

Margarita Menegus
 Enrique González
 (Coordinadores)

Colegio de San y de San

| Entrada | del año | de | de | de | de |
|------------|---------|----|----|----|----|
| febrero | LU | 20 | 2 | 2 | L |
| marzo | | 5 | 6 | 5 | 2 |
| Abril | | 3 | 7 | 6 | 2 |
| mayo | | 3 | 3 | 3 | 2 |
| junio | | 3 | 3 | 4 | 2 |
| julio | LU | 1 | 3 | 6 | 2 |
| agosto | LU | 0 | 3 | 3 | 2 |
| septiembre | | 3 | 6 | 5 | 2 |
| <hr/> | | | | | |
| 20037626 | | | | | |

San y de San

| Entrada | del año | de | de | de | de |
|------------|---------|----|----|----|----|
| febrero | | 3 | 3 | 3 | L |
| Marzo | | 7 | 4 | 4 | L |
| Abril | | 7 | 7 | 7 | L |
| Mayo | | 8 | 5 | 3 | L |
| Junio | LU | 3 | 9 | 3 | L |
| septiembre | | 3 | 2 | 3 | L |
| octubre | LU | 5 | 2 | 9 | L |
| noviembre | | 3 | 4 | 7 | L |
| diciembre | | 9 | 2 | 4 | L |
| <hr/> | | | | | |
| 2203300 | | | | | |

**Historia de las universidades
 modernas en Hispanoamérica**
 Métodos y fuentes

044365

378.80
M365 H

Primera edición: 1995

DR © 1995

Centro de Estudios sobre la Universidad
Unidad Bibliográfica, lado norte del Centro Cultural
Universitario, Del. Coyoacán, 04510, D. F.

Impreso y hecho en México

ISBN: 968-36-4364-7

44365

LA CULTURA ESCOLAR COMO OBJETO HISTÓRICO ¹

Dominique Julia
C.N.R.S. París

Considero necesario intentar definir aquí lo que entiendo por *cultura escolar*, dado que esta cultura escolar no puede ser estudiada sin el análisis preciso de los nexos conflictivos o pacíficos que mantiene, en cada periodo de su historia, con el conjunto de las culturas que le son contemporáneas: cultura religiosa, cultura política o cultura popular. Para abreviar, se podría describir aquí la cultura escolar como un conjunto de *normas* que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de *prácticas* que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización). Las normas y las prácticas no pueden ser analizadas sin tener en cuenta el cuerpo profesional de los agentes que están llamados a obedecer estas normas y, por tanto, a establecer los dispositivos pedagógicos encargados de facilitar su aplicación, es decir, instructores y profesores. Pero también conviene percibir, donde es posible hacerlo, las culturas infantiles (en el sentido antropológico del término), que se desarrollan en los patios de recreo y la diferencia que presentan respecto a las culturas familiares de origen.

¹ El presente texto fue leído en Lisboa, en francés, con motivo de la clausura de la xv reunión de la *International Standing Conference for the History of Education*, en julio de 1993, y se publica aquí en español con la amable autorización del autor y del doctor António Nóvoa, coordinador del encuentro. La traducción fue hecha por Víctor Gutiérrez Rodríguez. Las palabras iniciales de la alocución, que tenían pleno sentido en Lisboa, son las siguientes:

Habiéndome solicitado el Profesor António Nóvoa dictar una conferencia en el xv Congreso de la Asociación Internacional de Historiadores de la Educación,

¿Se me permitiría una pregunta provocadora? ¿Disponemos en la actualidad de herramientas apropiadas para analizar históricamente esta cultura escolar? Desde hace una veintena de años, las problemáticas de la historia de la educación se han afinado considerablemente, es verdad, pero también han ignorado en gran parte, me parece, el estudio de las prácticas escolares mismas. En los años setenta, tanto el estudio sociológico de las poblaciones estudiantiles de diferentes niveles de escolaridad, como el análisis del éxito escolar desigual según las categorías socio-profesionales, han llevado a numerosos historiadores —a partir de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron,² pero también en la huella de los acontecimientos de mayo de 1968— a no ver en la escuela más que “el medio inventado por la burguesía para adiestrar y normalizar al pueblo”: la responsable, pues, bajo la apariencia de una igualdad abstracta que transmite intactas las desigualdades heredadas, de la reproducción de las herencias culturales y de la perpetuación del mundo tal como es. En los años ochenta, que han asistido a la conmemoración, en varios países, de las grandes leyes que impusieron la escuela obligatoria a finales del siglo XIX, esta misma escuela, por el contrario, ha sido rehabilitada como un logro técnico y cívico a la vez, fruto de la imposición sin complejo de una pedagogía normativa. En uno y otro caso, los autores comparten, de hecho, una convicción idéntica: la de una escuela todopoderosa, donde no se distinguirían en nada intenciones y resultados. Trabajando principalmente con textos normativos, los historiadores de la pedagogía han tenido siempre la tendencia a sobrevalorar modelos y proyectos y, por lo mismo, a hacer de la cultura escolar algo aislado, inmune las tensiones y contradicciones del mundo exterior: en el colegio jesuita, únicamente la igualdad meritocrática se habría sustraído, como por milagro, a las jerarquías del antiguo

