

Las culturas de la escuela en España. Tres cortes historiográficos

*Agustín Escolano Benito**

Resumo: Este trabajo ejemplifica, mediante el estudio de la evolución de las culturas escolares en España a lo largo del último siglo, los encuentros y desencuentros que se dan en la interacción entre las prácticas, las normas y las teorías que codifican las acciones, los lenguajes y los sistemas en las instituciones de educación. Se examinan, a estos efectos, tres ciclos históricos: el del regeneracionismo de comienzos del Novecientos, el correspondiente a las reformas tecnocráticas de los años centrales del siglo y el que afecta al reformismo democrático finisecular.

Palabras-claves: Cultura empírica de la escuela, cultura académica de la escuela, cultura política de la escuela, interacción y convergencia entre culturas, educación en España, educación contemporánea.

Abstract: With the study of the evolution of school cultures in Spain through the last century, this paper shows the agreements and disagreements in the interaction of the practices, rules and theories that codify the actions, languages and systems in educational institutions. Three historical cycles are examined: the recovering cycle, in the beginning of the twentieth century, the technocratic reform cycle, in the mid-twentieth century, and the period that affects the democratic reform system, at the end of the century.

Key words: Empirical, academic and political school culture, interaction among cultures, education in Spain, contemporary education.

Este trabajo quiere mostrar, mediante el análisis histórico, cómo las culturas construidas en torno a la escuela condicionan los procesos de reforma y cambio de la educación. Las ejemplificaciones que en él se exponen e interpretan vienen a constatar que las innovaciones que se introducen en el sistema formal de educación y en los contextos que a éste se asocian no son una consecuencia directa y mecánica de las estrategias adoptadas por los actores que definen y tutelan las normas, ni tampoco de las construcciones teórico-prácticas que formulan los académicos que legitiman las representaciones del conocimiento pedagógico, sino de las coaliciones que se negocian, explícita o implícitamente, con la cultura empírica de la escuela,

* Professor catedrático da Universidade de Valladolid, Espanha. agustin@fffc.uva.es

y a menudo incluso de las pautas que esta misma cultura, elaborada en la misma práctica y transmitida como memoria corporativa de los enseñantes, propone como gramática interna conforme a la cual funcionan en la realidad las instituciones y sus agentes.

A los efectos anteriores, la cultura de la escuela puede entenderse como el conjunto de prácticas, teorías y normas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones de los establecimientos educativos. Esta cultura se ha construido en España a lo largo de los dos últimos siglos, en paralelo con el proceso de implantación en nuestro país del sistema nacional de educación. Recoge desde luego algunas tradiciones que provienen de la escuela del Antiguo Régimen, pero se configura a partir de los nuevos requerimientos que se suscitan desde de la instauración en España del modelo de instrucción pública. Las nuevas formas de gobernabilidad de la educación, los saberes que se han codificado en disciplinas pedagógicas y el mundo de la práctica han determinado la configuración de nuevas culturas políticas, teóricas y empíricas de la escuela y han comportado interacciones también nuevas entre estos tres ámbitos.

En torno a los tres ciclos históricos del siglo XX que examina –el regeneracionismo, el reformismo tecnocrático y el reformismo democrático–, este texto intenta mostrar las relaciones de autonomía, interdependencia y convergencia que se han dado entre la cultura empírica de los enseñantes –guiada por la lógica de la razón práctica–, la cultura científica de los académicos –regulada por el *logos* de los discursos– y la cultura política de los gestores –determinada por las estrategias burocráticas del control social.

Las culturas de la escuela

La introducción en el lenguaje historiográfico del constructo “cultura escolar” o “cultura de la escuela” es relativamente reciente, y su definición no está aún suficientemente consensuada entre los historiadores. Dominique Julia, uno de los primeros estudiosos del tema, avanzó en 1993 una conceptualización que, por el lugar desde el que se hizo pública –el Coloquio de la ISCHE de Lisboa–, logró pronto un notable grado de aceptación. Según el conocido historiador francés, la cultura escolar se configuraría como el conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas a inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas a lo largo del tiempo, que permiten la transmisión de las disciplinas y la incorporación de los comportamientos en la formación de los sujetos, en el marco de los procesos de socialización (JULIA, 1995, p. 356).

Por el mismo año, Marc Depaepe y Frank Simon habían aludido a la cultura de la escuela al referirse a la “caja negra” de la historia de la educación, es decir, al desconocido agujero del cotidiano escolar (DEPAEPE; SIMON, 1995). Poco

después, entre nosotros, Antonio Viñao, que glosaba estas y otras fuentes sobre la cuestión, coincidía con la propuesta de Julia considerando la cultura escolar como el conjunto de teorías, normas y prácticas que se materializan en los

modos de pensar y actuar que proporcionan estrategias y pautas para organizar y llevar la clase, interactuar con los compañeros y con otros miembros de la comunidad educativa e integrarse en la vida cotidiana del centro docente (VIÑAO, 1998, p. 168-169).

Estas teorías y reglas empíricas se podrían articular, siguiendo la propuesta de Antonio Nóvoa, en torno a cuatro aspectos: los actores, los discursos y lenguajes, las instituciones y sistemas y las prácticas (NOVOA, 1988, p. 45-64).

En realidad, todas estas formulaciones venían a dar respuesta a la denuncia que años antes, en 1992, había expresado Harold Silver al aludir a los “silencios” de la historia de la educación (SILVER, 1992, p. 97-108). Nosotros mismos, en una propuesta orientada a recontextualizar la historia en los programas de formación de profesores, también aludíamos al giro historiográfico que la disciplina debería adoptar para responder a las expectativas derivadas de las nuevas sensibilidades culturales y pedagógicas, sugiriendo enfoques que apuntaran hacia la genealogía de los hechos educativos, las prácticas pedagógicas y la historia material de la enseñanza (ESCOLANO, 1994, p. 55-69). Frente a una analítica condicionada por las tradiciones idealistas y positivistas, que reducía la historia de la educación al estudio de la evolución del pensamiento pedagógico y de las instituciones docentes, se debía afirmar una nueva historia de las prácticas formativas, con temáticas innovadoras que atendieran a formas de curiosidad emergentes, como las que los enfoques etnográficos y micro históricos empezaban a suscitar, muy en consonancia por lo demás con algunas perspectivas de la llamada cultura posmoderna¹.

Desde los anteriores presupuestos, cuando hablamos de cultura de la escuela nos podemos estar refiriendo, al menos, a tres ámbitos de la memoria de la educación, o si se quiere, a tres tipos de cultura de la escuela:

- a) Uno estaría constituido por la cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión y que se transmite por diversos mecanismos en las relaciones que se dan dentro de la vida cotidiana de las instituciones. La escuela es un lugar producción de cultura y el oficio de maestro se configura en su identidad en torno a la memoria corporativa de los docentes.
- b) Otro se organizaría en torno a los saberes que genera la especulación y la investigación. Esta segunda modalidad de cultura escolar, ligada al desarrollo

1. Véase: Escolano (1996, p. 117-131).

del conocimiento experto, sobre todo a partir de la instalación académica en las instituciones de educación superior, desde finales del XIX, del movimiento positivista, sería la cultura propiamente científica de la educación.

- c) Un tercer sector de la cultura de la escuela vendría asociado al discurso y a las prácticas de orden político-institucional que se configuran en torno a los sistemas educativos, y se expresaría en el lenguaje normativo que sirve de soporte a la organización formal de la educación. La escuela como organización instituye en este sentido también una determinada cultura.

