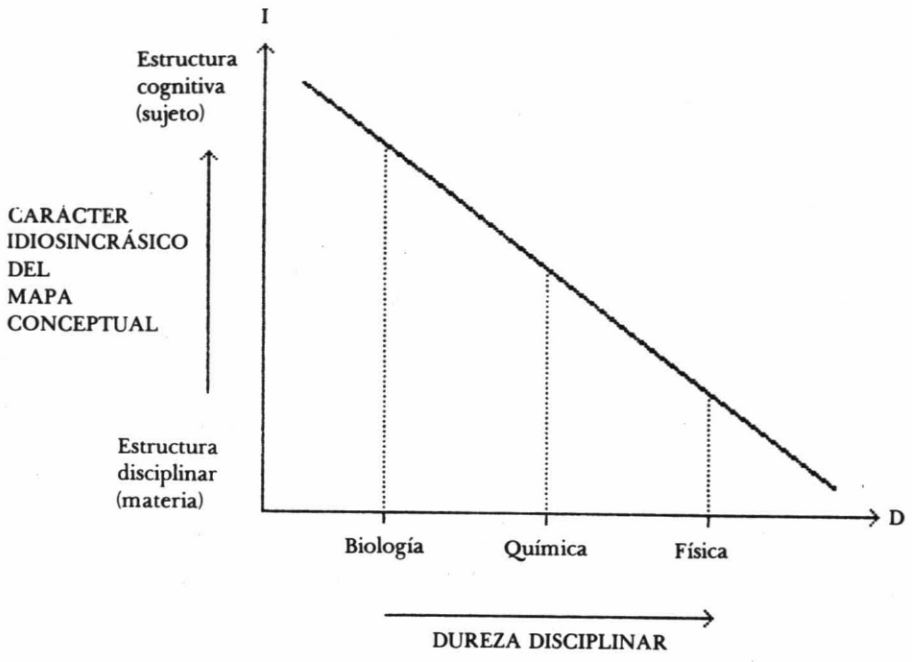


FIGURA 4.

Diagrama bidimensional que representa la relación de orden inverso postulada entre la dureza disciplinar de un ámbito temático dado y el carácter idiosincrásico del mapa conceptual de tipo jerárquico correspondiente

sin lugar a dudas, para forzar un análisis de orden superior sobre el propio conocimiento (metaconocimiento).

A diferencia de los mapas conceptuales «tipo Novak», «la V» de Gowing incorpora, explícitamente, el reconocimiento de una interacción entre su lado izquierdo y su lado derecho, esto es, entre los aspectos conceptuales y los metodológicos del conocimiento científico. Pero además, y como ha señalado Moreira (1989), la elaboración de mapas conceptuales está incorporada a «la V» de Gowing en la medida en que ésta se refiere también a los sistemas conceptuales:

«Para construir el lado izquierdo de 'la V' no es suficiente identificar y hacer una lista con los conceptos claves; es preciso identificar también cómo tales conceptos están estructurados, jerarquizados y relacionados. Ello puede ser hecho construyendo un mapa conceptual» (p. 7).

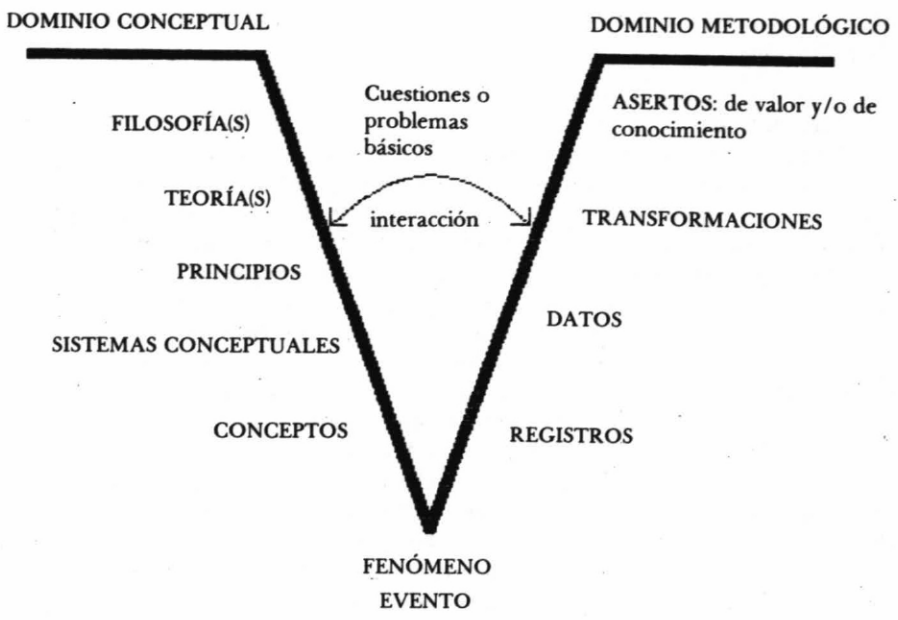


FIGURA 5.

Representación de «la V epistemológica» de Gowing en la que, como es habitual, se destaca la interrelación entre el lado izquierdo y el lado derecho; esto es, entre los aspectos conceptuales y los aspectos metodológicos del conocimiento científico

Esa independencia entre los aspectos conceptuales y los aspectos metodológicos del conocimiento científico, asumida por la moderna Filosofía de la ciencia y recogida en «la V» de Gowing, refuerza aún más la tesis de la existencia de diferencias profundas en la naturaleza de los sistemas conceptuales correspondientes a disciplinas, o a enfoques, cuyo *status* epistemológico sea notablemente distinto. Parece, por tanto, razonable que el mapa «tipo Novak», como elemento de representación de un sistema conceptual, no pueda reflejar con la misma fidelidad la organización del conocimiento subyacente a un capítulo de Botánica que la correspondiente a otro de Electromagnetismo, por ejemplo, a menos que la aproximación a este último sea descriptiva y de bajo nivel de detalle. Si esto es así, las mismas limitaciones pueden ser atribuidas al mapa conceptual como instrumento de enseñanza/aprendizaje.

e) La anterior observación abre una cuestión importante en relación con el empleo indiscriminado de los mapas conceptuales como recurso instructivo para asignaturas científicas de naturaleza diferente y, particularmente, suscita un análi-

sis sobre su potencial utilidad de cara a la mejora de la efectividad en la resolución de problemas.

Como ha reconocido explícitamente Stewart (1980), «el modelo particular de memoria subyacente (a los mapas conceptuales y a las redes semánticas) considera el almacenamiento de la información como primariamente declarativo» (p. 224). Esta evidente limitación de los mapas conceptuales en el ámbito de la resolución de problemas –entendida en un sentido amplio– está afectada, no obstante, por la naturaleza o el *status* epistemológico de la disciplina o del enfoque correspondiente; de modo que su papel como instrumento instructivo podría ser más relevante en las ciencias (o en los enfoques) blanadas(os) que en las ciencias (o en los enfoques) duras(os), la resolución de cuyos problemas característicos requeriría una aportación incuestionable del conocimiento procedimiental. Recurriendo de nuevo a un diagrama gráfico bidimensional en el que se represente la influencia de dicho instrumento de enseñanza-aprendizaje sobre la efectividad en la resolución de problemas frente a la dureza de la disciplina en cuestión, esa conexión entre ambas variables, que acabamos de sugerir, queda representada mediante una línea decreciente (figura 6). Una relación inversa de ese tipo predecirá una mayor influencia del mapa conceptual en asignaturas como Biología, de naturaleza más declarativa o descriptiva, y una menor influencia en asignaturas como Física, que requieren una mayor contribución del conocimiento procedimental. La enorme confianza manifestada por Novak en su mapa conceptual podría estar relacionada, al menos en parte, con el hecho de que tal investigador lo haya utilizado preferentemente en ámbitos disciplinares (o enfoques) blandos (Novak *et al.*, 1984).

Llegados a este punto, es posible admitir el carácter ortogonal de las tres variables consideradas en los dos esquemas anteriores (figuras 4 y 6), a saber:

– El carácter indiosincrásico (I) de los mapas conceptuales de tipo *jerárquico;* variable que pretende expresar la posición del mapa sobre el continuo *estructura cognitiva (sujeto)-estructura disciplinar (materia),* de modo que cuanto más próximo esté el mapa a esta última, menor será su carácter idiosincrásico.

– La dureza (D) de la disciplina, entendida en un sentido epistemológico, que podría igualmente reflejar la posición correspondiente de la asignatura en ese otro continuo *conocimiento declarativo-conocimiento procedimental;* el cual constituye, en nuestra opinión, una mejor aproximación que la derivada de la mera consideración de sus extremos.

– La magnitud de la *influencia* de la utilización del mapa conceptual, en tanto que recurso de enseñanza-aprendizaje, sobre la efectividad *en la resolución de problemas (P).*

Dando por bueno el carácter ortogonal –dos a dos– de la terna de variables I–D–P, la representación tridimensional más simple (figura 7), coherente con las otras dos bidimensionales anteriormente descritas, predice una relación de carácter inverso entre las variables *I* y *P,* de modo que para una disciplina dada, la incidencia del mapa conceptual en la resolución de problemas será tanto mayor cuanto menor sea su carácter idiosincrásico; dicho en otros términos, cuanto más fina

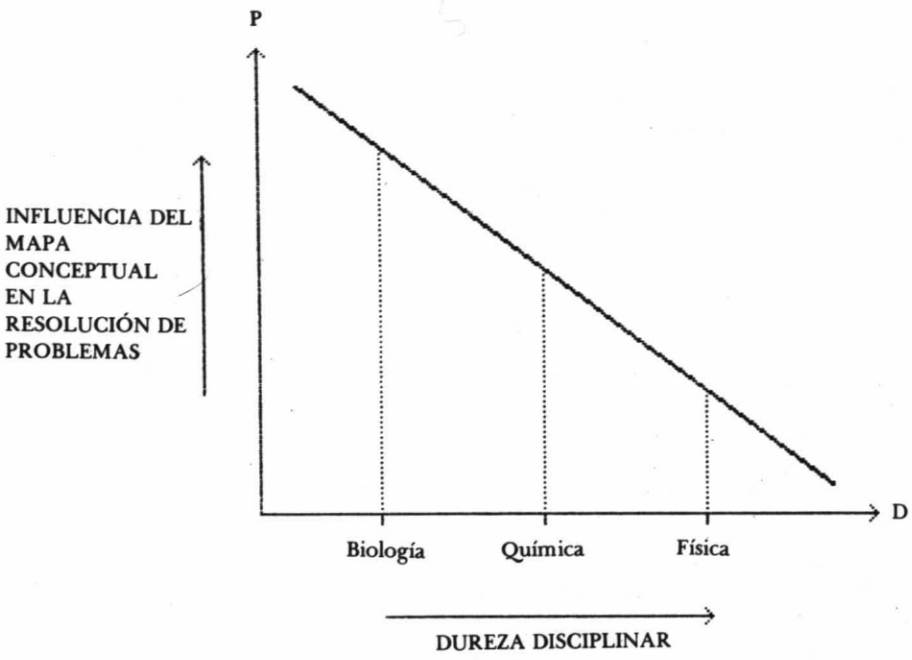


FIGURA 6.

Diagrama bidimensional que representa la relación de orden inverso postulada entre la dureza disciplinar de un ámbito temático dado y la influencia, de la construcción del mapa conceptual jerárquico, correspondiente sobre la resolución de problemas característicos de dicho ámbito temático

sea la adecuación entre la estructura cognitiva del sujeto y la estructura conceptual de la materia. La figura 8 ilustra tal circunstancia sobre el plano definido por las variables *D–P;* I_2 representa, en el gráfico correspondiente, un valor del carácter idiosincrásico del mapa que es superior a I_1, tal y como corresponde a la relación descrita en la figura 7. La figura 9 representa esa misma relación multivariada, ahora sobre el plano *I–P.*

Esta predicción tan plausible –que concuerda, por otra parte, con los resultados de algunas de las investigaciones empíricas anteriormente referidas (Shavelson, 1972, 1973; Thro, 1978)– permite completar una imagen relativamente simple de ciertos condicionantes de corte epistemológico que presentan los mapas conceptuales «tipo Novak» y de su repercusión en el ámbito de resolución de problemas; imagen que nos será de utilidad en la posterior interpretación de algunos resultados empíricos disponibles.

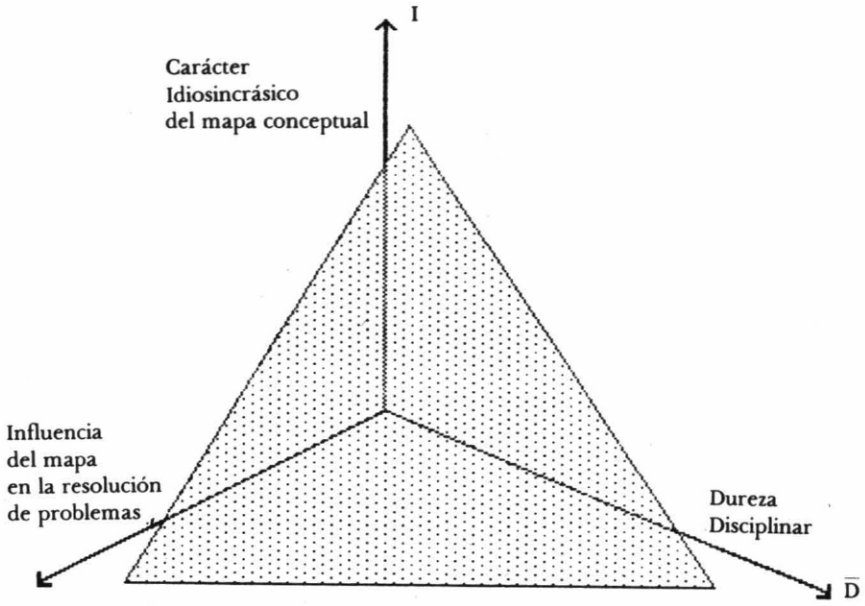


FIGURA 7.

Diagrama tridimensional en el que se muestra la relación postulada entre las variables P, D, I, anteriormente referidas, aceptando como recurso de representación el carácter trirrectángular de los correspondientes ejes

ALGUNOS RESULTADOS EMPÍRICOS

Diferentes investigadores, desde posiciones teóricas distintas, han defendido la importancia que tiene para el aprendizaje científico introducir algún principio de organización jerárquica del conocimiento (Gagné, 1971; Novak *et al.*, 1984; Eylon *et al.*, 1984). Desde un punto de vista psicológico, esta forma de organización cognitiva parece aportar como ventajas, entre otras, la economía intelectual que supone y su incidencia en tanto que elemento facilitador de una recuperación relativamente rápida de la información almacenada. El símil del libro con un índice temático detallado y convenientemente estructurado, el cual no sólo ayuda a localizar un contenido determinado, sino que además lo sitúa en un contexto de significado bien definido, deja entrever alguna otras razones que avalan la defensa de un modo tal de organizar el conocimiento. En el ámbito informático el desarrollo de la «programación estructurada» recoge igualmente esta idea de establecer una jerarquía entre las diferentes unidades de conocimiento –en este caso, subprogramas– como estrategia facilitadora de la construcción, el manejo o la modificación del todo.

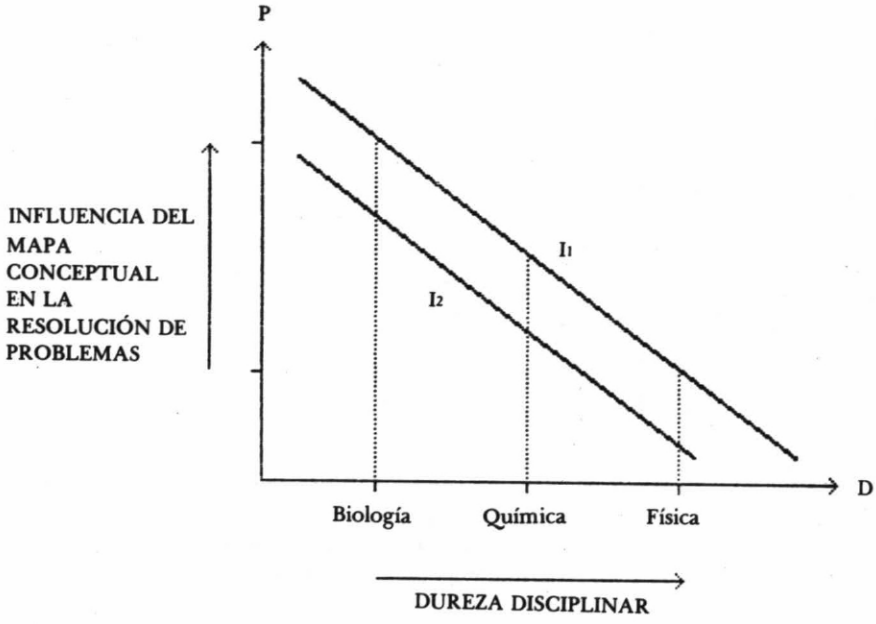


FIGURA 8.

Representación bidimensional de la relación postulada entre la dureza disciplinar y la influencia de la construcción del mapa conceptual correspondiente en la resolución de problemas cuando se controla la variable carácter idiosincrásico (I). De acuerdo con el gráfico, cuanto mayor sea el carácter idiosincrásico del mapa para una asignatura dada, menor será su influencia en la resolución de problemas ($I_1 < I_2$)

Los mapas conceptuales, como los de Novak o como los nuestros, no sólo facilitan una organización del conocimiento estructurada a diferentes niveles de la jerarquía conceptual, sino que además, y desde un punto de vista práctico, constituyen instrumentos cuyo empleo resulta perfectamente viable en las condiciones habituales del aula. No se trata, pues, de una herramienta de laboratorio, sino de una ayuda a la instrucción aplicable en condiciones no excepcionales. En lo que sigue centraremos la referencia en los resultados empíricos habidos en el ámbito de la Física, ciñéndonos a cuatro trabajos, dos relativos a mapas conceptuales «tipo Novak» (Novak *et al.*, 1983; Bascones *et al.*, 1985) y otros dos desarrollados sobre mapas jerárquicos no estrictamente «ausubelianos» (López Rupérez, 1990*c*; López Rupérez *et al.*, 1990*c*).

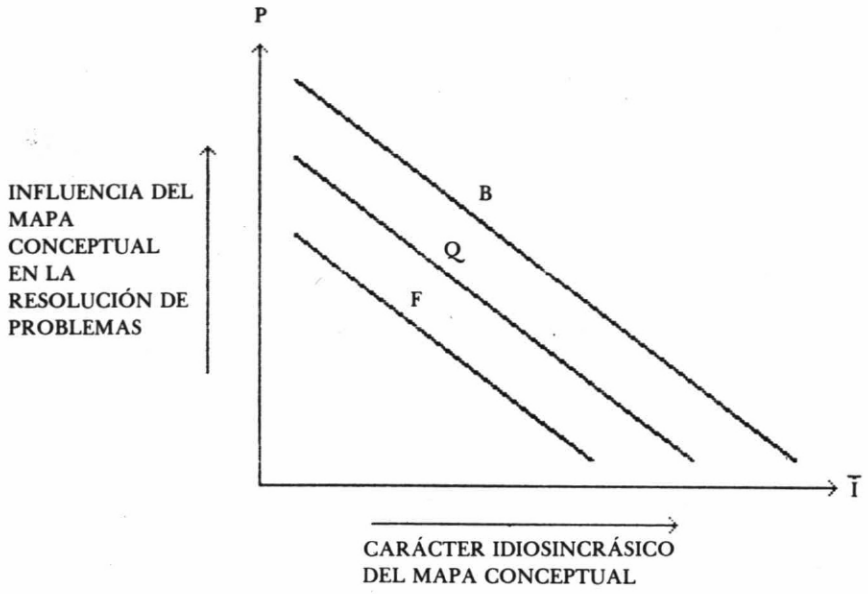


FIGURA 9.

Representación bidimensional de la relación postulada entre el carácter idiosincrásico del mapa conceptual y la influencia de su construcción jerárquica en la resolución de problemas cuando se controla la dureza disciplinar. Así, de acuerdo con el diagrama la construcción de un mapa jerárquico con un carácter idiosincrásico determinado ejercerá, en términos generales, una mayor influencia si se trata de una disciplina como la Biología que si se trata de una disciplina como la Física. Esta misma conclusión podría extenderse a enfoques blandos y duros, respectivamente, para una disciplina dada

El trabajo de Novak *et al.* (1983) fue desarrollado con alumnos de Física elemental de enseñanza básica (grados 7.º y 8.º del sistema americano). Las clases seleccionadas como grupo experimental fueron sometidas a actividades, distribuidas a lo largo de todo un curso escolar, que implicaban tanto la construcción de mapas conceptuales como la elaboración de «la V» de Gowing (Novak *et al.*, 1984). A pesar de la valoración –a nuestro juicio, extremadamente optimista– por parte de los autores respecto a los resultados empíricos obtenidos, lo cierto es que de ellos sólo se deduce, con cierta claridad, que ante el enunciado de un problema de Física elemental y cualitativo los estudiantes del grupo experimental evidenciaron en sus contestaciones un número de relaciones entre conceptos significativamente

mayor que los estudiantes de las clases consideradas como control. Los resultados de los análisis de correlación entre las puntuaciones obtenidas en mapas conceptuales y las puntuaciones en medidas de rendimiento estandarizadas fueron, sin embargo, negativos.

En el trabajo de Bascones *et al.* (1985), en el que el propio Novak figura como coautor, la edad de la muestra fue algo superior (grado 9: edad media, 14,3 años) que en el anterior estudio. El tratamiento efectuado sobre el grupo experimental consistió en la aplicación de un sistema de instrucción basado en la teoría de Ausubel y en el cual la construcción de mapas conceptuales fue incorporada como una actividad de aprendizaje. Es preciso destacar que el sistema de puntuación empleado tomaba en consideración diferentes aspectos relativos al proceso de resolución, de modo que un alumno genérico podía obtener una puntuación no despreciable sin conseguir resolver finalmente el problema. En lo esencial, los resultados empíricos obtenidos mostraban, no obstante, la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas ante la resolución de problemas de Física elemental, a favor del grupo de alumnos sometidos a una instrucción de tipo «ausubeliano».

Ambas investigaciones tienen en común el que se refieren a resultados en la resolución de problemas de Física en un nivel elemental, pero además, comportan el hecho de que en ellas los mapas conceptuales aparecen como recurso instructivo junto con otros de corte «ausubeliano» dentro de un mismo paquete. Tales circunstancias limitan el interés de las referidas investigaciones a la hora de responder a la pregunta de si la construcción de mapas conceptuales de tipo jerárquico por parte de los alumnos influye significativamente en la efectividad en la resolución de problemas de Física. Dicha limitación ha sido, en parte, señalada por Bascones *et al.* (1985) cuando reconocen la necesidad de desarrollar investigaciones que permitan identificar cuál, de los elementos del sistema instructivo empleado, tiene mayor poder predictivo sobre la efectividad en la resolución de problemas. Pero, por otro lado, queda por resolver el papel de dichos mapas cuando los problemas se aproximan a los característicos de la Física superior. En este sentido se han orientado, precisamente, los estudios empíricos que se describen someramente a continuación.

En las dos investigaciones sobre mapas conceptuales que seguidamente se revisan se planteó como objetivo fundamental evaluar lo que añadía por sí mismo el mapa conceptual como instrumento didáctico; de ahí que en ambos casos se tomara su construcción como tratamiento en una fase terminal del proceso de aprendizaje, es decir, como elemento adicional a una instrucción reglada. El proceso de experimentación se repitió varias veces, para diferentes temas, a lo largo de un curso de Física de COU. En la primera de ellas (López Rupérez *et al.*, 1900*c*), y sobre un diseño experimental clásico de tipo factorial (Campbell *et al.*, 1973; Serramona, 1980), se consideró como valor independiente la efectividad en la resolución de problemas cuantitativos adecuados a dicho nivel de instrucción y efectuados en condiciones de examen, tomando como variable de control la dimensión dependencia-independencia de campo (DIC) del estilo cognitivo (López Rupérez, 1900*b*). Los diferentes análisis estadísticos efectuados pusieron de manifiesto los siguientes resultados empíricos:

i) La Dic influye significativamente en la resolución de problemas de Física, aunque en diferente grado; siendo mayor su influencia en los llamados problemas generales (problemas bien estructurados que requieren pensamiento productivo) frente a los problemas tipo o estándar.

ii) La DIC influye, particularmente, en la resolución de aquellos problemas de Física que requieren el manejo, ya sea gráfico ya sea analítico, de una representación esquemática de la situación planteada en el enunciado. En este grupo se encuentran un buen número de problemas de Mecánica y, en general, aquellos otros que implican una representación vectorial.

iii) La construcción de los mapas conceptuales no influye significativamente sobre la efectividad en la resolución de problemas de Física de carácter cuantitativo.

En la segunda investigación se intentó explorar la influencia de ese mismo tratamiento en la mejora de la estructura cognitiva (de tipo asociativo), utilizando como variable dependiente los resultados obtenidos mediante tests de asociación de palabras (López Rupérez, 1990*c*). En este estudio se demostró que aunque en cualquiera de las tres ocasiones, a lo largo del curso académico, en las que se realizó el experimento el trabajo personal mejoraba significativamente el número de palabras-respuesta relacionadas con cada palabra-estímulo por una ecuación o cadena de ecuaciones, ninguna de las tres medidas efectuadas revelaba diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo de control atribuibles al efecto del tratamiento; pareciendo, entonces, como si el tratamiento no añadiera a dicha estructura mucho más de lo que añadía la preparación y el estudio personal con vistas a la realización de un examen. A pesar del resultado negativo de este segundo estudio, la posible influencia del tratamiento no ya sobre la estructura asociativa, sino sobre los aspectos proposicionales o de significado del conocimiento en la memoria de los alumnos, constituye una cuestión abierta, toda vez que la construcción del mapa conceptual podría mejorar ésta sin alterar apreciablemente aquélla.

En lo que respecta, sin embargo, a los resultados del primer estudio, las previsiones teóricas planteadas en los apartados anteriores parecen concordar con los datos experimentales. La teoría de Ausubel es fundamentalmente una teoría del aprendizaje de conceptos (Novak, 1982; Ausubel *et al.*, 1976); razón por la cual ha recibido importantes críticas (Stewart *et al.*, 1982) procedentes del paradigma del procesamiento de la información, que sostiene una relativamente clara diferencia entre el conocimiento declarativo (proposicional o conceptual) y el conocimiento procedimental. En tales críticas subyace la idea, apoyada por resultados de investigaciones sobre la resolución de problemas (Atkin, 1978), de considerar la cuestión del conocimiento previo y de la organización de los conceptos en la estructura cognitiva del sujeto como condición necesaria, pero no suficiente, para explicar la eficacia del aprendizaje científico, entendido en un sentido amplio. Stewart *et al.* (1982) argumentan, a este respecto, lo siguiente:

«Una falta de éxito en el aprendizaje o en la resolución de problemas podría presentarse en individuos con estructuras cognitivas bien organizadas los

cuales, como consecuencia de la deficiencia o incluso de la ausencia de rutinas para la manipulación de la información, verían perturbado el proceso de resolución» (p. 322).

Dichas críticas pueden ser extendidas no sólo a los mapas «tipo Novak», sino también a la modalidad de mapas conceptuales empleada en nuestra investigación. Esta ausencia de contenido procedimental en los mapas conceptuales de tipo jerárquico limitaría su utilidad a aquella gama de problemas elementales y de carácter cualitativo en cuya resolución el conocimiento procedimental desempeña un papel mucho más reducido que el declarativo o conceptual.