tuvo la imprudencia de darme la libertad de escoger el tema que yo propondría para su reflexión. Yo le había objetado enérgicamente que, sin haber sido en ningún momento de mi carrera historiador de la colonización, me sentía totalmente incapaz de aportar elementos útiles a los debates e investigaciones que ustedes han llevado durante tres días. La decisión de hablar de la cultura como objeto histórico se apoya en los límites de mi propia competencia, a la vez que en la preocupación de orientar esta lección de clausura hacia el tema del congreso que se desarrollará el año próximo en Amsterdam, y donde justamente se examinarán los problemas de intercambio y transferencias culturales que se realizan a través de la escuela. Ahora me doy cuenta de la ligereza con que acepté la invitación del profesor Nóvoa, y mi única ambición aquí será la de plantear algunas cuestiones previas, sin pretender de ninguna forma tratar todas las facetas de un tema que me parece en extremo apasionante, pero a la vez infinitamente difícil de tratar. Así pues, habrán ustedes de perdonar el aspecto absolutamente exploratorio de mi disertación.

² Cfr. el libro original de P. Bourdieu y J.C. Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Editions de Minuit, 1964.

régimen, y el ruido de la corte y la ciudad no habría penetrado a los patios de recreo o a las aulas; la escuela de Jules Ferry habría estado dedicada por completo a la formación de republicanos perfectos. Esta visión un poco idílica de la omnipotencia de los proyectos pedagógicos tal vez va en apoyo de una utopía contemporánea. Tiene poco que ver con una historia socio-cultural de la escuela, y no hace caso de las resistencias y tensiones con que han tropezado los proyectos durante su aplicación.

De hecho, para evitar esta ilusión de la omnipotencia de la escuela, conviene volver al funcionamiento *interno* de la escuela. En mayor o menor medida, y sin querer en ningún momento negar sus aportaciones, las problemáticas de la historia de la enseñanza se han mostrado muy “externalistas”: la historia de las ideas pedagógicas, que es la vía más transitada y conocida, se ha instalado por mucho tiempo en una historia de las ideas; en la búsqueda, por definición interminable, de fuentes y de influencias. La historia de las instituciones educativas no difiere fundamentalmente de las otras historias institucionales, ya se trate de instituciones militares, judiciales, etc. La historia de las poblaciones escolares, que ha tomado métodos y conceptos de la sociología, se ha interesado más en los mecanismos de selección y exclusión sociales practicados dentro de la escuela, que en los trabajos escolares mismos, a partir de los cuales se establece la discriminación. Es, de hecho, la historia de las disciplinas escolares, ahora en plena expansión, la que busca llenar esta laguna. Intenta descubrir, por medio de las prácticas docentes realizadas en el aula, así como por las grandes finalidades que han guiado la constitución de las disciplinas, el núcleo sólido que puede constituir una historia renovada de la educación.³

Mi disertación se limitará al periodo moderno y contemporáneo, es decir, entre los siglos XVI y XIX, por varios motivos: primero, por razones de competencia; pero también al menos por tres razones, basadas en un plano epistemológico:

¹ El siglo XVI asiste a la concreción de un espacio escolar aparte, con un edificio, un mobiliario y un material específicos: lo que es cierto para las universidades desde el siglo XV, se extiende entonces al nivel del “colegio” que ahora llamamos “medio”. Basta imaginar las exigencias materiales formuladas por los jesuitas cuando el gobierno de una ciudad les encargaba un establecimiento, u observar los planos utilizados, pues todavía hoy se reconoce dentro del espacio urbano contemporáneo el antiguo colegio de la Compañía.⁴ Al nivel

³ Cfr. *Histoire de l'éducation*, n° 38, *Pour une histoire des disciplines scolaires*, mayo 1988.

de la escuela elemental —si se exceptúan ciertas escuelas urbanas bien dotadas, como las de los Hermanos de las Escuelas Cristianas—, el espacio escolar autónomo sólo se consolida hasta el siglo XIX y sería interesante poder establecer una cronología precisa de esta conquista que acompaña los progresos de la alfabetización.

