

# LA ESCUELA Y LA ESCOLARIDAD COMO OBJETOS HISTÓRICOS. FACETAS Y PROBLEMAS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN\*

---

Antonio Viñao\*\*

Este texto trata sobre la escuela, en su perspectiva histórica, en un doble sentido: como institución educativa formal que engloba todos los centros docentes de todos los niveles y modalidades de enseñanza, y como una actividad que se lleva a cabo en un espacio y un tiempo específicos (los espacios y tiempos escolares). Este segundo sentido o acepción se refiere al proceso de escolarización y a la escolaridad como hecho; es decir, a la progresiva extensión a la totalidad de la población infantil y juvenil, desde edades tempranas hasta la edad adulta, de la asistencia y permanencia durante unas determinadas horas de unos determinados días en instituciones que, creadas en principio para el adoctrinamiento y la enseñanza y transmisión de determinados saberes, cumplen otras varias funciones sociales. En definitiva, se refiere al paso, en el proceso de

---

\* Texto incluido, como capítulo de libro, en Juan Mainer (coord.), *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2008.

\*\* Doctor en Derecho y catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Fue miembro del Comité Ejecutivo de la Internacional Standing Conference for the History of Education (ISCHE) y presidente de la Sociedad Española de Historia de la Educación. Sus principales líneas de investigación son la historia de la alfabetización y la cultura escrita, de la escolarización, el currículum y la cultura escolar, de la enseñanza secundaria y de las reformas e innovaciones educativas. e-mail: avinao@um.es.

escolarización y en el hecho escolar, desde la exclusión de determinadas categorías o grupos sociales a su inclusión. Esta es la razón por la que, para hacer más evidente este doble significado se ha añadido, en el título, el término escolaridad al de escuela. De un modo u otro, pues, este texto se refiere tanto a la institución social formalmente encargada del estudio y enseñanza de la historia (la educación histórica) como a la historia de dicha institución (la memoria histórica de la misma).

Mi propósito es analizar algunos de los enfoques o miradas desde las que los historiadores se han acercado a la institución escolar; es decir, a la escuela y a la escolaridad como un hecho social derivado de la existencia de la institución escolar. Primero me referiré, siquiera de modo sucinto, a lo que podríamos llamar la historia o enfoque tradicional en el estudio de la escuela. Un enfoque del que aún hoy pueden hallarse abundantes ejemplos. Después, analizaré sucesivamente cómo los paradigmas de la historia social, la historia socio-cultural y la historia socio-crítica de la educación han afectado, y de qué modo, a la historia y al modo de mirar, desde la historia, dicha institución. La distinción entre estos tres enfoques o miradas responde a criterios clasificatorios de límites no definidos o estancos. Como se verá, existen entre ellos amplias zonas de contacto e intersección. Siendo diferentes, estos tres modos de mirar se deben, sin embargo, mucho uno al otro. En realidad, es imposible trabajar desde uno de ellos sin tener más o menos en cuenta los otros dos.<sup>1</sup> A su vez, como asimismo se verá, todos ellos ofrecen una cierta heterogeneidad interna; es decir, engloban perspectivas, cuestiones, temas o enfoques no siempre similares.

## **La historia tradicional de las instituciones educativas**

No debe extrañar que, como ya indicó Brickman (1973: 228), los primeros ejemplos de estudios histórico-educativos a los que suele aludirse, al hablar de los inicios de la historia de la educación como campo de investigación, sean en su mayoría historias de instituciones educativas escritas en el siglo XVI con la pretensión de mostrar su antigüedad y sus glorias. Este tipo de historias dieron paso, sin embargo, a otras en las que el tema a estudiar era no una universidad concreta sino la edu-

cación superior en general, desde el mundo antiguo hasta el momento en el que el texto era elaborado. La génesis de la historia de las instituciones escolares de educación superior constituye, por ello, un buen ejemplo del paso desde unos primeros trabajos de índole hagiográfica sobre universidades concretas a «repertorios internacionales [...] exaltando su reputación en función de su pasado» (Frijhoff, 1981: 29); o sea, a una historia comparada y, en último término, a una historia cronológica de dichas instituciones desde sus primeras manifestaciones.

Esta historia institucional, por lo general hagiográfica y circunscrita a una institución concreta o a una serie de ellas pertenecientes a una misma área geográfica, entidad o persona jurídica, no ha desaparecido ni es previsible que desaparezca. Incluso, desde un punto de vista cuantitativo, goza de buena salud y posee una sólida demanda social. Así lo muestra el buen número de publicaciones que, con motivos casi siempre conmemorativos, han ido apareciendo en las últimas décadas en España en relación, por ejemplo, con los 150 años de la creación de los más antiguos Institutos de segunda enseñanza y Escuelas Normales creadas a mediados del siglo XIX, o con los 25, 50, 100 o más años de la fundación de éste o aquél centro docente público o privado, en especial de los pertenecientes a órdenes y congregaciones religiosas. La estructura de estos trabajos sigue, por lo general, un patrón más o menos normalizado: génesis o creación y, siguiendo o no un orden cronológico de sucesivas etapas o épocas, las consabidas referencias a los aspectos materiales (edificio o edificios, equipamiento) y financieros, a los alumnos, profesores y directores, a su organización y funcionamiento y, como mucho, a las enseñanzas impartidas. Todo ello con amplias referencias a los aspectos más encomiables, los personajes (profesores y alumnos) de cierto renombre y al patrimonio artístico, histórico y bibliográfico (caso de existir). Unas referencias que contrastan con el silencio u olvido de las cuestiones conflictivas, de los momentos críticos, de los aspectos negativos, de los personajes poco presentables de la institución referida, de su micropolítica interna y del contexto social en el que emergió y desarrolló su actividad. En cuanto a la autoría, individual o colectiva, lo usual es que el autor o autores sean o hayan sido profesores y/o alumnos de la institución analizada.

## La historia social de las instituciones escolares

Frente a la historia de la educación o pedagogía usual en buena parte de las obras publicadas en España, o fuera de España, en el siglo XIX y en la primera mitad del XX (o incluso después) de orientación esencialista, intemporal y normativa, centrada en una historia, por lo general descontextualizada, del pensamiento o ideas pedagógicas, de las instituciones escolares y de la política educativa, emergería en los años 60 y 70 del siglo XX la historia social de la educación. Este cambio de enfoque, tardíamente experimentado en España, sería consecuencia, por un lado, del acercamiento metodológico y temático entre la historia y las ciencias sociales. Y, desde el campo de la educación, por la correlativa expansión que tendría lugar en dichos años tanto de la educación formal -bajo el supuesto de que ello favorecía la movilidad social, el progreso económico y el desarrollo democrático- como de las ciencias de la educación, en especial de la sociología de la educación.

La historia de la educación «al viejo estilo» se limitaba, por lo que respecta a la historia de las ideas pedagógicas y de las instituciones escolares, a la obra y vida de las figuras más relevantes del pensamiento pedagógico -mostradas, como se ha dicho, de un modo intemporal y descontextualizado- así como de aquellos fundadores y profesores asimismo considerados más relevantes (de Vroede, 1980). La historia social de la educación, sometida a lo que McCulloch y Richardson (2000: 52-78) han llamado «el reto de las ciencias sociales», y en especial, en un primer momento, al de la sociología, incorporó a la agenda de trabajo de los historiadores de la educación nuevos temas y enfoques. Entre los temas, por ejemplo, la historia de la infancia y de la familia, de la educación popular, de los procesos de alfabetización, escolarización y feminización (en este último caso, tanto de las poblaciones escolares como de la profesión docente), de las poblaciones escolares o grupos destinatarios de la educación formal (y dentro de ellos, de un modo particular, de grupos concretos como las mujeres, los niños con deficiencias físicas o psíquicas o los excluidos socialmente y objeto de acciones educativas específicas), de las enseñanzas profesionales y técnicas, del currículum, del profesorado como grupo social, de las dife-

rencias sociales y culturales ante la educación, de los sistemas educativos, de los modos de educación no formales o, desde perspectivas más amplias, de las relaciones entre la educación y el orden y el cambio sociales. Entre los enfoques, además del cuantitativismo, la consideración de la educación formal como un artefacto, aparato o sistema condicionado e influido, en su configuración, por factores sociales y económicos. Incluso considerado, en ocasiones, como una mera reproducción de dichos factores y de la sociedad que lo producía. En último término, la historia social de la educación no tenía ya por objetivo el deber ser (cómo debía ser la educación) o una finalidad normativa (cómo debía regularse la educación) sino explicativa e interpretativa de la realidad educativa (cómo era la educación) en un determinado contexto social.

Este enfoque diluía las instituciones escolares, como tales instituciones concretas, en aquellos procesos, tendencias, fuerzas y contextos sociales más amplios en los que su existencia y actividad cobraban sentido. Ocultaba, pues, la relativa autonomía de dichas instituciones y su capacidad para generar unos modos de organizarse y hacer específicamente propios. Sin embargo, abría la puerta a perspectivas más generales que permitían considerar la institución escolar como un todo con un sentido y una finalidad propia en el conjunto de las instituciones sociales y, al mismo tiempo, como un sistema internamente diferenciado en función de los niveles educativos o modalidades de enseñanza, del currículum impartido y de los destinatarios o grupos sociales a los que se dirigía la institución o instituciones objeto de análisis. Por poner un ejemplo, si se estudiaba el proceso de escolarización había que manejar y analizar, por supuesto, datos estadísticos por sexos, edades, zonas y grupos sociales, pero también había que considerar aspectos sociales externos al sistema educativo -por ejemplo, el trabajo infantil- y aspectos internos del mismo como los diferentes modos, contenidos y redes de escolarización en función de sus destinatarios. Y junto a ello, desde una perspectiva institucional concreta, el área de influencia de cada centro docente, las relaciones con su entorno y las funciones sociales que cumplía o pretendía cumplir.

En el marco de esta historia social de la educación, se han llevado a cabo una serie de estudios que se hallan a medio camino entre dicha historia social y la historia socio-cultural de la educación. Me refiero a

aquellos trabajos que, desde una perspectiva sistémica, abordan el origen, evolución, estructura, dinámica y fuerzas internas de los sistemas educativos. Unas veces se pone el acento en el papel, no neutral, de los poderes públicos, estatales o locales, en su configuración. Otras veces en los procesos de sistematización, inclusión, exclusión y segmentación vertical (graduación) y horizontal. Otras, por último, en las presiones propedéuticas de unos niveles educativos sobre otros o en la existencia de instituciones docentes que se constituyen como modelo o ejemplo a seguir e imitar por las demás.<sup>2</sup> De un modo u otro, en dichos estudios la institución escolar y la escolaridad son vistas como piezas de un sistema, piezas escasamente autónomas, sujetas a los cambios estructurales, tendencias y procesos que operan en el mismo.