La primera de estas dimensiones de la cultura escolar, la empírica, es básicamente etnográfica y se objetiva en los registros que dan contenido a los museos pedagógicos y centros de memoria de la educación, hoy en auge en todo el mundo, a juzgar por las múltiples iniciativas que emergen a diario en los entornos académicos y socioculturales vinculados a veces a proyectos de introducción de la hermenéutica histórica en los procesos de cambio educativo².

La segunda perspectiva se plasma en los textos científicos y en los discursos que ensayan interpretaciones teóricas acerca de la escuela. Esta cultura se construye, desde finales del siglo pasado, en los círculos intelectuales y académicos en los que se cultivan las llamadas ciencias de la educación³.

La tercera, que da origen a una teoría práctica de la escuela como organización, se configura en los entornos administrativos y burocráticos que regulan y gestionan el funcionamiento de los sistemas e instituciones en interacción con los agentes y grupos que intervienen en la gestión de la realidad educativa (BARROSO, 1996, p.487-506).

Cada una de estas culturas se ha desarrollado conforme a su propia lógica y ha dado origen a una determinada tradición, transmitiéndose también según distintos mecanismos de comunicación de la memoria. Entre las tres esferas de la cultura escolar se dan relaciones de interacción y aun de convergencia, pero se constatan asimismo históricamente disociaciones, explicables en función de los amplios márgenes de autonomía que cada una dispone.

Veamos algunas ejemplificaciones históricas de la interacción/disociación entre las tres culturas de la escuela en torno a las coyunturas críticas de la evolución del sistema educativo nacional español en el último siglo. Estos ciclos, tal como establece el consenso historiográfico, serían los siguientes:

- a) El período regeneracionista de entre siglos XIX-XX.
- b) La fase de modernización tecnocrática del franquismo.
- c) La etapa de reformas democráticas.

2. Véase, por ejemplo: Louro Felgueiras (s.d.).

3. Véase nuestro trabajo: Escolano (2000, p. 605-614).

Estas son, por lo demás, las tres ocasiones en las que el siglo que ahora concluye ha tratado de buscar la “altura de los tiempos”, para decirlo con la conocida expresión del filósofo Ortega y Gasset que alude al progreso hacia el nivel de modernidad de cada época, incluido el proyecto de puesta al día de la cultura escolar del país (ESCOLANO, 1997, p. 13-23).

La cultura escolar en ciclo regeneracionista

El período de entre siglos XIX-XX constituye una fase de fundamental significación en la definición de las tres culturas escolares antes mencionadas y en el establecimiento de sus relaciones de interdependencia y cohabitación.

De una parte, durante esta época se consolidó en el orden de la práctica la cultura de oficio de los maestros. Ello se produjo al margen en gran medida de las instancias burocráticas y de la cultura científica sobre educación, como veremos.

El arte de enseñar, esto es, el saber empírico del maestro artesano, es en buena medida una tradición inventada por los propios actores que lo crean, lo gestionan y lo representan⁴. Este tipo de saber práctico puede ser incluso ratificado por la misma sociedad que lo reconoce y legitima a través de las imágenes de identidad que otorga a los enseñantes. Tales atribuciones se justifican por la razón práctica de la cultura de oficio. La no cientificidad de esta cultura experiencial, que el positivismo de la época se encargó de denunciar en parte para auto afirmar su estatuto, no invalida sin embargo ni técnica ni moralmente sus competencias, ni tampoco la desacredita socialmente, toda vez que sus niveles de eficiencia y su mismo *ethos* se traman en la realidad y en la necesidad, y se regulan mediante convenciones corporativas y comunitarias, con independencia del juicio de los expertos.

La cultura empírico-práctica de la escuela en el ciclo regeneracionista –también después- estuvo ligada pues al desarrollo de la profesión docente. Han sido los profesores quienes, entre otras cosas, tuvieron que idear respuestas para resolver problemas como los siguientes:

- La disposición y uso de los espacios en que se instalaron las escuelas (no siempre con arquitectura *ad hoc*, y a menudo con innumerables precariedades).
- La gestión del tiempo, incluidas las asignaciones horarias a las rúbricas curriculares y los ritmos del proceso, además del control de su regulación. Todo ello sin referencia a los criterios higienistas que la cultura científico-positiva aportaba entonces.

4. Véase el monográfico de la revista *Vela Mayor (Anaya Educación)* dedicado al tema “El maestro, hoy” (III – 9, 1996). Nuestro trabajo: “Maestros de ayer, maestros del futuro” (p. 41-48).

- La selección del conocimiento escolar y la planificación curricular. Nótese que hasta 1953 no existieron en España cuestionarios nacionales para ordenar los programas de enseñanza, por lo que el contenido de la educación hubo de ser pautado por la manualística y por el mismo arte docente.
- La organización de la marcha de la clase según criterios y reglas de disciplina tomados de la experiencia propia o corporativa. En este caso, las raíces de las prácticas pueden rastrearse incluso hasta las escuelas del Antiguo Régimen.
- La adopción de métodos y procedimientos específicos inspirados en la tradición y en la inventiva propia para la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo y demás saberes elementales.
- La creación de un utillaje profesional con objetos e instrumentos que con el tiempo llegarían a configurar el ajuar del maestro.
- La preparación y uso de materiales, incluidos los textos y demás recursos.

Todo este conjunto de creaciones empíricas y conductas prácticas se fue configurando como una cultura paralela a la que postulaban las culturas científica y organizacional de la educación, producidas en los centros de formación normalista y en los gabinetes de la administración. Aquella cultura inventada terminó por definir una tradición acreditada y un sistema compartido de significaciones –este es uno de los componentes de toda cultura, como ha destacado Clifford Geertz (1997, p. 1955)– que se fue transmitiendo como memoria corporativa o gremial a través de sutiles pautas de aprendizaje social y directo –no bien conocidas– dentro del mismo grupo creador de los saberes y habilidades, que se constituyó a un tiempo en comunidad interpretativa y de legitimación. Poco o nada tiene que ver este tipo de cultura con la del conocimiento experto y la normativo-burocrática.

Los maestros de esta época, a pesar de ciertas afirmaciones de la retórica regeneracionista, no aprendieron la pragmática de su oficio –el *habitus* de la profesión, como diría Bourdieu– en los tratados pedagógicos cursados en las escuelas normales, ni en los estudios que aportaba la ciencia positiva. Con independencia de que elevadas cuotas de docentes no pudieran siquiera acreditar las titulaciones apropiadas –a veces ni siquiera el extendido certificado de aptitud–, los graduados normalistas tampoco inspiraron su acción en los rudimentos culturales y pedagógicos que dispensaron las escuelas de magisterio. Más bien al contrario, los análisis genealógicos que trascienden la historia externa de las escuelas normales evidencian que las prácticas del oficio de maestro y el instrumental de las escuelas se adscribirían a una tradición inventada y a la memoria del gremio que la archiva y transmite.