2ª Durante el periodo moderno y contemporáneo se instaura el cambio decisivo hacia la conformación del *curriculum* en clases separadas, cada una marcando una progresión de nivel. Los primeros en llevarlo a cabo fueron los Hermanos de la Vida Común en los Países Bajos, sistema retomado por la universidad de París, de aquí su nombre de *modus parisiensis*,⁵ y difundido después tanto en los gimnasios protestantes de los países germánicos⁶ como en la Compañía de Jesús, que se lo apropia desde los orígenes.

3ª Es a partir del siglo XVI que nacen los cuerpos profesionales especializados en educación, que pueden tomar la forma de corporaciones o de congregaciones religiosas. Cuando, a partir de finales del siglo XVIII, los Estados ilustrados intentaron tomar a la Iglesia el control tanto de la enseñanza de las élites como la del pueblo, la formación profesional de los docentes se volvió una prioridad admitida, como lo atestigua, con sus diversas cronologías, el establecimiento de las escuelas llamadas “normales”. En un principio nacidas alrededor del monasterio de los canónigos agustinos de Sagan, del cual era abad Ignace Felbiger, se desarrollaron después en el conjunto de países de la corona austrohúngara,⁷ antes de extenderse al resto de Europa.

Estos tres elementos, espacio separado, curso dividido en niveles y un cuerpo profesional específico, son esenciales para la constitución de una cultura escolar y justifican, pues, la restricción cronológica que me he impuesto.

⁴ Cfr. J. Valléry-Radot, *Le recueil de plans d'édifices de la Compagnie de Jésus conservé à la Bibliothèque Nationale de Paris*, París, Bibliothèque Nationale, 1960.

⁵ Cfr. G. Codina Mir, *Aux sources de la pédagogie des jésuites. Le "modus parisiensis"*, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1968.

⁶ Cfr. A. Schindling, *Humanistische Hochschule und freie Reichsstadt. Gymnasium und Akademie in Strassburg 1538-1621*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag, 1977; ver también del mismo autor, “Die humanistische Bildungsreform in den Reichsstädten Strassburg, Nürnberg und Augsburg”, en W. Reinhard (ed), *Humanismus im Bildungswesen des 15 und 16 Jahrhunderts*, Weinheim, Acta Humaniora, 1984, pp. 107-120.

⁷ *Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt-, und Trivial schulen in den sämtlichen Kaiserlich-Königlichen Erblanden*, Viena, 1774; *Ratio Educationis totiusque rei literariae per regnum Hungariae et provincias eidem adnexas*, Viena, 1777.

Una cuestión previa: ¿qué clase de fuentes de archivos?

Antes de entrar de lleno en el tema, conviene, sin embargo, plantear una última cuestión. ¿A partir de qué elementos podemos examinar la cultura escolar de una manera seria? El historiador de la educación frecuentemente oscila entre dos afirmaciones contrarias, ambas igualmente falsas: una declara que no hay innovación pedagógica, puesto que siempre se pueden descubrir antecedentes a tal novedad, y así todo ha existido desde el inicio del mundo bajo un mismo sol; la otra, por el contrario, señala la novedad de las ideas de tal pensador pedagógico respecto de sus predecesores. Por simplistas, estas afirmaciones no tienen, hablando propiamente, ningún sentido. Conviene, por el contrario, cada vez, *recontextualizar* las fuentes de que podemos disponer, ser conscientes de que la gran inercia que percibimos a un nivel global puede acompañarse de cambios ínfimos que transforman insensiblemente el sistema interno, y no dejarnos engañar por las fuentes, con frecuencia *normativas*, que leemos. En efecto, la historia de las prácticas culturales es la más difícil de reconstruir porque no deja huellas: ¿lo que resulta evidente en un momento dado, es necesario que sea dicho o escrito? Se podría pensar que la situación era distinta en la escuela, por estar acostumbrados a verla como el lugar por excelencia de la escritura. Ahora bien, los ejercicios escolares escritos se han conservado poco: el descrédito que se atribuye a este tipo de producción, así como la obligación en que se encuentran periódicamente los establecimientos escolares de buscar más sitio, llevan a arrojar a la basura más del 99% de la producción escolar.⁸ Tomando sólo el ejemplo de la Francia del siglo XIX, únicamente se han conservado las copias del concurso general en el que se oponían los mejores alumnos de los colegios reales (convertidos en liceos) y las copias del examen de grado presentado ante la facultad de letras. Y para el conjunto del antiguo régimen, sólo seis paquetes de copias del colegio jesuita de Louis-le-Grand en París, realizadas hacia 1720, han llegado hasta nosotros por una casualidad del todo excepcional: el antiguo bibliotecario del colegio, al necesitar papel para escribir un comentario al *Cantar de los cantares* y una obra consagrada a la liturgia, se proveyó de apuntes de tema latino, versión latina y versos latinos, en cuyo reverso pudo ponerse a escribir.⁹ En cuanto a los dictados de la escuela primaria de la Tercera República, la conser-