### **La historia o perspectiva socio-cultural: la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la historia material de las instituciones educativas**

Si ya en su día, en los años 60 y 70 del siglo pasado, la historia social modificó en parte -sólo en parte- los temas, fuentes y enfoques de la historia de la educación como campo de investigación -y de modo superficial los de la historia de la educación como disciplina académica-, la llamada historia cultural -un amplio campo en el que se insertan temas y enfoques muy heterogéneos bajo el influjo, esta vez, de la antropología o los «estudios culturales»- supuso, asimismo en parte, en dicho campo y en los años 80 y 90 del siglo xx y en lo que llevamos del XXI, nuevos temas de investigación, nuevos modos de mirar la realidad y el desplazamiento de la atención hacia fuentes hasta ahora poco o nada utilizadas. Como se ha dicho recientemente, «donde antes [en la historia social] primaban las estructuras, la cuantificación y la explicación, ahora [con la historia cultural] se pretende dar prioridad a los sujetos, los análisis cualitativos y la comprensión. Donde antes se sacralizaban los contextos sociales, ahora se sacralizan los significados culturales» (Gabriel, 2007: 243).

Varios aspectos, relacionados entre sí, impulsaron o estaban detrás de estos cambios. El primero fue la llamada de atención que distin-

tos autores desde distintos contextos hicieron en relación con la necesidad de adentrarse en el estudio de esa «caja negra» que para la historia de la educación seguía siendo la realidad del aula y la vida cotidiana de las instituciones educativas. Hasta entonces los historiadores de la educación, se ha dicho, se habían ocupado más de las teorías, las propuestas, lo normativo y lo regulado que de lo que acontecía realmente en las aulas y en los centros docentes. Asimismo, en el ámbito de la historia social de la educación los análisis se habían centrado más en los condicionantes y contextos externos a las instituciones escolares que en lo que sucedía en el interior de las mismas; más en la «externalidad» de los procesos educativos que en la «internalidad» del trabajo escolar (Nóvoa, 1998: 34). Y todo parecía indicar que lo que realmente sucedía tenía su propia lógica. Una lógica diferente a la de la educación deseada, propuesta o prescrita o, incluso, condicionada por fuerzas externas. Este nuevo campo de trabajo implicaba nuevos temas, nuevas fuentes (relativas al mundo de la imagen, egodocumentos, historia oral, prensa pedagógica, informes oficiales, trabajos de los alumnos, cuadernos y diarios de clase, relatos de aula, etc.) o, si se prefiere, un modo diferente de mirar las fuentes conocidas, y un nuevo enfoque próximo o cercano a los de la antropología y la etnografía (Depaepe y Simon, 2005).

Otros planteamientos procedían de quienes veían la institución escolar como una combinación de continuidades y cambios, indicando que los historiadores de la educación habían estado más atentos por lo general a los segundos que a las primeras, más a las innovaciones y reformas que a las inercias y rutinas. Y, en estrecha relación con lo anterior, de quienes, en su análisis de las reformas educativas, observaban, desde la perspectiva de la larga duración, cómo dichas reformas sólo arañaban superficialmente la realidad y las prácticas del aula. Cómo se generaban y sedimentaban en el tiempo, en las instituciones escolares, unas prácticas, unos modos de hacer y de pensar de origen artesanal, que persistían adaptándose a los cambios impuestos desde el exterior de las mismas, ya fuera por los poderes públicos, ya fuera por presiones y exigencias sociales. Unas prácticas y unos modos de hacer y de pensar definidos unas veces con el nombre de gramática de la escolaridad y otras con el de cultura escolar.

En este sentido, un paso más allá ha sido dado por quienes, a partir del concepto de cultura escolar, mantienen la relativa autonomía de la institución escolar y de los sistemas educativos en los que ésta se inserta, en relación con su contexto social, poniendo de relieve su capacidad para crear no sólo formas de hacer y de pensar propias, es decir, productos culturales propios -uno de los cuales serían las disciplinas y tareas escolares-, sino también para configurar una sociedad escolarizada o academizada. Una sociedad en la que cualquier modalidad de enseñanza adopta las formas escolares de transmisión y evaluación del saber y en la que las credenciales académicas condicionan en mayor o menor medida las trayectorias sociales de los individuos.

Por último, desde un enfoque memorialístico (Viñao, 2005a) (con ribetes nostálgicos), el auge del museísmo pedagógico y la necesidad, ya expresada, de conocer la cultura escolar y sus manifestaciones cotidianas, ha hecho que los historiadores de la educación dirigieran la atención en los últimos años hacia la cultura material de las instituciones escolares, hacia lo que se llama la historia material de la escuela, es decir, hacia su configuración física (espacios y tiempos) y hacia los objetos en que dicha cultura se hace visible y se materializa (mobiliario y enseres, material didáctico, material producido en la misma escuela o traído desde fuera a ella, etc.).

De todos estos aspectos seguidamente trataré con más detalle los relativos a la gramática de la escolaridad, las culturas escolares y la cultura material de las instituciones escolares.

### ***La gramática de la escolaridad***

De la gramática de la escolaridad se han dado diversas versiones e interpretaciones. Lo mejor, en éste y en otros casos, es acudir a la fuente original: al ya clásico libro de David Tyack y Larry Cuban *En busca de una utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, cuya primera edición en inglés es de 1995 y en español del año 2000.

La «gramática de la escolaridad», nos dicen ambos autores, «es un producto de la historia». Su análisis se refiere a la historia de la escolarización y de la escuela en Estados Unidos, a su configuración histórica durante el siglo XIX y a los intentos, más o menos infructuosos,



de modificar dicha gramática, en especial a lo largo del siglo xx. Esa «gramática» incluiría, a su juicio, aspectos tales como la disposición y forma de las aulas, el modo de dividir y emplear el tiempo y el espacio, la asignación y separación entre sí de las aulas, la división del conocimiento en materias o disciplinas, los modos de examinar y otorgar calificaciones y la graduación en cursos del currículum. Este modo de «organizar las escuelas para impartir instrucción» se ha convertido en «la práctica escolar habitual», en «pautas» o «formas institucionales establecidas» que permiten a los maestros y profesores «cumplir con sus deberes de una forma predecible» y «enfrentarse a las tareas cotidianas» que se espera que lleven a cabo. Se trata de prácticas que se dan por sentadas, que se considera que son aquellas que deben tener las escuelas, que no se cuestionan y cuya existencia a veces ni siquiera se advierte. Frente a ellas, los intentos de modificación de las mismas (escuelas no graduadas, espacios y tiempos flexibles, interdisciplinariedad y transversalidad, trabajo en equipo), y las sucesivas reformas, se quedan en la periferia y, como mucho, son el origen de formas híbridas de enseñanza. Los cambios, caso de producirse, son graduales y silenciosos. De este modo dicha «gramática» se presenta como algo a la vez descriptivo (sirve para saber cómo son las cosas) y normativo (nos dice cómo deben ser, sin que ese deber ser se cuestione o perciba como tal) (Tyack y Cuban, 2000: 167-173).

Su existencia, caracterización y análisis permite considerar las instituciones escolares, a juicio de Cuban, como una combinación de continuidades, cambios graduales e hibridaciones o adaptaciones al contexto de las propuestas o mandatos de reforma. En su estudio sobre las continuidades y los cambios en las aulas estadounidenses desde 1890 a 1990, tras varias décadas de predominio científico y reformista del paidocentrismo y de la educación progresiva, Cuban llegó a la conclusión: a) de que sólo entre un 5 y un 10 por ciento de las escuelas habían intentado aplicar, de forma activa, sus métodos e ideas; b) que un 25 por ciento de las mismas ofrecía una situación híbrida entre las prácticas nuevas y las tradicionales; y c) que cerca de los 2/3 de las escuelas (una cifra que se elevaba al 90 % en la enseñanza secundaria) habían permanecido impermeables a dicho movimiento de reforma e

innovación (Cuban, 1993: 264-265). Y en un trabajo reciente ha observado asimismo que, tras algo más de dos décadas de predominio de los movimientos –aliados– de la «libre elección de centro» y de los «niveles standard» con su énfasis en los conceptos y prácticas de «rendición de cuentas», «tests de evaluación» y «currículum básico», «la organización social de las aulas de las escuelas elementales y secundarias continua siendo informal» y «siguen floreciendo híbridos pedagógicos basados en el progresivismo centrado en el profesor» (Cuban, 2007).

### **La cultura o culturas escolares**

La expresión «cultura escolar» o, en plural, «culturas escolares» viene siendo utilizada con cierta profusión por los historiadores de la educación desde mediados de la década de los 90 del siglo pasado. La índole polisémica del término cultura y su capacidad para explicar, desde y partir del mismo, todo lo que acontece en el seno de una grupo o institución social, corren el peligro de convertir dicha expresión en un fácil comodín explícalo-todo. En todo caso, y con el fin de fijar qué es lo que se entiende por “cultura escolar”, tras analizar los diversos usos que la historiografía educativa ha hecho de ella me atreví a definirla de un modo general como

*“un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas”* (Viñao, 2000: 73).

Pueden encontrarse precedentes, anteriores a la mencionada década de los 90, del uso de la mencionada expresión con un sentido similar al de la gramática de la escolaridad, para explicar las inercias y resistencias a las innovaciones y cambios escolares. Así lo hizo en 1976 Seymour B. Sarason. En síntesis, para este autor, pertenece o forma parte de la cultura escolar todo aquello que la institución escolar no pone en cuestión. O bien, si se prefiere, todo aquello para lo cual no se plantean otras alternativas o posibilidades de organización o funcio-

namiento desde dentro de dicha institución. Para descubrirlo y cuestionar la cultura escolar Sarason adopta la estrategia del “marciano”: un marciano aterriza en nuestras instituciones escolares y comienza a preguntar el por qué de todo lo que ve u observa. En definitiva, intenta buscar una explicación para saber cómo las cosas han llegado a ser lo que son: su genealogía. Algo que los componentes de la institución en cuestión no se preguntan ni se plantean.<sup>3</sup>

No obstante, la expresión «cultura escolar» se ha utilizado también, desde la historia, con otros enfoques y significados. Uno de los primeros historiadores en utilizar dicha expresión de un modo fructífero, Dominique Julia, señalaba ya en 1975 tres hechos a tener en cuenta:

*A) Uno de ellos es que dicha cultura, aún siendo algo propio e interno a la institución escolar, «no puede ser estudiada sin el análisis preciso de las relaciones conflictuales o pacíficas que mantiene, en cada período de su historia, con el conjunto de sus culturas contemporáneas: la cultura religiosa, la cultura política o la cultura popular» (pp. 353-354).*

*B) El segundo hecho se refiere a la difusión social de las formas escolares de transmisión de saberes y prácticas; es decir, a la aceptación social, como las más idóneas para enseñar y aprender, de los modos y procedimientos elaborados con este fin por la cultura escolar (p. 354).*

*C) El tercer hecho es la existencia de al menos dos culturas escolares separadas y en gran medida opuestas: la de la enseñanza primaria y la de la enseñanza secundaria (p. 373).*

El primer hecho, aún reconociendo las peculiaridades y la relativa autonomía de la cultura escolar para crear y elaborar productos propios -entre ellos las disciplinas escolares-, nos está advirtiendo sobre la necesidad, en su análisis, de ponerla en relación con otros ámbitos y culturas de la sociedad de la que forma parte. El segundo está llamando la atención sobre la capacidad de la institución escolar para construir una «sociedad escolarizada». El tercero nos remite a la cuestión de las culturas escolares en plural.