En un reciente ensayo sociológico se comparaba el oficio de maestro con el de *bricoleur* o persona que práctica el *bricolage*, es decir, con quien manipulando diversos elementos materiales compone un artefacto o lleva a cabo alguna actividad artesanal. Según esta metáfora, que procede del uso que hizo de ella Levi-Strauss

para definir el trabajo de aquellos que, sin ser científicos o artistas, construyen su programa con materiales heteróclitos, resuelven sobre la marcha los problemas prácticos que se le presentan –sin seguir pautas teóricas predefinidas- y recontextualizan saberes empíricos, el oficio de profesor o enseñante tendría mucho que ver con el de componedor (DIAZ; PRIETO, 1996, p. 19). Tampoco estaría lejos del de artesano, ya que, en función de lo observado en los anteriores epígrafes, sí parece plausible incluir las prácticas y tecnologías de que se sirve el maestro para configurar y ejercer su profesión entre las artes que configuran una cultura empírica artesana, que sería a estos efectos una combinación inteligente entre las tradiciones corporativas y la innovación creadora. Buena parte de estas mediaciones constituyen el campo de lo que se ha dado en llamar las tecnologías vernáculas.

No ha de extenderse necesariamente esta metáfora del *bricoleur* a la imagen del hábil artífice o menestral que arregla objetos o resuelve situaciones simples, aunque históricamente puedan constatarse numerosas rutinas de la profesión docente que podrían sugerir tal conclusión, como la relativa a los métodos de ábaco y catón o a las disciplinas de dómine y palmeta de que los maestros tradicionales se sirvieron para gestionar la marcha de la clase. No obstante, en estas y en otras acciones prácticas más complejas y elaboradas, que el historiador debe registrar sin otras valoraciones que las que requiere la hermenéutica, es posible buscar la lógica de una ratio construida desde la experiencia, fuente esencial de lo que venimos denominando cultura empírica de la escuela.

El mismo Pablo Montesino, director de la primera escuela normal española y uno de los primeros teóricos de la educación contemporánea, y desde luego el más influyente en su ordenación normativa, aludía a que “el oficio y deber de un maestro público son el arreglar las ocupaciones de la escuela” (MONTESINO, 1998, p. 16). Y los mismos tratados pedagógicos hablaban de que debía ser el propio maestro el que recreara en su escuela, conforme a sus circunstancias, los métodos, los cuadros horarios y todo el régimen de actividades. Así, aunque muchas de las prácticas pedagógicas que eran recomendadas por los textos y reglamentos tuvieron incidencia en la realidad escolar, su invención o aplicación estarían siempre sujetas a las formas de la cultura de oficio. Estos modos, en unos casos, se fueron trasvasando a los sistemas de pedagogía y al discurso de las normas. En otras ocasiones, fueron las pautas administrativas y las orientaciones técnicas las que interaccionarían con el mundo de la práctica escolar.

Junto a esta cultura práctica, el ciclo histórico del regeneracionismo, entre fines del siglo XIX y los primeros decenios del XX, alumbró otras dos culturas pedagógicas: la académica o científica y la política o administrativa.

Los saberes sobre educación se constituyeron en el siglo pasado como disciplinas académicas para satisfacer las demandas metodológicas que suscitaron los primeros centros de formación de maestros: las escuelas normales. Sus objetivos

fueron dos: fundamentar los valores y la sistemática de la acción educativa y asegurar una ordenación racional de la práctica docente.

Para atender al primero, la emergente ciencia de la educación se inspiró en la filosofía, en los idearios políticos y en la reflexión sobre la misma práctica. En orden a la regularización de la instrucción conforme a método, la nueva disciplina ideó teorías y sistematizó prácticas inspiradas en determinados principios, aunque al liberarse dichas técnicas de los supuestos que las crearon, aquellos modos de formación llegaron a mecanizarse. Ello ocurrió, como ha mostrado la investigación histórica, con la difusión de los modelos educativos inspirados en el intuicionismo de Pestalozzi, la teoría de los grados formales de Herbart, el mutualismo de los sistemas pedagógicos de Lancaster/Bell y el simbolismo lúdico-didáctico de Froebel, por referirnos a los paradigmas y métodos más universales y mejor conocidos. Descontextualizados estos paradigmas de las culturas históricas en que se gestaron, sus sistemas pedagógicos no sólo sufrieron las deformaciones asociadas a los diferentes criterios de apropiación que cada sociedad, cada grupo y cada época utilizaron, sino que se vieron abocados a su reducción como formas empíricas aplicadas al mundo de la acción.

La España del XIX recogió todas estas influencias, así como las que propició el positivismo en el último período de entre siglos, en su ambicioso proyecto de configurar una ciencia de la educación basada en la observación y en el control experimental de los fenómenos. Es verdad que nuestro país casi siempre recibió estos modelos a través de diferentes vías de influencia exterior (la influencia externa siempre ha sido un factor decisivo de modernización), como ocurrió con las apropiaciones que Montesino hizo en su exilio de las novedades dominantes en la Europa de comienzos del XIX o las adaptaciones que la corriente krausopositivista llevó a cabo después. Por lo demás, la mayor parte de los manuales españoles de pedagogía utilizados en las escuelas normales están llenos de transcripciones, a veces literales, de los tratados de la época, franceses y alemanes sobre todo (Gerando, Paroz, Rendu, Compayré, Schwarz, Ziegler...). Traducciones y plagios suplieron, en la España del pasado siglo, al debate teórico de legitimación de la pedagogía que tuvo lugar desde Herbart en Alemania, o desde la dialéctica positivismo-idealismo en amplias zonas de Europa. La llamada "edad de oro" de nuestra pedagogía (que cubre el período de finales del XIX y primer tercio del XX) se definió sobre todo por una aceptación ecléctica de todo tipo de influencias exteriores, así como por la configuración de la pedagogía como una disciplina académica superior orientada a cumplir nuevas funciones –más allá de la formación de los docentes primarios- relacionadas con la modernización del sistema escolar.

La constitución de la pedagogía como disciplina universitaria se lleva a cabo en España a lo largo de todo un proceso que se inicia con la creación de una cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado en Filosofía de la Facultad de Letras de la

Universidad Central (1904) y se cierra con la erección de las Secciones de Pedagogía en las Universidades de Madrid y Barcelona (1932-1933). Como antecedente de estas secciones hay que referir la Escuela Superior del Magisterio, instaurada en 1909 y reformada en 1914. En estos centros se formaron, en un nivel superior a las exigencias de las instituciones de formación de maestros, los directores e inspectores de escuelas elementales, los profesores de las normales y los estudiosos de las ciencias de la educación en general, es decir, toda la *intelligentsia* del sistema.

En torno a estas nuevas instituciones, los reformadores de la España contemporánea, vinculados al regeneracionismo progresista que trató de situar a España en el nivel de modernidad de la época, elevaron a la pedagogía al estatus académico universitario y le atribuyeron una función nuclear en relación con la reforma de la sociedad y de la cultura, no sólo por su capacidad teórica de innovación en el campo escolar, sino sobre todo por su potencialidad respecto a los cambios que se podían inducir en la cultura y en la misma vida.

Esta nueva cultura de la escuela, la científica, se gestó y desarrolló, pues, al margen de las instancias del mundo práctico, esto es, como una cultura academicista. En el tránsito de los siglos XIX al XX, el *corpus* de conocimientos especializados acerca de la enseñanza pasó a manos de la nueva élite intelectual de las universidades e instituciones de educación superior, adoptando los caracteres de lo que hemos dado en llamar el conocimiento experto, en gran medida escindido del mundo de la vida o cotidiano escolar.