⁸ Cfr. A. Chervel, “L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche”, en *Histoire de l'éducation*, n° 38, mayo 1988, pp. 102-103.

⁹ Cfr. M.-M. Compère, D. Pralon-Julia, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Études de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*, París, Institut national de recherche pédagogique y Publications de la Sorbonne, 1992.

vación de algunos millares de ellos se debe a la manía de un inspector que, durante sus inspecciones, proponía el mismo texto a los alumnos de las clases que visitaba y los añadía a los reportes dirigidos al ministro.¹⁰ Convendría hacer en cada uno de los países que aquí representamos un acopio similar de documentos parecidos, interrogándonos en cada caso sobre la representatividad que les podemos conceder. Antes de analizar las faltas cometidas por los alumnos, André Chervel, el autor que ha encontrado la serie de dictados de la Tercera República que yacían en los Archivos Nacionales de París, ha sabido valorar la peculiaridad que caracteriza a la muestra integrada por el inspector, el cual sólo acudía a las comunidades más aisladas del territorio, por definición, las más abiertas a la modernidad.

De hecho, no debemos exagerar el silencio de los archivos escolares. El historiador sabe sacar provecho de cualquier medio: para el siglo XIX, por poco que se los busque y se esfuerce en reunirlos, no escasean los cuadernos de notas tomadas por los alumnos (no importa si hay un gran riesgo de que se conserven sólo los más bonitos) y los cuadernos de preparación de los docentes;¹¹ y a falta de éstos, se puede intentar reconstruir en vacío las prácticas escolares a partir de las normas dictadas por los programas oficiales o por los artículos de las revistas pedagógicas. Pero estaremos menos armados para captar las divergencias, distintas según las clases sociales de origen, que separan a las culturas familiares o profesionales de la cultura escolar. Los estudios cuantitativos sobre las tasas de alfabetización, que se han multiplicado durante los últimos años, ya sea a partir de firmas en el acta de matrimonio, a partir de los datos de los censos nacionales, son muy valiosos, pero no nos proporcionan elementos para responder a las cuestiones que ahora nos ponemos. En efecto, la firma es una prueba frágil que no puede darnos más que lo que aporta. Su expansión, de larga duración, ha permitido establecer una cronología dinámica, distribuciones geográficas regionales, distribuciones entre ciudades y campiñas, entre clases sociales, entre ocupaciones, entre sexos. Esta expansión ha hecho emerger, al mismo tiempo, los grandes factores económicos que facilitan o estorban el acceso a la escritura. Todos estos conocimientos son importantes.¹²

¹⁰ Cfr. A. Chervel, D. Manesse, *Comparaison de deux ensembles de dictées. 1873-1987. Méthodologie et résultats*, París, Institut national de recherche pédagogique, 1989; de los mismos autores, *La dictée. Les Français et l'orthographe. 1873-1987*, París, Institut national de recherche pédagogique-Calmann-Lévy, 1989.

¹¹ Para una guía sumaria de las riquezas conservadas en Francia, cfr. A. Sentilhes, "Travaux d'élèves du Musée National de l'Éducation", en *Histoire de l'éducation*, n° 54, mayo 1992, pp. 155-165.

¹² Para una reciente puntualización sobre este tema, cfr. D. Julia, "Figures de l'illettré en France à l'époque moderne", en B. Fraenkel (ed), *Illettrismes, variations historiques et anthropologiques*, París, BPI-Centre Georges Pompidou, 1993, pp. 51-79.