No existe, en efecto, una cultura escolar, sino diversas culturas escolares. Agustín Escolano (2000) ha distinguido, con acierto, al menos tres de ellas: a) la cultura «científica» de los “expertos de la educación,

es decir, la de los que estudian e investigan en el campo de la educación, por lo general (aunque, por fortuna, no siempre) desde el ámbito universitario, para los que el idioma inglés tiene un término específico: «educacionists»; b) la de los políticos, gestores o administradores de la educación (la cultura «política»); y c) la cultura «empírica» o «artesanal» de la escolaridad generada desde el oficio de profesor o maestro, en el mismo ejercicio de la profesión. Una cultura, esta última, que vendría en buena parte a coincidir con la antes llamada gramática de la escolaridad o cultura escolar académica. La distinción es útil, entre otras cosas, para explicar, por ejemplo, el creciente divorcio a lo largo del siglo xx entre la cultura «científica» y la «empírica», entre las ciencias pedagógicas o educativas (la «alta» pedagogía) y el saber profesional de profesores y maestros (la «baja» pedagogía) o, como ya se indicó, entre esta última y la cultura de los políticos y gestores.<sup>4</sup> Pero tiene el peligro de hacer creer que se trata de tres compartimentos estancos sin relación o con escasa interacción y relación entre sí, en especial cuando nos referimos a los tres productos de dichas tres culturas de o sobre la escuela: la educación propuesta o deseada, la legal o prescrita y la real o enseñada. Por otra parte, requiere, desde la perspectiva del análisis histórico «fino», prestar una atención específica a los intermediarios culturales y canales de intermediación entre una y otra cultura así como al tránsito y movimiento de personajes, ideas y términos o expresiones concretas desde una a otra.

Pero no son éstas las únicas distinciones que aconsejan utilizar el plural cuando nos referimos a la cultura escolar. A las tres culturas o modos mencionados de pensar, ver y actuar en relación con la escolaridad pueden añadirse los modos propios de las familias o padres y madres y los de los alumnos y estudiantes. Además, la naturaleza de las instituciones escolares (tipo de estudios, destinatarios, entorno, rituales) determina culturas diferentes. A la distinción, ya señalada, entre los centros educativos de educación primaria y secundaria podrían añadirse otras de índole similar (incluso es obvio que pueden indicarse diferencias culturales entre las distintas facultades universitarias) o relativas a la titularidad del centro docente (público o privado) o a su ideario (confesional o laico). En este sentido podríamos decir que la

cultura escolar no es ni más ni menos que la memoria de las instituciones educativas.

Otro de los rasgos destacados por la historiografía educativa, en especial por la francesa (Chervel, 1991, 1996, 1998; Julia, 2000 y Belhoste, 2005), en relación con la cultura o culturas escolares es su relativa autonomía respecto de factores o aspectos externos a la misma y su capacidad para generar productos culturales propios, entre los que se encuentran las disciplinas escolares.<sup>5</sup> Ya sea que las disciplinas sean vistas como tradiciones o construcciones históricamente inventadas, como espacios de poder social y académico, como transmutaciones didácticas de saberes producidos fuera del mundo escolar, como saberes generados en el interior del mismo sin relación alguna o mínima con el exterior; o como organismos vivos que nacen, evolucionan y se transforman o desaparecen, el hecho es que llevan en sí mismas las marcas características de la cultura escolar. Son productos de ella.

El núcleo constitutivo de una disciplina escolar (dando a esta expresión un sentido amplio que incluye actividades y ejercicios que también forman parte de la tradición académico-escolar) es el «código disciplinar». Un código formado por un cuerpo de contenidos más o menos estructurado y secuenciado, unas prácticas profesionales relativas a los modos de enseñar y aprender tales contenidos, y un discurso relativo al valor formativo y utilidad académica, profesional y social de dichos contenidos y prácticas (Cuesta; 1997, 2003). Un código históricamente construido mediante un «proceso de disciplinarización» sobre el que la historiografía ha centrado su atención unas veces en los aspectos soñados, pretendidos o propuestos, otras sobre los regulados o prescritos, y otras, por fin, en los enseñados y aprendidos realmente. Un campo, este último, especialmente trabajado por la historiografía francesa, que implica, a través del análisis de los libros de texto, programas, trabajos de alumnos, cuadernos escolares y de notas, ejercicios y exámenes, un acercamiento a esa ya mencionada “caja negra” de la realidad del aula y de la escolaridad.

Con independencia de lo anterior, también desde el ámbito de las relaciones entre las culturas escolares y otros ámbitos socio-culturales, es decir, desde la integración entre lo social y lo cultural, pueden

analizarse y enfocarse, como ha mostrado Narciso de Gabriel (2007), las instituciones escolares y los procesos de escolarización. El «encuentro» entre la cultura escolar o modo de escolaridad oficial o prescrito, más o menos cercano al modo propuesto, y las diversas culturas populares del medio rural ha dado lugar en España, y fuera de ella, a modos de escolaridad e instituciones escolares adaptadas a dicho medio que, en definitiva, no son sino formas híbridas entre lo propuesto o prescrito y las necesidades o exigencias del mismo. Tales serían, por ejemplo, las escuelas de «ferrado» y a cargo de «escolantes» de la Galicia rural, las de los maestros «babianos» de las montañas de León y Asturias, las de los «enseñaores», «maestros cortijeros» o «de aldea» de la España del sur o las de los «mestres de sequer» de Cataluña. Incluso para la Bélgica del siglo XIX, por poner el ejemplo de un país donde ya a mediados de dicho siglo se construyen edificios escolares con arreglo a normas estatales, se ha dicho que la escuela estaba allí donde estaba el maestro (Eggermont, 2001). Es decir, que la escuela no se identificaba con un espacio específicamente destinado a tal fin, sino con el maestro que la regentaba. De igual modo, en los casos mencionados nos hallamos ante maestros que o bien eran contratados por temporadas -acomodando así los tiempos de la escuela a los de las faenas agrícolas y ganaderas-, o bien iban itinerantes de unas casas y cortijos a otras, y que, en general, recibían su estipendio, o parte del mismo, en especie y no en dinero por enseñar unos saberes elementales con instrumentos y recursos proporcionados por el mismo entorno.

Por último, desde una perspectiva que combina lo antropológico y etnográfico con lo físico, hay quienes entienden que la expresión cultura escolar incluye también aspectos «intersomáticos» hasta ahora poco estudiados. Con ello se alude a “la ordenación institucional, ceremonializada, de las acciones y relaciones” de todo tipo que tienen lugar en el seno de las instituciones escolares (Terrón y Álvarez, 2002: 244). Una noción ampliable a la presentación social -por ejemplo, los modos de vestir y uniformes, caso de haberlos, o de actuar ante los demás-, modos conversacionales -léxico, tratamiento, interacciones verbales y gestuales, etc.- y aspectos proxémicos de las relaciones entre quienes forman parte de las mismas.<sup>6</sup> O, yendo algo más allá, a la his-

toria del cuerpo en la escuela, de la disposición, presentación, movimientos, manejo y gestión de la corporeidad material de quienes integran las instituciones educativas.

### ***La historia y la cultura material de la escolaridad***

La cultura escolar no sólo se compone de formas de pensar y hacer institucionalizadas, de rituales, ceremonias y modos de presentación social, organización y ordenación «intersomáticos», sino también de «elementos extrasomáticos» de índole material (Terrón y Álvarez, 2002: 244). En todo caso esta distinción es más académica que real. Lo intersomático tiene lugar en un contexto material extrasomático. Es más, requiere un determinado despliegue o disposición física de este último. La historia de los «objetos-huella» de la escuela, en palabras de Sacchetto (1986: 48), «es un poco también la historia de la escuela, de sus modelos de organización pedagógica y didáctica». De ahí, en parte, la atención prestada por los historiadores de la educación en las dos últimas décadas a la llamada historia o cultura material de las instituciones educativas o etnohistoria de las mismas.<sup>7</sup> Una historia plena de posibilidades pero acechada, al mismo tiempo, por los peligros del fetichismo de los objetos, del anticuariado, del coleccionismo museístico y del particularismo fragmentario.

¿Cuáles son los componentes básicos de esa cultura material de las instituciones escolares? Fundamentalmente cuatro:

- A) La disposición, distribución y usos del espacio y el tiempo escolares (Viñao, 1993-1994, 1998a, 1998b; Compère, 1997; Escolano, 2000).
- B) Los enseres del aula: estufas, relojes, retratos, armarios, estanterías y, sobre todo, el mobiliario de los alumnos y del profesor y su disposición espacial en el aula (Moreno, 2005). En síntesis, lo que, en un sentido amplio, el autor de la voz «Mobiliario escolar» del *Diccionario de Pedagogía* Labor de 1936 entendía por tal: el conjunto de “todos aquellos objetos, de uso corriente en la escuela, que sin formar parte del edificio ni haber sido adscritos a él en el momento de la construcción, no son tampoco utilizables como medios de instrucción o de enseñanza” (Sánchez Sarto, 1936a: 2133).

- C) El material didáctico-escolar o «medios de enseñanza» del profesor y de «instrucción» del alumno (Sánchez Sarto, 1936b: 1983). Dentro de este epígrafe cabe distinguir dos modalidades: el material u objetos producidos en el exterior de la institución escolar y traídos al mismo desde fuera (libros de texto, ábacos, mapas, globos terráqueos, figuras geométricas, carteles ilustrativos, láminas de dibujo, pizarras, plumas, cuadernos de caligrafía, medios audiovisuales, aparatos de física, instrumental científico, etc.), y los producidos en el seno de dicha institución como resultado de actividades propias de la misma (cuadernos escolares, ejercicios y trabajos de los alumnos, exámenes, trabajos manuales, dibujos, diplomas, etc.).
- D) Dentro del ámbito de los objetos materiales producidos por la institución escolar, un apartado específico, objeto creciente de atención por los historiadores, es el relativo a la producción audiovisual escolar. Una producción en la que, desde principios del siglo XX, tiene un peso especial la fotografía. Objetos tales como la fotografía escolar individual, la de la clase o grupo de alumnos, la orla o fotografía de fin de carrera o el álbum propagandístico de un determinado establecimiento docente o aquél en el que la institución en cuestión recoge las distintas promociones de alumnos, sus directores o a sus profesores, forman ya parte de la cultura escolar y ofrecen unos rasgos comunes, con sus variantes, que los identifican como tales incluso internacionalmente (Burke y Ribeiro de Castro, 2007).