Tanto los nuevos científicos adscritos a la corriente positivista (sociólogos, psicólogos, pedagogos), como los intelectuales que lideraron en el cambio de siglo el renacimiento de las filosofías de la educación de corte neokantiano y neoidealista (pedagogía de los valores, historicismo, ciencias del espíritu...), construyeron discursos teóricos que en general se alejaron demasiado del campo de la experiencia. Algunos de estos científicos y filósofos se desclasaron incluso del ámbito docente del que procedían, erigiéndose a veces, desde las nuevas plataformas académicas superiores, en líderes sin referentes empíricos.

Por otro lado, estos nuevos mediadores, detentadores de la cultura de los expertos, usurparon a los maestros la posibilidad de construir y legitimar un saber profesional basado en la propia experiencia, con lo que, como ha puesto de relieve Antonio Nóvoa, excluyeron la práctica como fuente constitutiva de las ciencias de la educación (NOVOA, 1998, p. 403-430). Así, con el auge del positivismo, impulsado por las burguesías modernas, la ciencia pedagógica se recluyó en las instituciones superiores e incluso los sectores normalistas –no sólo los profesores primarios– quedaron escindidos de los círculos que producían el conocimiento socialmente reconocido como solvente en relación a la enseñanza.

En consecuencia con lo anterior, los maestros fueron reducidos al mundo de la experiencia ingenua, y la pedagogía teórica se hizo cada vez más abstrusa y esotérica,

configurándose en torno a datos y especulaciones alejados de una saludable y realista razón práctica. Sólo en determinados contextos, como los que ensayaban los modelos teóricos en escuelas-laboratorio (origen de la tradición constructivista) o mantenían vínculos institucionales con los movimientos de renovación (germen de las pedagogías críticas), se propició una real aproximación entre enseñantes y expertos. Ello ocurrió, como es sabido, en ciertas afinidades que se dieron en los círculos innovadores de la escuela nueva y en algunos medios con tradición pedagógica académica. En los demás casos, el oficio de maestro quedó aislado de los circuitos de producción del conocimiento o abocados a las vías institucionales marginales. De este modo, el saber experto asumió un papel hegemónico sobre la práctica, que quedaría reducida al mundo de lo subalterno.

En otro orden de cosas, el último período de entre siglos estructuró también una cultura política de la escuela, configurada en torno a las prácticas normativas que codificaron la organización de los sistemas educativos en una coyuntura crítica de expansión y modernización de los mismos.

Esta cultura política utilizó, a veces retóricamente, y en otras ocasiones con coherencia pragmática, conceptos que se gestaron en el ámbito académico-científico y aun en el de la acción más acreditada. Por eso, el lenguaje de las normas aparece a menudo impregnado de terminologías teóricas. El aludido reglamento de escuelas de 1838, inspirado en la pedagogía de Montesino, recogía numerosos conceptos que reflejaban las teorías vigentes y algunas prácticas cotidianas de la educación. Este documento, que estuvo en vigor hasta bien entrado en siglo XX, definió formalmente las ideas sobre el espacio, los tiempos, el programa, los métodos y modos de enseñanza, el régimen de disciplina y demás pautas asociadas a la ordenación de la marcha de la escuela.

En los finales del XIX y comienzos del XX, nuevos registros muestran la interinfluencia entre las pedagogías académicas y las políticas. Las orientaciones emanadas del Museo Pedagógico Nacional, creado en 1882, informaron a veces el lenguaje de las normas, aunque las prácticas, tanto burocráticas como profesionales, siguieron operando desde sus propias lógicas al margen con frecuencia de las recomendaciones técnicas. Sólo dos ejemplos para ilustrar lo anterior. Los nuevos diseños arquitectónicos escolares pensados ya a fines del último siglo desde el higienismo, el racionalismo y la graduación, encontraron fuertes resistencias políticas y económicas para su implantación en la realidad, cuya fisonomía no escapó a las descripciones arcaizantes que aporta la etnografía histórica. Por otro lado, la reordenación del tiempo educativo que implicaba la introducción de las vacaciones de estío en 1887 reflejaba el impacto de la primera ergonomía y de la presión societaria de los docentes en la organización política de la escuela, pero el mundo cotidiano de los centros siguió por mucho tiempo aferrado a los ritmos que imponían las condiciones reales de vida de los niños y los maestros.

Diversos miembros de la *intelligentsia* pedagógica de la época llegaron incluso a participar directamente en la conformación de la cultura política escolar Manuel B. Cossío, Santiago Alba, Rufino Blanco o Domingo Barnés, por ejemplo, tuvieron responsabilidades directas en la definición de las innovaciones pedagógicas auspiciadas por la administración. Muchas de las propuestas reformistas —la enseñanza graduada de 1898, el plan cíclico de 1901, los modelos de arquitectura escolar de 1904 y 1920, la reordenación de las normales de 1914, el estatuto del magisterio de 1923— fueron formuladas por los intelectuales “orgánicos” del regeneracionismo recogiendo las propuestas del lenguaje técnico-científico. Pero, desde su lógica interna, el *leitmotiv* de la cultura política no estaba en la racionalidad teórica, sino en su función de control. En esta perspectiva, el lenguaje académico puede desempeñar una misión retórica, de simulacro de modernidad, y hasta ser demagógico con la realidad misma, pero puede asimismo abocar a la vía de las culturas supra estructurales.

Tres culturas, pues, con tres lógicas distintas: la de la razón práctica en el nivel de lo empírico; la del discurso académico en el ámbito de lo científico; la del control social en el registro de la escuela como organización. Cada uno de estos tipos de cultura posee una esfera propia de autonomía e interacciona en parte con las otras dos. También coinciden las tres en ciertas zonas de convergencia. Pero el fracaso de buena parte de las reformas educativas históricas y actuales deriva de la escisión entre estas tres culturas, y sobre todo, como señala Zeichner, porque los teóricos y los políticos no tienen en cuenta suficientemente el *habitus* de los enseñantes que han de aplicarlas, es decir, su cultura. Ahí está igualmente la clave explicativa del fracaso del movimiento pedagógico regeneracionista de la España de entre siglos.

Las culturas escolares y las reformas tecnocráticas

Un segundo corte historiográfico en el que se puede verificar la coexistencia de las tres culturas de la escuela en el último siglo es el que se articula en torno al llamado ciclo tecnocrático del franquismo, entre los finales de los años cincuenta y la crisis terminal de régimen autoritario que siguió a la guerra civil. Este período, de poco más de quince años, afectó a todo el tracto desarrollista de los sesenta y principios de los setenta, hasta las contrarreformas del tardo franquismo. El ciclo ejemplifica bien el ensayo de una estrategia modernizadora de un sistema educativo arcaizante en un contexto de reformas sin democracia.

Como es sabido, el régimen triunfante en la guerra civil española procedió de inmediato a dismantelar los “aparatos” pedagógicos atribuidos a la República, lo que al tiempo supuso una ruptura con las tradiciones que se habían venido instalando en la escuela desde finales del siglo anterior, esto es, desde los programas y

experiencias que impulsó el regeneracionismo en sus tres niveles de cultura: la empírica, la académica y la organizacional.

El nuevo poder establecido quiso también crear su propia pedagogía, lo que no resultaba fácil. Había que crear para ello nuevas estructuras, nuevos marcos teóricos y círculos de investigación y nuevas relaciones con el mundo de la práctica educativa. Era preciso incluso, aunque sólo fuera por razones de legitimación formal, enlazar con alguna tradición pedagógica que resultara compatible con el nuevo orden ideológico.