Los resultados del trabajo de Eylon y Reif (1984) sobre la influencia de la organización jerárquica del conocimiento en la resolución de problemas de Física parece converger con nuestro anterior análisis. Dichos investigadores concluyen que no basta, tan sólo, con organizar la información de forma jerárquica, sino que es necesario, además, adaptarla al dominio de tareas sobre el cual el conocimiento va a ser utilizado. En definitiva, no existe una organización jerárquica del conocimiento que sea óptima y, a la vez, universal. Dicho resultado entra en colisión con las expectativas depositadas en los mapas conceptuales «tipo Novak», los cuales, como es sabido, se apoyan en un procedimiento de construcción, en principio, universal. La adaptación a la tarea constituye, por tanto, un requisito de efectividad de la organización del conocimiento; y una organización tal que no contenga información sobre procedimientos y reglas de uso de los conceptos no se corresponderá con ese tipo de problemas de Física de carácter cuantitativo que pueden ser considerados como banco de pruebas de los mapas conceptuales en tanto que herramienta de enseñanza-aprendizaje.

CONCLUSIONES

No obstante los anteriores resultados, y como ha sido reconocido por diferentes investigadores, los mapas conceptuales gozan de un conjunto de aplicaciones diversas dentro del ámbito de la instrucción científica, como recurso didáctico, de evaluación y de análisis del currículum (Stewart *et al.*, 1979; Moreira, 1979; Moreira *et al.*, 1985; Nieda *et al.*, 1985). El hecho de que impliquen activamente al estudiante en su propio aprendizaje y le fuercen a efectuar un análisis sobre sus resultados de fuerte carácter relacional y globalizador podría explicar la valoración, por lo general positiva, por parte de los alumnos respecto a tales recursos instructivos, observada por nosotros y por otros investigadores (Brumby, 1983; Moreira *et al.*, 1985) sobre la base de trabajos sistemáticos con unos y con otros.

Finalmente, los resultados negativos obtenidos en los mapas conceptuales, a la hora de mejorar significativamente la efectividad en la resolución de problemas de Física, plantean la necesidad de diseñar otra clase de mapas que conserven las ventajas de aquéllos, pero que estén más adaptados al tipo de tareas característico de las Ciencias Físicas; mapas que comprendan algo más más que la referencia a los conceptos y a sus relaciones jerárquicas, que incluyan también información sobre la estructura fina de cada concepto y sobre sus reglas de uso

–elementos, ambos, facilitadores de la producción de inferencias y, por tanto, claves en la sustanciación del conocimiento procedimental–. Tales *mapas de conocimiento* –nombre que proponemos para esta herramienta de enseñanza/aprendizaje–, tanto por su concepción como por su previsible extensión, requerirán una organización material diferente de la de los mapas conceptuales. Como hemos sugerido en otro lugar (López Rupérez, 1987), dicha organización podría articularse en distintas hojas (planos); reflejando, así, diferentes niveles de detalle. Un mapa «tipo Novak» podría constituir, en tal caso, la representación del sistema conceptual correspondiente a un primer o a un segundo nivel de refinamiento. En una próxima investigación, ya iniciada (López Rupérez, 1989*b*), pretendemos, entre otros objetivos, desarrollar y evaluar los mapas de conocimiento como un instrumento de enseñanza/aprendizaje especialmente adaptado a la Física y a la naturaleza de su exigencia intelectual.

BIBLIOGRAFÍA

Atkin, J. A. *An information processing model of learning and problem solving.* Ann Arbor, Mi, Ph. D. Thesis, University Microfilms University of Michigan, 1978.

Ausubel, D. P.; Novak, J. D. y Hanesian, H. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* México, Trillas, 1976.

Bascones, J. y Novak, J. D. «Alternative instructional systems and the development of problem-solving skilss in physics». *European Journal of Science Education, 7* (3), 1985, pp. 253-261.

Brown, H. I. *La nueva filosofía de la ciencia.* Barcelona, Tecnos, 1988.

Brumby, M. «Concept mapping: Structre or process?» *Research in Science Education, 13,* 1983, pp. 9-17.

Campbell, D. y Stanley, J. *Diseños experimentales y cuasiexperimentales.* Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

Collins, A. M. y Quilan, M. R. How to make a Languager User, en E. Tulering y W. Donalson (Eds.), *Organization of Memory,* New York, Academic Press, 1972.

Cook, A. «Clarification of proporsitions in Science Teaching». *European Journal of Science Education, 7* (1), 1985, pp. 37-43.

Champagne, A.; Klopfer, L.; Desena, A. T. y Squires, D. A. «Structural representations of students' knowledge before and after science instruction». *Journal of Research in Science Teaching, 18* (2), 1981, pp. 97-111.

Champagne, A.; Gunstone, R. y Klopfer, L. «Instructional consequences of students' knowledge about physical phenomena». *Cognitive Structure and Conceptual Change,* 1985, pp. 61-90.

Chi, M. T. H.; Glaser, R. y Rees, E. «Expertise in problem solving», en R. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (vol. 1), Hillsdale, NJ, LEA, 1982, pp. 7-75.

Evanechko, P. O.; Armstrong, R. D. y MC Fetridge, P. A. «Semantic Space and the Development of Word Meaning». *Alberta Journal of Educational Research, 20,* 1974, pp. 305-315.

Eylon, B. y Reif, F. «Effects of knowledge Organization in Task Performance». *Cognition and Instruction, 1* (1), 1984, pp. 5-44.

Frederiksen, N. «Implication of cognitive theory, for instruction in problem solving». *Review of Educational Research, 54*(3), 1984, pp. 363-407.

Fridja, N. H. «Simulation of human long-term memory». *Psychological Bulletin, 77,* 1972, pp. 1-31.

Furio, C. J. «Metodologías utilizadas en la selección de dificultades y esquemas conceptuales en la enseñanza de la Química». *Enseñanza de las Ciencias, 4*(1), 1986, pp. 73-77.

Gagne, R. M. *Las condiciones del aprendizaje.* Madrid, Aguilar, 1971.

– «Learnable Aspects of Problem Solving». *Education Psychologist, 15* (2), 1980, pp. 84-92.

Greeno, J. G. «Understanding and procedural knowledge in mathematics instruction». *Educational Psychologist, 12*(3), 1978, pp. 262-282.

– «Trends in the theory of knowledge for problem solving», en D. I. Tuma y F. Reif (Eds.), Problem solving and education: Issues in teaching and research, Hillsdale, LEA, 1980, pp. 9-23.

Gussarky, E. y Gorodetsky, M. «On the chemical equilibrium concept: Constrained word associations and conception». *Journal of Research in Science Teaching, 25*(5), 1988, pp. 319-333.

Hempel, C. G. *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science.* Chicago, University of Chicago Press, 1962.

– *La filosofía de la ciencia natural.* Madrid, Alianza Editorial, 1981.

Johnson, P. E. «Some Psychological Aspects of Subject-Matter Structure». *Journal of Educational Psychology, 58*(2), 1967, pp. 75-83.

Johnstone, A. H. y Moynihan, T. F. «The relationship between, performance in word association tests and achievement in chemistry». *European Journal of Science Education, 7*(1), 1985, pp. 37-66.

Karplus, R. «Educational Aspects of the Structure of Physics». *American Journal of Physics, 49*(3), 1981, pp. 238-241.

Kempa, R. F. y Nicholls, C. E. «Problem-solving ability and cognitive structure: An exploratory investigation». *European Journal of Science Education,* 5(2), 1983, pp. 171-184.

Larkin, J. H. «Teaching problem solving in Physics: The psychological laboratory and the practical classroom», en D. Tuma y F. Reif (Eds.) *Problem solving and Education Issues in Teaching and Research,* Hillsdale, LEA, 1980.

Linsay, P. H. y Norman, D. A. *Human information processing: An introduction to psychology.* New York, Academic, 1977.

López Rupérez, F. *Cómo estudiar Física.* Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia/Vicens-Vives, 1987.

– *La organización del conocimiento y la resolución de problemas en Física.* Programa de Ayudas a la Investigación Educativa, 1987. Memoria de Investigación. CIDE-MEC, Madrid, 1989*a*.

– *En pos del significado. Una perspectiva radical del aprendizaje científico.* Programa de Ayudas a la Investigación Educativa, 1989. Madrid, CIDE-MEC, 1989*b*.

– «Epistemología y didáctica de las ciencias. Un análisis de segundo orden». *Enseñanza de las Ciencias,* en prensa, 1990*a*.

– «Dependencia-Independencia de campo y educación científica». *Revista de Educación,* en prensa, 1990*b*.

– «Análisis de la influencia de la construcción de mapas conceptuales sobre la estructura cognitiva de estudiantes de Física». *Enseñanza de las Ciencias,* remitido y pendiente de aceptación, 1990*c*.

López Rupérez, F.; Brincones, I.; Garrote, R.; del Castillo, V. y Badenes J. «Observaciones sobre la didáctica de la cinemática en 2.º de BUP». *Bordón, 244,* 1982, pp. 450-456.

López Rupérez F. y López Rupérez, E. «Las nociones de trabajo y energía. Análisis conceptual y didáctico». *Bordón, 249,* 1983, pp. 497-506.

López Rupérez, F.; Palacios, C. y Sánchez, J. «Relation of field independence and test item format to student performance on written piagetian tests». *Journal of Research in Science Teaching,* en prensa, 1990*a*.

López Rupérez, F. y Palacios, C. «Problem-solving in Physics. Organization and Representation of Knowledge in good Problem Solvers and Poor Problem Solvers». *International Journal of Science Education,* remitido y pendiente de aceptación, 1990*b*.

– «Influence of Conceptual Mapping and Field Dependence-Independence on Problem-Solving in Physics». *Journal of Research in Science Teaching,* remitido y pendiente de aceptación, 1990*c*.

Matthews, G. P.; Brook, G. V. y Khan-Gandapur, T. H. «Cognitive structure determination as a tool in science teaching. Part 1: A new method of creating concept maps». *European Journal of Science Education, 6*(3), 1984*a*, pp. 169-177.

– «Cognitive structure determination as a tool in science teaching. Part 2: The measurement of Piaget-specific levels». *European Journal of Science Education, 6*(3), 1984*b*, pp. 289-297.

– «Cognitive structure determination as a tool in science teaching. Part 3: Results». *European journal of Science Education, 7* (3), 1985, pp. 263-279.

Mayer, R. E. *Pensamiento, resolución de problemas y cognición.* Barcelona, Paidos, 1985.

Moreira, M. A. «Concept maps as tools for teaching». *Journal of College Science Teaching, 8,* 1979, pp. 283-286.

– *O Vê epistemológico de Gowing como recurso instruccional.* Trabajo presentado al III Congreso Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas. Santiago de Compostela, 20-22 de septiembre.

Moreira, M. A. y Takeco, G. S. «Mapas conceptuales como recursos instruccionales de la enseñanza de la Física». *Enseñanza de las Ciencias,* número extra, 1985, p. 14.

Nieda, J.; Díaz, M. V.; García, P.; Ortega, P.; Bonilla, I. y Aguirre de Cárcer, I. «El uso de los mapas conceptuales en la corrección de preguntas abiertas en Biología». *Enseñanza de las Ciencias, 3*(2), 1985, pp. 91-95.

Norman, D. A. y Rumelhalt, D. E. *Exploration in cognition.* San Francisco, W. H. Freeman, 1975.

Novak, J. D. Understanding the learning processes and effectiveness of teaching methods in the classroom laboratory and field. *Science Education, 60* (4), 1976, pp. 493-512.

– *Teoría y práctica de la educación.* Madrid, Alianza Universidad, 1982.

Novak, J. D. «Metalearning and metaknowledge strategies to help students learn how to learn», en L. H. T. West y A. L. Pines (Eds.) *Cognitive Structure and Conceptual Change,* Orlando, Academic Press, 1985.

– «Constructivismo humano. Un consenso emergente». *Enseñanza de las Ciencias, 6*(3), 1988, pp. 213-223.

Novak, J. D.; Gowin, D. B. y Johansen, G. T. «The use of concept mapping and knowledge see mapping with junior high school science students». *Science Education, 67* (5), 1983, pp. 625-645.

Novak, J. D. y Gowing, D. B. *Learning how to learn.* Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Pozo, J. I. *Aprendizaje de la ciencia y pensamiento causal.* Madrid, Visor, 1987.

Preece, P. F. W. «Mapping Cognitive Structure: A comparison of methods». *Journal of Educational Psychology, 68*(1), 1976, pp. 1-8.

– «Exploration of semantic space: Review of research on the organization of scientific concepts in semantic memory». *Science Education, 62*(4), 1978, pp. 547-562.

Reichenbach, H. *Experience and Prediction.* Chicago, University of Chicago Press, 1938. (Ver H. I. Brown, *La nueva filosofía de la ciencia,* Barcelona, Tecnos, 1988, cap. IX.)

Reif, F. «Theoretical and Educational Concerns with Problem-Solving: Bridging the Gaps with Human Cognitive Engineering», en D. T. Tuma y F. Reif (Eds.) *Problem Solving and Education: Issues in Teaching and Research,* Hillsdale NJ, LEA, 1980.

Reif, F. y Heller, J. I. «Knowledge structure and problem solving in Physics». *Educational Psychologist, 17*(2), 1982, pp. 102-127.

Rumelhart, D. E. y Ortony, A. «The representation of knowledge in memory», en R. C. Anderson, R. F. J. Spiro y W. E. Montague (Eds.) *Schooling and the acquisition of knowledge,* Hillsdale, N. J. Lawrence Erlbaum, 1977.

Ryle, G. *The concept of mind.* London, Hutchinson, 1949.

Serramona, J. *Investigación y estadística aplicada a la educación.* Barcelona, CEAC, 1980.

Shavelson, R. J. «Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in Physics instruction». *Journal of Educational Psychology, 63*(3), 1972, pp. 225-234.

– «Learning from Physics instruction». *Journal of Research in Science Teaching, 10*(2), 1973, pp. 101-111.

– «Methods for Examining Representations of a Subjet-Matter Structure in a Student's Memory». *Journal of Research in Science Teaching, 11*(3), 1974, pp. 231-249.

Shavelson, R. J. y Stantopn, G. C. «Construct Validation: Methodology and Application to three Measures of Cognitive Structure». *Journal of Educational Measurement, 12*(2), 1975, pp. 67-85.

Shuell, T. J. Knowledge representation, cognitive structure and school learning: A historical *perspective». Cognitive Structure and Conceptual Change,* 1985, pp. 117-129.

Stewart, J. «Content and cognitive structure. Critique of assessment and representation techniques used by science education research». *Science Education, 63* (3), 1979, pp. 395-405.

– «Techniques for Assessing and Representing Information in Cognitive Structure». *Science Education, 64*(2), 1980, pp. 223-235.

Stewart, J.; Van Kirk, J. y Rowel, R. «Concept Maps: A Tool for Use in Biology Teaching». *The American Biology Teacher, 41*(23), 1979, pp. 171-175.

Stewart, J. H. y Atkin, J. A. «Information processing Psychology: A promisor paradigm for research in science teaching». *Journal of Research in Science Teaching, 19*(4), 1982, pp. 321-332.

Stuart, H. A. «Should concept maps be scored numerically?» *European Journal of Science Education, 7*(1), 1985, pp. 73-81.

Sutton, C. R. «The Learner's Prior Knowledge: A Critical Review of Techniques for Probing its Organization». *European Journal of Science Education, 62*(4), 1980, pp. 547-562.

Tisza, L. «The conceptual Structures of Physics». *Reviews of Modern Physics, 35*(1), 1963, pp. 151-185.

Trho, M. P. «Relationships between Associative and Content Structure of Physics Concepts». *Journal of Educational Psychology, 70*(6), 1978, pp. 971-978.

Vega, M. *Introducción a la psicología cognitiva.* Madrid, Alianza Editorial, 1984.

West, L. H. T.; Fensman, P. J. y Garrand. «Describing the cognitive structures of learners following instruction in Chemistry», en L. H. T. West y A. L. Pines (Eds.) *Cognitive Structure and Conceptual Change,* Orlando, Academic Press, 1985, pp. 29-48.

White, R. «Interview protocols and dimensions of cognitive structure», en L. H. T. West y A. L. Pines (Eds.) *Cognitive Structure and Conceptual Change,* Orlando, Academic Press, 1985, pp. 51-58.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ANÁLISIS DIFERENCIAL DE LAS HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS EN ALUMNOS/AS DE RENDIMIENTO ALTO Y BAJO

ANA MARÍA PORTO RIOBO (*)
ALFONSO BARCA LOZANO (*)
MARÍA ROSA SANTORUM PAZ (*)
ANTONIO VALLE ARIAS (*)
JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ (**)

MARCO TEÓRICO

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje, tanto filogénetica como ontogenéticamente, proviene de la fusión de la función representativa y la función comunicativa (Bronckart y Schneuwly, 1981). La función comunicativa es una actividad con finalidad social en la que varios organismos cooperan sometiéndose a reglas comunes. El comportamiento verbal está organizado por y para la comunicación (Schneuwly y Bronckart, 1983). La función representativa tiene una finalidad individual y sirve al organismo para aprehender y reconstruir las características físicas del medio.

La actividad del habla, o lenguaje verbal, quedaría, pues, definida por estas dos funciones: la de representar y la de comunicar la experiencia humana (Sinclair, 1974).

Pero el lenguaje es, además, el medio a través del cual se van a proyectar, asimilar y comprender todos los contenidos del currículum escolar; es, por tanto, un instrumento de conocimiento que el niño/a debe utilizar de forma correcta y comprensible, puesto que el lenguaje o las habilidades implicadas en el mismo son el instrumento básico en todas las actividades y áreas educativas.

En el ciclo inicial el alumno/a se enfrenta con las técnicas de lectura y escritura, cuyo dominio no debe considerarse como aprendizajes aislados, sino integrados dentro del campo más amplio del aprendizaje de la lengua, que abarca otros sectores tales como la comprensión y la expresión oral. El dominio de la expresión oral y escrita ha de conseguirse mediante una ordenada y progresiva superación de objetivos adecuados a la evolución psicológica del alumno/a y a su madurez lingüística. Se hace, por tanto, necesaria, especialmente en el lenguaje, la coordinación del nivel de preescolar y del ciclo inicial (educación infantil y primaria), si se pretende llegar al dominio de la expresión y comprensión lingüísticas.

(*) Universidad de La Coruña.
(**) Universidad de Oviedo.

Así, según se especifica en los programas renovados para preescolar y ciclo inicial: «Conocer y dominar el lenguaje es, en cierto modo, equivalente a aprender. Existe un alto grado de correlación entre el dominio del lenguaje y el progreso en cada una de las demás áreas culturales.»

Cuando el niño/a llega a la escuela, ya sabe hablar. Su lenguaje es un juego, un instrumento todavía pobre de comunicación con el entorno inmediato, un elemento imprescindible en la formación de su persona. El lenguaje, a través de los años escolares, puede llegar a ser el medio más dúctil y expresivo para la comunicación, el instrumento más eficaz para conocer y expresar la propia experiencia, el enriquecedor de experiencias y de cultura. La escuela, pues, debe crear las condiciones favorables para este logro y deberá ser el contexto privilegiado donde el niño/a (todos los niños/as) tenga la posibilidad de llegar a dominar el lenguaje, debido a que, consideramos, el fracaso educativo suele ser, en sentido bastante profundo y muy general, un fracaso del lenguaje.

Cuatro son las actividades básicas que debieran desarrollarse y potenciarse en la escuela: hablar, escuchar, leer y escribir: actividades, todas ellas, relacionadas con las modalidades o los niveles receptivos (decodificación auditiva y visual) y expresivos (codificación verbal y motriz) del lenguaje.

Así, el Programa de Lengua Castellana se estructura en el ciclo inicial, a efectos metodológicos, entres grandes bloques temáticos: comprensión y expresión, lectura y escritura, estructurados en una serie de exigencias mínimas que el alumno/a deberá adquirir.

Sin embargo, para que estos bloques se dominen al final del ciclo es necesario previamente que se superen los objetivos propuestos para preescolar (percepción y comprensión visual y auditiva, el lenguaje como medio de comunicación y estructuración del pensamiento, prelectura y preescritura), puesto que del dominio de los conocimientos, las habilidades o destrezas dependerá, en cierto modo, el éxito o el fracaso en el ciclo inicial.

En muchos casos, el lenguaje del niño/a que llega a la escuela puede estar bloqueado presentar retrasos más o menos profundos debidos a carencias afectivas, socioculturales, problemas lingüísticos, etc.; la escuela y los profesionales de la educación deberán estar especialmente atentos a estos casos para detectar y contrapesar las posibles carencias, diseñar los programas mediante los que el alumno/a y su lenguaje puedan recobrar su ritmo y enriquecerse.

Pero para ello es preciso desarrollar una programación individualizada que facilite la superación de los retrasos madurativos o déficits fundamentales que presente cada alumno/a. Si esta educación compensatoria e individualizada no se realiza en los primeros años de escolaridad, posiblemente el niño/a no llegue a dominar adecuadamente las habilidades, destrezas y técnicas instrumentales necesarias para la adquisición de conocimientos posteriores; con los que probablemente pasaría a engrosar las listas de los sujetos con «dificultades» o «problemas» en su aprendizaje, que irremisiblemente lo conducirían al fracaso escolar.

Se necesita, por tanto, una labor preventiva en el marco educativo que incida especialmente en los primeros años, por considerar que es en estas primeras edades en las que claramente se puede observar, evaluar y, de algún modo, cuantificar cualquier tipo de alteraciones que puedan darse en los escolares.

II. OBJETIVOS

Los objetivos generales que nos propusimos en esta investigación son los siguientes:

a) Realizar una evaluación global del lenguaje y de las funciones psicológicas relacionadas con el mismo, esto es, las habilidades psicolingüísticas de una población de niños/as pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia que cursan el ciclo inicial de la EGB (1.º y 2.º cursos).

b) Detectar y evaluar los posibles déficits que se producen en las habilidades psicolingüísticas de los alumnos/as de dichos niveles.

c) Diseñar las líneas de orientación y apoyo a los maestros/as encaminadas a la mejora y/o compensación de las posibles alteraciones detectadas, que, sabemos, implican dificultades en el aprendizaje escolar, en base a los datos y resultados que se obtengan.

Como objetivos específicos nos planteamos:

a) Evaluar y detectar los posibles déficits en las habilidades psicolingüísticas de los niños/as integrados en la muestra a través del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA), considerando la zona de procedencia de los sujetos y su rendimiento académico global.

b) En función de los resultados obtenidos en la prueba, diseñar las líneas de orientación para cada uno de los grupos estudiados.

MARCO EMPÍRICO

I. VARIABLES A ANALIZAR

Distinguimos tres tipos de variables:

a) Variables de identificación:

Dentro de ellas consideramos: curso (1.º y 2.º de EGB), edad (6, 7 y 8 años) y sexo. Estas variables fueron utilizadas para la descripción de la muestra global y los grupos muestrales por zona de procedencia y rendimiento académico global.

b) Variables criterio:

– Zona de procedencia: Se ha operacionalizado en función de la pertenencia del alumno/a zonas ubicadas dentro de o limítrofes a la población considerada como propiamente urbana de la ciudad de Santiago de Compostela (Galicia). En nuestro caso, zonas integradas (barrios, calles) en la ciudad, a las que consideramos «zona urbana», y zonas situadas en el extrarradio (pueblos, aldeas), a las que denominamos «zona rural».

– Rendimiento académico global: Esta variable se operacionalizó en función del propio criterio del maestro/a, por considerar que este criterio variaba muy poco, o nada, respecto a las calificaciones que para cada alumno/a figuran en los ERPAS escolares.

Distinguimos, así, entre el «nivel de rendimiento alto», en el que se incluyen aquellos alumnos/as que progresan adecuadamente en sus aprendizajes escolares según los objetivos propuestos para el ciclo inicial en los programas renovados de la EGB, y el «nivel de rendimiento bajo», que englobaría a aquellos/as que, por diversos factores, presentan dificultades o retrasos en sus aprendizajes escolares, es decir, sujetos que rinden por debajo de la media del grupo de su mismo curso y, por tanto, fracasan en alcanzar las exigencias mínimas propuestas por los mencionados programas.

Las razones que nos han llevado a elegir estas dos variables, zona de procedencia y rendimiento académico, como variables criterio para la selección de la muestra derivan, por una parte, de la política compensatoria que emana de los programas renovados de la EGB (política que obedece al objetivo educativo de igualdad entre todos los niños/as que cursan la EGB) y, por otra, de la necesidad de neutralizar la incidencia que la variable «zona de procedencia» pudiese tener sobre la variable dependiente (lenguaje).

Partiendo de que el objetivo global de nuestra investigación es el estudio del lenguaje y la detección de las posibles alteraciones del mismo, consideramos importante tener en cuenta la procedencia del alumno/a, por cuanto ésta puede estar condicionando una desigualdad lingüística fundamentalmente en estos primeros años de escolaridad.

La variable «rendimiento académico», igualmente divida en dos niveles (rendimiento alto y bajo), la hemos tenido en consideración porque puede estar relacionada con el desarrollo y la competencia lingüística del niño/a, fundamentalmente debido a la importancia que adquiere el aprendizaje de la técnica de lectoescritura en este nivel del ciclo inicial.

Partimos, por tanto, del supuesto de que el rendimiento global alto correlaciona con un rendimiento alto en el área del lenguaje y que un rendimiento académico bajo implica un rendimiento bajo en las habilidades psicolingüísticas del niño/a.

Estos dos grupos de variables que acabamos de describir nos han permitido la selección de la muestra representativa de la población bajo estudio, esto es, la de

niños y niñas pertenecientes al área de Santiago de Compostela –Galicia– que cursan el ciclo inicial de la EGB.

c) Variable dependiente:

La variable dependiente a considerar la constituyen el lenguaje y las funciones psicológicas relacionadas con éste. Por habilidades psicolingüísticas, que evaluaremos a través del ITPA, entendemos:

- la recepción del lenguaje en sus modalidades auditiva y visual,
- la asociación del lenguaje en las mismas modalidades,
- la expresión del lenguaje en sus modalidades verbal y motora,

(estos tres procesos integrarían el *nivel representativo del lenguaje),*

- la integración gramatical, visual y auditiva,
- la memoria secuencial auditiva y visual.

(Estos dos últimos procesos constituirían el *nivel automático del lenguaje.*)

El objetivo que nos ha llevado a considerar como variable dependiente el lenguaje, o las habilidades psicolingüísticas, está fundamentado en el hecho de que los contenidos para el área del lenguaje en el ciclo inicial precisan una total maduración en cada una de estas habilidades.

Déficits o alteraciones en las mismas pueden estar condicionando no sólo un bajo rendimiento lingüístico, sino también un bajo rendimiento académico, por cuanto de la integridad de estos niveles, procesos y canales del lenguaje o de la compensación de los mismos van a depender todos los aprendizajes posteriores del alumno/a; de ahí la importancia de una detección e identificación de las principales «dishabilidades», para programar y diseñar propuestas educativas en base a las necesidades de cada grupo analizado y, preferiblemente, de cada alumno/a individualmente.

II. HIPÓTESIS

Afirmamos que existen diferencias significativas en las habilidades psicolingüísticas entre los grupos de alumnos/as de rendimiento académico alto y de rendimiento académico bajo del ciclo inicial de la EGB en la amplitud de nuestra muestra.

III. PROCEDIMIENTO DE MUESTREO, MUESTRA Y GRUPOS MUESTRALES

La población que nos proponemos estudiar es la de todos los niños/as pertenecientes a la amplia zona que abarca Santiago de Compostela –Galicia–, en su doble área urbana y no urbana, que cursan el ciclo inicial de la EGB (1.º y 2.º cursos).

Extrajimos para el análisis de los estadísticos de la población una muestra representativa de ella, recurriendo a un muestreo aleatorio, por conglomerados, polietápico.

En una primera etapa seleccionamos a nuestros sujetos respecto al conglomerado de «zona de residencia», que codificamos en «zona rural» y «zona urbana».

En una segunda etapa procedimos a la selección por un segundo conglomerado, «rendimiento académico global» del alumno/a, que codificamos en «rendimiento alto» y «rendimiento bajo».

De esta forma, cada sujeto de nuestra muestra reunía dos características fundamentales: la pertenencia a una zona diferenciada de residencia y la obtención de un rendimiento académico global alto o bajo.