Por el contrario, la firma no nos dice nada y nada puede decirnos sobre el cómo de la adquisición léxica ni sobre los niveles de lectura alcanzados por cada quien. De hecho, para comprender las culturas familiares, conviene dirigirse a otras fuentes: en los países donde la alfabetización ha progresado suficientemente, durante el siglo XIX se multiplicaron las autobiografías de obreros y campesinos, quienes, convertidos en "nuevos" lectores, franquearon el paso de la escritura para contar su propia crónica: la generalización de tales textos nos permite medir el lugar ocupado por el libro y las prácticas de lectura en el fuero familiar, es decir, en medios donde, a priori, las tasas de alfabetización nos habrían impedido imaginar la posibilidad de medir también el deseo o rechazo por la escuela en estos medios.¹³ En la encuesta que Jacques Ozouf llevó a cabo a casi 4 000 maestros franceses vivos aún en los años 1960 y que habían ejercido su oficio antes de la primera guerra mundial, el autor pudo demostrar que si los maestros de la Tercera República provenían de medios modestos (artesanos, campesinos, comerciantes), sus padres (nacidos hacia 1850) estaban, en general, mucho más alfabetizados que el conjunto de su categoría social, y que dentro de estas familias había un anhelo de escuela compartido por padres e hijos, que permitió la ascensión social hacia el oficio, tan digno entonces, de maestro.¹⁴ Sería necesario, naturalmente, poder contar con encuestas similares en otros medios para esclarecer el grado respectivo de alejamiento o proximidad de las diferentes familias con respecto a la institución escolar y, si es posible, de manera diacrónica.

Es cierto que contamos con menos información anterior al siglo XIX. Si las autobiografías espirituales de los puritanos ingleses, vistas en conjunto, permiten trazar con precisión las etapas de la iniciación en la escritura de sus autores en una atmósfera familiar donde la lectura de la Biblia reviste una importancia capital,¹⁵ no tenemos más remedio —y particularmente en regiones católicas— que volver a los textos literarios que nos ofrecen descripciones escolares (pero, ¿qué

¹³ Cfr. J. Hébrard, "Les nouveaux lecteurs", en H. J. Martin y R. Chartier (eds), *Histoire de l'édition française*, t. 3, *Le temps des éditeurs. Du Romantisme à la Belle Époque*, París, Promodis, 1985, pp. 471-509; del mismo autor, "La lettre représentée. Les pratiques épistolaires populaires dans les récits de vie ouvriers et paysans", en R. Chartier (ed), *La correspondance. Les usages de la lettre au XIXe siècle*, París, Fayard, 1991, pp. 279-365.

¹⁴ Cfr. J. Ozouf, M. Ozouf, V. Aubert, C. Steindecker, *La République des instituteurs*, París, Editions du Seuil, 1992, pp. 33-57.

¹⁵ Cfr. M. Spufford, "First steps in literacy: the reading and writing experiences of the humblest seventeenth-century spiritual autobiographers", *Social History*, vol. 4, 1979, pp. 407-437.

veracidad se le concede a la transposición de carácter literario?)¹⁶ o a las memorias de personajes cuya trayectoria resulta, por todos conceptos, excepcional. Tal fue el caso de Valentin Jamerey-Duval, humilde campesino iletrado de l'Auxerrois nacido a principios del siglo XVIII, el cuál, habiendo huido de una madrastra particularmente dura, terminó sus días como bibliotecario del emperador del Sacro Imperio en Viena, después de una vida errante, autodidacta, que lo condujo de su pueblo natal a los bosques de Lorena, donde aprendió a leer por medio de sus compañeros pastores, antes de que se fijara en él el príncipe, durante una cacería, y lo enviara a la Universidad de Pont-à-Mousson a estudiar humanidades.¹⁷ Pero si esta trayectoria puede ser interesante por su rareza misma, evidentemente no podemos asignarle una representatividad que no tiene. Con todo, si bien es cierto que los documentos no abundan para los periodos antiguos, ¿es seguro que los historiadores los hayan buscado con la tenacidad que ha mostrado Armando Petrucci en Italia, quien reconstruyó las prácticas de escritura empleadas en los medios comerciales de la Ciudad Eterna en el siglo XVI a partir del análisis paleográfico de la libreta de cuentas de una salchichonería del barrio del Trastevere en Roma? En efecto, los clientes escribían ellos mismos sus reconocimientos de adeudos en la libreta.¹⁸ Como lo repetía incansablemente Armando Momigliano, las fuentes se encuentran si se tiene la tenacidad de ir a buscarlas.