El modelo autárquico adoptado en la posguerra, además de arcaizante en sus planteamientos, programas y métodos, condujo al aislamiento del país y cerró el camino hacia la modernización. Esta ruptura con el ritmo de desarrollo regeneracionista anterior no era sostenible por mucho tiempo, lo que invitaba al sistema a cambiar de estrategia, en paralelo por lo demás con los cambios que se operaron en la economía y en la vida social en la coyuntura expansiva de los años sesenta. Así, aún dentro del esquema autoritario del ordenamiento político de la época, el régimen tuvo que evolucionar hacia un proceso de reformas que terminaría por afectar, en el caso de la escuela, a la tecno estructura del sistema y a las innovaciones pedagógicas asociadas a sus marcos de modernidad.

La progresiva incorporación del país a la dinámica de las sociedades industriales era incompatible con la subsistencia de un sistema educativo tan obsoleto como el mantenido a lo largo de casi dos décadas de autarquía. Las nuevas expectativas sociales generaron no sólo demandas educativas, sino también una cultura escolar más sensible con los cambios científico-técnicos y pedagógicos de la época, y en definitiva la incorporación a la enseñanza de los mismos criterios de modernidad y eficiencia que se impusieron en la sociedad industrial.

Este proceso de innovación, que se abrió con las tímidas reformas de los cincuenta, desembocó en la importante ley de 1970, que comportaba una reforma sistémica de la escuela con orientaciones pedagógicas que en su conjunto definían una nueva cultura de la política escolar, cuya inserción ha llegado hasta nosotros⁵. La crisis económica subsiguiente a la reforma y las contradicciones finales del tardo franquismo dieron al traste con aquel proyecto modernizador de la escuela que algunos autores, como Manuel de Puelles, han querido relacionar con el regeneracionismo, en su visión conservadora, de comienzos de siglo. Este autor señala que, además de los elementos tecnocráticos que comportaba la reforma de 1970, puede rastrearse una línea política identificable con el “conservadurismo español más logrado”, que él ve encarnado en el regeneracionismo de Costa, Maura y, en ciertos aspectos, de Primo de Rivera (PUELLES, 1992, p. 28-29). Esta

5. Véase nuestro trabajo: Escolano (1989, p. 7-28).

tradición responde al reformismo “desde arriba” y excluía la participación democrática. Más aún, el trabajo de Puelles sugiere extender la anterior conclusión a todo el ciclo 1957-1973, glosando la asociación que el sociólogo Jiménez Blanco formuló entre los tecnócratas de este período y los políticos moderados del siglo XIX (JIMENEZ BLANCO, 1992, p. 29). Ambos renunciarían a ciertos principios de su dogmática y se abocaron al posibilismo.

Durante este ciclo de reformas se constata de nuevo la coexistencia de las tres culturas antes comentadas:

- a) La cultura empírica de los maestros, muy aferrada a las rutinas de oficio de la experiencia ingenua y a los condicionamientos dictados por la dogmática de un régimen autoritario que imponía asimismo determinadas prácticas.
- b) La cultura pedagógica que se construye y difunde en los ámbitos académicos y de investigación. Esta cultura rompe con la tradición acrisolada durante el regeneracionismo, del que sólo adopta en todo caso su rictus conservador, y se adscribe decididamente al funcionalismo tecnocrático, que por entonces se imponía como filosofía educativa universal en gran parte de los medios occidentales. Esta orientación era además compatible con los valores que sostenían el sistema.
- c) La cultura política de la escuela como organización, configurada a partir de la ideología del régimen y objetivada en los discursos, aparatos y lenguajes que, además de legitimar el orden vigente, dieron origen a una tecno estructura modernizada sin democracia y a su misma configuración como sistema.

Del tradicionalismo técnico que caracterizó la cultura empírica de la escuela, y de sus interacciones con la política y la pedagogía, dan cuenta las resistencias que ofrece la realidad a las estrategias de cambio que pone en marcha entonces la administración. Así, los redactores de los primeros cuestionarios nacionales de enseñanza primaria, en 1953, expresaban el temor de chocar con las tradiciones establecidas en la práctica y la necesidad de lograr un compromiso estratégico entre los móviles de la tímida innovación y las limitaciones de la realidad⁶.

La novedad que supone la existencia de unos cuestionarios nacionales destinados a orientar la labor de nuestras escuelas primarias -se lee en la introducción- nos ha movido a *no introducir en ellos innovaciones* que podían haber contribuido a *perturbar la marcha de la enseñanza*. Ensayos de metodología nueva, tales como las globalizaciones, la concentración de materias afines y los proyectos, que tienen su indicación ya

6. Ver Escolano (1992, p. 289-310).

en los primeros pasos de la enseñanza, ya en las tareas experimentales de escuelas de ensayo, sólo en muy poca medida son acogidos por los cuestionarios, *respetuosos con una tradición escolar* que ha convertido a la asignatura en una realidad inesquivable... (Ahora bien), *si hemos huido de innovar en exceso*, ello no quiere decir que no hayamos procurado *atemperar* los cuestionarios a los *postulados actuales de la ciencia pedagógica*. Es posible, incluso, que los de algunas materias *parezcan excesivamente revolucionarios*, si se tiene en cuenta nuestra tradición escolar (MADRID, 1953, p. 9-10). El subrayado es nuestro).

El fragmento transcrito reconoce, implícita y expresamente, la existencia de las tres culturas escolares aludidas: la de la tradición, que hay “respetar” para no “perturbar” la inercia de la “marcha de la clase”; la que postula la “ciencia pedagógica”, con sus ensayos innovadores, más propia de los centros experimentales que de los ordinarios; la que adopta la política educativa del momento, que tratará de “atemperarse” a la anterior y de reconocer el reaccionarismo de la primera. Esta última será pues una cultura estratégica, posibilista y retórica.

La cultura empírica de los maestros era en gran medida la tradición recibida, unida a las prácticas que impuso el régimen. Sólo más adelante, algunas minorías, que se habían salvado de la represión o habían creído en el valor de una cierta práctica de la resistencia, pudieron emerger como movimientos renovadores a fines de los sesenta. Esto ocurrió en sectores muy diversos, desde los que aglutinaron a las iniciativas del catolicismo más abierto a los que impulsaron las instituciones ligadas a la burguesía y a otros sectores liberales, únicas “disidencias” que fueron toleradas por el franquismo (Véase ESCOLANO, 1980). Pero la gran masa mostrenca de las escuelas del país vivió instalada en la rutina, la resignación y la ciega obediencia. El rostro de esta cultura era por lo demás un reflejo de la vida cotidiana de la mayor parte de los españoles. No sorprende, pues, que los mentores de aquellas primeras reformas tuvieran en cuenta aquel otro tipo de resistencialismo que opondría su fuerza y su número al cambio.

Mas el tecnocraticismo de los años que siguieron a esta innovación iba a codificar una nueva cultura científica de la escuela. Las demandas de modernización del sistema educativo, para su mejor adecuación al desarrollo económico y social, generaron nuevas expectativas pedagógicas y la necesidad de formar en la universidad profesionales que lideraran el cambio desde propuestas técnicas y científicas, y no ya sólo desde las instancias de la dirección política del régimen.