Dentro de cada una de las zonas elegimos una muestra de sujetos que cursaban el ciclo inicial y que estaban escolarizados en centros exclusivamente públicos. En cada zona los colegios de los que se extrajo la muestra se seleccionaron aleatoriamente con la intención de que representasen los distintos estratos sociales.

La muestra final estaba compuesta por un total de 69 sujetos, a cada uno de los cuales se le administró el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA), cuya descripción, en base a las variables de identificación señaladas, figura en la Tabla 1.

TABLA 1.

Descripción general de la muestra.

	Variable curso			*Variable edad*				*Variable sexo*	
	1.º	2.º		6	7	8		H	M
N	37	32	N	26	32	11	N	34	35
%	53,62	46,37	%	37,68	46,37	15,94	%	49,27	50,72

En las Tablas 2 y 3 figura la descripción de la muestra, atendiendo a las variables criterio que nos han servido para la selección de la misma: zona de procedencia (urbana o rural) y rendimiento académico (alto o bajo).

TABLA 2.

Descripción de la muestra de procedencia urbana según el criterio de rendimiento.

N	%		GRUPO URB-RA–URB-RB			
39	56,52		URB-RA		URB-RB	
			N	%	N	%
CURSO		1.º	14	56	8	57,14
		2.º	11	44	6	42,85
EDAD		6	11	44	7	50
		7	13	52	7	50
		8	1	4	0	0
SEXO		H	9	36	9	62,28
		M	16	64	5	35,71
		TOTAL	25	36,23	14	20,28

TABLA 3.

Descripción de la muestra de procedencia rural según el criterio de rendimiento.

N	%		GRUPO RUR-RA–RUR-RB			
30	43,47		RUR-RA		RUR-RB	
			N	%	N	%
CURSO		1.º	8	53,33	7	46,66
		2.º	7	46,66	8	53,33
EDAD		6	4	26,66	4	26,66
		7	6	44	6	40
		8	5	33,33	5	33,33
SEXO		H	6	40	10	66,66
		M	9	60	5	33,33
		TOTAL	15	21,73	15	21,73

III.1. *Grupos muestrales*

Para la verificación de nuestra hipótesis, que postula la influencia diferencial del desarrollo lingüístico del alumno/a en el rendimiento académico global, hemos dividido nuestra muestra, de acuerdo con las variables criterio utilizadas para la selección de la misma, en dos grupos (A y B), en los que, manteniendo constante la zona de procedencia de los alumnos/as, hemos variado el rendimiento académico.

A: Estaría integrado por aquellos niños/as procedentes de la zona urbana que presentan un rendimiento académico global alto o bajo.

(Se ha denominado a este grupo URB-RA – URB-RB.)

IV. INSTRUMENTACIÓN

El motivo que nos ha llevado a la utilización del Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois (ITPA), pese a no ser propiamente un test de lenguaje (Kirk, 1971; Triadó y Forns, 1989), se fundamenta en la utilidad del mismo.

A través de él evaluamos y evidenciamos ciertos correlatos psicolingüísticos de las dificultades de aprendizaje, al condensar esta prueba las peculiaridades psicológicas y lingüísticas que se consideran como base del rendimiento escolar: percepción, memoria, integración o cierre y expresión tanto del lenguaje oral como del escrito. Por otra parte, esta prueba nos posibilita el análisis del contenido (función receptiva y expresiva) y de la forma (función receptiva y expresiva) –incluye el análisis de la fonología y la morfología y algunos aspectos del análisis sintáctico– del lenguaje (Triadó y Forns, 1989).

Por último, nos permite poner de relieve diferencias no sólo intraindividuales (para lo cual ha sido diseñada propiamente), sino también interindividuales, proporcionándonos, asimismo, pautas sobre el tipo de intervención que debe diseñarse para ayudar a superar las posibles dificultades que presente en el aprendizaje.

V. PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se irán exponiendo los resultados obtenidos a partir de los perfiles y puntuaciones globales obtenidos en el ITPA por cada uno de los grupos seleccionados para la verificación de nuestra hipótesis.

Dicha verificación se hizo en base a la significación que, a través de la prueba «t» de Student, encontramos al comparar las medias de las puntuaciones típicas de dichos grupos en los subtests de los que consta el Test de Habilidades Psicolingüísticas de Illinois.

– *Grupo Urbano de Rendimiento Alto-Urbano de Rendimiento Bajo* (URB-RA–URB-RB)

Respecto al *perfil* de ambos subgrupos, observamos las mayores diferencias en los subtests de asociación auditiva, expresión verbal y memoria secuencial auditiva y visual y en la prueba complementaria de integración auditiva; si bien, en general, todas las habilidades del grupo de rendimiento bajo están menos desarrolladas que las del grupo de rendimiento alto (exceptuando la comprensión y la asociación visual, que están igualmente desarrolladas).

En cuanto a las *puntuaciones parciales,* se observa una diferencia mayor cuantitativa en todas las puntuaciones del subgrupo de rendimiento alto, tanto en los canales (auditivo verbal –CA·V– y visomotor –CV·M–) como en los niveles (representativo –NR– y automático –NA–) y procesos (comprensivo –PC–, asociativo –PA– y expresivo –PE–).

Respecto a los canales, la diferencia se hace más acusada en el auditivo-verbal, quizá por la diferencia de puntuación en la memoria secuencial auditiva que señalábamos anteriormente. En la prueba complementaria de integración auditiva se reafirma esta diferencia respecto al canal auditivo.

En cuanto a los niveles, la influencia de la memoria secuencial auditiva de nuevo disminuye considerablemente la puntuación en el nivel automático de los alumnos/as de rendimiento bajo. En la integración apenas se muestra una diferencia sustancial.

En los procesos, la diferencia más marcada se produce en el expresivo. En los dos subgrupos el subtest de expresión verbal se halla por debajo de las medias respectivas, mientras que el de expresión motora se encuentra por encima de las mismas. La diferencia, pues, en el proceso expresivo puede deberse fundamentalmente al efecto de la expresión o fluidez verbal. Los subtests integrantes de los otros dos procesos se encuentran por encima de la media respectiva de los dos grupos.

En general, observamos unas menores habilidades psicolingüísticas en los niños/as de rendimiento bajo. Su propia media está tres puntos por debajo de la media en la que se encuentra el 80 por 100 de la población de cualquier grupo (X=36).

En base al *análisis «t»* realizado para verificar la existencia de diferencias significativas entre los dos subgrupos en cada una de las pruebas del ITPA, se observa que éstas se producen tal y como era previsible tras la visualización del perfil.

Auditiva ($p \leqslant 0.05$), expresión verbal ($p \leqslant 0.01$), memoria secuencial ($p. \leqslant 0.01$), todos ellos pertenecientes al canal auditivo verbal, y en la prueba complementaria de integración auditiva ($p \leqslant 0.001$).

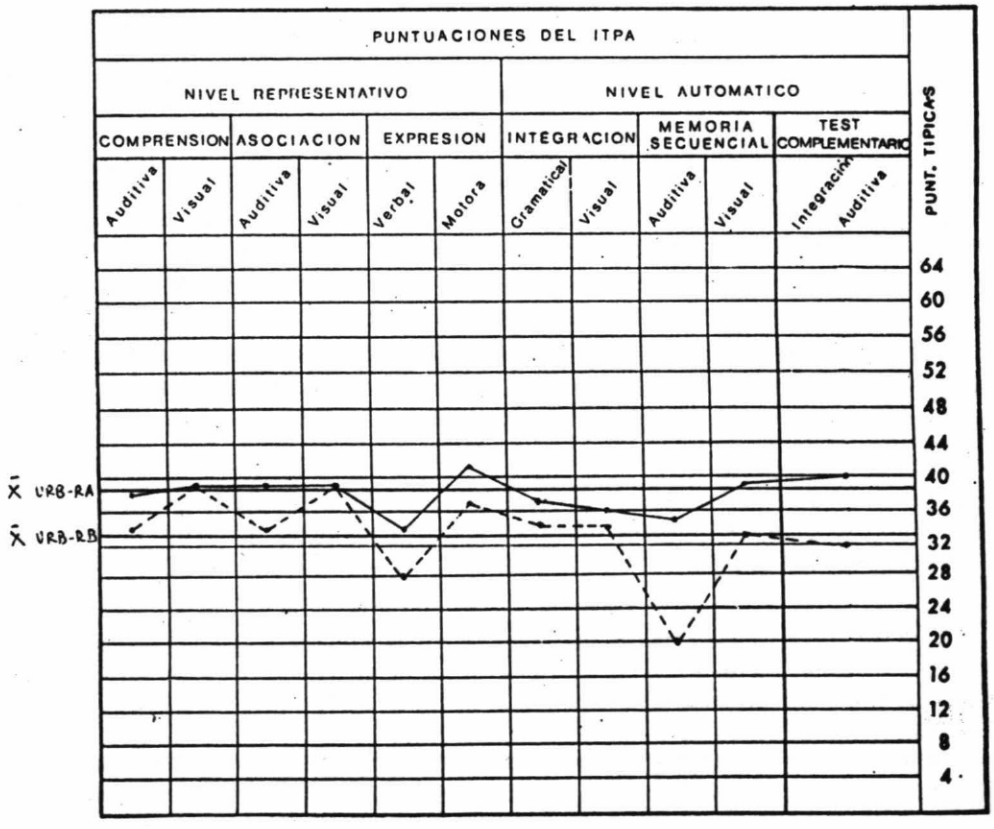
En tres de los seis subtests que integran el nivel representativo se observan, asimismo, diferencias significativas (asociación auditiva, expresión verbal y moto-

TABLA 4

Puntuaciones típicas, perfil de aptitudes y puntuaciones parciales de los grupos urbanos de rendimiento alto y bajo en el ITPA

	PUNTUACIONES DEL ITPA											
	NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMATICO					
	Comprensión		Asociación		Expresión		Integración		Memoria Secuencial		Test Complement.	Punt. Típicas
	Aud.	Vis.	Aud.	Vis.	Verb.	Motora Aud.	Gramat.	Vis.	Aud.	Vis.	Int.	
RUR-RA	38	39	39	39	34	41	37	36	35	39	36	
RUR-RB	32	34	39	34	28	37	34	34	20	33	29	

PERFIL DE APTITUDES



PUNTUACIONES PARCIALES

	X	CA-V	CV-M	NR	NA	PC	PA	PE
URB-RA	38.7	36.6	38.8	38.33	36.75	38.5	39	37.5
URB-RB	33	30	36.4	35.16	30.25	36.5	36.5	32.5
		CANALES		NIVELES		PROCESOS		

ra). Esta proporción se supera en el nivel automático, en el que tres de las cuatro pruebas alcanzan diferencias significativas (memoria secuencial auditiva y visual e integración visual).

De modo que tanto si consideramos el análisis de los perfiles y las puntuaciones parciales como los análisis «t», queda altamente de manifiesto la inferioridad psicolingüística de los alumnos/as de rendimiento bajo del área urbana en relación con los de su misma zona de procedencia de rendimiento alto.

– *Grupo Rural de Rendimiento Alto-Rural de Rendimiento Bajo* (RUR-RA–RUR-RB).

Los *perfiles* de ambos subgrupos y sus *puntuaciones parciales* parecen demostrar una diferencia considerable entre los mismos, a favor siempre de los rurales de rendimiento alto. Esta diferencia se hace notar en los procesos, canales y niveles que evalúa el ITPA. Seis puntos separan la media de las puntuaciones típicas de los dos subgrupos, estando la del grupo de rendimiento bajo 4.5 puntos por debajo de la media normal para cualquier grupo de edad.

La expresión verbal continúa siendo baja en los dos subgrupos (por debajo incluso de sus medias); el grupo de rendimiento bajo obtiene puntuaciones por debajo de su propia media en los subtests de asociación auditiva, expresión verbal, integración gramatical, memoria secuencial auditiva y en el test complementario de integración auditiva. Parece, pues, que lo más afectado vuelve a ser el canal auditivo verbal; esto podría ser debido a que un 64,28 por 100 de los niños/as que integran este subgrupo tienen como lengua materna el gallego, cuyo código difiere notablemente del empleado en la escuela y del que ha sido empleado en esta investigación (castellano).

Respecto al grupo en general, las diferencias se observan tanto en el canal auditivo verbal como en el visomotor.

En los niveles, como ocurría en el grupo anterior (urbanos), se observan diferencias tanto en el representativo como en el automático.

En cuanto a los procesos, las diferencias se hacen más marcadas en el comprensivo; si bien éstas se mantienen en el asociativo y en el expresivo.

En el *análisis «t»* se han encontrado diferencias significativas en todos los subtests (excepto en la expresión motora, que continúa estando por encima de las

TABLA 5.

Análisis «t» entre dos grupos de igual zona de procedencia y distinto rendimiento, sobre cada una de las pruebas del ITPA
($p < .05$; ** $p < .001$; *** $p < .001$)*

		SUBTESTS DEL ITPA										
		CA	CV	AA	AV	EV	EM	IG	IV	MA	MV	IA
RUR-RB	X	38	39.5	39.2	42.5	34.4	40.9	37.2	36.2	35.5	38.7	39.8
	Sx	5.85	8.12	7.74	6.20	4.9	5.8	8.4	5.6	3.2	6.2	5.5
	N	25										
RUR-RA	X	34.2	38	33.8	39.2	27.9	36.7	33.7	34.2	29.2	32.9	32.4
	Sx	8.93	8.58	7.63	4.78	4.35	4.38	7.33	4.7	5.6	6.2	6.4
	N	14										
	t	1.5	.5	2	1.6	4	2.2	−1.2	1.1	4.2	2.7	3.6
	GL	37										
	ns	.1	.6	.04*	.9	.000 ***	.02*	.2	.000 ***	4.01 **	.001 ***	.001 ***

medias de los dos subgrupos) del nivel representativo. Se han encontrado, por tanto, diferencias en los tres procesos que evalúa el ITPA.

En el nivel automático se encuentran diferencias significativas en la prueba de integración gramatical ($p < 0.001$), posiblemente, debido a la composición de la muestra del grupo rural de rendimiento bajo, que, como hemos dicho, tiene en un porcentaje elevado como lengua materna el gallego (recordemos que esta prueba evalúa la sintaxis y la morfología dèl castellano). Se observan, además, diferencias significativas (al igual que en el grupo de los urbanos) en la memoria secuencial auditiva ($p < 0.01$) y en la integración auditiva ($p < 0.05$).

Analizados los dos grupos seleccionados para la verificación de la hipótesis y a la vista de las numerosas diferencias significativas encontradas entre los mismos (en los que hemos intentado neutralizar la posible influencia de la zona de procedencia de los alumnos/as), creemos estar en disposición de confirmar y verificar nuestra hipótesis que afirma que existen diferencias significativas en las habilidades psicolingüísticas entre los grupos de alumnos/as de rendimiento académico alto y de rendimiento bajo que cursan el ciclo inicial de la EGB, tanto en los grupos de procedencia rural como en los grupos de procedencia urbana en la amplitud de nuestra muestra.

VI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Analizaremos en este apartado las principales «dishabilidades» lingüísticas de los grupos de rendimiento bajo, porque son precisamente los sujetos que los integran los que precisan una mayor atención a nivel escolar. No podemos hablar realmente de programas de apoyo; al estar tratando con grupos de alumnos/as, los programas deberían realizarse individualmente, una vez analizadas todas las variables y alteraciones/déficits particulares, así como las habilidades más destacadas de cada uno/a de los niños/as, porque sólo actuando así, estaremos ante una educación compensatoria de déficits.

Sin embargo, sí señalaremos de manera muy general unas líneas de orientación educativa para cada uno de los dos grupos, partiendo siempre de las principales alteraciones que se observan a través del ITPA y las sugerencias que los propios autores del test dan al respecto.

– *Grupo Urbano de Rendimiento Bajo*

Las puntuaciones de los subtests que más alarman en este grupo son las de expresión verbal y memoria secuencial auditiva.

El análisis de tareas que el alumno/a debe realizar en esta prueba de expresión verbal implica:

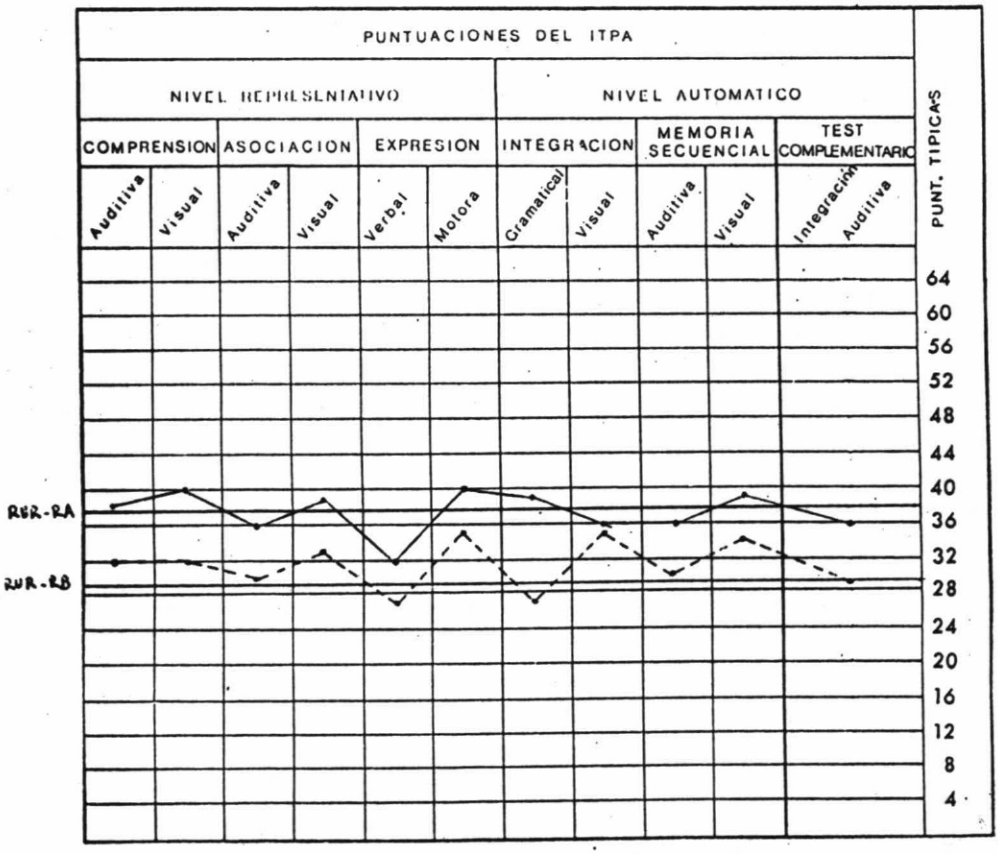
- reconocer el objeto que se le presenta visualmente,
- relacionar éste con los que componen el mismo campo semántico,
- verbalizar ese conocimiento.

TABLA 6.

Puntuaciones típicas, perfil de aptitudes y puntuaciones parciales de los grupos rural de rendimiento alto y bajo en el ITPA.

	PUNTUACIONES DEL ITPA NIVEL REPRESENTATIVO						NIVEL AUTOMÁTICO					Punt. Típicas
	Comprensión		Asociación		Expresión		Integración		Memoria secuencial		Test Complement.	
	Aud.	Vis.	Aud.	Vis.	Verb.	Motora	Gramat.	Vis.	Aud.	Vis.	Int. Aud.	
RUR-RA	38	40	36	39	32	40	39	36	36	39	36	
RUR-RB	32	32	30	33	27	35	27	35	30	34	29	

PERFIL DE APTITUDES



PUNTUACIONES PARCIALES

	X	CA-V	CV-M	NR	NA	PC	PA	PE
RUR-RA	37.5	36.2	38.2	37.5	37.5	39	37.5	36
RUR-RB	31.5	29.2	33.8	31.5	31.5	32	31.5	31

Según los autores del test (S. Kirk y W. Kirk, 1971), cuando esta «dishabilidad» se acompaña de problemas de articulación o habla, éstos pueden ser los factores subyacentes de la limitada expresión verbal. Se debería, por tanto, entrenar el habla cuando se observe que estos problemas de articulación u otros del habla inhiben al crecimiento de la fluidez.

Además, se debería evaluar si este problema del habla tiene su base en otra serie de dificultades, como las conceptuales o cognitivas; con lo cual la recuperación habría que empezarla desde aquí.

Es necesario establecer primero cuáles son los correlatos de la expresión verbal pobre. Esta puede deberse a la caída observada en el nivel automático, mucho más acusada en la memoria secuencial auditiva, en la que el niño/a deberá primero escuchar y luego retener la información transmitida auditivamente. Vemos que esto es precisamente lo que realiza normalmente el alumno/a en la escuela; si por problemas de atención o de memoria el alumno/a no capta lo que los maestros/as intentan transmitirle, posiblemente no serán capaces de reproducirlo después. Creemos que esto podría ser la base del rendimiento bajo en este grupo de alumnos/as (aunque no disponemos de los datos suficientes para cerciorarlo).

En general, el canal auditivo verbal se halla a un nivel más bajo que el visual; por lo que será necesario apoyar la enseñanza con medios audiovisuales, láminas o dibujos que permitan la captación del aprendizaje mediante la asociación de los estímulos visuales a los auditivos, para su posterior interiorización.

En cuanto al lenguaje, en general, es necesario un programa globalizado compensatorio para todas las habilidades psicolingüísticas, pero incidiendo más en los aspectos auditivos que se intentarán establecer, a partir de la superioridad que muestran en el canal visomotor.

– *Grupo Rural de Rendimiento Bajo*

Este grupo resulta todavía más deficitario que el anterior. El déficit en el canal auditivo es la mayor «dishabilidad» que presenta, quizá, como se ha dicho antes, porque un elevado porcentaje de esta muestra de niños/as tiene como lengua materna el gallego; lo que a su vez tiene como correlato la baja puntuación en el subtest de integración gramatical que evalúa el dominio del castellano, es decir, el

TABLA 7.

rendimiento, sobre cada una de las pruebas del ITPA
($p < .05$ß ** $p < .01$; *** $p < .001$).*

		SUBTESTS DEL ITPA										
		CA	CV	AA	AV	EV	EM	IG	IV	MA	MV	IA
URB-RB	X	37.8	40.9	36.5	38.6	32.0	39.6	38.8	36.1	36.0	37.2	34.6
	Sx	6.3	4.7	7.5	6.7	6.1	7.4	3.9	5.8	5.1	3.8	9.5
	N	15										
URB-RA	X	32.2	32.2	30.4	33.2	27.0	35.4	26.8	34.8	29.6	34.3	28.9
	Sx	8.3	8.3	5.9	6.8	3.7	6.6	8.2	4.2	4.6	6.3	4.1
	N	15										
	t	1.9	3.3	2.3	2.1	2.6	1.5	4.9	0.6	3.4	−1.4	−2.0
	GL	28										
	ns	.05*	.003 **	.02*	0.4*	0.1**	.1	.000 ***	.5	.002**	.1	0.4*

grado en el que el alumno/a ha adquirido ciertos hábitos automáticos para el manejo de la sintaxis y las inflexiones gramaticales.

Se recurrirá en este caso a la expresión motora y a la modalidad visual, que parecen ser las habilidades menos afectadas; de tal manera que el alumno/a vaya asociando imágenes y gestos con sus denominaciones correspondientes, aprovechando su habilidad en memoria, sobre todo visual y de asociación visual, es decir, la capacidad para comprender analogías que se les presentan visualmente.

Como conclusiones generales señalamos fundamentalmente las siguientes:

1) La importancia que adquiere el lenguaje en los primeros años de escolaridad, en cuanto a que déficits o alteraciones del mismo pueden ser la base de problemas o dificultades en el aprendizaje o rendimiento académico bajo y, como consecuencia, de futuros fracasos escolares.

2) La detección y evaluación de las «dishabilidades» en el lenguaje se debe realizar en los primeros niveles de escolaridad, de cara a prevenir y compensar lo más precozmente posible las mismas.

3) La necesidad de una enseñanza individualizada (programas de desarrollo individual), en función de las potencialidades de cada alumno/a, de sus habilidades y sus déficits, y más igualitaria, en el sentido de compensar las carencias afectivas, socioculturales o sociolingüísticas que pueden estar provocando desigualdades entre los niños/as desde el inicio de su escolaridad.

BIBLIOGRAFÍA

Bronckart, J. P. et al. «Une approache totalitarie du Langage». Texto presentado al Coloquio, *Le langage de L'Enfant.* París, Milieu Escolaire, 1981.

Kirk, S. A. y Kirk, W. D. *Psycholinguistic Learning Disabilities: Diagnosis and Remediation.* Urbana Illinois, University of Illinois Press, 1971.

Programas Renovados de Educación Preescolar y Ciclo Inicial. Madrid, Escuela Española, 1981.

Schneuwly, B. y Bronckart, J. P. «Por una Psicología del Lenguaje», en VARIOS, *Psicolingüística Genética,* Barcelona, Avesta, 1985.

Sinclair, H. «La adquisición del lenguaje desde el punto de vista piagetiano», en VARIOS, *Psicolingüística Genética,* Barcelona, Avesta, 1985.

Triado, C. y Fons, M. *La evaluación del lenguaje. Una aproximación evolutiva.* Barcelona, Anthropos, 1989.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

ANÁLISIS PREDICTIVO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN BACHILLERATO Y COU

ANGEL VÁZQUEZ ALONSO (*)

Entre los numerosos productos generados en el sistema educativo, sin duda el rendimiento escolar de los alumnos es uno de los más relevantes, focalizándose sobre él una buena parte de la investigación, porque contiene información valiosa para la educación.

El concepto de rendimiento académico (RA) tiene definiciones muy variadas según la perspectiva adoptada: como eficiencia (relación trabajo realizado/perfección alcanzada, recursos/productos, objetivos, aprendizaje, necesidades sociales/resultados...), como perspectiva teleológica del sistema educativo (orientación a la realización de sus fines); sin olvidar quienes lo ligan a la naturaleza y la calidad de los procesos desarrollados en el sistema educativo.

Por encima de las consideraciones filosóficas sobre el RA, parece que la posición más decantada apoya una definición operativa del mismo (Carabaña, 1979; Pérez, 1986). Un somero examen de los estudios empíricos dedicados al análisis del RA (víd. Vázquez, 1989b) muestra claramente esta tendencia universal a la operacionalización del constructo. Esta operacionalización se vincula, en nuestro país, a las calificaciones escolares, mientras que en otros países, sobre todo los anglosajones, está identificada con los resultados alcanzados en tests de rendimiento escolar (testing), que dan medidas más fiables.

Las calificaciones escolares en las áreas y/o disciplinas fundamentales, tanto por su relevancia legal y académica como por su trascendencia social y personal en la orientación de los alumnos (Rodríguez, 1982), parecen constituir la mejor definición del RA (Pérez, 1981). La unanimidad coincidente de la investigación empírica no deja lugar a dudas.

Una buena síntesis de las investigaciones sobre RA es ofrecida por algunos autores (Avia, Roda y Morales, 1976; Pérez, 1981; Molina y García, 1984; Garanto, Mateo y Rodríguez 1985; Marín et al., 1985). Todas ellas tratan de vincular el RA, tomado como variable dependiente (VD), con otras variables relevantes (que se

(*) Servicio de Inspección (Palma de Mallorca).

suelen denominar factores, determinantes o predictores), postulando una relación significativa entre ambos tipos de variables. Atendiendo a los predictores considerados, parece útil tener presente una taxonomía que los agrupa en tres tipos:

- Variables psicológicas: ligadas a la persona, como inteligencia, aptitudes, personalidad, autoconcepto, motivación, etc.

- Variables sociológicas: relaciones con el ambiente extraescolar del alumno, de tipo cultural, familiar, socioeconómico, etc.

- Variables didácticas: relacionadas con el ambiente escolar, como el profesor, el clima del aula, los métodos de enseñanza, las técnicas de estudio, las pruebas objetivas de rendimiento escolar, etc.