## **La historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización**

Al igual que sucedía con la historia social y la socio-cultural de la educación, la historia socio-crítica de la institución escolar y de la escolarización ofrece una cierta diversidad en sus planteamientos y direcciones. Ello no impide, sin embargo, apreciar una serie de rasgos y características comunes.

La historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización se sitúa en principio frente a la historia tradicional, la social y la socio-



cultural al mismo tiempo que toma algunos elementos o coincide en algunos aspectos con estas dos últimas. Su rechazo de la historia tradicional, conmemorativa y monumental es total y absoluto. Con ella no mantiene préstamos ni relaciones más allá del dato más o menos erudito que puede ser utilizado, en otro contexto heurístico, con un significado diferente o incluso opuesto. Su crítica a la historia social de la escolaridad se efectúa, al menos, desde una triple perspectiva. Por un lado, porque dicha historia ve la «escuela moderna», la escuela que es producto de la modernidad, «como un objeto dado, casi natural», más como «un objeto» que como «una invención» (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 24). Por otro, porque buena parte de la misma acepta, explícitamente o no, la imagen o idea «progresista» –también llamada «liberalsocialista»– sobre la escuela y la escolarización universal y gratuita (Cuesta, 2005: 99-116).<sup>8</sup> Por último, para la historia socio-crítica buena parte de la historia social de la escuela es una historia de procesos sin sujetos en la que, por ello, se olvidan el carácter social de los procesos de subjetivación y su conexión con las relaciones de poder y dominación, la construcción, asimismo social, de la verdad y, junto a ello, la naturaleza y funciones productivas de la escuela: su relativa autonomía para producir discursos, estrategias, prácticas y campos de control, disciplina, dominación y poder (Varela, 2003: 136-140 y 153-154).

A su vez, la historia socio-crítica de la escuela efectúa varias críticas a la «nueva historia cultural» de la escolaridad: la tendencia al «coleccionismo histórico» de la historia de la cultura material de la escuela; la aceptación del ideal progresista; la ambigüedad del concepto de cultura escolar y su uso totalizador -al fin y al cabo todo es cultura-; y el recurso, en contradicción con sus planteamientos, no a periodizaciones propias de las continuidades y cambios de dicha cultura, sino a aquellas que son propias de la historia de la política educativa (Cuesta, 2005: 116-122).

Con independencia de los desacuerdos, la historia socio-crítica de la educación coincide con la historia social -en especial con aquella más cercana a la sociología crítica o influida por ella- en centrarse más en la escolaridad y la escolarización que en la institución escolar aislada; en considerar a ambas como un hecho o fenómeno social explica-

ble socialmente, y, sobre todo, en la atención que presta a los procesos hegemónicos y contrahegemónicos relacionados con la escuela como medio disciplinario de legitimación y dominación social, de poder, normalización y control. Por su parte, y en relación con la historia socio-cultural, la historia socio-crítica se interesa también por los cambios y las continuidades en el ámbito del currículum y de la organización escolar -y, dentro del mismo, por la sociogénesis de los campos disciplinares-, y en el de la cultura material de las instituciones educativas.

En las páginas que siguen intentaré, primero, hacer una síntesis de los rasgos y planteamientos básicos de la historia socio-crítica de la escuela. Después expondré las metáforas de la escuela y la escolaridad a las que recurre. Por último, centraré mi análisis en dos aspectos de la misma: el establecimiento de periodizaciones no políticas en dicha historia y la crítica de la identificación entre escolaridad y progreso.

### ***Algunos rasgos básicos de la historia socio-crítica de la escuela: una mirada genealógica, constructivista y crítica***

Al igual que sucedía con la historia social y la socio-cultural, existe una cierta diversidad de planteamientos, variantes y matices en el seno de la historia socio-crítica de la escuela. Incluso, en ocasiones, de puntos de vista contrapuestos. En este texto centraremos la atención en aquellos planteamientos, de raíz foucaultiana, que más difusión tienen en la historiografía iberoamericana, no sin antes señalar lo paradójico de una situación en la que la aplicación del léxico e ideas de Foucault al campo de la historia de la educación haya encontrado más eco en dicha historiografía que en la francesa donde aquellos pocos intentos que en este sentido pueden indicarse sólo han cosechado el silencio y, como mucho, algún comentario crítico.<sup>9</sup> En el ámbito anglosajón, por el contrario, este tipo de discurso o mirada parece haber gozado de mayor aceptación. En palabras de Rousmaniere, Delhi y Coninck-Smith (1997: 7), referidas sobre todo a dicho ámbito lingüístico-cultural, los escritos de Foucault «han informado el trabajo de muchos historiadores de la educación que han repensado los discursos, prácticas y efectos de la moderna escolarización estatal obligatoria»,<sup>10</sup> sin que ello sea óbice para que, a partir de dichos escritos, no se hayan formulado

observaciones críticas a los mismos o se hayan revisado y corregido algunos de sus errores. Dichas críticas, según McCulloch y Richardson (2000: 74-77), se centrarían en tres aspectos: el error de situar la invención del examen y del aula moderna en el siglo XVIII -un error corregido en los trabajos, entre otros, de Hamilton (1989) y Reid (1998) que retrotraen dicha invención a los siglos XVI y XVII-; el recurso o uso no crítico de los conceptos y categorías foucaultianas, es decir, su mitificación; y el no tener en cuenta los problemas y cuestiones que plantea la aplicación del análisis foucaultiano a contextos históricos y culturales distintos de aquella sociedad, la francesa, a la que se refieren y en la que se gestaron.

¿Qué rasgos o aspectos son los que caracterizan la historia socio-crítica de la escuela? ¿Cómo, desde ella, se ven la escuela y la escolaridad?

En primer lugar, se trata de una mirada a la par genealógica y constructivista -no en el sentido psicopedagógico del término sino en el sentido histórico-. Ello quiere decir, sobre todo, que la escuela y la escolaridad son «invenciones», algo no natural ni dado, sino el producto de unas determinadas circunstancias y fenómenos sociales. Son lo que son pero podrían ser otra cosa o, incluso, no existir, al menos con sus características actuales. Precisamente porque son una construcción histórica es por lo que, para explicar y comprender como han llegado a ser lo que son, hay que explicar y comprender «las luchas y los conflictos» que las «configuraron» tal y como hoy las conocemos, es decir, «cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente» (Dussel y Caruso, 1999: 27).<sup>11</sup>

A ella se superpone, en segundo lugar, una mirada crítica que cuestiona, interroga y pone bajo sospecha el carácter «justo» y «verdadero» con el que la escuela y la escolaridad se presentan socialmente. Entre otras razones porque lo que sea «justo» o «verdadero» es también una construcción histórica que refleja relaciones de poder y dominación: el resultado de «luchas y conflictos particulares» (Dussel y Caruso, 1999: 29). Desde un punto de vista más general, la escuela y la escolaridad son «una de las mayores construcciones de la modernidad» y constituyen «metáforas del progreso» (Pineau, 2001: 28). Ambas forman

parte de una narrativa o historia de la «salvación», de signo secular, en la que los oficiantes, sacerdotes laicos, son los profesores y maestros, y las escuelas, templos del saber, de la cultura, de la modernidad y del progreso y, en ocasiones también, de la patria, del pueblo o de la humanidad. Una narrativa que oculta el hecho de que la «promesa de liberación» y progreso ofrecida, en este caso a través de la escuela, es en realidad «un instrumento disciplinario de sometimiento», una “forma disciplinaria de distribuir a los individuos en el espacio social” que no sólo transmite «conocimientos» y forma «la mano de obra productivamente utilizable», sino que inculca, reproduce y legitima «las estructuras clasistas» y las «formas de poder dominantes» (Cuesta, 2006a: 72, 75 y 64). De este modo genealogía y crítica se identifican:

*“La genealogía de cualquier valor e institución de nuestro tiempo ostenta la huella terrible de los vencedores y aloja un cúmulo de sufrimientos, olvidos y servidumbres que no podemos ignorar. De ahí que la tarea del historiador no historicista, no positivista, sea ingrata (‘pensar es incómodo como pasear bajo la lluvia’) pues, hasta cierto punto, consiste en una lacerante labor de ‘pasarle a la historia el cepillo a contrapelo’ [...] el historiador crítico, el genealogista a la manera nietzscheana, encuentra lamentos donde otros ven felicidad; ve dominación donde otros quieren percibir los valores más sublimes de la humanidad” (Cuesta 2006a: 55).*

Al historiador le correspondería en este caso ejercer de psicoanalista de la sociedad desvelando cómo se nos hace creer y decir que las cosas son, cómo se nos hace desear que fuesen, cómo formalmente se disfrazan para aparentar y ocultar cómo realmente son, para mostrarnos seguidamente cómo realmente son y enfrentarnos, de este modo, a una realidad incómoda, inexorable y dura con el fin de que podamos entenderla, aceptarla, sobrevivir a ella e incluso tratar de modificarla.

### ***Metáforas e historia de la escuela y de la escolaridad: máquinas, artificios y organismos vivos***

A las múltiples metáforas que ofrece la historia de la educación para referirse -y explicar o entender- lo que sean la educación y la es-

cuela<sup>12</sup>, la historia socio-crítica de las mismas centra su atención en dos de ellas: la del mecanismo, máquina, artefacto y artificio, y la del organismo y el crecimiento orgánico. En este sentido, «los planes sistemáticos de escolarización pública universal dentro de la historia del capitalismo» presentes ya en el siglo XVI en Comenio, y con ellos la escuela, son vistos «como un artefacto (por lo que tiene de ingenio mecánico) que contiene una artimaña (un artificio para engañar)» (Cuesta, 2005: 30). A la concepción —tomada de la física— de la escuela como «máquina de educar» corresponderían formas o modos de escolarización elaborados y puestos en práctica desde los siglos XVI al XIX (por ejemplo, los de los colegios calvinistas, la Compañía de Jesús, los Hermanos de las Escuelas Cristianas, la enseñanza monitorial o mutua y las «infant schools» inglesas o «salles d'asile» francesas -nuestras primeras escuelas de párvulos-). Se trataría, en general, de métodos y modos de organización disciplinarios basados en la enseñanza grupal y frontal, el control y la vigilancia constante, la ocupación continua de los alumnos, la graduación y sistematización de lo enseñado, la regulación detallada de las actividades, espacios y tiempos escolares y el examen formal. Por último, a la concepción -tomada de la biología- de los alumnos como organismos vivos, dotados de una fuerza vital interna y en crecimiento, corresponderían, en los años finales del siglo XIX y sobre todo en la primera mitad del XX, una concepción «vitalista» y no «mecánica» de las formas de educación y organización escolar que ponía el énfasis o se basaba en las «pedagogías blandas», la autoactividad disciplinada, el control e intervención en los procesos de crecimiento por la psicopedagogía «científica» y la imposición, desde la misma, de los criterios que establecen lo que debe considerarse «normal» o «anormal». <sup>13</sup> Es decir, en modos de educación y escolarización que, adoptando formas híbridas con las antiguas, vendrían en todo caso no tanto a sustituirlas cuanto a reforzarlas. Modos de educación y escolarización que, en último término, sólo pueden ser desentrañados y entendidos cuando se contemplan como un aspecto más de la creciente «intervención biopolítica» del Estado en los distintos procesos vitales (nacimiento, reproducción, muerte), higiénico-sanitarios, alimenticios, etc. Una intervención que conforma una asfixiante red de controles y regulaciones diseñadas

por «expertos» e interiorizadas como «verdades» incuestionables por los sujetos así conformados.