El fomento de esta nueva cultura se llevó a cabo en las universidades que impartían la carrera de pedagogía, en el Instituto del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y en algunos gabinetes técnicos de la administración,

como el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP), creado en 1958. En todos estos centros se construyó -como hemos documentado en otros trabajos (MAILLO, 1967, p. 187-188)- una extraña hibridación epistémica entre las corrientes neopositivistas al uso en la época y una pedagogía especulativa que no había abandonado el sesgo espiritualista que adoptó bajo el nacional-catolicismo. El registro positivo de esta cultura de la escuela tiene una clara fundamentación en la psicología y sociología de corte funcionalista-conductista en que se inspiraba y abocó a la construcción de una tecnología de la enseñanza de intención eficientista y orientación mecánica. El rictus idealista, que era más un resabio ideológico que una actitud intelectual, ofrecía la imagen de una filosofía mistificada en la que cabían todos los discursos asociados tradicionalmente al catolicismo: humanismo, personalismo, neoescolástica, existencialismo cristiano.

La cultura científico-técnica diseñada en esta fase del franquismo trató en definitiva de elaborar una teoría y tecnología educativas que no fueran incompatibles con el sistema de valores de la ideología dominante. De esta suerte, la pedagogía académica se configuró a caballo entre la racionalidad técnica, de clase raíz positivo-funcional, y la retórica ideológica del orden político. Pese a todo, la cultura escolar resultante fue además bastante extraña a los hábitos que conformaban el cotidiano de las instituciones y los comportamientos de los docentes, aferrados a las viejas inercias del oficio y refractarios a las innovaciones que, por lo demás, procedían de medios intelectuales exóticos para la sensibilidad del común de los maestros españoles de la época.

La cultura académica sobre la escuela también se configuró en este ciclo histórico como un saber escindido del mundo de la práctica y sin sintonía con el arte de la enseñanza, que siguió adscrito al ámbito de la experiencia. Los nuevos expertos o mediadores no sólo se desclasaron de los sectores socio profesionales de los que a menudo procedían, sino que impidieron la posibilidad de construir un saber empírico y excluyeron asimismo la práctica como referente de racionalidad técnica. Otra vez el positivismo condujo a una especie de elitismo academicista para afirmarse como la única vía posible hacía un saber acreditado cultural y socialmente, esto es, hacia una cultura hegemónica.

La cultura política de la escuela se fue conformando como una tecno estructura que mimetizaba el conocimiento experto. Primero fueron los cuestionarios de 1953, ya aludidos. Luego, a partir de 1957, los centros de colaboración pedagógica, que trataban de animar desde la inspección con grupos de maestros la decaída práctica escolar (MAILLO, 1967, p. 187-188). Poco después, la creación del CEDODEP en 1958 expresaba la voluntad modernizadora de la administración

7. Decreto de 25 de abril de 1958 (BOE del 15 de mayo).

educativa en diversos campos de las relaciones teoría-práctica⁷. Como instrumento de mediación entre la burocracia y la escuela, este centro construyó toda una cultura técnico-científica a través de sus actividades de documentación, experimentación, investigación y orientación. La revista *Vida Escolar*, que mensualmente se enviaba a todos los establecimientos del país, constituyó seguramente uno de los más logrados instrumentos de aproximación entre las culturas empírica, académica y política de la escuela⁸. En esta publicación, la simbiosis antes notada entre tecnocraticismo e ideología no muestra ya la beligerancia ofensiva del primer franquismo, aunque su estilo siguió denotando la comentada escisión entre las lógicas que sobre determinaban los tipos de cultura. Esta disociación también está presente en las estrategias de innovación que se pusieron en marcha en torno a la reforma de 1970.

La cultura de la escuela como organización, y por tanto en clave sociopolítica, se tecnificó asimismo en este ciclo histórico. A esta época pertenecen las decisiones normativas que hicieron de la escuela española una organización moderna. Entre 1964 y 1970 se elaboraron los niveles básicos de adquisición por cursos, nuevos cuestionarios nacionales, programas para diferentes tipos de centros y pruebas de evaluación y promoción. Estas innovaciones dieron origen a una nueva generación de manuales escolares que dio al traste con el imperio de las obsoletas cartillas y enciclopedias. La incipiente apertura al mundo del audiovisual quiso cambiar la imagen de la ecología tradicional de las aulas, que también se revisó desde los nuevos proyectos arquitectónicos. A renglón seguido, la reforma de 1970 desplegaría toda una batería de normas jurídicas y técnicas que expresaban una nueva cultura política de la escuela como organización.

Esta última singladura reformista estableció nuevos aparatos pedagógicos para vehicular hacia la práctica la cultura escolar que propugnaba. En esta estrategia modernizadora jugó un papel esencial la red CENIDE-ICES (Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación-Institutos de Ciencias de la Educación), que, al igual que todo el proyecto de reforma, terminó por quedar apresada en las contradicciones del final de un sistema que no podía eludir los condicionamientos tecnocráticos y autoritarios del tardo franquismo. Por lo demás, la cultura que propició esta red quedó igualmente escindida de las necesidades reales de los docentes y de los centros, con lo que otra vez volverá a repetirse la amenaza de disociación entre las esferas de lo empírico, lo político y lo académico en la organización de la escuela.

8. No obstante lo anterior, el responsable de la revista en su primera época, Adolfo Maillo, expresaba después sus reservas sobre la "pedagogía hodierna y metrificadora" que se empezaba a imponer en la etapa tecnocrática, opuesta a nuestra "tradicición", que no era "ni pragmatista ni diseñadora de *currícula*" (Entrevista personal con el autor, 1992).

Las culturas de la escuela en las reformas democráticas

Un tercer ciclo modernizador cierra el siglo que analizamos: el que se gesta en la transición a la democracia y concluye con las últimas reformas.

La España de la transición, sobre todo a partir de los acuerdos de 1977, conocidos como los Pactos de la Moncloa, inició un proceso político de modernización desde la democracia que impulsó no sólo el desarrollo de la escolarización -que en el nivel básico alcanzará por entonces la mítica tasa 100-, sino toda una serie de mejoras cualitativas de la enseñanza que iban a afectar a las infraestructuras, a los modos de relación de los agentes sociales y educativos y a la interacción entre las culturas de la escuela que han venido a confluir en la coyuntura reformista de los noventa.

Ahora bien, pese a que la modernización y democratización de la educación han inducido sin duda una mayor permeabilidad entre los diferentes registros de la cultura escolar, el análisis histórico de la situación del tiempo presente coincide en sus conclusiones básicas con los exámenes relativos a otros ciclos. Cuando ya las reformas en curso han cubierto buena parte de su desarrollo, o al menos están virtualmente desplegadas, el diagnóstico histórico vuelve a comprobar la persistencia del juego convergencias y disociaciones entre los tres planos de la cultura de la escuela: el pragmático, que bajo diferentes formas de resistencialismo y aproximación interacciona con las normas y saberes externos desde su gramática interna; el teórico que sigue manteniendo su estrategia de desarrollo científico sin apenas contacto con el mundo de la práctica; el político, que adopta, a menudo retórica y metafóricamente, el lenguaje de las construcciones académicas y sociales, y que se aboca sobre todo al control sistémico de la escuela, más que a su transformación.

La gestión y puesta en marcha de la LOGSE (Ley orgánica general del Sistema Educativo, 1990) ha evidenciado los encuentros y desencuentros generados entre las tres culturas.