Lo primero que llama la atención en el análisis de los antecedentes de la investigación sobre RA es el escaso número de trabajos dedicados al bachillerato (BUP) y a la enseñanza superior, mientras que predominan casi absolutamente los dedicados a la EGB, sobre todo, al ciclo superior. Sin duda, factores como la gratuidad y la obligatoriedad de esta etapa suscitan un mayor interés social y una mayor dedicación de recursos; por otro lado, la investigación educativa es más asequible en EGB, por la simplicidad de la organización y la falta de especialización del currículo, si se compara con la relativa complejidad estructural y el importante salto cualitativo que supone la especialización de las disciplinas de BUP. Sin duda, tampoco son ajenas a esta escasez de investigaciones sobre BUP la débil sensibilidad hacia la investigación educativa y la falta de preparación didáctica de los profesores, así como la ausencia absoluta de recursos de apoyo a la investigación en este nivel. Todas estas razones justifican y apoyan el estudio del RA en BUP.

En segundo lugar, los aspectos metodológicos de los estudios sobre RA evidencian una cierta pobreza; predominan las estadísticas descriptivas, careciéndose en muchos casos de un simple contraste de diferencias entre grupos. Como mucho, se llega a calcular correlaciones que, con frecuencia, se toman como base para inferencias causales inadecuadas o como referencia cuantitativa respecto a otros estudios y variables con los que no se deberían comparar por las diferencias en las muestras o en otros aspectos. Afortunadamente, en los últimos años comienzan a aplicarse métodos multivariados, como la regresión múltiple –RM– (Gómez, 1982; Marcelo, 1985; de Salvador, 1985; MEC, 1986; Reparaz et al., 1987; Blázquez, 1988), y se realizan propuestas renovadoras (Repetto, 1984a y 1984b). El problema para la aplicación de la RM al estudio del RA es el aumento de la cantidad de variables necesarias que encarece y complica los estudios (de campo), tanto más cuanto mayor sea la muestra; por ello, en algunos de los estudios citados esta técnica se restringe a una pequeña muestra y a muy pocas variables. Este estudio pretende incorporar el análisis de RM, con una muestra grande y diversas variables, al estudio del RA, ya que es un método que puede solucionar, en parte, el problema fundamental de la predicción del RA: discriminar, al menos cualitativamente, la diferente potencia predictiva de diversas variables, al situarlas en una situación de competencia directa y mutua.

La obligada brevedad de este informe no permite un análisis en profundidad de la relevancia de los distintos predictores estudiados en la literatura (víd. Vázquez, 1989b). En síntesis, se puede decir que la gran mayoría de los predictores ensayados en la investigación tiene importancia para el RA; otro asunto diferente es la magnitud de esta importancia o la validez conceptual de algunos predictores. Entre los predictores psicológicos parecen más relevantes las aptitudes, la motivación y la inteligencia y menos importantes los factores de personalidad, el autoconcepto y la autoestima (problemas de validez). Los predictores sociológicos de carácter socioeconómico son los más débiles, aunque en algunos de tipo ambiental se resalta su carácter favorecedor o inhibidor del RA, de modo que algunos autores (Carabaña, 1979 y 1988) sugieren su exclusión como predictores relevantes del RA (no como variables clasificadoras). En general, los predictores de tipo didáctico empleados son relevantes para el RA. En nuestro país han recibido mayor atención investigadora las técnicas de estudio (Marcelo, Villarín y Bermejo, 1985; de Salvador, 1985; García Nieto, 1989) y las expectativas y percepciones de los profesores; menos interés han suscitado la construcción de POs (que requieren un amplio trabajo de diseño y validación) y el estudio del clima del aula, de más tradición en los países anglosajones.

Antes de cerrar este planteamiento del problema no se puede olvidar que numerosos estudios avalan como mejor predictor del RA el propio RA anterior (para bachillerato, víd. Pelechano, 1977; Barnad, 1978; Gómez, 1982; MEC, 1986; Reparaz, 1987; Blázquez, 1988). Este resultado no aporta ninguna idea novedosa, pero resalta la homogeneidad del constructo RA consigo mismo, llegando a alcanzar elevadísimas correlaciones (en COU, 0.9; víd. Vázquez, 1989b).

En este estudio se pretende abordar la predicción del RA en bachillerato empleando variables psicológicas (inteligencia y aptitudes) y didácticas (POs para Física y Química) y algunas variables independientes (VIs) grupales como el sexo, el centro o la situación inicial de rendimiento. Para la inteligencia y otras aptitudes se ensayan tests poco usuales en la investigación anterior; con la aplicación de POs para Física y Química se pretende impulsar esta línea de trabajo, poco explorada en nuestro país. La línea temática y metodológica es coincidente con la seguida en la evaluación externa de la Reforma de las Enseñanzas Medias *(Revista de Educación, 287)* y aunque el desarrollo ha sido paralelo e independiente, varios resultados son concordantes.

Las variables empleadas para describir y analizar los datos del RA y su definición operativa se describen a continuación:

– CENTRO (CNT): Cada uno de los centros que forman la muestra.

– CURSO: Cada uno de los cursos de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria (correspondiendo a segundo, tercero y COU).

– SEXO (SX): Distingue los alumnos en hombres y mujeres.

– COLEGIO DE EGB (CEGB): Se refiere a la procedencia de los alumnos de BUP de un colegio de EGB de carácter público o privado.

– SITUACIÓN INICIAL (INIC): Codifica en cuatro categorías el resultado académico cualitativo de cada alumno en el curso anterior:

4: No repetidores sin asignaturas pendientes.

3: No repetidores con asignaturas pendientes de cursos anteriores.

2: Repetidores sin asignaturas pendientes.

1: Repetidores con asignaturas pendientes.

– RENDIMIENTO MEDIO (RTMD): Es la media aritmética de las calificaciones de todas las asignaturas de cada curso para cada alumno/a. Definición operativa:

$$MDj = \frac{\sum i\ Cij}{nj}$$

MDj: rendimiento medio del alumno j.
Cij: calificación en la asignatura i para el alumno j.
nj: número de asignaturas evaluadas para el alumno j.

– RENDIMIENTO CUALITATIVO (RTCL): Resume cualidades importantes del rendimiento obtenido, categorizado en cinco niveles:

9: Aprueba todo en junio y obtiene buenas notas (MD > 65).

7: Aprueba todo en junio.

5: Aprueba todo en septiembre.

3: Quedan pendientes una o dos asignaturas en septiembre.

1: Repite curso (pendientes más de dos asignaturas).

– RENDIMIENTO PONDERADO (RTPO): Media aritmética ponderada de las calificaciones obtenidas en cada asignatura del currículo. Definición:

$$RTj = \frac{\sum i\ hi*Cij}{\sum i\ hi} + W$$

RTj: rendimiento ponderado del alumno j.
Cij: calificación en la asignatura i para el alumno j.
hi: número de horas semanales lectivas de la asignatura i.
W = + 20 si RC (rdto. cualitativo = 9 (buenas notas); RTj = 99 si MD > 79.
+ 10 si RC (rdto. cualitativo) = 7 (aprueba en junio).
0 si RC (rdto. cualitativo) = 5.
– 10 si RC (rdto. cualitativo) = 3 (asignaturas pendientes).
– 20 si RC (rdto. cualitativo) = 1 (repite curso); RTj = 1 si MD < 19.

– ASIGNATURAS PENDIENTES (ASPE): Número de asignaturas con calificación negativa en septiembre.

– RENDIMIENTOS SECTORIALES (Rn, n = 2, 3, 4, ...): Bajo este epígrafe se engloba una serie de variables de rendimiento medio (media aritmética de las calificaciones) calculado para diversos subconjuntos parciales de asignaturas del total del currículo en cada curso. La tabla 1 resume las variables de rendimiento parcial en cada curso y las asignaturas empleadas en su definición.

Las variables cognitivas empleadas son las puntuaciones directas obtenidas en cada una de las pruebas psicotécnicas administradas a los alumnos, cuyas características operativas se describen a continuación:

– *Inteligencia general* (G3C): Es la puntuación directa obtenida en la escala 3, test del factor «G», forma A (de Cattel), con suma de las puntuaciones en cada uno de los cuatro tests parciales que la forman, según las normas de corrección y puntuación contenidas en el correspondiente manual (TEA, 1986). Rango: entre 0 y 50 puntos.

– *APT Razonamiento Abstracto* (RAB): Es la puntuación directa obtenida en el primer test de la batería *Academic Pronostic Test* (APT), que mide la capacidad para el razonamiento abstracto, de acuerdo con las normas de corrección y puntuación estándar suministradas por la adaptación española (TEA, 1985). Rango: entre 0 y 60 puntos.

– *APT Razonamiento Verbal* (VER): Puntuación directa obtenida en el segundo test de la batería APT, que mide la aptitud verbal, según las normas estándar de corrección y puntuación. Rango: entre 0 y 60 puntos.

– *APT Razonamiento Numérico* (NUM): Puntuación directa obtenida en el tercer test de la batería APT, que mide aptitudes numéricas, según las normas estándar de puntuación y corrección. Rango: entre 0 y 60.

Asimismo, se han considerado las puntuaciones obtenidas sumando las anteriores en combinaciones diferentes: Abstracto + verbal (RYV), Abstracto + Numérico (RYN), Verbal + Numérico (VYN) y Abstracto + Verbal + Numérico (RYN).

Las variables de las pruebas objetivas (POs) de Física y Química se han obtenido de las puntuaciones en los ítems que forman cada una de ellas. En cada prueba se han definido tres grupos de variables:

– *Globales,* de toda la prueba: Puntuación total (ítems acertados), blancos (ítems no contestados), errores (ítems equivocados) y puntuación corregida (incorpora la corrección por aciertos al azar).

– *Categorías cognitivas:* Conocimiento, comprensión, aplicación, análisis y síntesis; reflejan los aciertos en el conjunto de ítems catalogados, por construcción, dentro de cada una de las categorías citadas de la taxonomía de Bloom (1971).

TABLA 1

Etiquetas asignadas a las asignaturas, curso al que corresponden (el código 4 corresponde a C.O.U.) y variables de rendimiento sectorial por curso y asignaturas empleadas en cada una de ellas

ETIQUETA	ASIGNATURA	CURSO
LLE	Lengua/Literatura Española	1, 2, 3, 4
LCA	Lengua/Literatura Catalana	1, 2, 3, 4
IDE	Idioma Extranjero (Inglés/Francés)	1, 2, 3, 4
LAT	Latín	2
FIL	Filosofía	3, 4
	Geografía, Historia, Geografía-Historia	1, 2, 3
DIB	Dibujo	1, 4
MUS	Música	1
MAT	Matemáticas	1, 2, 3, 4
CIN	Ciencias Naturales	1, 3
FYQ	Física y Química	2, 3
FIS	Física	4
QUI	Química	4
BIO	Biología	4
GEO	Geología	4
RYE	Religión/Etica	1, 2, 3
EDF	Educación Física	1, 2, 3
EAT	Enseñanzas y Actividades Técnico-Prof	2, 3

RENDIMIENTOS SECTORIALES

CODIGO	NOMBRE	CURSO	ASIGNATURAS							
	Troncales	Primero	LLE	CAT	IDE	DIB	MUS	GEH	MAT	CIN
R2	Troncales	Segundo	LLE	CAT	IDE	LAT	GEH	MAT	FYQ	
	Troncales	Tercero	CAT	IDE	FIL	GEH	FYQ	MAT	CIN	LLE
	Comunes	C.O.U.	LLE	IDE	FIL					
	Lenguas	Primero	LLE	CAT	IDE					
R3	Lenguas	Segundo	LLE	CAT	IDE	LAT				
	Lenguas	Tercero	LLE	CAT	IDE					
	Obligatorias	C.O.U.	MAT	FIS						
	MatyCin	Primero	MAT	CIN						
R4	MatyFyq	Segundo	MAT	FYQ						
	Sociales	Tercero	FIL	GEH						
	Optativas	C.O.U.	2.º de	QUI	BIO	GEO	DIB			
	Sociales	Primero	GEH	DIB	MUS					
R5	Ciencias	Segundo	MAT	FYQ	CIN					
	FisyQui	C.O.U.	FIS	QUI						
R6	MatyFyq	Tercero	MAT	FYQ						

– *Temas de contenido:* Reciben distintos nombres, según la estructura de la prueba, y recogen la puntuación (aciertos) en los ítems correspondientes a temas específicos de contenidos de Física y Química.

MÉTODO

Muestra

La investigación se ha realizado en la isla de Mallorca y, puesto que el centro docente y el grupo de alumnos constituyen una unidad bien definida dentro del ordenamiento actual del sistema educativo español, ambos se han tomado como base para plantear la selección de la muestra. Una selección completamente al azar de sujetos dentro de la población total de alumnos podría hacer perder variables relevantes, como un cierto tipo de centro docente, o engrendrar sesgos no deseados respecto a los centros en los que cayeran los sujetos elegidos o respecto a las asignaturas optativas para los cursos de tercero y COU. Por otro lado, desde un punto de vista práctico, tanto la introducción de datos como la depuración de los mismos sería más compleja y con más posibilidades de error en una selección estrictamente al azar. Por ello, se ha optado por un muestreo de conglomerados *(cluster)* en dos etapas: la primera, para seleccionar el centro docente y la segunda, para seleccionar los grupos de alumnos de cada centro. Mantendremos como principios de la selección el equilibrio muestral con presencia de centros grandes y pequeños, tanto de la capital como de las otras poblaciones. En esta investigación, la variable *Centro* es considerada como una variable cualitativa, sin añadirle ningún significado sociocultural; cada uno de los valores corresponde a un centro diferente, cuya identidad real a partir de este momento queda preservada por una codificación numérica sin significado, y la muestra total ha sido balanceada proporcionalmente entre centros grandes y pequeños de gran ciudad y de ciudades pequeñas (estratificada).

Por otro lado, la administración de los cuestionarios de inteligencia y de aptitudes y las POs específicas de Física y Química requería la colaboración de profesores de cada centro. En consecuencia, los centros se han seleccionado por un muestreo opinático entre centros públicos (institutos de bachillerato) y grupos, atendiendo a la existencia de profesores colaboradores y el fin de conseguir una muestra equilibrada entre centros pequeños y grandes de ciudades y poblaciones menores. La muestra útil cuenta con 985 alumnos de primer curso, 735 de segundo, 412 de tercero y 409 alumnos de COU, pertenecientes a nueve centros públicos de Mallorca en el curso 1986/87.

Instrumentos

Todas las variables de RA definidas en la sección anterior han sido extraídas de las Actas de Calificación Final, correspondientes al curso 1986/87, en junio y septiembre.

TABLA 2.

Composición de la muestra empleada por centros, grupos, cursos sexo, procedencia, repetición y asignaturas pendientes.

CENTROS	PRIMERO			SEGUNDO			TERCERO			C.O.U.		
	Grp.	Alum.	%	Grp.	Alum.	%	Grp.	Alum.	%	Grp.	Alum.	%
1	4	154	15,6	6	188	25,6	4	114	27,7	2	76	18.6
2				4	155	21,1						
3							2	42	10,2	2	82	20,0
4	6	238	24,2	6	213	29,0	1	38	9,2	2	77	18,8
5				2	71	9,7	1	39	9,5	1	33	8,1
6	6	234	23,8	2	76	10,3						
7							2	55	13,3	2	53	13,0
8	6	223	22,6	1	32	4,4	4	124	30,1	2	88	21,5
9	4	136	13,8									
Total	26	985		21	735		14	412		11	409	
		(38,7 %)			(28,9 %)			(16,2 %)			(16,1 %)	

SEXO	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		C.O.U.		Total
	n	%	n	%	n	%	n	%	
HOMBRE	449	45,6	307	41,8	207	50,2	213	52,1	
MUJER	536	54,4	428	58,2	205	49,8	196	47,9	
TOTAL	985		735		412		409		2.541

TABLA 2.

Composición de la muestra empleada por centros, grupos, cursos
sexo, procedencia, repetición y asignaturas pendientes. (Continuación.)

SEGUNDO

PROCEDENCIA	Value	Cases	Pct	Cum Pct
Público	1	398	54.1	54.2
Privado	2	336	45.7	45.8
	0	1	.1	MISSING
TOTAL		735	100.0	100,0

Las POs de Física y Química miden los conocimientos del alumno referidos al contenido de la instrucción del curso anterior. Para ello, las POs se han aplicado después de haber acabado un curso antes de que comenzara el nuevo proceso de aprendizaje. Se han construido, validado y aplicado al efecto tres POs diferentes: una aplicada a los alumnos que comenzaban el curso de Física y Química en 2.º de BUP (30 ítems), cuyo contenido correspondía a conocimientos curriculares de EGB; otra aplicada a los alumnos que comenzaban el curso de Física y Química en 3.º de BUP (45 ítems), cuyo contenido correspondía a conocimientos curriculares de 2.º de BUP; y otra aplicada a los alumnos que comenzaban el curso de Física en COU (45 ítems), cuyo contenido correspondía a conocimientos curriculares de 3.º de BUP. Todas ellas tenían la misma forma: ítems de elección múltiple con una sola respuesta correcta (con cinco alternativas, cuatro distractores), que reflejaban los conceptos centrales de cada currículo, intentando reducir al mínimo los elementos memorísticos para su solución, y potenciaban la capacidad de resolución con los datos suministrados en cada ítem. Datos más pormenorizados sobre su diseño, el ensayo piloto y la validación se ofrecen en otro lugar (Vázquez, 1989a y 1989b). Como referencia, los índices de fiabilidad (α de Cronbach) encontrados empíricamente para cada una de las POs son 0.6595 (PO de EGB aplicada en 2.º), 0.5832 (PO de 2.º aplicada en 3.º) y 0.7055 (PO de 3.º aplicada en COU).

Los instrumentos aplicados para medir la inteligencia y otras aptitudes fueron, respectivamente, la forma A del Test Libre de Cultura G3 de Cattel y la versión española de la batería APT, Test de Pronóstico Académico (TEA, 1985, 1986).

Procedimiento

Las variables empleadas para describir y analizar los datos de RA son las calificaciones obtenidas en las distintas asignaturas del currículo de Bachillerato, codificadas con valores numéricos. Estos valores se han basado, fundamentalmente, en la escala de 0 a 10, usada preferentemente en las mediciones por los profesores españoles, y teniendo en cuenta que el valor 5 suele servir de referencia para la calificación positiva. Para evitar el empleo de decimales, en este estudio se ha tomado una escala de 0 a 100. Las puntuaciones asignadas son: Muy deficiente (10), Insuficiente (30), Suficiente (50, 45), Bien (65, 60), Notable (80, 75) y Sobresaliente (95, 90) –el primer valor, cuando la calificación se ha obtenido en junio, y el segundo, cuando se ha obtenido en septiembre–. Cada asignatura se distingue con una etiqueta mnemotécnica abreviada de tres letras (Tabla 1).

Las POs de Física y Química fueron administradas en los primeros días de clase del curso por el propio profesor de la asignatura en cada grupo de alumnos, como si fuese el primer examen del curso, siguiendo instrucciones estandarizadas elaboradas al efecto e iguales para todos. La administración en los primeros días de clase del curso pretendía evitar la influencia del aprendizaje de ese curso, ya que las pruebas evaluaban los contenidos del curso anterior.

Durante el curso, en fechas que no suponían ningún agobio escolar (enero a marzo), fueron administrados los tests de inteligencia y de aptitudes en los propios grupos de clase de los alumnos. En todos los casos, cada grupo realizó los tests en el mismo día y siempre en horas distintas de las de máxima fatiga (últimas horas de jornada o primera de la tarde). Las administradoras fueron alumnas de psicología, conocedoras de los tests y entrenadas en su aplicación, que respetaron estrictamente las instrucciones de los adaptadores (TEA 1985, 1986).

Información más amplia y detalles pormenorizados sobre los aspectos metodológicos y la definición de variables, descritos brevemente hasta aquí, pueden consultarse en la referencia citada (Vázquez, 1989b).

RESULTADOS

Se pretende realizar un análisis del RM de todas las variables de RA, tomadas como variables dependientes (VDs), respecto a todas las variables restantes de cada sujeto, tomadas como VIs: cognitiva (inteligencia y aptitudes), prueba objetiva (PO) de Física y Química y grupales. El análisis de las correlaciones cruzadas entre las VIs de la regresión múltiple (cognitivas y PO) tiene interés en la medida en que cuanto más correlacionadas estén estas variables, menor puede resultar el coeficiente de correlación múltiple.

En segundo curso, las correlaciones de las puntuaciones en las variables de la PO de Física y Química con las variables cognitivas son estadísticamente significativas en todos los casos, excepto para la variable *blancos*. Las correlaciones de la puntuación total y la puntuación corregida con todas las variables cognitivas son las más altas; lo mismo sucede con la aptitud verbal, respecto a las variables de la PO.

Las correlaciones en el tercer curso entre las variables cognitivas y las variables de la PO no son significativas en muchos casos. Destacan como más significativas las correlaciones de las puntuaciones total y corregida (muy altas), aplicación, síntesis, cinemática-dinámica, fluidos-materia y física. Esta última alcanza los máximos índices de correlación con las cuatro variables cognitivas. En general, las variables cognitivas tienen significaciones parecidas en este curso, con un ligero descenso en la variable de razonamiento abstracto respecto a las demás.

En COU, la mayoría de las correlaciones PO-aptitudes cognitivas son significativas. Las variables de la prueba con correlaciones más elevadas son la puntuación total, la puntuación corregida y la física. Entre las variables cognitivas, los índices más bajos corresponden al razonamiento abstracto, siendo los más elevados los de la variable factor numérico.

En general, las variables más fuertemente correlacionadas son la puntuación total, la puntuación corregida y la física, mientras que entre las variables cognitivas, la más débil es el razonamiento abstracto y las más fuertes, los factores verbal y numérico. Cabe destacar que las variables de aptitudes cognitivas muestran co-

rrelaciones más significativas (Manassero y Vázquez, 1990) con las variables de las POs que con el RA, a pesar de contar éste con más variables diferentes.

Las tablas siguientes recogen las correlaciones de la variable grupal *situación inicial* con el RA. En todas ellas se observan las altas correlaciones resultantes con casi todas las variables de rendimiento, comparables a las más altas correlaciones obtenidas por las variables cognitivas o las de la PO. En COU las correlaciones de esta variable son ligeramente inferiores a las obtenidas en segundo y tercero. Tanto para el *Centro* como para el *sexo* se han realizado (víd. Vázquez, 1989b; Vázquez, 1990a) análisis más adecuados (ANOVA), a los que más adelante nos referiremos.

El análisis de regresión múltiple global de las VDs de rendimiento respecto a todas las demás, como VIs, se ha realizado por el método *stepwise,* introduciendo en cada paso aquella VI que proporcionará un aumento de la varianza explicada mayor que el de todas las demás variables ($p < .05$) e interrumpiéndose el proceso cuando no se satisfaciera el nivel de significación del criterio. Para contrastar la varianza explicada por el número restringido de variables del método *stepwise* y la que explicarían todas al ser consideradas simultáneamente (método *enter*) se ha realizado también este último (en segundo), mostrando el valor de la varianza explicada por todas las variables entre paréntesis y permitiendo observar que no difieren apreciablemente; de modo que en los sucesivos cursos –tercero y COU– solamente se ofrecen los resultados del procedimiento *stepwise.* Se resumen las VIs que han resultado predictores adecuados para cada VD de RA y los valores de R y R^2 obtenidos. Información complementaria en la que se detallan los modelos de recta de regresión para cada una de las VDs de RA y en la que se especifican los coeficientes de la ecuación, los errores estándar, la significación de cada VI y los coeficientes R y R^2 (entre paréntesis, como referencia, se indican los coeficientes obtenidos por el método *enter* con todas las variables) puede consultarse en la referencia citada (Vázquez, 1989b).

En el resumen general del análisis de regresión para segundo se observan algunos rasgos sobresalientes:

1. Las varianzas explicadas se sitúan, mayoritariamente, entre un 20 y un 30 por 100.

2. Las mayores varianzas de RA explicadas ocurren para las variables sectoriales del rendimiento; entre las asignaturas individuales, la mayor varianza explicada corresponde a la Lengua Catalana. Las varianzas de las asignaturas de Educación Física, EATP y Religión/Ética son muy inferiores a las de las demás asignaturas.

3. El *sexo* y la *situación inicial* aparecen como predictores en todas las VDs (excepto EATP y EDF).

4. Entre las VIs cognitivas, el principal papel predictor corresponde a la variable secundaria Verbal + Numérico. El factor verbal es importante en Lengua Española; el numérico, en Matemáticas y Física y Química; y la *inteligencia* aparece en lugares secundarios en Lengua Catalana, Matemáticas y Física y Química.

TABLA 3

Correlaciones entre prueba objetiva y aptitudes e inteligencia.

Correlations:	GBC	RAB	VER	NUM	
			SEGUNDO		
PTOTL	.3164 **	.2516 **	.4203 **	.3253 **	Número de casos:
BLANC	−.1088	−.0454	−.0524	−.0769	536
ERROR	−.2066 **	−.2011 **	−.3568 **	−.2437 **	
PCORR	.3161 **	.2596 **	.4381 **	.3319 **	
CONOC	.2201 **	.1461 **	.3256 **	.1859 **	
COMPR	.2381 **	.1853 **	.2944 **	.2643 **	
APLIC	.2196 **	.2284 **	.3146 **	.2357 **	
ANALI	.2144 **	.1415 *	.2334 **	.2380 **	
UNMEC	.2192 **	.2055 **	.3378 **	.1588 **	2–Colas
CALOR	.1495 **	.1249 **	.2424 **	.2489 **	significación
OPTIC	.1306 *	.1374 *	.1750 **	.1570 **	* − 01
ELMAT	.2447 **	.1749 **	.2685 **	.2034 **	** − .001
QUIMC	.2835 **	.1822 **	.3485 **	.2838 **	
			TERCERO		
PTOTAL	.3176 **	.2013 **	.4098 **	.3493 **	Número de casos:
BLANCO	−.1195	−.0522	−.1182	−.0952	319.
ERROR	−.0758	−.0755	−.1397	−.1255	
PCORRE	.3160 **	.2097 **	.4220 **	.3618 **	
CONOCI	.0203	.0357	.2059 **	.0648	
COMPRE	.2281 **	.1188	.2855 **	.2682 **	
APLICA	.2069 **	.1594 *	.3453 **	.3024 **	
ANALIS	.2311 **	.1894 **	.1441 *	.1710 *	
SINTES	.2819 **	1942 **	.2758 **	.2572 **	
CINDIN	.2714 **	.1750 *	.3055 **	.2752 **	
ENERGI	.1281	.1206	.2676 **	.2606 **	

FLUMAT	.2717 **	.2209 **	.2819 **	.2748 **	
OPTICA	.2250 **	.1590 *	.1321	.1360	
ELECTR	.0085	.0364	.1138	.0808	2–colas
ATOENL	.1430	−.0483	.0798	−.0101	significación
MOLDIS	.1430 **	.0373	.2046 **	.1876 **	* − .01
REACCQ	.1465 *	.1198	.2016 **	.2630 **	** − .001
ACBARX	.1249	.1059	.1619 *	.0570	
QORGAN	.0206	−.0289	.0409	.0133	
FISICA	.3667 **	.2673 **	.4145 **	.3847 **	
QUIMIC	.1453 *	.0572	.2463 **	.1785 *	
			C.O.U.		
PTOTL	.3755 **	.1932 **	.3620 **	.4173	Número de casos:
BLANC	−.1892 **	−.1436	−.1511 *	−.1772 *	308.
ERROR	.0629	.0214	−.0970	−.1082	
PCORR	.3609 **	.1694 *	.3589 **	.4126 **	
CONOC	.2396 **	.0329	.2642 **	.2357 **	
COMPR	.2537 **	.1759 *	.3061 **	.2964 **	
APLIC	.1712 *	.0889	.1536 *	.2546 **	
ANALI	.2828 **	.1481 *	.2558 **	.3453 **	
SINTE	.3203 **	.1808 *	.2683 **	.2532 **	
CINEM	.2452 **	.1046	.1869 **	.2193 **	
DINAM	.2243 **	1636 *	.2772 **	.2635 **	2–colas
ELECT	.3411 **	.1899 **	.3438 **	.3565 **	significación
ATENL	.1874 **	.0533	.1445	.2358 **	* − .01
MOLRE	.2000 **	.1562 *	.2317 **	.2617 **	** − . 001
QORGA	.1737 *	.0385	.1399	.1954 **	
FÍSICA	.3764 **	.2112 **	.3736 **	.3889 **	
QUÍMICA	.2556 **	.1126	.2348 **	.3155 **	

5. Entre las variables de la PO, las que resultan ser predictores más importantes del rendimiento general son el número de errores, la puntuación corregida y, esporádicamente, algunas categorías (comprensión y aplicación). Aparece una diferenciación entre las VDs de rendimiento, pues mientras que las asignaturas parecen ligadas de forma similar a los errores y la puntuación corregida, en las variables sectoriales sólo aparecen los errores como predictor; asimismo, en las asignaturas aparece la aplicación, mientras que en las sectoriales aparece la comprensión. En general, las variables cognitivas (verbal y numérica) y la situación inicial son las que entran en los primeros lugares en casi todas las variables; excepto en Matemáticas, Física-Química y Geografía-Historia, en las que aparecen predictores de la PO en primer lugar.