De un modo u otro, tras una metáfora u otra, la historia de la escuela y de la escolaridad como forma de gobierno, de «gubernamentalidad» y «conducción», según la terminología foucaultiana, guarda una relación estrecha con las formas de gobierno y de «conducción de las sociedades y de los grandes grupos». Es más, dicha historia, la de «las formas de comunicación y gobierno del aula moderna», no es sino «una parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas»; una historia ligada a la producción de sujetos dóciles, normalizados y disciplinados (Dussel y Caruso, 1999: 31). Asimismo y con dicho fin, esa historia debe incorporar el análisis del cuerpo, de la corporeidad material de los sujetos, en el seno de la institución escolar. Como ha afirmado Catherine Burke (2007: 161),

*“el cuerpo del escolar ha constituido una cuestión fundamental para aquellos que, a lo largo del tiempo y del espacio, han desarrollado sistemas educativos; sin embargo, la historia de la educación ha operado hasta la fecha en un marco ontológico que ha privilegiado la mente e ignorado, en gran medida, la corporeidad en el aprendizaje y la manipulación del cuerpo en la enseñanza”.*

### ***La historia de la escuela, la cultura escolar y el problema de la periodización***

En otro trabajo anterior ya me referí, de un modo general, a la utilidad, posibilidades, límites y peligros del uso de la expresión «cultura escolar» en historia de la educación (Viñao, 2000: 78-80). En esta ocasión expondré una de las cuestiones que dicha expresión plantea a este campo disciplinar además de su polisemia. Como es conocido, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la enseñanza, la historia de la educación suele guiarse y tratarse de modo no sólo cronológico sino con una cronología deudora en muchos aspectos de los cambios políticos y legislativos que afectan a esta actividad humana institucionalizada. Desde la perspectiva socio-crítica se ha advertido recientemente, y con razón, lo inadecuado que resulta

*“seguir utilizando formas y criterios políticos de periodización [en historia de la educación] que nada tienen que ver con los ritmos evolutivos de los fenómenos culturales.*

*[...] algunos historiadores de la educación han redescubierto el concepto de cultura sin reinventar al mismo tiempo un marco de periodización histórica diferente al que usa la historiografía tradicional y que debería ser, por tanto, coherente con los nuevos métodos, objetos y fuentes que presiden las investigaciones que pretenden ser innovadoras. Los tiempos y los ritmos de las culturas escolares poco tienen que ver, por ejemplo, con los tiempos políticos de los reinados y cosas por el estilo” (Cuesta, 2005: 120-121).*

De ahí que «una historia crítica de la educación» requiera «un marco de categorías analíticas que nos ayuden a pensar la continuidad y el cambio por encima del corto, intenso y fugaz pulso político de los acontecimientos». La historia de la escuela, continúa diciendo Cuesta, «se inscribe en los tiempos largos, en la vasta y duradera sedimentación de tradiciones sociales encarnadas en instituciones e incorporadas a las prácticas de los sujetos merced a una delicada decantación de *habitus*». Sólo así es posible analizar y entender «fenómenos como la organización del tiempo y de espacio escolar, o la constitución y desarrollo de un cuerpo docente», que superan «ampliamente la estrecha lógica de la producción de sentido de las políticas gubernamentales concretas» (Cuesta 2005: 123).

Una vez afirmado lo anterior, el problema que se plantea es el de establecer los criterios, conceptos y categorías de esas nuevas formas de periodización que la historia de la escuela y de la escolaridad exigen. Raimundo Cuesta, y con él los componentes del proyecto Nebraska,<sup>14</sup> han recurrido al concepto de «modos de educación», tomado y reelaborado a partir de la tipología propuesta por Carlos Lerena (1976), para proponer y utilizar la distinción, aplicada al caso español, entre un «modo de educación tradicional-elitista», característico del «capitalismo hispano» desde mediados del siglo xix hasta mediados del siglo xx, y un «modo de educación tecnocrático de masas» que llegaría desde el comienzo de la década de los setenta del siglo xx «hasta nuestros

días» con un período intermedio de «transición corta» durante los años sesenta del siglo pasado. A su vez, en cada uno de estos dos «modos de educación» distingue diferentes fases de constitución, reformulación o ruptura en cuya descripción no entraré en estos momentos (Cuesta, 2005: 125 y 135).

Esta observación crítica sobre la inadecuación de las periodizaciones político-legales para estudiar la historia de la escuela y de la escolaridad, ha sido asimismo efectuada por Daniel Tröhler (2007), desde una perspectiva en parte similar y en parte diferente, en un texto pendiente de publicación cuando se escriben estas líneas. Este historiador suizo comienza dicho texto advirtiendo cómo

*“las historias de la escuela muy a menudo se presentan como las viejas historias políticas, con la escuela siempre cambiando de algún modo de acuerdo con los cambios en las estructuras del poder político [...]. Las líneas de demarcación de los cambios escolares son así vistas como un resultado de los golpes de estado o elecciones políticas. Sobre este fondo, la historia de la escuela aparece como una historia llena de discontinuidades, rupturas y batallas”.*

Esta historiografía tradicional, dice Tröhler, ofrece una «visión discontinua» de la historia de la escuela cuando «es obvio» que el «desarrollo de la escuela [léase institución escolar] es mucho más continuo» de lo que dicha historiografía, «con su filtro histórico-político, sugiere». El problema, además, se agrava cuando cada «escuela» se adjetiva de acuerdo con la denominación del período político al que corresponde. Así se habla, dice, en la historia de la escuela suiza, de escuela prerrevolucionaria, post-revolucionaria, liberal, conservadora o demócrata, como en España, diríamos nosotros, se habla de la escuela del Antiguo Régimen, liberal, moderada, progresista, conservadora, republicana, franquista y democrática, entre otras posibles acepciones. Todo ello en el contexto más amplio, añade Tröhler (ídem), de una «categorización dual» como «progresivo» o «conservador» de cada período político. Una categorización en la que los «buenos» son los ilustrados del siglo XVIII y los liberales del siglo XIX, con su pretensión de implantar «la idea de la modernidad racional», mientras que «los clericales del siglo



xviii y los conservadores y a menudo los demócratas del siglo xix son considerados de un modo ambivalente o negativo».

Su punto de vista, elaborado en función del caso de Zurich y bajo el paraguas conceptual de la «gramática de la escolaridad», es otro. La historia de la escuela y de la escolaridad del cantón de Zurich desde el siglo XVIII al presente muestra, a su juicio, el tránsito desde un republicanismo ciudadano urbano a la escuela pública de la República. Dicho tránsito es el resultado de una combinación pragmática de la tradición del elitismo republicano urbano con la tradición rural de gestión local de los asuntos educativos y religiosos, la existencia de una Iglesia enraizada localmente, la progresiva secularización, la atención desde los poderes públicos cantonales y locales a las demandas sociales en materia de educación, y ciertos cambios políticos y legales. Los cambios educativos y escolares habrían tenido lugar de modo lento y gradual y en ellos habría desempeñado un papel fundamental el peso de la tradición escolar comunal. Lo que Tröhler denomina «the general cultural self-understandings of the time»<sup>15</sup>: una identidad y tradición culturales caracterizadas por el autogobierno o autonomía local, el enraizamiento de la escuela y de la escolaridad en el medio local (urbano o rural) y la participación vecinal en los asuntos comunales. Es decir, por la existencia de una cultura escolar comunal en la que la historia de la escolaridad y de la escuela puede ser vista como un continuo que es el resultado de una negociación pragmática entre la experiencia, las ideas y lo viable. De ahí, afirma, la importancia que para el historiador tienen no tanto los grandes cambios y reformas legales sino «las pequeñas revisiones que a menudo ocasionaron importantes cambios», y el hecho de que «con mucha frecuencia las leyes no produjeran reformas y en cambio sancionaran prácticas ya establecidas».<sup>16</sup>

De la lectura del texto de Tröhler no se extrae sin embargo, como conclusión, la existencia de una total autonomía de la escuela respecto de los cambios políticos y legales o el hecho de que la institución escolar no resulte afectada por los mismos. No podía ser de otro modo ni creo que fuera ese su propósito. No es posible negar la evidencia. Lo que sucede es que, tanto en el marco del proyecto Nebraska como en el texto de Tröhler, se pone el acento más en las continuidades y

persistencias de la escolaridad como forma institucionalizada que en las discontinuidades bruscas debidas a cambios políticos o legislativos; más en los tiempos largos y los cambios graduales, lentos, con períodos de transición y mestizaje entre lo tradicional y lo novedoso, que en las reformas o cambios radicales, rápidos o intensos; más en los procesos de larga duración -como el de disciplinarización o configuración de determinados códigos y campos disciplinares en España, en el primer caso, y el de la configuración de la escuela pública de la República en el cantón de Zurich, en el segundo- que en acontecimientos puntuales o hitos legislativos; más en los procesos de adaptación, acomodación, hibridación, formalización y resistencia ante los cambios y reformas, o sea en el ámbito de las prácticas, que en el del currículum propuesto, deseado o prescrito -aun que también éste se analice-.