De un lado, la nueva formulación política de la cultura de la escuela ha tratado de trasladar al mundo de la práctica numerosos conceptos, lenguajes y normas que no eran familiares al *habitus* profesional de los docentes, y ello ha generado conflictos añadidos al llamado "malestar" de los enseñantes (ESTEVE, 1987). Los reformadores, como en otras circunstancias históricas, aunque obviamente con distintos proyectos, han olvidado que sus propuestas normativas estaban muy alejadas de la cultura empírica de la escuela, y sus estrategias no fueron desde luego suficientemente prudentes e inteligentes como para sospechar que la persistencia en la memoria y en los comportamientos de la tradición del arte de enseñar iba a desencadenar numerosas formas de resistencialismo profesional que podrían hacer fracasar los programas de cambio.

Considérense, a estos efectos, algunos conceptos de esta última reforma: constructivismo, aprendizaje significativo, diseño curricular, transversalidad, interdisciplinariedad, globalización, diagnóstico psicopedagógico, comprensividad, opcionalidad, multiculturalismo, adaptaciones curriculares, atención a la diversidad... (Véase: MADRID, 1987). ¿Podía en verdad sintonizar esta jerga del lenguaje normativo, y también académico, con la cultura práctica de los profesores?

Ya la reforma de 1970 incurrió en parecido error estratégico al estimar que un reciclaje convencional dirigido desde la administración podía operar la metamorfosis deseable en las prácticas de los enseñantes, pero la evolución histórica de aquel proceso mostró con suficiente evidencia que el *habitus* de la profesión terminó por imponer su propia lógica, que abocó a una peculiar apropiación de los conceptos y del lenguaje propuestos desde la cultura política. Como se ha dicho en ocasiones, los maestros, frente a la presión externalista de las culturas política y académica, terminan a menudo imponiendo su propia reforma, vengando así en cierto modo el olvido que las burocracias tienen respecto al *ethos* y a las competencias técnicas de la corporación.

Un reciente ensayo de uno de los responsables de la planificación y desarrollo de la nueva cultura política de escuela deriva la interpretación del conflicto hacia las tensiones que se operan entre el profesionalismo y los cambios sociales, sin efectuar un análisis sincero de los errores estratégicos en que la *intelligentsia* administrativa y sus cuadros de asesores hayan podido incurrir. El dictamen concluye en reconocer la existencia de "viejos perfiles" de enseñantes para las "nuevas funciones", pero nada dice acerca de la estrategia seguida por la burocracia del sistema para hacer compatible la nueva cultura de la escuela como organización con la cultura empírica de los docentes, y para haber hecho más viable la reforma educativa (MARCHESI, 2000, p. 106-199).

La presión sobre las tareas del profesor "no procede principalmente de las reformas educativas en curso" y de sus "implicaciones en el campo educativo" -se lee en este texto- (MARCHESI, 2000, p. 112). Pocos objetarían desde luego la asociación del malestar docente a los anteriores condicionamientos, y todos los enseñantes de buena voluntad aceptarían que lo que Andy Hargreaves, llama "culturas de la enseñanza", a las que el autor del referido estudio alude, habrán de responder a los complejos cambios de la era posmoderna y de la sociedad de la información⁹. Pero también tendría que considerarse que entre las "estructuras y culturas básicas de la escolarización", que han de ser "reinventadas" para responder a las nuevas presiones, debería incluirse la cultura política de la educación, entendida en los términos con que la hemos definido al comienzo de este trabajo.

9. La obra de A. Hargreaves aludida es: *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.

No parece que sea suficiente, como se sostiene en este estudio, proceder a una “nueva regulación de la profesión docente”, o definir otra “ética profesional”, aunque obviamente esto sea aconsejable. Y no me parece la mejor conclusión invocar al “valor para educar” o al “coraje y a la “pasión” como las claves de la regeneración, salvo que se aluda a ellos como reclamos moralizantes o voluntaristas (MARCHESI, 2000, p. 248 y 255). Si no se quiere que los profesores acaben otra vez por imponer en la práctica su propia cultura, será mejor indagar la gramática y los móviles del arte docente, formular de forma menos abstrusa las propuestas de reforma y negociar con los actores de la escuela los modos viables del cambio real, además, claro está, de crear las condiciones efectivas que hagan posible las transformaciones deseadas.

Los anteriores desencuentros, que afectan a la interacción entre las tres culturas -la práctica, la académica y la normativa-, han venido a desembocar en la actual cohabitación de las tres vías de gestionar la educación, y a importantes contradicciones entre el discurso y las actitudes de los políticos, los expertos y los enseñantes. Para descargo de la crítica a nuestra situación, debe hacerse notar que muchos de estos conflictos se dan también en otros medios de nuestro entorno. Así, Nóvoa ha destacado cómo los teóricos y los burócratas de los sistemas europeos pueden llegar a sostener la necesidad de que los docentes posean ciertos conocimientos, pero sin que por ello alcancen el estatuto de intelectuales. Por eso, consecuentemente, sus saberes han de depender siempre de conocimientos superiores que han producido otros expertos, aunque estos estén alejados del contexto real de sus aplicaciones. Además, el ejercicio cotidiano del trabajo escolar, lejos de ser independiente, ha de estar sometido asimismo al control de las normas, a través de los aparatos de inspección, con lo que los profesores tendrían que acomodarse a la cultura política de la escuela como organización (NOVOA, 1998, p. 403-430).

El peligro de escisión entre las culturas, con los cambios que la época actual comporta, parece que vuelve a repetirse. Los nuevos expertos, aunque abordaron en parte la revisión crítica de la tradición, han terminado por instalarse en estructuras académicas aisladas del mundo de la acción desde la perspectiva de su funcionalidad y desde su significado como agentes de cambio. Tanto los pedagogos que han optado por los enfoques tecnológicos de la enseñanza, como los que se adscriben a las tendencias crítico-emancipadoras, mantienen hoy una precaria relación con el ámbito de la práctica, o, si se quiere decir en el lenguaje de Habermas, con el mundo de la vida, en este caso del cotidiano escolar. Y los gendarmes de la cultura política parecen más preocupados por la cultura simulacro y la retórica de la modernidad que por el cambio efectivo de la realidad educativa y social.

La cultura pedagógica, la de llamado conocimiento experto, ha seguido, no obstante sus pretensiones, un camino complejo en su legitimación. El profesor

Tenorth ha hecho notar -refiriéndose a toda Europa- cómo, incluso hoy, la pedagogía que cultivan los académicos no ha logrado un estatuto disciplinario que se pueda considerar definitivamente asumido, lo que hace que la historia de la construcción de la “ciencia de la educación” sea en parte la “historia de un sueño”. En nuestro tiempo, esta pedagogía científica aún conserva formas que derivan de su origen, permaneciendo en una especie de *ghetto* institucional, con vetustas influencias clericales y filosóficas en su tradición erudita. También atiende, bajo distintas formas de colaboracionismo, a proyectos que se refiere al control de las instituciones y a la policía social con que los profesores, los políticos e incluso los moralistas, han querido diseñar el orden de lo público y lo privado. Estos programas, casi siempre expresados en diseños utópicos para formas alternativas de sociedad, han determinado en gran parte la inadecuación de las teorías (TENORTH, 1995).

Para el conocido historiador alemán existe un *turning point*, situado entre fines del XIX y los comienzos del XX, en el que el saber sobre educación pasó de la prehistoria científica a la disciplinarización. Este cambio vino inducido por las nuevas expectativas del trabajo pedagógico de los profesionales, y sobre todo por los proyectos de reforma social del Estado. De esta suerte, la pedagogía se involucró en la política, y muchas veces acabó deformada en propaganda y en instrumento de control social, aunque cada vez más alejada de la práctica educativa de las escuelas ordinarias. Algo parecido ocurrió, como vimos, en España durante el ciclo regeneracionista.