Después de este recuento sumario de las fuentes que podemos utilizar, y que busca simplemente que no se desatienda ninguna, quisiera desarrollar mi exposición de acuerdo con tres directrices: la primera sería el interés por las normas y finalidades que rigen la escuela, la segunda la medición del papel que ha jugado la profesionalización del oficio de enseñante, la tercera el interés por el análisis de los contenidos enseñados y las prácticas escolares.

¹⁶ Cfr. la descripción del maestro de Nitry, villorio de l'Auxerrois, por Rétif de La Bretonne, *La Vie de mon père* (1778), edición crítica de G. Rouger, París, Garnier, 1970, pp. 7-15; del mismo autor, la descripción de la clase de lectura en Sacy, en *Monsieur Nicolas ou le coeur humain dévoilé* (1796), t. 1, París, J. J. Pauvert, 1959, pp. 23-24.

¹⁷ V. Jamerey-Duval, *Mémoires. Enfance et éducation d'un paysan au XVIIIe siècle*, prólogo, introducción, notas y anexos de J.-M. Goulemot, París, le Sycomore, 1981; sobre su trayectoria, cfr. J. Hébrard, "Comment Valentin Jamerey-Duval apprit-il à lire? L'autodidaxie exemplaire", en R. Chartier (ed), *Pratiques de la lecture*, Marsella, Rivages, 1985, pp. 24-60.

¹⁸ A. Petrucci, "Scrittura, alfabetismo ed educazione grafica nella Roma del primo Cinquecento: da un libretto di conti di Maddalena pizzicarola in Trastevere", en *Scrittura e Civiltà*, t. 2, 1978, pp. 167-188.

I. Análisis de las normas y finalidades que rigen la escuela

No hay en historia de la educación estudio más tradicional que aquél de las normas que rigen las escuelas o los colegios, pues prestamos más atención a los textos reglamentarios y proyectos pedagógicos que a las realidades mismas. A falta de tiempo, quisiera insistir solamente sobre dos puntos: a) los textos normativos siempre nos deben remitir a las prácticas; b) más que en los tiempos de paz, es en los tiempos de crisis y conflictos cuando podemos comprender mejor el funcionamiento real de las finalidades asignadas a la escuela.

a) Los textos normativos como indicadores de las prácticas

Sobre el primer punto, me limitaré a tomar el ejemplo de un texto que tuvo difusión europea, ya que se trata de la *Ratio Studiorum* jesuita, cuya edición definitiva apareció en 1599 y que sirvió de norma a los colegios hasta la supresión de la Compañía, en 1773.¹⁹ Primeramente la *Ratio* es tan sólo uno de los innumerables programas de estudios y lecciones que abundaron durante el siglo XVI, que detallaban los autores a estudiar para cada clase, las partes a aprender de la gramática, los ejercicios a efectuar. Y, desde este punto de vista, pertenece a un género bien establecido del cual es heredera. Pero la originalidad de la *Ratio* jesuita deriva de la lentitud de su elaboración. No se trata sólo de que dos versiones sucesivas —en 1586 y en 1591— circularon por las diversas provincias antes de la publicación del texto definitivo de 1599, a cincuenta años de las primeras reglas del colegio de Messina decretadas por el padre Nadal en 1548, en el mismo momento en que las Constituciones de la Compañía habían previsto expresamente la redacción de un texto reglamentario destinado a unificar el *modus agendi* de los Jesuitas.²⁰ Al menos dos razones dan cuenta de esa lentitud en el proceso de redacción: la primera es que el objetivo buscado no fue jamás el de imponer desde arriba una norma que hubiera sido problemática al aplicarse al resto, sino el de elaborar un texto más cercano a las experiencias, una vez confrontadas. ¿Es necesario recordar el papel capital que jugó, al interior de la Compañía, la correspondencia, cuyas reglas fueron muy pronto codificadas, y que tendió a tomar el lugar que tenía el oficio

¹⁹ Las diferentes versiones de la *Ratio studiorum* jesuita han sido reeditadas por el padre Ladislav Lukács en el t. 5 de los *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu, Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu (1586, 1591, 1599), 1986.