El primer problema radica, a mi parecer, en que una periodización que no tenga en cuenta los cambios político-legislativos, al fin y al cabo exógenos al sistema y cultura escolares, y sólo se base en los procesos, las características y la dinámica propia de dichos sistema y cultura, exige una serie de estudios de los que actualmente se carece. En este campo es plenamente aplicable lo que indicó Foucault en relación con la genealogía: que «exige [...] del saber minucia, gran número de materiales acumulados, paciencia» y atención por detalles o cuestiones a veces poco relevantes. Entre otras razones, porque «el mundo [...] es una miríada de acontecimientos enmarañados» y «perdidos» (Foucault, 1998: 12 y 50). Por supuesto, sabemos mucho más de lo que sabíamos hace veinte o veinticinco años sobre la historia del espacio y el tiempo escolares, la configuración en el tiempo de los campos y códigos de algunas disciplinas, la evolución del mobiliario, enseres y material didáctico utilizado en las aulas, o la difusión real y adaptaciones al contexto de aplicación de algunas reformas, cambios e innovaciones, por poner algunos ejemplos. Estimo, sin embargo, que lo que sabemos es todavía insuficiente para poder formular una periodización socio-cultural e institucionalmente fundamentada. Es más, creo que quizás haya, en principio, que indicar periodizaciones diferentes según el tema o la cuestión analizada. Y, desde luego, contrastar esas periodizaciones con los cambios políticos y legislativos: ver como juegan, se entremezclan y combinan dichos cambios tanto con las persistencias y

continuidades como con los procesos de acomodación, adaptación e hibridación que la realidad ofrece al historiador. Unos procesos en los que desempeñan un relevante papel los intermediarios o mediadores culturales -sobre todo inspectores, directores, maestros y profesores que reflexionan y transmiten sus ideas y prácticas o que elaboran programas, libros de texto y materiales didácticos-. Unos personajes que, en general, no han atraído hasta ahora la atención de los historiadores por pertenecer, en la mayor parte de los casos, al mundo de la «baja» pedagogía.

El segundo problema -no menos importante- es que aun sin magnificar los cambios políticos y legislativos, de un modo u otro siempre existe una mayor o menor interacción e influencia recíproca entre dichos cambios y la cultura o culturas escolares. Una interacción e influencia que no es posible dejar a un lado si se quieren entender los cambios y continuidades en estas últimas. En efecto, los cambios políticos y legislativos no son el único factor a tener en cuenta, como a veces se ha pretendido, pero sí un aspecto más junto a otros y en interacción con esos otros. Lo que habrá que dilucidar en cada caso es el grado de influencia y el tipo de interacción existente entre ellos y el mundo de las prácticas escolares tal y como, desde una perspectiva socio-crítica, ha efectuado por ejemplo Marcelo Caruso (2005) en su estudio sobre «las prácticas de conducción» en las escuelas elementales del Reino de Baviera desde 1869 a 1919. Una cuestión particularmente debatida en España en relación, por ejemplo, a las consecuencias y efectos que tuvieron la guerra civil (1936-1939) y la dictadura franquista (1937-1975) en la cultura escolar, en las prácticas y en los discursos pedagógicos en relación con los años precedentes. Desde la perspectiva liberalsocialista se tiende a destacar el brusco corte o ruptura que ambas supusieron. Desde la perspectiva sociocrítica, por el contrario, se subrayan las continuidades entre ambos períodos. Incluso se llega a indicar, en ocasiones, que las cosas no hubieran sido sustancialmente diferentes si no hubieran tenido lugar la guerra civil y el franquismo.

### ***La historia de la escuela y la escolarización y la noción de progreso***

Señalaba recientemente Marcelo Caruso, en relación con los estudios históricos sobre la cuestión escolar en la Alemania Imperial, que

dichos estudios ofrecen en general un «balance general positivo» de dicha cuestión. Dicho balance, añade, responde a la idea de que «Más escuela = Mejor modernidad». Una idea típica de las «asociaciones positivas» que la institución escolar «despierta tradicionalmente en la imaginación iluminista». Esta «evaluación acrítica de la extensión, significación y modos de funcionamiento del aparato escolar», concluye, «pasa por alto el hecho de que la modernización de la escuela popular significó también una nueva época en el gobierno de las masas, limitándose a destacar los progresos escolares en función de la alfabetización y la extensión de una escolarización cada vez más ambiciosa y con más contenidos» (Caruso, 2005: 220). Para la historia sociocrítica de la escuela y la escolaridad, más escuela no significa progreso o mejora. La asociación establecida, desde posturas liberal-socialistas, entre la escolarización de masas (la escuela para todos) y las promesas de felicidad y avance o mejora, deben ser puestas incluso bajo sospecha. Esto nos remite a un debate ya clásico en las ciencias sociales: el que gira en torno a la noción de progreso y, en relación con ella, las nociones de continuidad y cambio.<sup>17</sup>

El cuestionamiento de la noción de progreso en relación con la difusión y generalización de la institución escolar y el advenimiento de las sociedades de escolarización generalizada no se hace, en este caso, desde la visión conservadora sobre la real o supuesta pérdida de nivel académico que haya podido suponer dicha generalización -en especial en la enseñanza secundaria clásica y en la universitaria-. Tampoco desde un enfoque economicista atento a la escasa rentabilidad de un gasto, el educativo, que no sólo produce una sobrecualificación de la mano de obra sino que además es un gasto social innecesario, como gasto público costado con impuestos, para las necesidades del sistema económico. Menos aún, desde un enfoque ideológicamente integrista que distinga entre un buen progreso -en un determinado sentido moral o religioso- y un mal progreso -el simple progreso material no sujeto a dichos criterios morales o, también, el progreso revolucionario-. La crítica y el cuestionamiento se hacen a partir de una doble paradigma histórico-filosófico, con origen en Nietzsche y Foucault, y sociológico, a partir de la obra de sociólogos críticos como Bourdieu y Lerena.

Una larga cita de *Felices y escolarizados* de Raimundo Cuesta (2005: 106-107) ilustra lo dicho:

*“la historia del Estado moderno es la historia de un creciente deslizamiento de las relaciones de poder verticales (Estado-individuo), basadas en la coacción física, hacia formas de gubernamentalidad cada vez más interiorizadas voluntariamente por los sujetos. Es de esta suerte como el Estado moderno crea el sujeto como objeto de las políticas de poder (lo que Foucault denominará como el biopoder y la política de control de las poblaciones), pero también como sujeto autodeterminado que se autodisciplina [...].*

*Y es justamente [...] en el paso de formas punitivas externas de dominación que se ejercen sobre los cuerpos a formas de autocontrol interno de las almas, de prácticas de violencia física a otras de violencia simbólica, cuando se fundan los sistemas nacionales de educación y cuando se generaliza la escolarización como elemento institucional de aprendizaje e inculcación de las tecnologías del yo”.*

Definida así la escuela como «una obra de ingeniería social dirigida a la producción de *habitus*» (Cuesta, 2005: 107), el enfoque sociocrítico saca a la luz, por un lado, las resistencias de determinados grupos sociales a la institución escolar impuesta por el Estado moderno y la violencia física o simbólica ejercida por la misma sobre dichos grupos. Por otro, desvela el artificio o engaño que, bajo el paraguas de la modernidad y de la idea de progreso liberal-socialista, se esconde tras la escuela. Es en este sentido en el que se afirma que en un Estado con medios e intervenciones controladoras cada vez más poderosas, expansivas y evanescentes, «la escuela de hoy, con el triunfo de las formas blandas de persuasión [...], representa esa fantasmagoría de una dominación sin dominio, de un sometimiento sin violencia externa, de la sumisión voluntariamente aceptada» (Cuesta, 2006a: 78). Lo que usualmente se presenta como progreso o liberación no sería en realidad más que un sistema de disciplinarización, control y dominio de las conciencias, de sometimiento e integración de las clases populares en el sistema capitalista, La escuela desempeña así, en dicho sistema, la triple función de inculcar, reproducir y legitimar «las estructuras so-

ciales y las formas de poder dominantes» (Cuesta, 2005: 103). Una vez felices, por escolarizados, nuevos mecanismo más sutiles, menos evidentes, de desigualdad, control y gobierno, ocultan y legitiman, ante estos felices-infelices, las diferencias sociales y el ejercicio del poder hasta llegar al Estado evanescente de nuestros días, especie de Gran Hermano invisible que todo lo regula y controla.

La tesis generalmente mantenida en relación con la evolución de la idea y del concepto de progreso fija sus orígenes en los siglos xvii y xviii, su auge o aceptación generalizada en el xix y su crisis en el xx. Sin embargo, pueden hallarse críticas a ambos -defensores y detractores- en cada una de dichas fases (Capellán de Miguel, 2006:72-73). Lo que sucede es que en el siglo xix quizás tuvieran más audiencia, aceptación o repercusión los defensores y en el xx los detractores. El paso de una a otra situación se produciría en el tránsito de uno a otro siglo. En palabras de Pío Baroja (1970: 480),

*“El optimismo del siglo xix, formado a base del culto de la ciencia, de la libertad, del progreso, de la fraternidad de los pueblos, se vino también abajo por la teoría de hombres ilustres poco políticos, como Schopenhauer, Ibsen, Dostoievsky y Tolstói.*

*En el sentido de la bondad, de la piedad, de la comprensión, según aquellos escritores y sus comentaristas, no se había adelantado nada y el hombre seguía siendo un bruto sombrío y cruel, como en tiempos remotos. Era la consecuencia más dura que se podía obtener del libro Humano, demasiado humano, de Nietzsche, que acababa de aparecer por entonces en francés”.*<sup>18</sup>

La crisis y críticas a la noción de progreso procedentes del mundo intelectual de ideas radicales se hallan ya presentes en el siglo xix y se verían reforzadas en el xx.<sup>19</sup> Pero una cosa es el mundo de los intelectuales y otra el de la opinión pública, los medios de comunicación o las experiencias vividas por las distintas generaciones de seres humanos. De hecho, pese a todos los avances científicos y tecnológicos -el innegable progreso material y científico-, sería la realidad la que socavaría la idea de progreso. Las dos guerras mundiales, Auschwitz, Hiroshima, Nagasaki -y todos los Auschwitzs, Hiroshimas y Nagasakis

coetáneos y posteriores de uno y otro signo-, la conciencia de que por primera vez el ser humano ha logrado producir y almacenar armas cuya utilización significaría el fin de la vida humana sobre la tierra, y la destrucción medioambiental a causa de ese mismo «progreso», junto a la creciente capacidad para deformar la realidad, manipular las mentes y controlar las vidas humanas hasta límites antes inimaginables, han hecho más para demoler la idea de progreso que todas las más o menos brillantes críticas filosóficas o históricas al mismo. Hoy ya sabemos que si por algo destaca la especie humana es por su credulidad, su crueldad gratuita y sin límites y su capacidad para idear engendros que llevan implícita su destrucción y la de las demás especies vivas.

¿A qué idea de progreso se opone la historia sociocrítica de la escuela y de la escolaridad? Por supuesto, al concepto de progreso como certeza o creencia en una inevitable mejora lineal y continua del mundo escolar y de los sistemas educativos. Asimismo, al concepto de progreso como una realidad incuestionable. No parece oponerse, por el contrario, a la esperanza de que dicho progreso o mejora se produzca -salvo en el caso de que persistan las actuales estructuras de dominación social- ni al progreso como ideal o aspiración. Simplemente se limita a constatar su imposibilidad en las circunstancias actuales y su uso como artificio engañoso que legitima dichas estructuras. Es decir, su utilización -gracias a la asociación positiva, aceptada sin cuestionamiento, entre escuela y modernidad- como una promesa de felicidad engañosa.