En la Tabla 6 se observan algunos rasgos sobresalientes de la predicción para el RA en el curso tercero:

1. Las varianzas explicadas se sitúan, mayoritariamente, entre un 23 y un 37 por 100 (ligeramente superiores a las obtenidas en segundo).

2. Las varianzas inferiores explicadas, fuera de esa banda, corresponden a las asignaturas de Religión/Etica, Educación Física y EATP.

3. Las mayores varianzas de RA explicadas ocurren en las variables sectoriales del rendimiento (superiores a un 30 por 100, excepto en Sociales); el valor más alto corresponde a las asignaturas troncales.

4. Entre las asignaturas individuales, la mayor varianza explicada corresponde a Física y Química y a Ciencias Naturales, muy similares entre sí ($\approx$ 30 por 100).

5. Entre las variables grupales, la *situación inicial* aparece como predictor en todas las VDs (excepto en EDF), y en los primeros lugares; el *sexo* aparece también mayoritariamente (en casi todas las asignaturas y en todas las variables sectoriales), mientras que el *Centro* aparece menos frecuentemente.

6. Entre las VIs cognitivas el principal papel predictor corresponde a la variable secundaria Verbal + Numérico. La puntuación en el factor numérico es importante en Matemáticas y Física y Química. La inteligencia y el razonamiento abstracto no aparecen en ningún caso.

7. Entre las variables de la PO, las que resultan ser predictores más importantes del rendimiento general son el número de errores (la más frecuente) y la puntuación en algunos temas (óptica y mol-disoluciones), aunque siempre en los últimos lugares. En general, la predicción del rendimiento en este curso parece más ligada a los temas de la PO que a las categorías.

Generalizando, como en el curso anterior, las variables de la situación inicial y las cognitivas (VYN y NUM) ocupan los primeros lugares en la entrada en la ecuación de regresión, y las variables de la PO, los últimos. Las asignaturas y las variables sectoriales del área científica suelen tener, en primer lugar, la variable cognitiva (numérica) y las demás, la situación inicial.

TABLA 4

Correlaciones entre las variables de rendimiento y la variable Situación Inicial.

SEGUNDO		TERCERO		C.O.U.	
		ANTFYQ	.3475 **	ANTFYQ	.5164 **
LLE	.2991 **	LCA	.3605 **	LLE	.2184 **
LCA	.3392 **	IDE	.3050 **	FIL	.1498 *
LCA	.2328 **	GEH	.3949 **	IDE	.2067 **
IDE	.2217 **	FIL	.2765 **	MATE	.1990 **
GEH	.3069 **	RYE	.2870 **	FIS	.1332 *
RYE	.2376 **	EDF	.1036	QUI	.2318 **
MAT	.2574 **	MAT	.2851 **	BIO	.2087 **
FYQ	.2468 **	FYQ	.2708 **	GEO	.0092
EDF	.0540	CIN	.3729 **	DIB	.1134
EATP	.1653 **	LLE (18)	.2797		
		EAT	.2118 **		
RET MEND	.3235 **	RET MED	.4022 **	RET MED	.1897 **
RT PON	.3532 **	RT PON	.4204 **	RT PON	.1708 **
RT CLT	.3717 **	RT CLT	.4046 **	RT CLT	.1354 *
AS PTE	.2597 **	AS PTE	.3734 **	AS PTE	.0462
TRONCALES	.3257 **	TRONCALES	.3990 **	COMUNES	.2091 **
LENGUAS	.3128 **	LENGUAS	.3720 **	OBLIGAT	.1719 **
MATYFQ	.2700 **	SOCIALES	.3778 **	OPTATIVAS	.1515 *
		CIENCIAS	.3473 **	FISQUI	.1570 *
		MATYFQ	.2935 **		
Número de casos:	666		355		93

2 colas significación: * – .01 **– .001

TABLA 5

Resumen de los modelos predictivos por el método stepwise –paso a paso– para las variables de rendimiento de segundo.

VDs	Variables			REGRESIÓN MÚLTIPLE predictoras			R	R^2	(R^2)
LLE	VER	INIC	SX	PCORR	APLIC		.50181	.25181	(.27185)
LCA	INIC	VYN	SX	ERROR	RYN	G3C	.50354	.25356	(.27037)
LAT	VYN	ERROR	SX	CNT	INIC		.44306	.19630	(.21221)
IDE	VYN	SX	ERROR	INIC			.44909	.20168	(.21626)
GEH	PCORR	INIC	VER	SX			.45684	.20870	(.22631)
RYE	INIC	PCORR	SX	VYN	CNT	APLIC	.36739	.13498	(.14563)
MAT	INIC	ERROR	NUM	G3C	CNT	SX	.47863	.22908	(.24098)
FYQ	PCORR	INIC	SX	NUM	BLANC		.48139	23174	(.25039)
EDF	SX	CNT					.30613	.09372	(.12674)
EAT	VER	INIC	COMPR				.26461	.07002	(.10092)
RTM	VYN	INIC	ERROR	SX	COMPR		.53463	.28583	(.30215)
RTP	VYN	INIC	ERROR	SX	CNT		.53849	.28998	(.30587)
RTC	INIC	VYN	ERROR	SX			.50655	.25659	(.27435)
ASP	VYN	INIC	ERROR	SX	CNT		.40212	.16170	(.17865)
TRO	VYN	INIC	ERROR	SX			.54200	.29377	(.31446)
LEN	VYN	SX	ERROR	INIC	CNT	RYN	.53665	.28800	(.29763)
MFQ	ERROR	INIC	NUM	G3C	COMPR	SX	.51327	.26345	(.27524)

La regresión de las variables de rendimiento de COU frente a las VIs presenta diferencias respecto a los rasgos cualitativos encontrados en los cursos anteriores:

1. Las varianzas explicadas de las variables de rendimiento se sitúan en una banda entre un 19 y un 35 por 100.

2. En este curso, al no existir asignaturas «Marías», todas las variables tienen varianzas explicadas más similares.

3. A diferencia de cursos anteriores, las variables de rendimiento sectorial en COU no tienen varianzas claramente superiores a las de las asignaturas individuales.

4. Entre las asignaturas individuales, la mayor varianza explicada corresponde a Geología, Dibujo y Química; curiosamente, las dos primeras presentan importantes déficits en su correlación con las variables cognitivas y de PO (obsérvese que en ambas el primer predictor es la variable *Centro*).

5. Las variables grupales modifican su valor predictivo, desapareciendo prácticamente la *situación inicial*. El *sexo* y el *Centro* aparecen en casi todos los casos, pero en lugares más secundarios.

6. Las variables cognitivas aumentan su importancia como predictores en COU: aparecen más variables, incluso repitiendo dos en cada VD. Las más frecuentes son Verbal + Numérico y Verbal; y aunque aparecen otras (NUM, RYN, RVN...), el papel más importante sigue correspondiendo a VYN.

7. Asimismo, las variables de la PO aumentan su importancia relativa respecto a las demás, apareciendo en lugares más importantes que en cursos anteriores. La variable más relevante es la puntuación corregida, que aparece en prácticamente todas las variables de rendimiento, y en algunas (las asignaturas del área científica, principalmente) en primer lugar. Debe tenerse en cuenta que en COU, para muchos alumnos, más de la mitad de sus asignaturas son científicas. Otras variables frecuentes son Química orgánica y Electricidad.

En resumen, pues, parece que la regresión múltiple entre los mismos conjuntos de variables en COU acentúa la importancia predictora de las variables de aptitudes académicas (verbal y numérico) y de la PO (puntuación corregida), desplazando la variable *situación inicial*, que en los cursos anteriores aparecía siempre en los primeros lugares.

En síntesis, el análisis de regresión del RA, en función de las variables predictoras, permite explicar entre un 20 y un 40 por 100 de la varianza de las variables sectoriales del rendimiento y de cada asignatura. En los cursos segundo y tercero, los predictores explican más varianza de las variables sectoriales que de las asignaturas, mientras que en COU no aparece esta dominancia, existiendo varias asignaturas con varianzas explicadas superiores a las de las variables sectoriales. Respecto a asignaturas, se observa una tendencia a que las del área científica obtengan varianzas explicadas mayores que las demás.

Los resultados muestran que la predicción es bastante parsimoniosa, pues de todas las variables introducidas en competición como posibles predictores, las ecuaciones de regresión contienen un promedio de 4 ó 5 predictores significativos, según los casos. tomando como referencia fundamental las variables sectoriales y, más de lejos, las particularidades de cada asignatura, los principales predictores encontrados y su papel en cada uno de los cursos son los siguientes:

El lugar más preponderante en la predicción corresponde a las variables cognitivas; principalmente, Verbal + Numérico, aunque también Verbal y Numérico individualmente, es decir, las aptitudes académicas. En los cursos segundo y tercero compiten en el primer lugar con la variable *situación inicial,* en COU, compiten con la puntuación corregida de la PO. Asimismo, en COU, además de los citados, aparece como predictor repetidamente otra variable cognitiva más: Abstracto + Numérico; parece como si en COU se insinuara una leve importancia del razonamiento abstracto (no aparecido antes), ligado al numérico.

Si hubiera que señalar otra variable notoria en la predicción, ésta sería la *situación inicial* del alumno, que resume en cuatro categorías cualitativas el resultado académico obtenido por cada alumno el curso anterior. Sin embargo, su potencia predictiva no es homogénea entre los tres cursos, pues mientras que en segundo, y sobre todo en tercero, ocupa lugares preponderantes similares a los de las variables cognitivas citadas anteriormente, en COU desaparece casi totalmente, ocupando últimos lugares. Numerosos estudios avalan la consideración del rendimiento previo como el mejor predictor del rendimiento posterior; la aparición aquí de la variable *situación inicial,* a pesar de su sintética sencillez, en cierto modo corrobora la importancia del rendimiento anterior como predictor. En otra publicación se elucidará esta cuestión en mayor profundidad.

La tercera variable en importancia es el *sexo,* por su persistencia sistemática en todos los rendimientos y en todos los cursos (apareciendo discretamente en tercer o cuarto lugar).

Por último, las variables predictoras extraídas de la PO tienen un papel variable según el curso. En tercero, además de ocupar los últimos lugares de importancia en la ecuación de predicción, aparece un gran número de ellas, sin descollar ninguna en particular. En segundo curso ocupan lugares intermedios, y la importancia se centra en la variable *errores* y en la puntuación corregida. En COU, la puntuación corregida destaca como la más importante entre los predictores de la PO, ocupando el primer lugar de la ecuación en el rendimiento del área científica. Estos resultados permiten comprobar que la puntuación total de la PO no aparece como predictor en ningún caso, cuando esta variable suele tomarse como más representativa de la ejecución alcanzada por los alumnos. Por otro lado, la importancia predictiva alcanzada por la puntuación corregida y los errores sugiere la necesidad de considerar la relevancia de estas variables complementarias de la puntuación total de aciertos de las pruebas de rendimiento.

TABLA 6.

Resumen de los modelos predictivos por el método «stepwise» para las variables de rendimiento de tercero y COU.

VDs	Variables			REGRESIÓN MÚLTIPLE Predictoras				R	R^2
				TERCERO					
AFQ	INIC	VYN	QUI	FLUMA				.50669	.25674
LCA	INIC	VYN	SX	FLUMA	MOLDI			.52539	.27604
IDE	VYN	INIC	SX	FIS	PCORR			.51298	.26315
GEH	INIC	VER	ATENL					.48618	.23637
FIL	VYN	SX	INIC	CNT	ERROR			.48642	.23661
RYE	INIC	SX	OPTIC	NUM				.40224	16180
EDF	NUM	OPTIC	ANALI	ATENL				.29024	.08424
MAT	NUM	INIC	CNT	MOLDI	SX	ERROR		.51510	.26533
FYQ	NUM	CNT	INIC	MOLDI	ERROR	OPTIC		.54816	.30048
CIN	INIC	VYN	ATENL	SX	ERROR			.54399	.29592
EAT	INIC	NUM	SX	QUI				.36053	.12998
RTM	INIC	VYN	SX	MOLDI	CNT	OPTIC	ERROR	.60372	.36447
RTP	INIC	VYN	SX	MOLDI	CNT	ERROR		.58265	.33948
RTIC	INIC	VYN	SX	MOLDI				.52731	.27805
ASP	INIC	VYN	CNT	SX				.49352	.24357
TRO	INIC	VYN	SX	MOLDI	CNT	OPTIC	ERROR	.60662	.36799
LEN	INIC	VYN	SX	FLUMA	MOLDI			.58295	.33983
SOC	INIC	VYN	SX					.50552	.25555
CIE	VYN	INIC	MOLDI	SX	ERROR	OPTIC	ATENL	.58363	.34062
MFQ	NUM	INIC	CNT	MOLDI	ERROR	SX	OPTIC	.56230	.31618

TABLA 6.
(Continuación.)

C.O.U.

AFQ	INIC	GBC	VER	CNT	APLIC	BLANC		.63055	.39759
LLE	VYN	CNT	PCORR	SX	INIC	RYN		.51125	.26138
FIL	VYN	ATENL	SX	RVN	ELECT	CNT		.43381	.18819
IDE	PCORR	VER	SX	CNT	INIC			.46932	.22026
MAT	PCORR	SX	VYN	CNT	ELECT	QORGA		51201	.26215
FIS	PCORR	CNT	VER	SX	QORGA			.51302	.26319
QUI	PCORR	CNT	SX	VER	QORGA	INIC		.57567	.33140
BIO	VYN	SX	PCORR	CNT	NUM	INIC		.54410	.29604
GEO	CNT	ELECT	RYN					.59205	.35052
DIB	CNT	FISIC	DINAM	SINTE				.58762	.34530
RTM	PCORR	CNT	VER	SX	ELECT			.54086	.29253
RTP	VYN	PCORR	CNT	SX	ELECT	RYN		.55549	.30857
RTC	VYN	PCORR	SX	CNT	ELECT	VER		.53669	.28804
ASP	VYN	CNT	ELECT	SX	PCORR			.46280	.21419
COM	VYN	PCORR	SX	CNT	RYN	INIC		.51329	.26347
OBL	PCORR	CNT	VYN	SX	QORGA	RYN	ELECT	.54114	.29283
OPT	PCORR	CNT	ELECT	VER	SX			.53590	.28719
FIS	PCORR	CNT	VER	SX	QORGA			.50392	.25393

TABLA 7

Análisis factorial de todas las variables de rendimiento (académico, inteligencia, aptitudes, prueba objetiva) en segundo curso.

ANÁLISIS FACTORIAL
Análisis por componentes principales (PC)

	Comunalidad		Factor	Autovalor	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
	2 FACT	3 FACT				
LLE	.71776	.72695	1	5.49523	45.8	45.8
LCA	.62769	.62957	2	1.90230	15.9	61.6
LAT	.74991	.75506	3	.78506	6.5	68.2
IDE	.63699	.65625	4	.69259	5.8	74.0
GEH	.67482	68736	5	.64643	5.4	79.3
MAT	.62841	.67973	6	.51500	4.3	83.6
FYQ	.67834	.68612	7	.40074	3.3	87.0
G3C	.60623	.68526	8	.37733	3.1	90.1
RAB	.54546	.59207	9	.34663	2.9	93.0
VER	.59460	.64136	10	.29899	2.5	95.5
NUM	.55976	.57574	11	.29014	2.4	97.9
PCOR	.37754	.86712	12	.24956	2.1	100.0

Rotación Varimax
(Número de 3 interacciones)

	FACTOR 1	FACTOR 2
LAT	.86044	.09771
LLE	.83741	.12845
GEH	.80600	.15869
FYQ	.78299	.25546
IDE	.78292	.15502
LCA	.78108	.13271
MAT	.75087	.25415
G3C	.10626	.77132
RAB	−.05185	.73673
VER	.25078	.72918
NUM	.23908	.70895
PCOR	.28568	.54400
PCOR		

Matriz del factor rotado
(Numero de 5 interacciones)

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
LAT	.86296	.07342	.07046
LLE	.81918	.03901	.23317
IDE	.79465	.15585	.02229
FYQ	.78870	.22925	.10726
GEH	.78610	.06239	.25597
MAT	.77419	.28248	−.02361
LCA	.76990	.06588	.18024
G3C	.14322	.81368	.05164
RAB	−.02194	.76498	.07996
NUM	.25537	.69026	.18456
VER	.22405	.57761	.50746
	.19740	.22045	.88292

Análisis factorial de los rendimientos

Desde una perspectiva global, no solamente cabe considerar como rendimiento de un alumno las calificaciones escolares (que se ha denominado hasta aquí RA), sino también los resultados de una PO o las puntuaciones en tests de inteligencia o de aptitudes, ya que son medidas de aspectos diferentes en las capacidades de los alumnos, que, como se ha visto en los resultados anteriores, no se solapan ampliamente con el RA. En aquéllos, las variables de RA se tomaron como variables dependientes, respecto a las demás VIs o predictores. Si las situamos todas a un mismo nivel, como variables dependientes o reflejo del rendimiento general de un alumno, las relaciones entre ambas, sus afinidades o diferencias mutuas, pueden ser investigadas mediante el análisis factorial. Por tanto, en esta sección, se intentará descubrir la estructura interna del conjunto de las variables que representan o reflejan la capacidad o el nivel de ejecución de los alumnos. Para intentar descubrir, si existe, esta estructura y las variables que integrarían cada grupo, se realiza un análisis factorial de todas las variables principales (RA, aptitudes y PO) que representan el rendimiento del alumno, consideradas como variables equiparables.

En este punto, para hacer más claros los resultados del análisis, no podemos ignorar los resultados ya obtenidos (Vázquez, 1990a) a la hora de plantear este análisis factorial. En particular, la sistemática falta de significación de las asignaturas «Marías» respecto a las asignaturas troncales del currículo sugiere su eliminación, para aligerar el análisis de factores. Por otro lado, como variable representativa de las POs se ha tomado la puntuación corregida, porque parece que resulta ser mejor predictor de este rendimiento.

Por tanto, el conjunto de variables sometidas al análisis factorial lo constituyen las calificaciones en las asignaturas troncales de cada curso, la inteligencia, las aptitudes académicas (razonamiento abstracto, verbal y numérico) y la puntuación corregida de la POs de Física y Química. Para realizar este análisis se ha empleado el procedimiento FACTOR ANALYSIS del paquete estadístico SPSS y los métodos de componentes principales (PC), de máxima verosimilitud (ML) y la rotación ortogonal Varimax. Los mejores resultados cuantitativos, con muy ligeras diferencias, favorables en las cargas de los factores, corresponden al método PC; resultados que se resumen en las tablas siguientes. Cada tabla se refiere al análisis de un curso, teniendo todas ellas la misma estructura de los datos: en primer lugar se muestra la estadística inicial del análisis (comunalidades de las variables, autovalores y porcentajes de varianza explicada por cada factor) y en segundo lugar, la matriz factorial de cargas para análisis realizados con dos y tres factores extraídos (siendo favorables al análisis los índices estadísticos en todos los casos).

Los autovalores para segundo muestran que la solución factorial idónea corresponde a una estructura de dos factores que explican el 61.6 por 100 de la varianza total de las variables. La solución de dos factores muestra un primer factor formado por todas las asignaturas y un segundo factor formado por toda las variables obtenidas mediante tests (aptitudes y PO); además, las cargas cruzadas sobre el otro factor son, en todos los casos, bajas. La solución forzada de tres factores

desdobla el factor formado por las variables de los tests en un factor cognitivo y en otro, en solitario, correspondiente a la PO de Física y Química; la varianza explicada llega al 68.2 por 100, pero el factor verbal posee cargas importantes en el segundo y el tercer factor.

Para tercero, los dos autovalores superiores a 1 condicionan una solución bifactorial que explica el 59.5 por 100 de la varianza. Esta solución tiene el primer factor integrado por todas las asignaturas y el segundo factor, por todas las puntuaciones de los tests; con cargas claramente definidas hacia el factor correspondiente en todas las variables, repitiéndose la estructura encontrada en el segundo curso. La solución forzada de tres factores (66.6 por 100 de varianza explicada); mantiene íntegro el primer factor y desdobla el segundo en otros dos, incluyendo el primero inteligencia, razonamiento abstracto y numérico y el segundo, verbal y la puntuación corregida; con el inconveniente de que tanto la aptitud numérica como la verbal cargan apreciablemente en el otro factor al que no pertenecen.

Para COU, se mantienen los dos autovalores principales que inducen a una solución bifactorial, explicando más varianza que en los cursos anteriores (67.0 por 100). El primer factor de esta solución contiene las asignaturas y el segundo, las puntuaciones de los tests, con las cagas muy definidas. La solución forzada de tres factores aumenta la varianza explicada a 73.2 por 100; estando el tercer factor formado por la variable *razonamiento abstracto,* que se solapa con el segundo factor, en el que la variable *inteligencia* se solapa con el tercer factor.

En resumen, el análisis factorial de todas las variables de rendimiento muestra persistentemente en todos los cursos una solución bifactorial ortogonal (Varimax), cuyo primer factor está siempre formado por todas las asignaturas troncales (factor de *rendimiento académico*) el segundo lo constituyen todas las variables que son las puntuaciones obtenidas mediante las pruebas de media estandarizadas administradas a los alumnos (que denominaremos *rendimiento objetivo*). Forzando una solución de tres factores, no se recombinan las variables de los factores anteriores, sino que sólo se desgaja del factor de rendimiento objetivo una de las variables; aumentándose los solapamientos entre las variables de los dos últimos factores. Por tanto, el factor de RA se configura como un factor muy estable, en sí mismo (la misma estructura factorial se repite en todos los cursos), y compacto, sin que ninguna de sus variables se solape de forma apreciable con el otro factor medido (cargas muy pequeñas sobre él). También el segundo factor de rendimiento medido posee cargas altas en sí mismo y bajas respecto al otro factor. Así pues, ambos factores, a pesar de que *presentan intercorrelaciones entre* las variables que los constituyen, aparecen muy definidos, claros y relativamente disjuntos; si bien el rendimiento objetivo parece menos compacto o estable.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Las correlaciones entre las variables de RA y las aptitudes para los tres cursos considerados muestran coeficientes significativos en casi todos los casos, a excep-

ción del razonamiento abstracto y las asignaturas «Marías» (en BUP) y Geología y Dibujo (en COU). Los valores más elevados corresponden a las variables de las aptitudes verbal y numérica (y se suma VYN) y, en general, a las variables de RA sectoriales; aunque algunas asignaturas, como Matemáticas, Física y Química y Ciencias Naturales, alcanzan también valores elevados ($\approx$ 30, 40).

La regresión múltiple del RA por las variables de inteligencia y aptitudes permite explicar valores de la varianza situados en la banda del 10 al 20 por 100; exceptuando las «Marías» y Geología y Dibujo en COU, con tendencia en este curso a obtener varianzas explicadas menores que en BUP. Las variables del RA sectorial consiguen los mayores coeficientes de regresión, así como las asignaturas de Matemáticas y Física y Química en BUP; mientras que las aptitudes verbal y numérica aparecen en todas las ecuaciones de predicción (Massanero y Vázquez, 1990). En cambio, inteligencia y, sobre todo, el razonamiento abstracto, que aparecen varias veces en segundo, prácticamente desaparecen en tercero y en COU. Por tanto, las aptitudes verbal y numérica se encuentran en la base de todos los RAs, aunque su potencia predictiva no sea muy elevada. La dominancia de los factores verbal y numérico y el escaso valor predictivo del razonamiento abstracto, respecto al RA, también encontrados por Marrero y Espino (1988), quienes interpretaban esto último como una consecuencia de la naturaleza fluida del razonamiento abstracto, que estaría mediado por las aptitudes cristalizadas (verbal y numérica) y, en consecuencia, eclipsado por ellas. Concluimos, entonces, afirmando que la inteligencia y las aptitudes escolares, sobre todo la verbal y la numérica, son una condición necesaria para los estudios de BUP, pero a tenor de los resultados de predicción obtenidos, no parece que sean una condición suficiente. Por consiguiente, la idea simplista y reduccionista, y vulgarmente extendida, que considera las calificaciones académicas como reflejo sustancial de la capacidad cognitiva de los alumnos, parece lejos de la realidad, ya que su base empírica es muy débil (en general, los alumnos de buen RA no son exclusivamente los «listos»).

Cuando se comparan los resultados del RA y las aptitudes cognitivas frente a las VIs (Vázquez, 1990a; Massanero y Vázquez, 1990b), las divergencias en los patrones obtenidos, para los distintos grupos según el sexo, los centros docentes y la situación inicial académica, son tan notorias que, inevitablemente, nos conducen a ratificar la modestia de la relación entre el RA y las aptitudes cognitivas, «falsando» la hipótesis que concibe el RA como una evaluación alternativa de la inteligencia y/o la capacidad cognitiva en los alumnos; por lo que se propugna, como hipótesis alternativa, la naturaleza compleja, multidimensional, del constructo RA, que estaría formado por un conjunto de factores incluso de efectos opuestos, a juzgar por la naturaleza de las relaciones evidenciadas.

Las correlaciones entre las variables del RA y las variables de las POs muestran coeficientes ligeramente inferiores a los obtenidos para las variables aptitudinales; aunque, teniendo en cuenta que se trata de una prueba sobre una materia muy concreta (Física y Química), tampoco *a priori* se esperan correlaciones muy elevadas fuera de las materias afines a ésta. Las correlaciones muy elevadas corresponden a las variables sectoriales de RA y a las asignaturas científicas de COU

y se incrementan del segundo curso al COU (.20 a .40). Asimismo, como en el caso de las aptitudes, aparecen correlaciones no significativas en las «Marías», en BUP y en Geología y Dibujo, en COU.

La regresión múltiple del RA, mediante las puntuaciones de las variables de las POs como predictores para algunas asignaturas científicas, alcanza varianzas explicadas inferiores al 16 por 100, ligeramente menores que en el caso de las aptitudes. La variable puntuación corregida (que resume la puntuación total y los errores) se configura como el mejor predictor del rendimiento futuro en ciencias, ya que aparece casi siempre y en COU se hace prácticamente predictor exclusivo.