²⁰ El conjunto de textos pedagógicos de la Compañía ha sido recientemente objeto de una reedición crítica al cuidado del padre Ladislav Lukács en la colección publicada en Roma *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*: siete volúmenes han aparecido entre 1965 y 1992.

divino en las antiguas órdenes religiosas?²¹ Debido a esta correspondencia continua, así como a las inspecciones regulares de los visitantes (y la circulación de los padres mismos entre las provincias, todavía muy fuerte en el siglo XVI), fue que se pudo realizar una unificación de las prácticas. El segundo motivo para la dilación en la redacción de la *Ratio* fue el extraordinario crecimiento de la Compañía en el siglo XVI, que pasó de un poco más de mil miembros a la muerte de Ignacio de Loyola en 1556, a más de ocho mil en 1600, y que hizo más complejo tanto el intercambio de información como la unificación deseada.²² De hecho, la redacción final sería fruto de la labor de una comisión internacional de seis padres jesuitas a partir de la relectura del conjunto de textos normativos relacionados con los estudios, producidos en Roma o en las provincias. El texto definitivo de 1599 se publicó sólo después de que la versión de 1591 pasó por un periodo de prueba (*ad experimentum*) durante tres años en el conjunto de los colegios, y habiéndose tenido en cuenta la acogida y las observaciones llegadas de las provincias.

No entraré en detalles sobre las modificaciones que se pueden señalar entre las diversas versiones de la *Ratio*, pero me ocuparé sólo de un cambio que me parece emblemático. El plan fue trastocado completamente entre la versión de 1586 y la de 1591. En la primera, el plan se desarrolló según las tareas a cumplir, es decir, según el currículum de clases: se trata de un programa de lecturas y de ejercicios seriados que parte del curso de teología y desemboca en la *infima grammatica*, es decir, la clase más baja de gramática. En la segunda, la de 1591 y también de 1599, el plan se despliega según las funciones de cada jesuita en el interior del aparato de estudios, desde el papel del provincial hasta el humilde oficio de portero, pasando por el prefecto de estudios: aquí se aplicó una jerarquía de funciones y poderes especializados que se entrelazan los unos con los otros según una arquitectura compleja pero extremadamente precisa. ¿Qué pasó entre los dos textos? Seguramente se puede invocar la doble genealogía de los textos reglamentarios jesuitas, unos dedicados a las lecciones y programas, los otros destinados a definir los oficios atribuidos a cada miembro de la Compañía. Pero sobre todo, es necesario recurrir al vasto movimiento de reflexión desarrollado a partir

²¹ Cfr. Las cartas de Ignacio de Loyola a Pierre Fayre, 10 de diciembre de 1542, a Nicolás Bobadilla, 1543; a toda la Compañía de Jesús, 27 de julio de 1547, traducidas al francés en Ignacio de Loyola, *Écrits*, traducidos y presentados bajo la dirección de M. Giuliani, París, Desclée de Brouwer, 1991, pp. 669-671, 676-678, 711-716.

²² Cfr. sobre este punto L. Lukács, "De origine collegiorum externorum deque controversiis circa eorum paupertatem obortis", *Archivum Historicum Societatis Iesu*, t. 30, 1960, pp. 3-89 y t. 31, 1961, pp. 189-245; del mismo autor, "De graduum diversitate inter sacerdotes in Societate Iesu", *Archivum Historicum Societatis Iesu*, t. 37, 1968, pp. 237-316.

de la crisis que afectó a los colegios, y a las dificultades experimentadas a la hora de mantener en el interior de las comunidades jesuitas la armonía entre los regentes y la disciplina. Poco a poco, en el curso de las experiencias de rebelión o de separación se hizo evidente que el colegio no es solamente un lugar de aprendizaje del saber, sino que es al mismo tiempo un lugar donde se inculcan los comportamientos y costumbres exigidos por una *ciencia del gobierno* que trasciende y dirige, según su propia finalidad, tanto la formación cristiana como el aprendizaje de las disciplinas.²³ De ahí la figura cada vez más central del prefecto de estudios que, no obstante, permanece subordinada al superior; de ahí, al interior de cada establecimiento, esa intrincada jerarquía de poderes especializados que define la esfera de intervención propia de cada uno. De ahí, por fin —y esto es particularmente cierto para los establecimientos de pensionistas— la necesidad de dotarse de un conocimiento psicológico de los infantes extremadamente detallado, para reconocer no solamente el nivel intelectual alcanzado por cada uno sino también su "naturaleza", con el fin de saber cómo actuar de manera apropiada con cada uno.²⁴ La cultura escolar desemboca aquí en una reformulación de los comportamientos, en un molde a profundidad de los caracteres y de las almas mediante una disciplina de los cuerpos y una dirección de las conciencias. El análisis de las congregaciones marianas fundadas por los jesuitas a partir de sus colegios ha mostrado el papel esencial que han jugado estos grupos de piedad organizados para una catolización profunda de la Europa Central.²⁵