La idea de progreso aplicada al mundo de la escuela y de la escolarización tiene tres fundamentos. El primero es la idea de la perfectibilidad del ser humano mediante la educación y, más en concreto, la educación institucional o escolar. El segundo, la aplicación de dicha idea a la escuela y a los sistemas educativos, a su progresiva expansión y mejora. El tercero, la generalización de esta idea al conjunto de los seres humanos o, como gustaba decirse en el siglo XIX, a la Humanidad como sujeto colectivo con entidad propia. La historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización quizás no rechace como posibilidad o aspiración dichos fundamentos -el progreso individual, el sectorial y el global-, pero cuestiona su existencia, pone en duda que sean posibles en las sociedades capitalistas, denuncia la presentación del Estado

como un ente neutral y benefactor, y desvela el engaño que suponen la escuela y la escolarización frente a los promotores de ambas.

Este énfasis en la escuela y la escolaridad como artefactos, artimañas y artificios se hace, no obstante, no tanto con el ánimo de establecer un discurso único al respecto, sino, como se dijo, de desvelar lo que comúnmente suele ocultarse tras el «discurso feliz» progresista y liberal-socialista con sus llamadas a la redención y la salvación a través de la escuela. Como recientemente ha afirmado uno de los representantes más conspicuos de la historia socio-crítica de la escuela y de la escolarización, no hay contraposición entre la consideración de ambas como un engaño o como un derecho social -el aspecto más destacado por el liberalsocialismo-: «la escuela, dice, es un bien y un mal al mismo tiempo [...]. No es esto o aquello. Es esto (“engaño”) y aquello (“derecho social”) al mismo tiempo» (Cuesta, 2006b: 171). La escuela, en este sentido, reprime y libera en un incansable tic-tac, aunque, para desvelar lo oculto, y desmontar los discursos generalmente admitidos sobre ella, haya que acentuar los aspectos relativos a la evidente represión y dejar a un lado, por ya conocidos, los de una hipotética liberación. La institución escolar es, al mismo tiempo, instrumento de legitimación de las desigualdades socio-culturales y, por tanto, de las relaciones de poder y dominio, y de desvelamiento de las mismas. En su última esencia es una invención del ser humano capaz, como éste, de lo peor y de lo mejor.



## Resumen

Este texto trata sobre la escuela y la escolaridad. Expone, primero, la historia o enfoque tradicional de las mismas. Después, de modo sucesivo, analiza cómo los paradigmas de la historia social, la historia socio-cultural y la historia socio-crítica han afectado a la historia y al modo de mirar, desde la historia, tanto la institución escolar como el proceso de escolarización. Todo ello prestando especial atención a los conceptos e ideas de la gramática de la escolarización, las culturas escolares, la perspectiva genealógico-crítica, el problema de las divergencias entre las periodizaciones políticas y las culturales y la noción de progreso.

### **Palabras clave:**

Historia de la educación. Proceso de escolarización. Gramática de la escolaridad. Culturas escolares.

## Abstract

This text deals with the school and the schooling. First, it outlines the traditional history or approach of both issues. After, it analyses, in a successive way, how the paradigms of the social history, socio-cultural history and socio-critical history have influenced the history, and the way of looking, from the historical standpoint, at both the school institution and the schooling process. All these aspects are dealt with a particular attention to the concepts and ideas of the grammar of schooling, school cultures, the socio-critical approach, the problem of the divergences existing between the political and cultural periodisations and the notion of progress

### **Key words:**

History of education. Schooling process. Grammar of schooling. School cultures.

## Notas

---

<sup>1</sup> No está de más advertir que no son estas las únicas miradas posibles a la historia de la escuela y de la escolaridad. Sólo con el propósito de indicar alguna otra podría citarse el enfoque neoconservador del que quizás el mejor ejemplo en nuestro país sea la trilogía de V. Pérez-Díaz y J. C. Rodríguez (2001; 2002; 2003). Sobre su visión de la historia de la educación, remito a lo dicho en Antonio Viñao (2005b).

<sup>2</sup> Sobre el particular véase, con más detalle, A. Viñao (2000: 44-69). Uno de las obras más representativas de esta corriente historiográfica es la de D. K. Muller, F. Ringer y B. Simon (1992).

<sup>3</sup> Véase también Sarason (1996, 2003).

<sup>4</sup> Estas dos cuestiones las he tratado con cierto detalle en Viñao (2000: 90-99). En cuanto al desencuentro entre la «alta» y la «baja» pedagogía, véase A. Nóvoa (1998: 121-145).

<sup>5</sup> En los párrafos que siguen sintetizo algunas de las ideas expuestas en A. Viñao (2006).

<sup>6</sup> Proxemia o proxémica: «el conjunto de observaciones y teorías concernientes al empleo que el ser humano hace del espacio como producto cultural específico» o «utilización sim-

bólica del espacio como proyección de la relación psicológica entre los actuantes» (D. Picard, 1983: 103 y 115). El término proxémica fue acuñado por E. T. Hall (1972: 6).

<sup>7</sup> A fin de evitar una larga enumeración de trabajos remito a los incluidos en A. Escolano Benito (2007) y VV. AA. (2003).

<sup>8</sup> Para la mejor comprensión de todo lo que seguidamente se dice, recomendamos la lectura de la «carta» o respuesta del autor (Cuesta, 2006) a los comentarios y reseñas de esta obra tras leer, como es obvio, dichos comentarios y reseñas.

<sup>9</sup> Me refiero, por poner tres ejemplos, a las obras de A. Querrien (1979, 2005), M. Bouillé (1988) y F. Dajez (1994).

<sup>10</sup> Ejemplos de esta influencia serían los trabajos de S. J. Ball (1993), I. Hunter (1998), B. Curtis (1989, 1992), D. Kira y K. Twig (1994) y buena parte de la obra de Popkewitz, en especial Th. S. Popkewitz y M<sup>a</sup> Brennan (2000).

<sup>11</sup> Sobre los usos del concepto foucaultiano de genealogía, véase I. Dussel (2004).

<sup>12</sup> Entre otras, por ejemplo, la metáfora familiar (la escuela como gran familia; el maestro o maestra como padre o madre y los alumnos como hijos), la del jardín (el maestro como jardinero y los alumnos como plantas que cultivar), la pastoral con su trasfondo religioso (el pastor y sus ovejas), la astronómica (el profesor como sol que da vida y alrededor del cual giran los planetas) y, vulgarizando a Foucault, la cuartelaria, la carcelaria o la hospitalaria que no creo que precisen explicación alguna.

<sup>13</sup> Una exposición más extensa y argumentada, a la que esta brevísima síntesis no hace justicia, puede verse en I. Dussel y M. Caruso (1999) y una versión puesta al día de la misma en M. Caruso (2005: 17-67).

<sup>14</sup> Sobre el proyecto Nebraska, gestado en el año 2001, véase R. Cuesta; J. Mainer; J. Mateos; J. Merchán; M. Vicente (2007).

<sup>15</sup> «Los sobreentendidos culturales generales de la época» sería una de las posibles traducciones de dicha expresión.

<sup>16</sup> Un ejemplo relativo a España ya señalado en otro trabajo: el establecimiento legal y oficial en 1887 de un período vacacional de 45 días durante el verano en la enseñanza primaria, no sólo vino a reconocer una práctica más o menos habitual y de duración irregular en nuestras escuelas, sino que fue un paso decisivo, con el tiempo, para configurar en este nivel educativo la noción y la realidad del curso escolar, con su comienzo y su final, hasta entonces inexistentes (A. Viñao, 1998b: 38 y 131-132).

<sup>17</sup> Para la mejor comprensión de lo que seguidamente se dice recomiendo la lectura, sobre la historia del concepto de progreso, de los textos de J. Fernández Sebastián (2002) y sobre todo de G. Capellán de Miguel (2006).

<sup>18</sup> Nietzsche escribió *Humano, demasiado humano* en los años 1876-1878 y el libro se publicó en 1878 si bien no tomó su forma definitiva hasta la edición de 1886. La obra fue traducida y publicada en España en 1901 por la editorial La España Moderna y en la década de 1910 por Sempere y Compañía.

<sup>19</sup> Una síntesis sumaria de algunas de dichas críticas puede verse en G. Capellán de Miguel (2006: 72-79), y una versión al día en John Gray (2006): la negación de los avances en el campo de la ética, de la política y de la condición humana frente a los innegables avances científicos y técnicos; la visión de la historia como un proceso no lineal y progresivo hacia una sociedad mejor, sino como un ciclo sin fin de ganancias y pérdidas; y el peligro que supone

esa combinación de mayor poder humano, gracias al creciente conocimiento científico, con la índole no acumulativa de los pretendidos avances en el campo de la ética y de la política.

## **Bibliografía**

---

- BALL, S. J. (comp.) (1993) **Foucault y la educación. Disciplinas y saber.** Morata, (1ª edición en inglés de 1990), Madrid.
- BAROJA, P.(1970) **Desde la última vuelta del camino. Memorias.** Planeta, t. I, Barcelona.
- BELHOSTE, B. (2005) “*Culture scolaire et histoire des disciplines*”, en **Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scholastiche**, vol. 12, pp. 213-223.
- BOUILLE, M. (1988) **L'école, histoire d'une utopie? xviiie – début xxe siècle.** Editions Rivages, Paris.
- BRICKMAN, W. (1973) **Research in Educational History.** Norwood Editions, Norwood.
- BURKE, C. (2007) “*Editorial*”, en **History of Education**, vol. 36-2, pp. 161-171.
- BURKE, C. y RIBEIRO de CASTRO, H. (2007) “*The School Photograph: Portraiture and the Art of Assembling the Body of the Schoolchild*”, en **History of Education**, vol. 36-2, pp. 213-226.
- CAPELLÁN de MIGUEL, G. (2006) “*¿Mejora la humanidad? El concepto de progreso en la España liberal*”, en M. SUÁREZ CORTINA (ed.), **La redención del pueblo. La cultura progresista en la España liberal.** Universidad de Cantabria, pp. 41-79, Santander.
- CARUSO, M. (2005) **La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919).** Prometeo Libros, Buenos Aires.
- CHERVEL, A (1998) **La culture scolaire. Une approche historique.** Belin, Paris.
- CHERVEL, A. (1991) “*Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación*”, en **Revista de Educación**, vol. 295, pp. 59-111 (publicado en *Histoire de l'Éducation* en 1988).
- CHERVEL, A. (1996) “*Des disciplines scolaires à la culture scolaire*”, en J. STURM, J. DEKKER, R. ALDRICH y F. SIMON (eds.) (1996) **Education and Cultural Transmisión**, Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series (ii), pp. 181-195.