Comentario aparte merece el resultado de la predicción del rendimiento en la calificación obtenida en el curso anterior en la asignatura que miden la POs (Física y Química), es decir, la comparación directa entre el RA y el rendimiento objetivo en Física y Química, analizada más detalladamente en otro lugar (Vázquez, 1989b). En primer lugar, las correlaciones con la calificación obtenida en el curso anterior en Física y Química (ANTFYQ) son un poco más altas que las demás, pero no se diferencian ostensiblemente de las otras. En segundo lugar, la predicción de Física y Química respecto a las variables de las POs ofrece valores bajos de la varianza explicada (14 por 100 para segundo y 9 por 100 para tercero), inferiores incluso a los que se obtienen en otras asignaturas. Las divergencias entre el RA anterior en Física y Química y la puntuación de las POs son grandes, como evidencian diferentes patrones en los grupos generados por la VIs (sexo, centro y situación inicial). Descartando la falta de validez de las POs, resulta evidente concluir que el RA y el rendimiento objetivo (en Física y Química) están distanciados. Por todo ello, se deduce que las puntuaciones de las POs no muestran correlaciones y predicciones que discriminen más intensa y suficientemente, como sería de esperar, la asignatura para la que han sido construidas. Esta tesis contradice la postura academicista que considera que las calificaciones en una materia concreta revelan el grado de maestría conseguido por el alumno en los aprendizajes específicos de esa materia, coincidiendo con Alvaro et al. (1988, p. 19) y Marrero y Espino (1988, p. 111). Los resultados anteriores inducen, cuando menos, a dudar razonablemente de esta afirmación: No existe una fuerte dependencia entre el RA medido por las calificaciones y el rendimiento objetivo medido por una PO. Por tanto, RA y rendimiento objetivo en Física y Química divergen y sólo una pobre tasa máxima de un 15 por 100 de la varianza es predecible mediante POs. Así pues, estos rasgos apuntan también a la naturaleza compleja y multidimensional del constructo RA, que difiere de los tópicos más o menos al uso y se revela, por el contrario, como algo diferente y complejo por la naturaleza contradictoria de las relaciones encontradas.

Cuando todos los predictores (variables de aptitudes, rendimiento objetivo y variables independientes) se introducen simultáneamente en una misma ecuación de regresión, en competencia mutua, tenemos distintos modelos de predicción del RA. Con estos tres colectivos de variables, y usando el método *stepwise,* se consiguen varianzas explicadas entre un 20 y un 40 por 100 para las variables del RA, con matices diferenciales importantes entre los cursos. Para los cursos segundo y tercero, las variables sectoriales obtienen las varianzas explicadas más altas, mien-

tras que para COU, varias asignaturas individuales son las que alcanzan las predicciones más importantes. En general, las asignaturas científicas muestran coeficientes de regresión más altos que las demás.

Esta predicción es bastante parsimoniosa, pues normalmente figuran en la ecuación 4 ó 5 predictores. Las variables de aptitudes, Verbal+Numérico y los factores verbal y numérico son los principales predictores en todos los cursos y en todos los casos, compitiendo en los primeros lugares con la situación inicial (en segundo y tercero) o la puntuación corregida de la PO (en COU). En COU, además, aparece también en los primeros lugares otra variable cognitiva: Abstracto + Numérico.

El segundo nivel de importancia entre los predictores corresponde a la situación inicial, única variable del rendimiento anterior, empleada como predictor, que muestra su capacidad predictiva apareciendo en lugares destacados de las ecuaciones de regresión. La presencia insistente de esta variable en todos los casos y cursos, a pesar de ser una variable pobre (limitado su rango a sólo cuatro valores categoriales), sugiere la importancia del rendimiento anterior como mejor predictor del RA posterior.

En un tercer nivel de importancia predictiva aparecen las variables de las POs y, frecuentemente también, el sexo. Las variables de las POs más frecuentes como predictores son la puntuación corregida (en COU) y ésta junto con el número de errores (en segundo y tercero). Sólo esporádicamente aparecen algunas variables de categorías cognitivas (en segundo) y de temas (en tercero y COU), sin que se les pueda conferir ninguna significación especial.

Como curiosidad, para las variables de Geología y Dibujo de COU, que presentaban valores ínfimos de la varianza predicha por la PO (similares a las «Marías» de BUP o a las variables cognitivas), el primer predictor es la variable Centro, alcanzando un 35 por 100 de la varianza explicada (sus correlaciones también son muy altas). Esto sugiere la idea, ya apuntada por otros (Vidal, 1984), de la existencia de una diversidad de criterios entre los profesores a la hora de evaluar, ya que en estas asignaturas, la variable Centro llega a ser el mejor predictor de la variabilidad del rendimiento, cuando lo plausible sería que no existieran diferenciadas en el RA entre los centros.

El análisis factorial de todos los rendimientos, considerando conjuntamente todas las calificaciones de las asignaturas troncales, las variables cognitivas (inteligencia y aptitudes) y la puntuación corregida de cada PO, muestra un resultado notable por la persistencia y la homogeneidad que exhibe en todos los cursos: una solución de dos factores ortogonales que explica entre el 60 y el 70 por 100 de la varianza de las variables; el primero de los cuales se identifica con las variables de RA y el segundo, con las variables medidas mediante los tests cognitivos y de rendimiento objetivo. Este resultado también ha sido informado por Marrero y Espino (1988). Las cargas de cada variable sobre el otro factor son bajas (siempre inferiores a .30), por lo que los factores aparecen nítidamente discriminados entre las variables. Forzando una solución de tres factores, el factor de rendimiento se mantiene intacto; lo que apoya la idea de su unidad y compacidad, desdoblándose el

otro. Por tanto, los resultados del análisis factorial ratifican la estabilidad y la validez del constructo RA y su naturaleza unitaria y compacta. El análisis factorial realizado sobre todas las variables del RA, las aptitudes cognitivas y las POs demuestra dos cuestiones:

1) El constructo *rendimiento académico* (operacionalizado a través de las calificaciones escolares) aparece como un concepto consistente, estable y con entidad propia, al margen de todos los inconvenientes o defectos que se quieran ver en la metodología aplicada para su producción.

2) El rendimiento académico aparece persistentemente diferenciado (discriminado) de conceptos correlacionados empíricamente y/o relacionados por la tradición psicológica y psicométrica con él.

Estos resultados convergen con la idea, que se desprende de los numerosos estudios sobre el RA, de considerar éste como un constructo complejo, de difícil análisis y resistente a la identificación con tareas y constructos presumiblemente relacionados por afinidad con él. En consecuencia, se hipotetiza que el RA es un constructo multidimensional (hipótesis de multidimensionalidad), es decir, no es fácilmente reducible a otros y además mantiene correlaciones significativas con numerosas variables.

Esta tesis, que considera el RA como un constructo complejo y diferenciado del rendimiento objetivo, es apoyada por todos los análisis realizados hasta aquí. En nuestra opinión, esto revela que los rendimientos académicos en las distintas asignaturas tienen más que ver entre sí por ser rendimientos académicos, a pesar de las diferencias en contenidos y habilidades que representan y evalúan. Ahora bien, puesto que todos estos rendimientos se obtienen mediante una misma metodología (profesor calificador, normas generales comunes, evaluación continua, etcétera), parece obligado reconocer que la coincidencia e identidad de métodos hace que correlacionen más los productos (rendimientos académicos de cada materia), por encima de sus diferencias de contenidos y destrezas propias. Por tanto, una interpretación posible de la compacidad y la unidad del constructo estima que el elemento nuclear de todas las características multidimensionales y diferenciales del RA, respecto a cualquier otro tipo de rendimiento, podría residir en el método de evaluación de ese rendimiento. Esto nos lleva a postular que «el método es el rendimiento», es decir, el rendimiento académico es el resultado del método de evaluación que lo determina y se identifica con él. Esta hipótesis explica las altas correlaciones entre los distintos rendimientos académicos (identidad de métodos de evaluación), sean cuales sean las asignaturas a las que se refieren (Vázquez, 1990a), y la baja correlación con el rendimiento objetivo (distinta metodología de evaluación). Asimismo, podría explicar la mayor potencia predictiva de las POs en COU, al objetivarse más la evaluación del RA ante las pruebas de Selectividad. Sin embargo, esta hipótesis tendría un alcance mucho mayor no sólo por la capacidad explicativa evidente de los datos expuestos hasta aquí en este estudio, sino también por su potencia prospectiva, ya que señalar el método de evaluación como responsable de la complejidad multidimensional del producto RA equivale a indicar una nueva dirección del análisis del rendimiento escolar. El análisis del méto-

do empleado en la evaluación del rendimiento podría ser una vía complementaria para identificar las variables que influyen en el RA, ya que algunas de ellas pueden permanecer ocultas y/o implícitas y, posiblemente, transparentes a los análisis experimentales clásicos (y por ello también resultar polémicas, por la disparidad de los resultados actuales).

El sentido que se propone aquí para el carácter multidimensional del constructo RA equivale a enfatizar que la naturaleza intrínseca de este constructo es multidimensional; ampliando la sugerencia realizada por González (1988, p. 32), quien limita la multidimensionalidad a una simple propiedad del enfoque metodológico necesario para su estudio.

En resumen, todos los resultados encontrados en los modelos de predicción del RA apuntan a reafirmar la identidad, la personalidad y la compacidad del constructo RA. Por otro lado, la diversidad de matices que presenta su variabilidad induce a la idea de la multidimensionalidad, de manera que su análisis y la descomposición en elementos, si es posible, serán complejos y laboriosos. Por lo pronto, los resultados empíricos de la comparación con la capacidad cognitiva (inteligencia y aptitudes) y con el rendimiento objetivo demuestran que ambos predictores, aunque muy invocados en la tradición escolar, están lejos de alcanzar la importancia que implícitamente se les atribuye en la determinación del RA; al menos, para el caso del Bachillerato, estudiado aquí.

TABLA 8.

Análisis factorial de todas las variables de rendimiento en tercero.

ANÁLISIS FACTORIAL
Análisis por componentes principales (PC)

Var	*Comunalidad*		Factor	*Autovalor*	*Porcentaje de varianza*	*Porcentaje acumulado*
	2 FACT	3 FACT				
LCA	.61439	.61571	1	5.19230	43.3	43.3
IDE	.49752	.54930	2	1.94650	16.2	59.5
GEH	.65218	.68802	3	.85784	7.1	66.6
FIL	.72234	.72772	4	.72500	6.0	72.7
MAT	.69169	.69661	5	.68437	5.7	78.4
FYQ	.66071	.66448	6	.53443	4.5	82.8
CIN	.72413	.73467	7	52219	4.4	87.2
G3C	.57529	.62890	8	.40691	3.4	90.6
RAB	.39951	.64297	9	.32556	2.7	93.3
VER	.58439	.64270	10	.31252	2.6	95.9
NUM	.62903	.63061	11	.26740	2.2	98.1
PCOR	.38761	.77495	12	.22497	1.9	100.0

Rotación Varimax
(Número de 3 interacciones)

	FACTOR 1	FACTOR 2
FIL	.84273	.11023
CIN	.82452	.21047
MAT	.81312	.17470
GEH	.80090	.10368
FYQ	.79547	.16714
LCA	.77953	.08197
IDE	.68028	.18640
G3C	.03280	.75777
NUM	.24593	.75402
VER	.21561	.73342
RAB	.04167	.63070
PCOR	.16128	.60133

Matriz del factor rotado
(Número de 5 interacciones)

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
FIL	.84570	.09498	.05909
MAT	.81583	.14640	.09791
CIN	.81389	.07285	.25874
FYQ	.79758	.13594	.09935
GEH	.78386	−.06331	.26376
LCA	.77990	.05316	.06817
IDE	.69543	.25449	−.03007
RAB	.07841	.79773	−.02124
G3C	.04929	.74622	.26389
NUM	.24708	.62069	.42930
PCOR	.11216	.11093	.86606
VER	.19533	.43963	.64130

TABLA 9.

Análisis factorial de todas las variables de rendimiento en COU.

ANÁLISIS FACTORIAL

Análisis por componentes principales (PC)

Var.	Comunalidad		Factor	Autovalor	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado
	2 FACT	3 FACT				
LLE	.80904	.81537	1	7.10180	50.7	50.7
FIL	72542	.72855	2	2.28210	16.3	67.0
IDE	.69844	.71652	3	.86514	6.2	73.2
MAT	.75734	.77130	4	.66108	4.7	77.9
FIS	.78436	.80385	5	.57240	4.1	82.0
QUI	.84613	.85267	6	.56075	4.0	86.0
BIO	.79133	.79308	7	.50085	3.6	89.6
GEO	.76174	.78341	8	.34923	2.5	92.1
DIB	.65861	.77583	9	.28636	2.0	94.1
G3C	.58268	.58808	10	.26384	1.9	96.0
RAB	.40260	.83004	11	.21674	1.5	97.6
VER	.54696	.56498	12	.15524	1.1	98.7
NUM	.59386	.59703	13	.12277	.9	99.6
PCOR	.42540	.62832	14	.06171	.4	100.0

Rotación Varimax (Número de 3 interacciones)

	FACTOR 1	FACTOR 2
QUI	.89740	.20198
LLE	.89357	.10278
BIO	.86052	.22547
FIS	.85478	.23176
GEO	.84700	−.21056
FIL	.84589	.09945
MAT	.84326	.21507
DIB	.80905	.06362
IDE	.80846	.21172
GBC	.06911	.76020
NUM	.15529	.75482
VER	.17212	.71926
RAB	−.08510	.62877
PCOR	.27574	.59108

Matriz del factor rotado (Número de 4 interacciones)

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
LLE	.89475	.11659	−.07384
QUI	.87990	.27017	−.02161
GEO	.86178	−.20067	−.02161
BIO	.84679	.27454	.02573
DIB	.83875	−.02606	.26768
FIL	.83333	.16314	−.08657
FIS	.83082	.31777	−.11229
MAT	.82192	.29344	−.09815
IDE	.81360	.19060	.13508
PCOR	.21550	.73446	−.20602
NUM	.13330	.72560	.22972
VER	.14267	.72402	.14292
G3C	.06096	.67528	.35828
RAB	.02952 −	.32080	.85221

BIBLIOGRAFÍA

Alvaro Page, M.; Calleja, J. A.; Echevarría, M. J.; Marcos, S.; Mínguez, A.; Navas, M. J. y Peleteiro, I. «Evaluación Externa de la Reforma Experimental de las Enseñanzas Medias». *Revista de Educación, 287,* 1988, pp. 5-30.

Avia, M. D.; Morales, J. F. y Roda, R. *Determinantes del rendimiento académico.* Madrid, INCIE, 1976.

Bloom, B. S. *Taxonomía de los objetivos de la educación.* Buenos Aires, El Ateneo, 1971.

Carabaña, J. «Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB», en MEC-INCIE (Ed.) *Temas de investigación educativa,* Madrid Servicio de Publicaciones M.E.C., 1979, pp. 29-72.

– «En primero de Enseñanzas Medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico». *Revista de Educación, 287,* 1988, pp. 71-96.

De Salvador Mata, F. «Aspectos de la personalidad adolescente y rendimiento académico». *Educadores, 27* (134), 1985, pp. 539-552.

Garanto, J.; Mateo, J. y Rodríguez, S. «Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico». *Revista de Educación, 277,* 1985, pp. 127-169.

García Nieto, N. «Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento escolar». *Revista de Ciencias de la Educación, 35,* (140), 1989, pp. 471-480.

Gómez Molina, J. R. «Estudio descriptivo de las evaluaciones de B.U.P. y C.O.U. en el país valenciano». *Bordón, 241,* 1982, pp. 19-44.

González Galán, M. A. «Factores del rendimiento universitario». *Revista Española de Pedagogía, 43,* (169-170), 1985, pp. 497-519.

González, A. J. «Indicadores del rendimiento escolar. Relación entre pruebas objetivas y rendimiento». *Revista de Educación, 287,* 1988, pp. 31-54.

Jiménez Jiménez, C. «Condición socioeconómica de la familia y rendimientos escolares de sus hijos al término de la EGB». *Revista de Educación, 287,* 1988, pp. 55-70.

Massanero, M. A. y Vázquez, A. *Predicción del rendimiento académico y tipificación del test G3-A de Cattel y la batería APT en alumnos de Bachillerato.* Manuscrito enviado para publicación, 1990.

Marcelo, C.; Villarín, M. y Bermejo, B. «Contextualización del rendimiento en Bachillerato». *Educadores, 133,* 1985, pp. 379-400.

Marín, A. «La investigación empírica sobre el rendimiento en España en la década 1975-1985». *Revista de investigación educativa, 6,* 1985, pp. 103-126.

Marrero Hernández, H. y Espino Morales, O. «Evaluación comparativa del poder predictor de las aptitudes sobre notas escolares y pruebas objetivas». *Revista de Educación, 287,* 1988, pp. 97-112.

Ministerio de Educación y Ciencia (C.I.D.E.) *Avance datos diferencias alumnos control/experimentación en la Reforma de las Enseñanzas Medias.* Manuscrito no publicado, 1986.

Molina, S. y García, E. *El éxito y el fracaso escolar.* Barcelona, Laia, 1984.

Pérez Serrano, G. *Origen social y rendimiento escolar.* Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1981.
- «Crítica al concepto de rendimiento académico». *Revista Española de Pedagogía, 174,* 1986, pp. 521-534.
- La investigación del rendimiento académico y la calidad de la Educación. *Revista de Ciencias de la Educación, 138,* 1989, pp. 97-104.

Reparaz, C.; Touron, J. y Villanueva, C. «La predicción del rendimiento académico en el Curso de Orientación Universitaria». *Revista Española de Pedagogía, 45,* (175), 1987, pp. 103-124.

Repetto Talavera, E. «Los diseños cuasiexperimentales multivariantes, paradigmas emergentes de la investigación pedagógica». *Revista de Ciencias de la Educación, 120,* 1984a, pp. 455-469.
- «Inteligencia, personalidad y rendimiento académico: Un análisis de correlación canónica». *Revista Española de Pedagogía, 42,* (166), 1984b, pp. 501-539.

Rodríguez Espinar, S. *Factores de rendimiento escolar.* Barcelona, Oikos-Tau, 1982.

TEA. *APT. Tests de pronóstico académico. G. Bennett y otros (The Psychological Corporation). Manual.* Madrid, TEA Ediciones S.A., 1985.
- *Tests de factor «g». Escalas 2 y 3. Manual.* Madrid, TEA Ediciones S.A., 1986.

Touron Figueroa, J. *Factores del rendimiento académico en la universidad.* Pamplona, EUNSA, 1984.
- «La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones». *Revista Española de Pedagogía, 43,* (169-170), 1985, pp. 473-495.

Vázquez Alonso, A. «La enseñanza de la Física (y la Química) en la E.G.B.» *Revista Española de Física, 3* (2), 1989a, pp. 72-78.
- *Rendimiento en Bachillerato: Aptitudes y atribución causal. Análisis del rendimiento objetivo en Física y Química.* Tesis Doctoral no publicada. Universidad de las Islas Baleares, 1989b.
- *Análisis experimental del rendimiento académico en Bachillerato.* Manuscrito enviado para publicación, 1990a.
- *Estructura factorial del rendimiento académico en Bachillerato y COU.* Manuscrito enviado para publicación, 1990b.

Vidal i Xifre, M. C. *Criteris d'avaluació a l'ensenyament secundari.* Barcelona, CEAC, 1984.

INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

UNA NUEVA GENERACIÓN DE MATERIALES CURRICULARES PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: LOS «PROGRAMAS-GUÍA» DE ACTIVIDADES

JOSÉ HIERREZUELO MORENO (*)
EDUARDO MOLINA GONZÁLEZ (*)
RAFAEL YUS RAMOS (*)

RESUMEN

Se presenta una línea de investigación en la didáctica de las ciencias que lleva desarrollando el Grupo de Profesores de Ciencias del CEP de la Axarquía y que ha sido subvencionada durante el curso 1989-1990 por el CIDE del Ministerio de Educación y Ciencia. Tal línea de trabajo se ha centrado en la elaboración, la aplicación y la evaluación de una nueva generación de materiales curriculares para la enseñanza de las Ciencias (Física, Química, Biología y Geología) en la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria (12-16) que suponen la concreción de un modelo didáctico que recoge las aportaciones más relevantes en el terreno de la psicopedagogía y las didácticas especiales. Se trata de *programas-guía de actividades,* materiales que posibilitan una enseñanza de las ciencias según la estrategia del descubrimiento dirigido; todo ello, orientado desde un enfoque psicológico de tipo constructivista.

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias influyen numerosos factores relacionados, unos, con la materia objeto del estudio y, otros, con el individuo que ha de aprender. En los últimos decenios se han producido cambios sustanciales tanto en las concepciones que se tenían sobre la naturaleza de la ciencia como en las ideas que se albergaban sobre cómo se produce el aprendizaje.

Durante mucho tiempo se ha considerado la mente del alumno como un recipiente vacío que había de llenar o, más en consonancia con nuestra profesión, como una pizarra en blanco sobre la que se podían escribir los conocimientos, con las únicas condiciones de que el profesor los expusiera claramente y el alumno

(*) Grupo de la Axarquía.

prestara atención a las palabras del profesor. Aunque, en la mayoría de los casos, la práctica escolar sigue admitiendo implícitamente esa forma de pensar, hace ya varios años que ha sido refutada desde la psicología cognitiva y por los investigadores en didáctica de las ciencias.

En la actualidad existe un amplio consenso sobre el papel activo que juega cada individuo en la formación de su propio conocimiento. Driver (1986) resume muy bien cuáles son las principales características de la visión constructivista, entre las que destacamos: «Lo que hay en el cerebro del que va a aprender tiene importancia». Los resultados del aprendizaje no sólo dependen de la situación del aprendizaje y de las experiencias que proponemos a los alumnos, sino también de sus conocimientos previos, de sus concepciones y de sus motivaciones. Las ideas previas no sólo influyen en sus interpretaciones de los fenómenos y en las explicaciones que dan a los mismos, sino que además determinan la dirección de su observación, centran su atención, orientan los experimentos que realizan y condicionan la adquisición de sus conocimientos.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre la incidencia de las ideas previas en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Las investigaciones confirman las apreciaciones de muchos profesores sobre la escasa efectividad de una enseñanza de las ciencias, incapaz de lograr la comprensión de conceptos fundamentales reiteradamente enseñados. Así mismo es conveniente avanzar que esa falta de comprensión no es sólo explicable por una falta de información del alumno, como consecuencia de un estudio insuficiente, ya que esos errores se presentan incluso en alumnos que podemos considerar brillantes desde un punto de vista académico.

Autores como Carrascosa *et al.* (1985) han puesto en evidencia cómo los conceptos precientíficos se presentan asociados a una metodología, llamada por ellos de la «superficialidad», que se caracteriza por respuestas seguras (en base a observaciones meramente cualitativas y/o a un operativismo mecánico) y rápidas, no sometidas a ningún tipo de análisis. Esto, que es propio tanto del modo de pensamiento natural de los alumnos como del de la mayoría de las personas, no coincide con las características del pensamiento científico. Será necesario poner reiteradamente a los alumnos en situación de aplicar la metodología científica, pasando de las certezas aparentes a pensar en términos de hipótesis que deben ser precisadas y contrastadas.

Por otra parte, Hashweh (1986) señala que no podremos decir que las ideas previas son enormemente resistentes al cambio hasta que no se utilice una metodología que pretenda conseguir ese cambio y veamos los resultados que obtiene. Efectivamente, en la mayoría de los casos el profesor no es consciente de esas ideas que ya tienen los alumnos y, por tanto, no planifica la enseñanza en consecuencia. Se ha comprobado por diversos autores, tales como Furió (1986), Molina e Hierrezuelo (1988), Yus *et al.* (1989), etc., que utilizando una metodología más acorde con el modo de producción de los conocimientos científicos, se consiguen mejoras sustanciales en la sustitución de las ideas previas de los alumnos.

Esta nueva metodología se concreta en su aspecto práctico en lo que se conoce como un «programa-guía de actividades». El programa-guía es una propuesta definida del Seminario de Física y Química del ICE de la Universidad de Valencia (Furió y Gil, 1980), que nosotros asumimos en su esencia, aunque en el desarrollo concreto de cada programa-guía puedan existir importantes diferencias que nos han llevado a la elaboración de nuestros propios materiales. Otro rasgo distintivo ha sido la elaboración de programas-guía para el aprendizaje de la Biología y la Geología, encontrándonos en la actualidad en un proceso de convergencia de todas las ciencias experimentales. Por esta circunstancia, estos materiales constituyen una innovación en el ámbito de la didáctica de las Ciencias de la Naturaleza para la etapa 12-16 de nuestro sistema educativo.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS-GUÍA

Los materiales que hemos elaborado están diseñados para su utilización con una metodología activa para el alumno, en el sentido de que éste juega el papel central tanto de forma indivual como en las interacciones con sus compañeros. Pero este papel activo no hay que confundirlo con un activismo manipulativo, propugnado por aquellos que desde un empirismo ingenuo defienden el origen sensorial de los conocimientos científicos.

El modelo que aceptamos supone poner al alumno en situaciones similares a las de un científico; lógicamente, salvando las grandes diferencias en la complejidad de los problemas. Este aprendizaje a partir de problemas puede tener diversos grados de «dirigismo» y de «intervencionismo» por parte del profesor, que dependerán tanto de la edad de los alumnos como de la naturaleza de la ciencia que se esté estudiando.

El «programa-guía» es el conjunto de actividades propuestas a los alumnos mediante las cuales los situamos en una posición óptima para elaborar los conocimientos, para explorar alternativas, superando la mera asimilación de conocimientos ya elaborados; lo que en muchas ocasiones implica que el profesor conozca cómo se alcanzaron históricamente dichos conocimientos y sepa «dar la vuelta» a la información. Este conjunto de actividades ha de poseer, por una parte, una lógica interna que evite un aprendizaje inconexo (conocimiento estructurado) y ha de cubrir, por otra, el contenido del tema, aprovechando además todas las ocasiones posibles para que los alumnos se familiaricen con la metodología científica y hagan, en cierto modo, ciencia.

El trabajo del profesor puede considerarse como una «traducción» de la información que se ha de transmitir en actividades que supongan una puesta en la situación de un aprendizaje significativo. Todo esto exige un cuidadoso trabajo de preparación del desarrollo de los temas, así como la contrastación, durante la clase, de la validez de las actividades programadas. Un programa-guía puede experimentar, así, modificaciones sustanciales de un curso a otro y, en definitiva, su elaboración se convierte en un trabajo de investigación didáctica y pedagógica; lo que hoy se conoce como un trabajo de investigación en la acción. Lógicamente,

cada año se van perfilando mejor tanto la amplitud de los temas como las actividades concretas que se proponen, disminuyendo progresivamente los cambios que se deben introducir.

Para la elaboración de los programas-guía de actividades hemos tenido presentes consideraciones tales como (Yus *et al.*, 1989):

– Los requerimientos cognitivos de los conceptos; a partir del conocimiento del nivel cognitivo de los alumnos, efectuar una selección de los contenidos que pueden ser abordados.

– Las ideas previas de los alumnos, que han de ser investigadas (si no se conocen) o consideradas (si ya son conocidas), como paso previo al tratamiento de los conceptos, con el fin de ensayar estrategias de cambio conceptual que permitan su evolución hacia las concepciones científicas.

– La epistemología de las ciencias, su historia, sus cambios de paradigmas. Esto influirá en las estrategias de enseñanza, ya que puede ilustrar sobre las dificultades del cambio conceptual (análogo, y no idéntico, al cambio histórico de paradigmas), así como permitir establecer un nexo o hilo conductor entre los distintos conceptos que se están construyendo.

– El material disponible, los recursos didácticos, la importancia de la imagen y las actividades manipulativas. Así se tienen presentes las posibilidades didácticas del entorno (natural y humano) para las estrategias de didáctica en el ambiente extraescolar.

– La importancia del razonamiento hipotético-deductivo. Ello implica el diseño de actividades investigadoras, que lleven al planteamiento de un problema (frecuentemente surgido de la observación, de unos datos o simplemente suscitado por el profesor, a partir de las ideas previas). También implica la emisión de hipótesis o explicaciones, más o menos predictivas, y el diseño de experiencias que las contrasten.

UTILIZACIÓN DEL PROGRAMA-GUÍA

Para una adecuada utilización del programa-guía la clase debe estar organizada en pequeños grupos; existiendo diversas razones que lo justifican, desde favorecer el nivel de participación y la creatividad necesaria en la emisión de hipótesis y el diseño de experimentos hasta hacer posible el papel estimulante que tiene el aprendizaje entre iguales. Como recoge Gil (1983) de Ausubel, «la discusión es el método más eficaz y realmente el único fáctible de promover el desenvolvimiento intelectual con respecto a los aspectos menos bien establecidos y más controvertidos de la materia de estudio». Y como dice Gil, toda nueva tarea tiene para los alumnos la característica de estar poco establecida y ser controvertida, sobre todo cuando entran en juego las contradicciones entre las ideas previas de los alumnos y las ideas científicas que se quiere que aprendan.