Tal vez por todo lo anterior, la “ciencia de la educación” ha permanecido siempre en una especie de “estado de crisis”, no sólo por su imagen académica de “falsa teoría”, por la “inseguridad de su estatuto teórico” o por la “deformación” a que fue sometida por las ideologías, sino también por la percepción que de ella se han formado los prácticos. “La práctica de la enseñanza ha sido una víctima de la cientificación de la educación”, y la teoría “ha perdido habilidad para asistir a la práctica”, concluye Tenorth. El conflicto entre ciencia y profesión, investigación y política, o teoría y praxis, quedó así instalado y abierto al tiempo (TENORTH, 1995).

En España, los historiadores y teóricos discuten los problemas epistemológicos de la ciencia de la educación y los políticos diseñan programas formales para modernizar la tecno estructura. Mientras tanto, el mundo de la vida continúa siguiendo los *patterns* que imponen las culturas prácticas de lo cotidiano, que sólo se apropian del conocimiento y de las normas que no entran en colisión con su gramática interna y con sus propios mecanismos de seguridad. En esta dialéctica, la pedagogía queda cada vez más confinada a los confortables *ghettos* académicos y burocráticos, que terminan por eludir el trato grosero con la realidad y el mundo de la acción. Sólo cuando pedagogos y estrategias negocian con los actores de la vida escolar proyectos innovadores se crean convergencias interculturales.

En este orden de cosas, conviene traer aquí a colación el énfasis que la literatura reciente ha puesto en una doble dimensión del perfil de la profesión de enseñante. Una, la de artesano, que subraya la consideración de su papel en la producción de la cultura escolar de oficio. Otra, la de intelectual, que pone de relieve su función como agente de cambio cultural. Esta segunda atribución no parece sólo predicable de los movimientos asociados a las llamadas pedagogías críticas, sino también de las que interpretan su mediación entre la sociedad y los jóvenes bajo supuestos funcionalistas.

Las reformas impulsadas en los últimos años en España quisieron en principio utilizar el potencial que traían los movimientos de renovación pedagógica y terminaron neutralizando su poder crítico, al ser estos absorbidos en parte por el mismo sistema. También se sirvieron los administradores de algunos sectores académicos que ensayaron dar orientación al lenguaje de las normas. Pero la cultura empírica del colectivo docente, lo que Tyack y Cuban denominan la gramática de la escuela (TYACK; CUBAN, 1995, p. 85 ss.), no fue considerada suficientemente de nuevo en la estrategia general del cambio educativo, repitiéndose así los desencuentros a que históricamente se abocaron las reformas del sistema de enseñanza.

Referências bibliográficas

- BARROSO, J. Gênese e evolução do organização pedagógico e do administração dos liceus. *Análise Psicológica*, XIV, 1996, p.487-506.
- DEPAEPE, M.; SIMON, F. Is there any place for the history of education in the History of Education? *Paedagogica Historica*, XXX-1, 10, 1995.
- DIAZ, C.; PRIETO, B. Entre el bricolage y la ciencia. *Vela Mayor*, II9, 1996, p. 19.
- ESCOLANO, A. Un siglo, dos culturas: pedagogía académica y cultura de la escuela. In: Actas del Coloquio *La educación española a examen, 1898-1998*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico-MEC, 2000, v. I., p. 605-614.
- ESCOLANO, A. Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo, *Historia de la Educación*, 8, 1989, p. 7-28.
- ESCOLANO, A. Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo, *Historia de la Educación*, 8, 1989, p. 7-28.
- ESCOLANO, A. et. al. *La investigación pedagógica universitaria en España (1940-1976)*. Salamanca: Ediciones Universidad/ICE, 1980.
- ESCOLANO, A. La historia de la educación primaria como disciplina. Una propuesta para su desarrollo curricular. In: MARIN ECED, T. (ed.). *Formación de Profesores y Educación Social*. Cuenca: Ediciones Universidad Castilla – La Mancha, 1996, p. 117-131.
- ESCOLANO, A. La investigación histórico-educativa y la formación de profesores. *Revista de Ciencias de la Educación*, 157, 1994, p. 55-69.

- ESCOLANO, A. Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964). *Revista Española de Pedagogía*, 192, 1992, p. 289-310.
- ESCOLANO, A. Tres jalones en la modernización educativa de España. In: ESCOLANO, A.; FERNANDEZ, R. (ed.). *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*. Zamora: Fundación Rei Alfonso Henriques, 1997, p. 13-23.
- ESTEVE, J.M. *El malestar docente*. Barcelona: Laia, 1987.
- GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1997, p. 1955.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata, 1996.
- JIMENEZ BLANCO, J. Desarrollo económico-democracia política. *España Perspectiva 1972*. Madrid: Gudiana, 1972. Citado por Puelles, 1992, p. 29.
- JULIA, D. La culture scolaire comme objet historique. In: NOVOA, A et al. *The colonial experience in education*. Gent, Paedagogica Historica, Supl. Series, 1, 1995, p. 356.
- LOURO FELGUEIRAS, M. *O Museu da Escola Primária na intercepção da inventário, da conservação e da constituição de fontes para la História do Educação em Portugal*. Porto: Documento del Proyecto “Para um museu vivo do Escola Primária”, s.d. (Cortesía de autora).
- MADRID. MEC. *Proyecto para reforma de la enseñanza*. 1987.
- MADRID. Ministerio de Educación Nacional. *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. 1953, p. 9-10. El subrayado es nuestro.
- MAILLO, A. *La Inspección de Enseñanza Primaria*. Madrid: Escuela Española, 1967, p. 187-188.
- MARCHESI, A. *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000, p. 106-199.
- MARCHESI, A. *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000, p. 112.
- MARCHESI, A. *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza, 2000, p. 248 y 255.
- MONTESINO, P. Clasificación de los niños en las escuelas... *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, V – 10, 1845, p. 314. Citado por VIÑAO, A.: *Tiempos escolares, tiempos sociales*. Barcelona: Ariel, 1998, p. 16.
- NOVOA, A. A historia do ensino primario en Portugal, Lisboa. *Encontro de História da Educação em Portugal*, Fundação Gulbenkian, 1988, p. 45-64.
- NOVOA, A. Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation. In: DREWER, P.; LUTH, Ch. (ed.). *History of Educational Studies*. Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1998, p. 403-430.
- NOVOA, A. Professionalisation des enseignants et Sciences de l'Éducation. In: DREWER, P.; LUTH, Ch. (ed.). *History of Educational Studies*. Gent, Paedagogica Historica, Suppl. Series, 1998, p. 403-430.
- PUELLES, M. Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970, *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario, 1992, p. 28-29.

SILVER, H. Knowing and not Knowing in the History of Education. *History of Education*, 21-1, 1992, p. 97-108.

TENORTH, H.E. The History of Educational Science. *XVII ISCHE, Papers*, Opening Adress, Berlin, 1995.

TENORTH, H.E. The History of Educational Science. *XVII ISCHE, Papers*, Opening Adress, Berlin, 1995.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1995, p. 85 ss.

VIÑAO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: ALMUIÑA, C. et al. *Culturas y Civilizaciones*, Valladolid: Publicaciones de la Universidad, 1998, p. 168-169.

Recebido em 06 de novembro de 2004 e aprovado em 01 de dezembro de 2004.