- COMPERE, M.<sup>a</sup>-M. (1997) **L'histoire du temps scolaire en Europe**. Institut National de Recherche Pédagogique y Éditions Économica, Paris.
- CUBAN, L. (1993) **How Teachers Taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990**. Teachers College Press, New York.
- \_\_\_\_ (2007) "*Hugging the middle. Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005*", en **Education Policy Analysis Archives**, vol. 15-1 (<http://epaa.asu.edu/>).
- CUESTA, R. (1997) **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Pomares-Corredor, Barcelona.
- \_\_\_\_ (2003) "*Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación*", en **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, vol. 17, pp. 3-23.
- \_\_\_\_ (2005) *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Octaedro-EUB, Barcelona.
- \_\_\_\_ (2006a) "*La escuela y el huracán del progreso ¿por qué todavía es hoy necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?*", en **Indaga. Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanas**, vol. 4, pp. 53-94.
- \_\_\_\_ (2006b) "*Paradojas de la escuela en la era del capitalismo. Carta a mis queridos críticos*", en **Con-Ciencia Social**, vol. 10, pp. 167-180.
- CUESTA, R.; MAINER, J.; MATEOS, J.; MERCHÁN, J.; VICENTE, M. (2007) "¿Por qué y para qué el proyecto Nebraska? Autoanálisis de un itinerario intelectual y afectivo", en J. ROMERO y A. LUIS, (eds.): **La formación del profesorado a la luz de una "profesionalidad democrática"**. Consejería de Educación de Cantabria, pp. 189-211, Santander.
- CURTIS, B. (1989) **Building the Educational State: Canada West, 1836-1871**. The Falmer Press, London.
- CURTIS, B. (1992) **True Government by Choice Men? Inspection, Education, and State Formation in Canada West**. University of Toronto Press, Toronto.
- DAJEZ, F. (1994) **Les origines de l'école maternelle**. Presses Universitaires de France, Paris.
- DEPAEPE, M. y SIMON, F. (2005) "*Fuentes y métodos para la historia del aula*", en M. FERRAZ (ed.) **Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas**. Biblioteca Nueva, 337-363, Madrid.
- DUSSEL, I. (2004) "*Foucault y la escritura de la historia: Reflexiones sobre los usos de la genealogía*", en **Revista de Educación y Pedagogía**, vol. xv-37, pp. 11-32.

- DUSSEL, I. y CARUSO, M. (1999) **La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar**. Santillana, Buenos Aires.
- EGGERMONT, B. (2001) **School space in and outside school (Belgian primary schools, 1842-1940)**, comunicación presentada en el XXIII Congreso de la ISCHE, Birmingham.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000) “*Las culturas escolares del siglo xx. Encuentros y desencuentros*”, en **Revista de Educación**, número extraordinario sobre «La educación en la España del siglo xx», pp. 201-218.
- \_\_\_\_\_(2000) **Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos**. Biblioteca Nueva, Madrid.
- \_\_\_\_\_(ed.) (2007) **La cultura material de la escuela. En el centenario de la Junta para Ampliación de Estudios, 1907-2007**. Berlanga de Duero (Soria), CEINCE.
- FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, J. (2002) “Progreso”, en J. FERNÁNDEZ SEBASTIÁN y J. F. FUENTES (dirs.), **Diccionario político y social del siglo XIX español** Alianza Editorial, pp. 562-575, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1988) **Nietzsche, la genealogía, la historia**. Pre-textos, Valencia.
- FRIJHOFF, W. (1981) “Sur l'utilité d'une histoire comparée des systèmes éducatifs nationaux”, en **Histoire de l'Éducation**, vol. 13, pp. 29-44.
- GABRIEL, N. de (2007) “*Clases populares y culturas escolares*”, en J. GÓMEZ FERNÁNDEZ, G. ESPIGADO TOCINO y M. BEAS MIRANDA (eds.) **La escuela y sus escenarios**. El Puerto de Santa María, Ayuntamiento del Puerto de Santa María, 243-269.
- GRAY, J. (2006) **El progreso y otras ilusiones**. Paidós, (1ª edición en inglés de 2004), Barcelona.
- HALL, E. T. (1972) **La dimensión oculta**. Siglo XXI (1ª edición en inglés de 1966), México.
- HAMILTON, D. (1989) **Towards a Theory of Schooling**. The Falmer Press, London.
- HUNTER, I. (1998) **Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica**. Pomares-Corredor (1ª edición en inglés de 1994), Barcelona.
- JULIA, D. (1995) «*La culture scolaire comme objet historique*», en **Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives**. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary Series (i), pp. 353-382.

- JULIA, D. (2000) *“Construcción de las disciplinas escolares en Europa”*, en J. RUIZ BERRIO (ed.) **La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes**. Biblioteca Nueva, pp. 45-78, Madrid.
- KIRA, D. y TWIG, K. (1994) *“Regulating Australian bodies: eugenics, anthropometrics and school medical inspection in Victoria, 1900-1940”*, en **History of Education Review**, vol. 23-1, pp. 19-37.
- LERENA, C. (1976) **Escuela, ideología y clases sociales en España**. Ariel, Barcelona.
- McCULLOCH, G. y RICHARDSON, W. (2000) **Historical Research: Educational Settings**. Open University Press, Buckingham–Philadelphia.
- MORENO, P. L. (2005) *“History of School Desk Development in Terms of Hygiene and Pedagogy in Spain (1838-1936)”*, en M. LAWN & I. GROSVENOR (eds.), **Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines**. Symposium Books, pp. 71-95, Oxford.
- MULLER, D. K., RINGER, F. y SIMON, B. (comps.) (1992) **El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social, 1870-1920**. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1ª edición en inglés de 1987), Madrid.
- NOVOA, A. (1998) **Histoire & Comparaison. (Essais sur l'Éducation)**. EDUCA, Lisboa.
- PÉREZ-DÍAZ, V. y RODRÍGUEZ, J. C. (2001) **Educación superior y futuro de España**. Santillana.
- \_\_\_\_ (2002) **La educación profesional en España**. Santillana.
- \_\_\_\_ (2003) **La educación general en España** Santillana.
- PICARD, D. (1983) **Del código al deseo. El cuerpo en la relación social**. Paidós (1ª edición en francés de 1983), Buenos Aires.
- PINEAU, P. (2001) *“¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”*, en P. PINEAU, I. DUSSEL y M. CARUSO **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós, pp. 27-52, Buenos Aires.
- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2001) **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós, Buenos Aires.
- POPKEWITZ, Th. S. y BRENNAN, M.<sup>a</sup> (comp.) (2000) **El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación**. Pomares-Corredor (1ª edición en inglés de 1997), Barcelona.

- QUERRIEN, A. (1979) **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Las Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- QUERRIEN, A. (2005) **L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace?** Les Empêcheurs de Penser en Rond/Le Senil (1ª edición en francés de 1975), Paris.
- REID, W. A. (1998) *“Currículos extraños: orígenes y desarrollo de las categorías institucionales de la escolarización”*, en **Revista de Estudios del Currículum**, vol. 1-3, pp. 7-24 (publicado en 1990 en el *Journal of Curriculum Studies*).
- ROUSMANIERE, K., DEHLI; K. y CONINCK-SMITH, N. (1997) *“Moral regulation and schooling: an introduction”*, en K. ROUSMANIERE, K. DEHLI y N. CONINCK-SMITH (eds.), **Discipline, Moral Regulation, and Schooling: A Social History**. Garland, pp. 3-17, London.
- SACCHETTO, P. P. (1986) **El objeto informador. Los objetos en la escuela: entre la comunicación y el aprendizaje**. Gedisa, Barcelona.
- SÁNCHEZ SARTO, L. (dir.) (1936a) *“Mobiliario escolar”*, en **Diccionario de Pedagogía**. Editorial Labor, t. II, pp. 2133-2141, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (dir.) (1936b) *“Material escolar”*, en **Diccionario de Pedagogía**, t. II, pp. 1983-1994.
- SARASON, S. B. (1976) **The Culture of the School and the Problem of Change**. Allyn & Bacon, Boston.
- \_\_\_\_\_ (1996) **Revisiting “The Culture of the School and the Problem of Change”**. Teacher College Press, New York.
- \_\_\_\_\_ (2003) **El predecible fracaso de las reformas educativas**. Octaedro (1ª edición en inglés de 1990), Barcelona.
- TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V. (2002) *“Sobre la cultura escolar y los mitos de nuestra escuela”*, en **Cultura y Educación**, vol. 14 (3), pp. 237-252.
- TRÖHLER, D. (2007) *“From city republicanism to the public school of the Republic. Pragmatism and continuity in school development in Zurich in the nineteenth century”*. Texto presentado en el Seminario Internacional sobre “Republican and non-republican Imaginations: Comparative Visions and Developments of Schooling from the 18th Century to 1930” celebrado en el Instituto Pestalozziano de Zurich del 28 de febrero al 3 de marzo de 2007.
- TYACK, D. y CUBAN, L. (2000) **En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas**. Fondo de Cultura Económica (1ª edición en inglés de 1995), México D. F.

- VARELA, J. (2003) “*Conocimiento, poder y subjetivación en las instituciones educativas. Sobre las potencialidades del método genealógico en el análisis de la educación formal e informal*”, en Th. S. POPKEWITZ, B. M. FRANKLIN, M. A. PEREYRA (comps), **Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización**. Ediciones Pomares, pp. 127-145 (1ª edición en inglés de 2001), Barcelona-México.
- VIÑAO, A. (1998a) “*L’espace et le temps scolaires comme objet d’histoire*”, en **Histoire de l’Éducation**, vol. 78, pp. 89-108.
- \_\_\_\_\_(1998b) *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España, 1838-1936*, Barcelona, Ariel
- \_\_\_\_\_(coord.) (1993-1994) «El espacio escolar en la historia», *Historia de la Educación*, vol. 12-13, pp. 11-271.
- \_\_\_\_\_(2000) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- \_\_\_\_\_(2005a) “*La memoria escolar: restos y huellas, recuerdos y olvidos*”, en **Annali di Storia dell’Educazione e delle Istituzioni Scolastiche**, vol. 12, pp. 19-33.
- \_\_\_\_\_(2005b) “*Ad maiorem mercati gloriam. La historia de la educación en Pérez-Díaz y Rodríguez*”, en **Historia de la Educación**, vol. 24, pp. 543-565.
- \_\_\_\_\_(2006) “*La historia de las disciplinas escolares*”, en **Historia de la Educación**, vol. 25, pp. 243-269.
- VROEDE, M. de “*Tendances actuelles en Histoire de l’Éducation*”, en **Full Informatiu de la Coordinadora de les Jornades d’Història de l’Educació als Països Catalans**, vol. 1 (1980), pp. 7-23.
- VV. AA. (2003) **Etnohistoria de la escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación**. Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, Burgos.