Tras la realización de cada actividad se produce una puesta en común, antes de pasar a la siguiente. Ello permite al profesor reformular, si es necesario, las aportaciones de los grupos, orientando al propio tiempo la próxima actividad. El profesor juega el papel de guía del aprendizaje, teniendo especial cuidado de que las actividades no supongan pequeños trabajos aislados e inconexos. El hecho de que se realice una puesta en común después de cada actividad permite mantener la unidad de la clase, sin que se produzcan desfases considerables entre unos grupos y otros; evita también que los alumnos se desorienten (cosa que ocurre cuando se les proponen trabajos de bastante extensión) y, por último, permite resolver dudas comunes en muchos grupos, que es imposible resolver por falta de tiempo, si queremos acudir a cada uno de los grupos aisladamente. Lógicamente la puesta en común no debe ocupar tiempo excesivo. La forma más frecuente de llevarla a cabo es solicitar la respuesta de un solo grupo; respuesta que los demás grupos critican, completan o matizan. En cualquier caso, es necesario que el profesor juegue un papel activo, centrando las intervenciones e interrumpiéndolas en un momento dado con una reformulación globalizadora.

Naturalmente, puede ocurrir en ocasiones que el trabajo de los grupos haya sido ineficaz, quizá porque la actividad planteada fuera inadecuada –lo que obligaría a su modificación– o bien, lo que sucedería más frecuentemente, porque dicho trabajo fuera incompleto –en cuyo caso el profesor se vería obligado, en sus reformulaciones, a añadir información–. Pero ello no supone ninguna transgresión del método de trabajo propuesto ni caer, tampoco en la clase tradicional. El hecho de que los grupos hayan abordado previamente las cuestiones a las que se refiere la información del profesor, incluso cuando este trabajo haya resultado infructuoso, hace su receptividad ante dicha información muy superior, por responder precisamente a cuestiones que ellos se han planteado.

No debe entenderse que siempre se utiliza el mismo procedimiento para la introducción de todos los contenidos o que se descarta un método expositivo en las ocasiones en las que éste se considera más fructífero, siempre que se cuide la significación del concepto que se transmite.

DIFICULTADES EN LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS-GUÍA

En el transcurso de la puesta en práctica de este tipo de materiales se han ido recogiendo una serie de posibles dificultades sobre las que conviene reflexionar.

Lentitud y disminución de contenidos

La primera crítica que se hace a las metodologías activas, aplicable a los programas-guía, es su lentitud; lo que impide cubrir los actuales programas vigentes. Reconocemos que esto es así y que es incompatible el uso de los programas-guía con una visión enciclopedista de la enseñanza de la ciencia. Pero admitiendo la necesidad de recortar los programas (lo que, por otra parte, coincide con las tendencias actuales), conviene también reflexionar sobre el hecho de que impartir un

programa amplio no significa que el alumno lo haya podido aprender bien, dando lugar en la mayoría de los casos a un aprendizaje superficial, rutinario y memorístico que influye poco en la estructura cognitiva del alumno; luego la disyuntiva no está en aprender más o menos, sino en aprender mejor o peor. Hay que tener presente que el aprendizaje es un proceso lento e individual, y este hecho no es posible ignorarlo.

Una de las tareas más difíciles para nosotros en la confección de programas-guía ha sido la de seleccionar y secuenciar los contenidos de unas materias que tradicionalmente han sido tratadas de una forma enciclopedista (todos los conceptos eran importantes, nada se debía dejar fuera del programa). Al iniciar esta selección, siempre nos puede quedar el resquemor de dejar fuera algo que es «esencial» para la formación del alumno de este nivel. Nuestra experiencia nos muestra que el principal problema está en el propio profesor, que, como especialista, siente un especial apego a su materia y es receloso de la «mutilación» del cuerpo de conocimientos.

Siendo partidarios de recortar los programas vigentes, hemos procurado que los contenidos seleccionados permitan interpretaciones coherentes de la realidad, aun dentro de un campo muy limitado de aplicación.

Rigidez en la aplicación

Dada la estructuración que suponen los programas-guía, cabe preguntarse si no serán excesivamente rígidos e inflexibles. Efectivamente, los programas-guía están estructurados y permiten que las clases se lleven a cabo organizadamente y sin improvisaciones, pero eso no impide que en determinados momentos puedan utilizarse situaciones no previstas, ya sean propuestas por los alumnos o por el mismo profesor. Además, es imposible tener previstas todas las respuestas de los alumnos; lo que exige del profesor una gran atención a sus reacciones para ir actuando en consecuencia. Muchas veces la rigidez surge cuando el profesor no sabe qué se pretende con una determinada actividad, lo que le impide sustituirla por otra u otras que tengan el mismo objetivo. Por eso es muy importante la participación y la elaboración por el profesor de su propio programa-guía o, al menos, el análisis profundo del que esté utilizando, para poder adaptarlo.

Diferentes ritmos de aplicación

Otro aspecto, emparentado con el anterior, es el que se deriva de una aplicación escrupulosa del programa-guía. Algunos profesores se obsesionan por realizar la totalidad de las actividades programadas «todas son importantes» e imprimen un ritmo acelerado a sus clases, restando el tiempo necesario para que los alumnos puedan debatir entre ellos, diseñar experimentos y comprobarlos. Esto puede conducir a la desesperación por parte del profesor (quien a pesar de todo, nunca consigue colmar sus aspiraciones) y de los propios alumnos (que sienten frustrados sus intentos de «hacer ciencia»).

En el lado opuesto, se encuentran aquellos profesores que, siendo muy escrupulosos respecto a los procesos de «construcción de conocimientos», no imprimen suficiente ritmo a sus clases; las cuales se hacen eternas, no avanzando más allá de algunos conceptos en todo el año. La realidad demuestra que hay alumnos que son más tardíos en la construcción de conocimientos y otros que son más rápidos. Hemos de hacer partícipes a unos y otros de la construcción «social» de los conocimientos, de forma que no tengamos que esperar a que el último termine de construir sus conocimientos. Por otra parte, el profesor ha de saber cuándo una discusión «no da para más» y cuándo ha de intervenir para evitar posibles «bloqueos», cambiando de pauta y siguiendo un ritmo al que ha de acostumbrar a la clase.

Es necesario encontrar el equilibrio entre estos dos extremos opuestos; jugando en esto un papel fundamental las reuniones de evaluación de un grupo de profesores que apliquen el mismo programa-guía, a la hora de llegar a un consenso sobre el ritmo de aplicación del mismo. De esta forma, los programas-guía se van acomodando también en su extensión al tiempo real del que disponemos, procurando que una amplitud excesiva no constituya un obstáculo para la aplicación de la metodología propuesta.

Hemos comprobado que la familiarización con la metodología utilizada permite un ritmo algo más rápido en las clases; pero, lógicamente, existe un límite que no puede sobrepasarse si de verdad queremos respetar la esencia de la metodología, lo que nos lleva a advertir que, en nuestra opinión, los contenidos recogidos en los Diseños Curriculares Base exceden los que, creemos, pueden ser abarcados con el número de horas previstas para las ciencias experimentales.

Información dispersa

Otro problema que presentan los programas-guía es la dispersión de la información que recibe el alumno. Nuestros materiales han sufrido una evolución en este aspecto. Las primeras versiones incluían muy escasa información (cuestión que fue señalada y criticada por los propios alumnos); lo que hemos pretendido subsanar resaltando las informaciones más relevantes y dando más importancia a los resúmenes y a la autoevaluación de manera que se facilite el estudio al alumno.

En las versiones recientes, incluimos información adicional a la que se puede generar con las actividades. Las informaciones son de varios tipos:

a) Las definiciones de conceptos sobre los que se construye gran parte del tema: error absoluto, erosión, densidad, evolución, trabajo, nutrición, solubilidad, ecosistema, etc.

b) Los principios y las leyes: conservación de la masa y la energía, primera y tercera ley de la dinámica, principio de superposición estratigráfica, ciclo de la materia, teoría celular, etc.

c) Las características y los puntos fundamentales de un modelo o teoría: el modelo atómico de Dalton, la teoría cinética de la materia, la deriva de los continentes, la selección natural, etc.

d) Lecturas adicionales de las que el alumno puede extraer información suplementaria: extractos de documentos científicos históricos, recortes de prensa o recomendaciones de lecturas.

Generalmente la información no se incluye sin haber realizado antes algunas actividades que generen la necesidad de la misma, incluso a veces la información es redundante con los resultados de algunas actividades; pero la utilización durante varios años de los programas-guía nos ha llevado a recoger por escrito esos puntos fundamentales que facilitan la tarea de repaso de los alumnos.

Respecto a la «cantidad de información», existen diferencias de unos temas a otros en un mismo curso; también la cantidad de información aumenta conforme los niveles son más elevados, ante la lógica profusión de conceptos y detalles que se han de incluir.

Los programas-guía presentan algunos de los inconvenientes que hemos señalado y quizá otros que dependerán de las circunstancias concretas en los que se apliquen. Pero creemos que los programas-guía son un instrumento que, aun dentro de su carácter preestablecido, tiene una estructura lo suficientemente flexible como para permitir improvisar situaciones nuevas ante sucesos no previstos, dando a profesores y alumnos un amplio margen para su creatividad y, por consiguiente, para su responsabilidad.

De todas formas queremos señalar, tras haber utilizado este método durante varios años, que los programas-guía no son una panacea universal que resuelva todos los problemas de la enseñanza. Nos seguimos encontrando con alumnos a los que no interesa para nada aprender ciencias, con alumnos cuya formación inicial en matemáticas es tan deficiente que les impide realizar los cálculos más elementales. Lógicamente, la metodología no es más que otro factor que influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no podemos pretender que resuelva todos los problemas de un asunto tan complejo.

LOS CONTENIDOS SELECCIONADOS

Tradicionalmente se han considerado los contenidos como un conjunto de conocimientos ya elaborados que había que transmitir al alumno. Se valoraba fundamentalmente el aprendizaje de conceptos, leyes y algoritmos para resolver problemas-tipo y prácticamente no se tenía en cuenta ningún otro aspecto que no estuviera relacionado con la adquisición de la mayor cantidad posible de información.

Frente a esta posición existe una postura que considera que los contenidos escogidos son poco menos que anecdóticos. En esta concepción se trataría de diseñar currículos centrados en el aprendizaje de procesos o, si se prefiere, de los

métodos de la Ciencia, superando los habituales programas centrados en los contenidos.

Nosotros creemos que los contenidos juegan un papel esencial en el aprendizaje. No cabe hablar de procesos científicos aislados de unos contenidos específicos. Por otro lado, dada la limitación de tiempo, la necesaria selección de contenidos tendrá una gran importancia. Partiendo de la concepción constructivista del aprendizaje, un contenido ha de tener conexiones con las estructuras cognitivas del niño para que lo pueda relacionar y, en su caso, asimilar; en este sentido, es necesario el establecimiento de relaciones entre unas partes y otras del esquema de contenidos seleccionado. Al igual que en la Ciencia, los conceptos con mayor potencial explicativo adquieren su significado al usarlos en distintas parcelas de la misma; cuantas más relaciones existan entre los diversos conocimientos adquiridos, tanto más estable será el aprendizaje. Un conocimiento aislado es más fácilmente olvidado que cuando está incluido en una trama en la que se relaciona con otros.

Reconocida la importancia capital del esquema de contenidos, creemos que el diseño de actividades debe contemplar el desarrollo de las habilidades y destrezas científicas de los alumnos. Así, si consideramos que la adquisición de hábitos metodológicos es importante, será necesario procurar que los alumnos tengan oportunidad de ejercitarse en ellos no al margen de los contenidos conceptuales, sino con ocasión de los mismos. En este sentido, las actividades de prácticas de laboratorio se incluyen con el resto de las actividades. Forman parte de las mismas la emisión de hipótesis y el diseño de las experiencias necesarias para contrastarlas. A nuestro entender, no se trata de entrar en una controversia entre contenidos o procesos, sino de desarrollar estos últimos con ocasión de un esquema de contenidos coherente.

Pero esos aspectos metodológicos, esas destrezas y habilidades no deben jugar un papel secundario y de poca importancia, sino que deben ocupar un lugar junto a los aspectos conceptuales. Consecuentemente, los métodos de evaluación deberán tener en cuenta estos aspectos y no sólo los conceptuales.

ESQUEMA CONCEPTUAL PROPUESTO

El proceso de elaboración de los programas-guía lo iniciamos hace ya varios años un grupo de profesores de Enseñanzas Medias con la pretensión de su inmediata utilización en nuestras clases. Esto nos llevó a comenzar por los programas-guía destinados a alumnos de catorce-dieciséis años.

Uno de los factores importantes que han influido en la selección de contenidos ha sido la relación tanto con los conocimientos adquiridos en cursos anteriores, como con aquellos que deberían estudiar posteriormente. En concreto, una parte de los contenidos escogidos está incluida en los temarios de EGB, pero nuestra experiencia nos dice que sólo una pequeña proporción de alumnos ha tenido ocasión (o la ha aprovechado en su momento) de haberla aprendido adecuadamente;

por esta razón nos parecía oportuno su tratamiento en este nivel. Por otro lado, dejamos para cursos posteriores algunos temas que tradicionalmente se han incluido en este curso; otros han sido eliminados por razones de tiempo.

Cubierta esta etapa, nos planteamos la necesidad de elaborar materiales para los alumnos de doce a catorce años con un planteamiento coherente con el de nuestro trabajo anterior. La posibilidad apuntada de que parte de los tópicos estudiados podía tratarse a una edad más temprana y la reciente creación de la Enseñanza Secundaria Obligatoria que enmarca la etapa de los doce-dieciséis años, con criterios uniformadores, fueron los factores decisivos que motivaron esta decisión.

Dado que actualmente trabajamos en esta dirección y que todavía no se ha puesto en práctica, describiremos los conceptos y la secuencia escogidos para el ciclo 14-16, aun reconociendo que deberán someterse a una profunda revisión al terminar la propuesta curricular del ciclo 12-14.

Comentamos a continuación algunos aspectos de los contenidos seleccionados para el ciclo 14-16.

1. Contenidos de Ciencias Naturales

En Ciencias Naturales los contenidos se han seleccionado siguiendo, en gran parte, criterios emanados de la epistemología de las disciplinas implicadas (Geología y Biología), así como el nivel promedio de desarrollo cognitivo de los alumnos de este segmento educativo, que básicamente viene a coincidir con los planteamientos que prescribe el Diseño Curricular Base de la Reforma. En función de estas consideraciones, los contenidos vendrían a agruparse en cinco unidades temáticas, repartidas de la siguiente forma, a lo largo del ciclo 14-16.

U.1 «La formación del relieve y las rocas»
U.2 «El dinamismo interno de la Tierra»
U.3 «La diversidad biológica»
U.4 «La nutrición animal y vegetal»
U.5 «Relaciones biológicas y ecosistema».

El ciclo se inicia con dos unidades de Geología (unidades 1 y 2). El contenido de esta disciplina sigue la secuencia de un hipotético «ciclo geológico», con dos secuencias, una extera y otra interna, que si bien no responden a una imagen fiel de los procesos geológicos, al menos permiten ofrecer una secuencia de las distintas formaciones geológicas, actuando como hilo conductor necesario para facilitar al alumno un aprendizaje estructurado y una visión global de dichos procesos. De este modo, el ciclo geológico constituiría un auténtico «esquema conceptual» básico, gracias al cual el alumno podría acceder a posteriores conceptos más complejos.

En primer lugar, se aborda la parte correspondiente a la geodinámica externa (unidad 1). En esta parte se contemplan los fenómenos geológicos más familiares para el alumno, de los que es posible que haya obtenido los primeros aprendizajes

intuitivos y espontáneos, especialmente los relativos a los agentes geológicos externos. La segunda mitad de esta disciplina, dedicada a la geodinámica interna (unidad 2), exige abordar aspectos de cierta complejidad, tales como los movimientos verticales y el metamorfismo (que exige a su vez ciertas nociones de tipo físico-químico), y el manejo de modelos teóricos, tales como la tectónica de placas, que sirve a su vez de mapa conceptual para toda la unidad.

Se trata, pues, de una geología elemental, centrada en los conceptos más relevantes, desde el punto de vista de la génesis de las teorías geológicas, que consideramos esenciales para la formación básica de un ciudadano, con independencia de su posterior especialización.

Es importante destacar que en esta disciplina se han suprimido ciertos temas, por considerarlos de una excesiva complejidad para las herramientas intelectuales de los alumnos de este nivel. En efecto, la evaluación del desarrollo de estos contenidos en otros años nos ha permitido detectar dificultades en la comprensión de conceptos mineralógicos, tanto desde el punto de vista físico (estructura cristalina) como desde el químico (composición química), que achacamos a la falta de una base físico-química suficiente en esta edad y al grado de abstracción que exige su tratamiento. Por otra parte, no se aborda la estructura de la Tierra de forma investigadora, a partir de datos geofísicos, por haber advertido la complejidad intrínseca para este nivel y la necesidad de dominar conceptos relacionados con las ondas (ondas sísmicas).

En ambas unidades de Geología se trata de abordar una tendencia conceptual de tipo estático, tanto en los procesos geológicos externos como en los internos. En efecto, para el caso de la Geología, investigaciones que hemos realizado nos han mostrado la existencia de algunos obstáculos o bloqueos que impiden un aprendizaje de esta ciencia y, de forma especial, de los procesos dinámicos. Por una parte, contemplamos un obstáculo de orden cognitivo, que implica la exigencia de una madurez intelectual que en los alumnos de 1.º de BUP aún no se ha producido. Por otra parte, hemos observado la dificultad de realizar inferencias en torno a los procesos geológicos que exijan transgredir la escala humana del espacio y del tiempo; lo que conduce a los alumnos a recurrir a hipótesis catastrofistas para explicar los fenómenos geológicos, ya que tales catástrofes sí entrarían en la escala humana del tiempo.

Todo ello tiene implicaciones didácticas de gran relevancia. Por ejemplo, tendremos que trabajar con modelos que permitan dar explicaciones sobre fenómenos no directamente observables, aun sabiendo las dificultades que comporta su extrapolación a la escala real del espacio y del tiempo. A pesar de esta dificultad, puede ser útil para obtener modelos teóricos con los que el alumno sea capaz de hacer inferencias sobre fenómenos geológicos. En resumen, hemos de desplegar una estrategia didáctica que, aunque no permita obtener una visión exacta o acorde con los paradigmas contemporáneos sobre los fenómenos geológicos, al menos obtenga lo que, a nuestro juicio, es prioritario o básico en el currículum de esta materia en Bachillerato: una visión dinámica de los procesos geológicos y el manejo de modelos que les permitan dar una explicación no animista, no mítica, no necesariamente catastrofista, de los fenómenos geológicos del propio entorno.

Proseguimos con una unidad de Biología (unidad 3), que aborda los conceptos más básicos del edificio de esta disciplina. Hemos creído que se podría iniciar por una temática que, de acuerdo con la epistemología de las ciencias de la naturaleza, aparece dentro de los primeros estudios que el hombre ha realizado sobre el medio que le rodea: la vida como fenómeno que afecta no sólo al hombre, sino también a una multitud de seres que le rodean. Por otra parte, en el campo de intereses del alumno, una vez iniciado el proceso de «descentración», que psicológicamente se puede suponer ya en comienzo en el segmento de edad que nos ocupa, el mundo animado que le rodea constituye un elemento de gran importancia a partir del cual se pueden ir construyendo nuevos conceptos de tipo biológico.

En efecto, comenzar a entender lo que significa el fenómeno vida, aun no llegando por el momento a profundizar en los niveles más íntimos o moleculares de los fenómenos biológicos, así como apreciar la diversidad de seres vivios, aun dentro de un denominador común, que constituye el propio fenómeno vital, pueden ser mecanismos básicos para progresar acerca de las leyes biológicas que afectan al propio cuerpo humano, visto en el ciclo anterior, y del funcionamiento general de la Naturaleza, desde un punto de vista ecológico, que será la última unidad de este ciclo.

Esta unidad presenta un hilo conductor que podemos resumir en las siguientes líneas. Partimos de la formulación básica del concepto de vida, la distinción entre lo vivo y lo inerte, que nos lleva a formular la hipótesis sobre el *origen de la vida* para pasar a apreciar la *diversidad* de seres que presentan este atributo. Como aspecto básico de esta diversidad, aparecen dos formas de vida, que conducen a dos formas de resolución de los problemas de la existencia: el mundo vegetal y el mundo animal. El estudio de su organización básica nos permitirá abordar un grado mayor de profundización acerca de la percepción de la diversidad que conducirá a la necesidad de una *clasificación.* Desde aquí se vuelve a abordar el problema de la diversidad, esta vez con mayor cantidad de elementos de juicio; lo que permite acceder al concepto de *tipos morfológicos* y, con ello, a una noción de taxonomía. Alcanzado este punto, se aborda uno de los paradigmas más básicos de la Biología: la *evolución biológica,* como mecanismo que da explicación a esta diversidad constatada anteriormente, tanto en el espacio como en el tiempo. Finalmente, y una vez apreciada esta diversidad, se desciende al nivel de lo microscópico, para percibir la *célula* como elemento básico que se encuentra presente en todos los seres vivos (visibles o pluricelulares e invisibles o unicelulares); y de ahí el concepto de *unidad* dentro de esta diversidad.

En cuanto a las restantes unidades que constituyen la disciplina de Biología (unidades 4 y 5), se complementan para poder abordar la ecología, que epistemológicamente ha ido precedida en la historia de la ciencia por otras disciplinas. Su carácter sistémico la sitúa en un ámbito interdisciplinar y su aparición ha sido relativamente reciente. A esta consideración, concerniente a la lógica disciplinar, hay que añadir una lógica psicológica: la dificultad que para el alumno de esta edad supone el tratamiento de cuestiones de este tipo y la necesidad de abordar previamente conceptos básicos que subyacen en el tratamiento de este tema.

Abordar la ecología no exige necesariamente comenzar por el concepto de ecosistema. La construcción de este concepto, relativamente reciente, requiere el dominio de conceptos que le preceden epistemológicamente. Para Drouin (1986) o Giordan *et al.* (1987), el concepto de ecosistema se construye en la historia de una forma progresiva, considerando en su génesis tres corrientes aparentemente alejadas: una aproximación geobotánica; luego, una aproximación al concepto de biocenosis y, finalmente, una caracterizada por la cuantificación de los cambios de materia. En síntesis, se distinguirían dos corrientes: una próxima a la botánica y la zoología, que se sitúa entre la biogeografía y la dinámica de poblaciones (en la que el ecosistema aparece sólo como referente), y otra más integrada, en la que se contemplan las relaciones tróficas (en la que el ecosistema aparece como un concepto más central).

Siguiendo la corriente actual de la didáctica de las ciencias, en la que ha destacado la escuela francesa y que aparece reflejada en las orientaciones del Diseño Curricular Base de la Reforma Educativa, nos ha parecido interesante abordar lo que consideramos un *primer nivel de formulación* de la ecología, centrado en las relaciones más notables y básicas desde las que se edifica esta materia: la *alimentación.* No abordamos, pues, en este ciclo el tratamiento de otros conceptos básicos de ecología, alrededor de la noción de *interacción,* que presenta importantes dificultades, a causa del estado general de desarrollo de los alumnos de este nivel.

Para la *construcción de conceptos ecológicos* que deriven de la noción de relaciones alimentarias, hemos partido de las propuestas de Peterfalvi *et al.* (1986), quienes consideran que para abordar el concepto de ecosistema se ha de partir de la noción de «flujo» de la materia y la energía; lo que conduce a la consideración de la dependencia de dos categorías de seres vivos: los autótrofos y los heterótrofos (en cuyo caso, un tronco muerto de un árbol, por ejemplo, no sería propiamente un ecosistema). A este respecto, proponen dos posibles secuencias de construcción de las nociones de régimen, red y cadena alimentarias:

a) régimen ⟶ red ⟶ cadena
b) cadena ⟶ régimen ⟶ red

de forma que permiten, junto con aspectos cuantitativos, pasar del nivel de individuo al de poblaciones o comunidades (pirámides alimentarias).

En nuestro estudio hemos tomado una orientación algo diferente, apoyándonos en la forma natural de progresión de este concepto en la lógica del niño. Adoptamos la primera secuencia, aunque cambiando el orden y añadiendo la noción de ciclo:

régimen ⟶ cadena ⟶ red ⟶ ciclo

Para ello, partimos del estudio del *régimen alimentario* a través de la cuarta unidad («La nutrición animal y vegetal»). Este es un concepto plagado de bloqueos; unas veces, por falta de conocimientos físico-químicos, pero otras, por la persistencia de ideas infantiles previas. Comenzamos por el régimen *heterótrofo,* interesándonos por sus modalidades más relevantes para la construcción posterior de la no-

ción de cadena. A pesar de que en la cadena este concepto es secuencialmente posterior, comenzamos por él por ser más cercano a las ideas de nutrición que poseen los niños. En efecto, el tratamiento posterior de la noción de régimen *autótrofo* aparece plagado de dificultades, muchas de las cuales se deben a la identificación con la nutrición animal.

Una vez vistos estos dos tipos básicos de regímenes alimentarios, situamos al alumno frente a las primeras nociones de tipo ecológico a través de la quinta unidad, última de la etapa («Relaciones biológicas y ecosistemas»). Para ello comenzamos con la noción de *cadena alimentaria,* que aun siendo un concepto simplificado y abstracto de la noción más real de «red alimentaria», es más perceptible por el alumno, ya que en este nivel sólo aprecia relaciones lineales. Una vez trabajado esto, es posible abordar la noción de *red alimentaria,* introduciendo el concepto de «vicarianza» alimentaria y omnivorismo. La introducción de aspectos cuantitativos nos permite abordar la noción de *pirámide alimentaria* y, con ello, una aproximación a la consideración del nivel de poblaciones. Finalmente, el tratamiento del papel de los *descomponedores* nos permite introducir la noción de *ciclo de la materia.*

Según nuestra propia experiencia, una importante fuente de bloqueos para el aprendizaje de la ecología reside en la falta de conceptos físico-químicos subyacentes a los procesos biológicos. No es posible abordar plenamente cualquier proceso que lleve implícitas nociones tales como naturaleza de la materia, cambios de estado, termodinámica (transformación de la energía), etc. Esto nos obliga a establecer una secuencia adecuada de contenidos en la enseñanza de las ciencias y, aún así, no podremos sobrepasar los primeros niveles de formulación. A este respecto, autores como Stavy (1987) demandan más integración entre la química y la biología (no «compartimentar» el conocimiento en esta edad). Por otra parte, autores, como Gayford (1986), que han estudiado el problema de la energía en la enseñanza de los procesos biológicos (transformación, captación y almacenamiento) proponen que se aborde el tema de la energía antes de comenzar la enseñanza de la biología y, según Stavy (1987), fomentar la idea intuitiva de cambios de energía. Finalmente, Bloch (1984) viene a considerar la necesidad de abordar los conceptos de entropía (2.ª ley de la Termodinámica) y autoorganización previamente al estudio de conceptos ecológicos, en los que aparecen esos conceptos de forma insistente. De todos modos ésta es una situación provisional; esperamos superar en gran parte estos problemas con la inclusión de los conceptos señalados en las unidades didácticas del ciclo 12-14.

El estudio de un tema relacionado con la ecología no ha de ser ajeno a la problemática ambiental. Esto conecta con el tratamiento de la *educación ambiental* como tema transversal del currículum. En efecto, asumida la responsabilidad de la escuela en temas de educación ambiental, nuestra posición es que dicha temática ha de ser abordada de una forma integrada, debiendo contemplarse en todas las asignaturas que toquen, directa o indirectamente, la problemática del medio ambiente. Es lógico que una unidad centrada en la ecología sea un lugar idóneo para su tratamiento. En función de ello, en esta unidad se proponen actividades destinadas a movilizar conceptos que incidan en la toma de posturas frente a problemas ambientales. Precisamente, nuestra tesis es que sólo un aprendizaje significativo de los conceptos

ecológicos puede movilizar actitudes críticas y no manipulables frente al binomio hombre-biosfera. Esta tesis, defendida y demostrada anteriormente por autores como Kinsey (1984), se basa en el hecho de que el campo cognitivo es un poderoso movilizador del campo afectivo.

2. Contenidos de Física y Química

El tratamiento de los fenómenos estudiados tiene tres niveles:

a) Un estudio descriptivo de algunos aspectos físico-químicos de la Naturaleza.

b) El desarrollo de esquemas de representación de los fenómenos examinados.

c) La construcción de modelos interpretativos capaces de explicarlos.

Los contenidos conceptuales de Física y Química, a los que se dedica el último año del ciclo 14-16, se han estructurado en siete unidades didácticas, que detallaremos a continuación:

U.1 «Introducción a la medida»
U.2 «Calor y temperatura»
U.3 «Fuerzas»
U.4 «La energía»
U.5 «Mezclas y sustancias puras»
U.6 «Naturaleza de la materia»
U.7 «Electricidad».

Ante la diversidad material presente en la Naturaleza, hacemos un examen de determinadas propiedades características de las sustancias que permite simplificar su estudio y clasificarlas en esquemas más organizados. El trabajo del alumno gira en torno a este hilo conductor y los conceptos claves de masa y energía, que, junto a sus principios de conservación, nos permiten caracterizar los fenómenos cotidianos que observamos.

Hemos creído conveniente iniciar el curso con una introducción a la medida, atendiendo a las características de los instrumentos de medida. El estudio de dos propiedades de la materia, el volumen y la masa, permite presentar a los alumnos una serie de instrumentos básicos de laboratorio que usarán en unidades posteriores. La necesidad de establecer un sistema común de unidades posibilita la introducción del sistema internacional de unidades. El principio de conservación de la masa (insistiendo en el hecho de que los gases poseen esta propiedad) precede el estudio de la densidad como primera propiedad característica; concepto que exige la diferenciación clara de la masa o el peso y el volumen. La mayor parte de esta unidad, creemos, es posible tratarla en el ciclo 12-14; por lo que hemos elaborado una secuencia de actividades con este fin. Tan sólo hemos excluido el tratamiento de los errores en la medida y conceptos como el de la precisión de los aparatos de medida.

Para sistematizar el estudio de la enorme diversidad de materiales que nos encontramos en la Naturaleza, es conveniente la introducción de la noción de sus-

tancia pura. Para su identificación son necesarias las propiedades características: puntos de fusión y ebullición, densidad, calor específico. Estudiamos estos conceptos, junto con los fenómenos correspondientes, en la unidad segunda: «Calor y temperatura.» Tendremos ocasión (que se repetirá a lo largo del curso) de usar gráficos, que el alumno deberá construir e interpretar. Dentro del material de laboratorio se familiarizarán con las fuentes de calor y los termómetros. En esta unidad se diferencian los conceptos de calor y temperatura; dando al calor el significado de energía en tránsito. Los procesos de mezclas de sistemas a diferentes temperaturas nos acercan a una visión, aunque parcial, del principio de conservación de la energía.

El estudio de las fuerzas, incluido en la tercera unidad, está enfocado hacia su identificación (actividad no tan elemental como puede parecer) y al establecimiento del primer y del tercer principio de la Dinámica, que nos parecen esenciales para comprender este concepto y para cualquier estudio posterior de la Mecánica. Teniendo en cuenta que una de las ideas previas de los alumnos más fuertemente arraigada es la confusión entre los conceptos de fuerza y energía, es necesario aclarar suficientemente ambos; para lo cual tendremos que despojar al concepto de fuerza del carácter animista y antropomórfico con el que es visto por los alumnos. Presentamos la fuerza como una medida de la interacción entre dos cuerpos, interacción que se origina por dos propiedades diferentes de la materia: la masa y la carga. Esto nos lleva al estudio de las interacciones gravitatorias y eléctricas como origen de las fuerzas, incluyendo las leyes básicas de Newton y Coulomb. La diferenciación y, al mismo tiempo, la relación entre los conceptos de fuerza y energía se facilitan con el estudio de las máquinas simples.

La cuarta unidad está dedicada al estudio de la energía. Creemos conveniente, por razones que explicamos en los comentarios de esta unidad, introducir el concepto de energía antes que el de trabajo. Consideramos la energía como una propiedad que se pone de manifiesto en las transformaciones. Además de insistir en la conservación de la energía, hacemos referencia a su degradación; noción que resulta de utilidad a la hora de superar la contradicción entre el lenguaje cotidiano y el principio de conservación. El trabajo es introducido como un concepto útil al medir el intercambio de energía entre dos sistemas en determinadas condiciones; con un significado análogo al que habíamos dado al calor, en una unidad precedente, y que ahora volvemos a recordar para intentar que se establezcan las adecuadas relaciones en la estructura cognitiva de los alumnos.

El objetivo marcado respecto a la descripción de la estructura de los sistemas materiales es llegar a interpretar la diversidad de los mismos, así como algunas de sus propiedades, a partir de la teoría atómica de Dalton y el modelo cinético-molecular.

En la unidad quinta avanzamos en ese sentido, al establecer la noción de sustancia pura; con el estudio previo de las mezclas y disoluciones, que incluye los conceptos de solubilidad y concentración. La clasificación de las sustancias puras según su posibilidad de descomposición nos conduce a la idea última de elemento. La transformación de unas sustancias en otras lleva a la idea de reacción quí-

mica, que introducimos aquí desde el punto de vista macroscópico, con referencia a la conservación de la masa y a la ley de Proust. Las reacciones químicas estudiadas han sido escogidas entre aquellas que son más representativas, procurando dar un soporte experimental imprescindible al estudio de los principios teóricos.

La inclusión en la unidad de actividades prácticas de la separación de mezclas permite la familiarización del alumno con el material básico del laboratorio; lo que, junto al conocimiento de las técnicas de separación y descomposición de sustancias más usuales, le ayudará a adquirir el vocabulario necesario para un posterior aprendizaje de la Química. Además, las actividades prácticas, cuando se utilizan adecuadamente, suponen una motivación adicional para los alumnos. La diferenciación macroscópica entre fenómenos físicos y químicos (sobre todo, entre cambios de estado y descomposición) es también un aspecto sobre el que insistimos.

Lo hasta ahora comentado se corresponde con una visión descriptiva de la Naturaleza. La estructura principal de la ciencia la constituyen conceptos englobados en teorías y modelos que proporcionan estructuras interpretativas de la realidad. Una de las ideas más relevantes sobre el porqué de la enseñanza de Física y Química es la posibilidad de proporcionar esquemas que permitan al alumno interpretar científicamente la realidad que le rodea.

La unidad sexta, «Naturaleza de la materia», está dedicada a la introducción del modelo atómico de Dalton y de la teoría cinético-molecular. Con su uso podemos explicar los estados de agregación y la reacción química. Analizamos con detenimiento las propiedades del estado gaseoso, con la comprobación experimental de las leyes de Boyle-Mariotte y Gay-Lussac y la posterior explicación de las mismas haciendo uso del modelo aceptado. A lo largo de la unidad se proponen numerosas actividades de representación, a escala microscópica, de las propiedades, y los fenómenos macroscópicos observados. Con esto se intenta dejar claramente explícitas las vías de conexión entre el modelo y los hechos que se pretenden interpretar, evitando que se apliquen propiedades macroscópicas al modelo y se cometan confusiones del tipo: «las móleculas se funde», «los átomos se dilatan», etcétera.

La última unidad está dedicada al estudio de los conceptos básicos de electricidad y al de la relación entre ellos recogida en la ley de Ohm. Hemos optado por una interpretación energética de los circuitos, insistiendo en los conceptos de fuerza electromotriz y diferencia de potencial, que nos permite conectar con lo estudiado en la tercera unidad. Terminamos con un estudio descriptivo de los efectos de la corriente eléctrica, con especial atención al efecto químico; así dejamos planteada la insuficiencia del modelo de Dalton para explicar los fenómenos eléctricos y la existencia de iones.

Este es, en síntesis, el programa que desarrollamos. Somos conscientes de que es corto; sobre todo, si lo comparamos con los programas vigentes –que nadie ha demostrado que sean adecuados en su extensión, dicho sea de paso–. En este sentido, creemos que hay que ser consecuentes, y si queremos cambiar de metodolo-

gía, no podemos pretender cubrir los mismos tópicos con una metodología activa e investigadora, por parte del alumno, que con una metodología expositiva.

Parte de los contenidos del programa oficial no se contempla por diversas razones. El factor determinante es el tiempo disponible. La reducción a cuatro horas semanales ha supuesto una pérdida del 20 por 100 respecto a la situación anterior. Ante el dilema de estudiar muchos conceptos superficialmente o un número más reducido en mayor profundidad, hemos optado claramente por lo segundo; tal como recomiendan los expertos en la enseñanza de las ciencias.

En Mecánica estudiamos con detenimiento el concepto de fuerza y el primer y el tercer principio de la Dinámica en muchas situaciones cualitativas, dejando para el curso siguiente el aparato matemático con el que dar el necesario rigor a la Mecánica. Conceptos como los de derivada, integral, etc. no los conoce el alumno ni está en condiciones de entenderlos, a no ser que se les dediquen mucho tiempo y esfuerzo. El tratamiento escalar que usualmente se le da a la Cinemática en el curso segundo puede introducir errores, como el de relacionar la aceleración únicamente con cambios en el módulo de la velocidad. Nosotros hemos optado por un estudio detallado de la Cinemática en el siguiente curso.

Diversas investigaciones realizadas parecen demostrar la necesidad de estructuras formales de pensamiento para asimilar el concepto de mol o entender algo de la teoría del enlace químico (Shayer y Adey, 1984). No olvidemos que la teoría del enlace covalente no se ha podido desarrollar hasta el siglo XX. Por tanto, estos contenidos los comenzaremos a abordar también en el curso siguiente. Creemos que es suficiente tratar el modelo cinético de partículas, con una interpretación del enlace como unión de los átomos, aunque sin analizar su naturaleza. Esto nos permitirá una explicación cualitativa de la reacción química como reorganización de las uniones de los átomos.

Iguales problemas plantea la estructura atómica. Nosotros nos limitamos a dejar una puerta abierta en cuestiones ya conocidas por el alumno, como la existencia de los electrones (a partir de las experiencias de electrólisis o las de electrización); lo que significa plantear lo insuficiente que resulta el modelo atómico de Dalton, con el que no se explican estos fenómenos. Se deja iniciada la estructura compleja del átomo con la existencia en el mismo de cargas positivas y negativas, pero no se entra en los modelos que explicaron la disposición de esas cargas.

Otros contenidos, como la luz y el sonido, no los tratamos en este ciclo; las dificultades de tiempo lo han impedido, pero dado que los consideramos de una especial significación, proponemos su desarrollo en el ciclo 12-14.

De todas formas, pensamos que se deben afrontar las cuestiones con todas sus consecuencias. Una metodología acorde con el modelo constructivista es mucho más detenida (al menos, esa es nuestra experiencia); por tanto, los programas deben tener una extensión proporcional al número de horas de clase y a la metodología utilizada. Consecuencia de lo anterior es la necesidad de evitar los programas extensos que inciten al profesor al tratamiento superficial de los temas, no

dejando tiempo para que se planteen las actividades necesarias y, por tanto, haciendo imposible el cambio conceptual. Estamos convencidos de que es condición necesaria, aunque no suficiente, el recorte de los programas para que se logre una enseñanza de calidad. Afortunadamente parece que el proceso de reforma de la enseñanza, actualmente en marcha, apunta en esa dirección. Esta idea de la limitación en los programas ha sido expuesta reiteradas veces por diversos autores y recogida en las recomendaciones que sobre la enseñanza de la ciencia se hacen en los congresos y reuniones internacionales por los expertos en educación (Linn, 1987). Ahora bien, si queremos cubrir programas amplios y dar una visión «culturalista» de la ciencia, utilicemos un método expositivo, que es claramente mucho más eficaz para esos fines.

CONCLUSIONES

Es difícil llevar a cabo comparaciones entre los resultados conseguidos por los alumnos que siguen los programas-guía y otros alumnos que no lo hacen. Debemos tener en cuenta que se trata de medir no sólo «conocimientos conceptuales», sino también destrezas y habilidades necesarias para la utilización de una metodología científica, actitudes hacia la ciencia, desarrollo de actitudes positivas respecto a la conservación del medio ambiente, superación de las ideas previas y un largo etcétera, en el que no conviene olvidar el grado de satisfacción del alumno con la materia objeto de estudio y el desarrollo de su autoestima. Por otro lado, además de la metodología, otros factores juegan un papel muy importante, como la procedencia socioeconómica del alumnado o el profesor, que ha utilizado una u otra metodología.

Teniendo en cuenta lo anterior y dadas las posibilidades de las que hemos dispuesto hasta este momento, nos ha parecido más oportuno dedicar nuestros esfuerzos a un análisis interno de las posibilidades y los resultados que se obtienen con los programas-guía; más concretamente, con los programas-guía que nosotros hemos elaborado. Sólo en ocasiones puntuales, y fundamentalmente dirigidas a comprobar la superación de ideas previas, hemos realizado comparaciones entre los resultados obtenidos por los alumnos que utilizan los programas-guía y los de aquellos otros que siguen una enseñanza que podríamos denominar de transmisión verbal de conocimientos elaborados (Molina e Hierrezuelo, 1988; Hierrezuelo y Molina, 1990; Montero y del Valle, 1989) y hemos encontrado en todos los casos diferencias significativas a favor de los alumnos que han seguido programas-guía.

Aunque hemos comenzado a aplicar la misma metodología en alumnos de doce-catorce años, la experiencia con ellos es aún breve y las reflexiones que siguen están basadas fundamentalmente en la experiencia con alumnos de catorce-dieciséis años, que cursan estudios de BUP o de FP. Las primeras impresiones de la aplicación en alumnos de doce-catorce años son positivas en un doble sentido: en primer lugar, parece una metodología adecuada para esas edades y, en segundo lugar, la familiarización más temprana con el método de trabajo favorece su utilización en los años posteriores.

Seguidamente sintetizamos las principales conclusiones que hemos obtenido a partir de la reflexión que hemos hecho sobre el trabajo realizado en esta experiencia:

a) En cuanto a los contenidos conceptuales, los alcanza un porcentaje alto de alumnos. Las pruebas finales muestran que algo más del 50 por 100 de los alumnos de los dos primeros cursos de enseñanzas medias tienen un conocimiento suficiente de los conceptos básicos que hemos seleccionado para el currículum y que este conocimiento, a diferencia del obtenido con otras metodologías, podemos considerarlo significativo.

b) Respecto a la superación de las ideas previas, los resultados son diversos. En algunos casos, especialmente en ideas relacionadas con las ciencias naturales y con la química, la mejora es bastante considerable; mientras que en la física, sobre todo en aquellas ideas que se refieren a la dinámica, los logros son más modestos. Pero aun en estos casos, se consiguen unos avances muy superiores, en comparación con aquellos alumnos que han seguido una enseñanza en la que no se han tenido en cuenta las ideas previas.

Hemos comprobado que incluso en el caso de la dinámica, en el que las ideas previas son más difíciles de superar (como ha sido señalado por diversos autores), se obtienen muy buenos resultados al cabo de varios cursos con el diseño de un currículum cíclico en el que se haga un tratamiento sistemático de las ideas previas.

c) Se consigue que los alumnos alcancen una visión de lo que es la ciencia más de acuerdo con la actual filosofía de la ciencia. Se consideran las teorías científicas como provisionalmente válidas y no como verdades establecidas para siempre. Se valora el trabajo experimental como «juez» que dictamina, o no, la validez de las hipótesis y teorías formuladas, pero no como el origen del conocimiento.

d) Hemos comprobado que existen diferencias entre los resultados conseguidos por los diferentes profesores que utilizan los programas-guía. Pero estas diferencias son escasas y, lo que es más interesante, parecen incluso disminuir cuando los profesores participan en la elaboración y/o discusión de los materiales. Se necesita una actitud inicial de insatisfacción del profesor con los resultados obtenidos con otras metodologías y su disposición a participar en un trabajo colectivo de investigación en la aplicación de un nuevo currículum.

e) En la puesta en práctica de este currículum nos encontramos con problemas, tanto desde el punto de vista del alumno como desde el del profesor. En efecto, para uno y otro, este procedimiento contraviene todos los esquemas de trabajo a los que están habituados; por lo que al principio puede dar una sensación de inseguridad a ambos. Por otra parte, dado que el alumno está acostumbrado a aprendizajes memorísticos y academicistas, es posible que obtenga la sensación de que «no aprende nada», ya que identifica «saber» con «contener» (aunque este contenido sea de la provisionalidad de un examen). Debemos emplear mucho tiempo en reeducar las estrategias de enseñanza/aprendizaje y demostrar al alumno, con hechos, que el conocimiento puede ser construido, que no necesita

ser «memorizado» de forma irracional y que, en caso de duda u olvido, siempre puede acudir a las fuentes de información.

Es realmente difícil acostumbrar al alumno a una discusión ordenada de sus ideas con los compañeros y con el profesor. La primera dificultad estriba en el pudor que siente el alumno al expresar sus ideas previas. En general, no suele manifestarlas si no está suficientemente seguro y tiene un apoyo de una información obtenida con anterioridad. Se siente un cierto «miedo al ridículo». Este temor disminuye progresivamente si el profesor otorga a esta idea previa el valor de una «hipótesis» e invita a los demás compañeros a discutir la validez de esta idea de una forma racional y a demostrarlo de forma científica. Algunos alumnos que no expresan sus opiniones ante el conjunto de la clase sí participan activamente en las discusiones en pequeño grupo, siendo esto fruto de las naturales diferencias de carácter.

f) Un currículum de enfoque constructivista exige también un replanteamiento de la evaluación, acercándonos más a procedimientos que tengan en cuenta los procesos de la clase, que, a fin de cuentas, son los procesos de construcción. En este sentido, destacamos la evaluación «formativa». Poner en práctica dicho modelo de evaluación es difícil no sólo para el profesor, sino también para el propio alumno. Este ha sido acostumbrado a una dinámica de calificaciones, de una escala jerarquizada en función del grado de conocimientos, que a su vez proviene del grado de esfuerzo, dentro de un esquema de «competitividad», usual en la sociedad, que se reproduce en la escuela. Por ello, comunicar los resultados de una evaluación no sólo es engorroso para el profesor, que ha de reflejar los problemas de aprendizaje de cada alumno, dar informes y no notas escuetas, sino que además para algunos alumnos puede ser insuficiente, ya que ellos esperan una mayor jerarquización de la clase en función de su esfuerzo por alcanzar las mejores notas. Sólo una labor continua de reflexión con ellos sobre el significado de este tipo de evaluación y la generalización de la misma a todas las materias pueden disminuir el problema.

También hay que destacar algo que aún no hemos podido resolver de forma satisfactoria: la atención a la diversidad de los alumnos. Sabemos que la clase es diversa, que hay distintos niveles de madurez, distintas actitudes y distintos niveles de conocimiento de partida, así como factores de tipo socioeconómico que provocan que los resultados obtenidos por los alumnos no sean homogéneos. ¿Qué hacer con los alumnos que tienen dificultad para alcanzar los niveles mínimos establecidos? Por otra parte, hay alumnos que progresan más rápidamente. ¿Qué hacer con ellos? La solución provisional que hemos dado es la preparación de actividades de recuperación/profundización dirigidas a ambos grupos, pero su aplicación en el aula plantea problemas, sobre todo cuando los grupos son más numerosos.

g) Un tema complejo de analizar es el de las calificaciones obtenidas por los alumnos, por el carácter indudablemente subjetivo de las mismas. Somos conscientes de que las calificaciones se ven influidas por decisiones que escapan a la metodología utilizada y que no pueden ser esgrimidas como índice de la bondad

de unos materiales didácticos. A pesar de ello, queremos comentar que los profesores que nos reunimos para evaluar los programas-guía hemos constatado, con cierta satisfacción, dos cosas: la primera es que, probablemente por el sistema de evaluación que seguimos, aquellos alumnos que trabajan superan las asignaturas y no nos encontramos con esos juicios tan dramáticos del «trabaja pero no llega»; la segunda, en concordancia con la anterior, es que, con carácter general, el porcentaje de aprobados ha subido respecto a nuestra experiencia previa. De todas formas, es preciso resaltar que, en correspondencia con el modelo de evaluación adoptado, detrás de una calificación hay un contenido que contempla todos los aspectos que se enseñan y todos los elementos que intervienen, y que el alumno participa en este juicio.

h) La elaboración de programas-guía es una tarea compleja que, si se pretende llevar a cabo para cubrir la totalidad de un curso, resulta difícilmente abarcable por un profesor en solitario. El necesario trabajo en grupo, con los análisis y discusiones consiguientes, se ha mostrado como una eficaz ayuda y un estímulo para una tarea de renovación didáctica y *profundización conceptual* muy conveniente para el profesorado que ha participado en la misma. Y esto no sólo es positivo por la satisfacción personal del profesor, sino que además, como ha sido puesto de manifiesto (Carrascosa *et al.,* 1989), influye positivamente en las valoraciones que los alumnos hacen de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

Bloch, J. R. «Entropy, ecology and the concept of selforganization». *European Journal of Science Education, 8* (4), 1984, pp. 11-17.

Carrascosa, J. *et. al.* «La metodología de la superficialidad y el aprendizaje de las ciencias». *Enseñanza de las Ciencias, 3* (2), 1985, pp. 113-120.

– *La visión de los profesores y los alumnos sobre lo que el profesorado de ciencias ha de saber y saber hacer.* Comunicación al III Congreso Internacional sobre la didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas, Santiago de Compostela, 1989.

Driver, R. «Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos». *Enseñanza de las Ciencias, 4* (1), 1986, pp. 3-15.

Drouin, J. M. «La naissance du concept d'ecosystème». *Aster, 3,* 1986, pp. 1-10.

Furio, C. y Gil, D. *El programa-guía: Una propuesta para la renovación de la didáctica de la Física y la Química en el Bachillerato.* Valencia, ICE Universidad de Valencia, 1980.

Furio, D. «Metodologías utilizadas en la detección de dificultades y esquemas conceptuales en la enseñanza de la Química». *Enseñanza de las Ciencias, 4* (1), 1986, pp. 73-77.

Gayford, C. G. «Some aspects of the problems of teaching about energy in school biology». *European Journal of Science Education, 8* (4), 1986, pp. 443-450.

Gil Pérez, D. «Tres paradigmas básicos en la enseñanza de las Ciencias». *Enseñanza de las Ciencias, 1* (1), 1983, pp. 26-33.

Giordan, A. *Conceptos de Biología: 1. La respiración. Los microbios. El ecosistema. La neurona.* Barcelona, Labor-MEC, 1987.

Hashweh, M. Z. «Towards an explanation of conceptual change». *European Journal of Science Education, 8,* 1986, pp. 229-249.

Hierrezuelo, J. y Montero, A. *La ciencia de los alumnos.* Barcelona, Laia-MEC, 1989.

Hierrezuelo, J. *et al. Aprendizaje en Física y Química (Comentarios).* Vélez-Málaga, Elzevir, 1989.

Hierrezuelo, J. y Molina, E. «Una propuesta para la introducción del concepto energía en el Bachillerato». *Enseñanza de las Ciencias, 8* (1), 1990, pp. 23-30.

Kinsey, T. G. *et. al.* «The effects of an environmental studies course on the defensibility of environmental attitudes». *Journal of Research in Science Teaching, 21* (7), 1984, pp. 675-683.

Linn, M. «Establishing a research base for science education: Challenges, trends and recomendations». *Journal of Research in Science Teaching, 24* (3), 1987, pp. 191-216.

Molina, E. e Hierrezuelo, J. «La influencia de las ideas previas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo: La formación del concepto de fuerza en 2.º de BUP». *Investigación en la escuela, 4* (1), 1988, pp. 49-57.

Montero, A. y del Valle, V. *Una secuencia para la enseñanza de la electricidad.* III Congreso Internacional sobre la Didáctica de las Ciencias y de las Matemáticas, Santiago de Compostela, 1989.

Peterfalvi, B. *et. al.* «Relations alimentaires». *Aster, 3,* 1986, pp. 111-190.

Shayer, M. *et. al. La ciencia de enseñar ciencias.* Madrid, Narcea, 1984.

Stavy, R. *et. al.* «How students aged 13-15 understand photosynthesis?». *International Journal of Science Education, 9* (1), 1987, pp. 105-115.

Yus Ramos, R. «Los cuadernos-guía: Otro modo de enseñar las Ciencias Naturales». *Cuadernos de Pedagogía, 162,* 1988, pp. 46-52.

- «Características de una metodología investigadora para el aprendizaje constructivista y significado de las Ciencias Naturales de Bachillerato». *Investigación en la Escuela 4* (1), 1988, pp. 59-64.

- *et. al. Desarrollos curriculares de las Ciencias Naturales del nivel medio a partir de un modelo de enfoque constructivista.* III Congreso Internacional de Didáctica de las Ciencias, Santiago de Compostela, 1989.

REGLAS GENERALES
PARA LA PRESENTACION DE TRABAJOS

1. Los autores remitirán sus manuscritos (con dirección de contacto) al Director. Este los enviará al Consejo de Redacción para su selección de acuerdo con los criterios formales (normas) y de contenido de la Revista de Educación.

2. Todos los trabajos deberán ser presentados a máquina, por duplicado, en hojas tamaño DIN-A-4 por una sola cara, a dos espacios.

3. La extensión de los trabajos no sobrepasará las treinta páginas.

4. Al final del trabajo se incluirá la lista de referencias bibliográficas, por orden alfabético, que deberán adoptar la forma siguiente:

a) Libros: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del libro subrayado, lugar de edición, editorial y año de edición.

b) Revistas: el apellido del autor, seguido de las iniciales de su nombre, titulo del trabajo, nombre de la revista subrayado, número de volumen subrayado, número de la revista cuando proceda, entre paréntesis, año de publicación y las páginas que comprende el trabajo dentro de la revista.

5. En las citas textuales irá entrecomillado y seguido por el apellido del autor de dicho texto, año de publicación y la página o páginas de las que se ha extraido dicho texto, todo ello entre paréntesis.

6. Las tablas deberán ir numeradas correlativamente y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y el número de la Tabla a insertar en cada caso. Los titulos y leyendas de las mismas irán en otras hojas, asimismo numeradas.

7. Los gráficos se presentarán en papel vegetal o fotografia. (Nota: Una presentación con poco contraste hace imposible su publicación.)

8. El consejo de redacción se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de las normas publicadas. Los originales enviados no serán devueltos.

9. La corrección de pruebas se hace cotejando con el original, sin corregir la ortografia usada por los autores.

SUMARIO

HISTORIA DEL CURRÍCULUM (I)

IVOR F. GOODSON: *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum.*–BARRY M. FRANKLIN: *La historia del currículum en Estados Unidos. Status y Agenda de Investigación.*–ANDRÉ CHERVEL: *Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación.*–TOMÁS ENGLUND: *Replanteamiento de la historia del currículum. Hacia una nueva orientación teórica.*–HEINZ-ELMAR TENORTH: *Contenido y continente de la historia social de la educación. Lo que nos enseña la investigación histórica reciente acerca del sistema educativo alemán.*–DAVID HAMILTON: *Orígenes de los términos «clase» y «currículum».*–ABRAM DE SWAAN: *El currículum elemental como código nacional de comunicación.*–STEFAN HOPMANN: *El movimiento de enseñanza mutua y el desarrollo de la administración curricular: Enfoque comparado.*–AARON BENAVOT y OTROS: *El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales.*–JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ: *Sociología del deporte. Configuración de un campo.*

Ministerio de Educación y Ciencia
Centro de Publicaciones