La evolución misma del texto de la *Ratio* nos remite pues a las prácticas que la experiencia ha legitimado progresivamente en los colegios. Y es preciso sobre todo evitar imaginarla como un texto normativo que habría sido aplicado de manera uniforme de Lisboa a Viena o de Bruselas a Roma. Si bien es cierto que la circulación de textos, al igual que la de los hombres, favoreció la constitución de un *modus agendi* común al conjunto de la corporación; la regla de oro de Ignacio de Loyola —y que además fue el origen de la fuerza de la Compañía— fue siempre la ley de adaptación a los lugares y circunstancias: además toda una serie de reglas propias para cada provincia o asistencia (Alemania, Italia, España) fueron explícitamente mantenidas,

²³ Cfr. en particular las Constituciones del Colegio Germánico de Roma, reeditadas por el padre G. Cortesono, en L. Lukács (ed), *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu*, t. 2, Roma, Institutum Historicum Societatis Iesu, 1974, pp. 864-934.

²⁴ Cfr. en particular el tratado del padre M. Lauretano, prefecto de estudios de humanidades en el Colegio Germánico de Roma sobre la forma de gobernar dicho colegio, *ibid.*, pp. 934-953.

²⁵ Cfr. L. Châtellier, *L'Europe des dévots*, París, Flammarion, 1987.

prueba de que cierta diversidad podía ser tolerada al interior de la corporación, en tanto que las directrices generales fueran aceptadas.²⁶

b) *Privilegiar los tiempos de conflicto*

La aproximación que acabamos de trazar demuestra suficientemente cuán falso sería imaginar el universo jesuita como un mundo cerrado y alejado de los ecos del exterior; ello me induce a abordar la segunda pista de trabajo que quisiera proponer a su consideración: tenemos siempre la tendencia, leyendo los textos normativos o los proyectos pedagógicos, a subrayar la tentación "totalitaria" o al menos globalizadora de todo el ser del niño que los caracteriza. Pero los tiempos de crisis nos revelan también cuántas resistencias y contradicciones, al menos hasta el comienzo del siglo XX (doy esta restricción porque, ustedes comprenderán, soy un historiador de períodos más antiguos) han padecido las puestas en práctica de estas pretensiones. Supongamos el caso de la instauración de la instrucción primaria obligatoria que tuvo lugar en los diversos países de Europa en diferentes momentos del siglo XIX: ésta frecuentemente se instaura en unión de un proyecto político que pretende asociar a cada ciudadano con el destino de la nación a la cual pertenece: no se trata solamente de alfabetizar, se trata de forjar aquí una nueva conciencia cívica por la cultura nacional y los saberes del progreso. Los maestros se transforman en funcionarios de Estado que se emancipan progresivamente de la tutela de los curas y notables locales, y se les encarga difundir las luces proporcionadas por el advenimiento de las ciencias. Como todos ustedes saben, este reemplazo no ha sido pacífico, y no es necesario que detalle aquí la violencia de los combates que han marcado la lucha de las iglesias y los estados en este terreno. Es el caso que, mientras un nuevo requerimiento de instrucción redefine las finalidades asignadas al esfuerzo colectivo, no por ello los viejos valores son eliminados como por milagro: el antiguo patrimonio no desaparece, y los nuevos requerimientos simplemente se ajustan a los antiguos. De ahí las inextricables contradicciones en las que se ejerce el oficio de maestro, que constituyen su espacio de pensamiento y acción y lo protegen de los totalitarismos institucionales establecidos sobre la convergencia de todos los medios hacia un fin único. Los maestros "republicanos" de la Revolución Francesa enseñaban a leer en la Declaración de los Derechos del Hombre, en la Constitución, pero también, por la presión de las familias, en libros de rezos cristianos y en el catecismo.²⁷ La encuesta realizada por Jacques Ozouf a los maestros

²⁶ Cfr. *Ratio atque Institutio Studiorum*, op. cit., pp. 333-337.

²⁷ Cfr. E. Kennedy, M. L. Netter, "Les écoles primaires sous le Directoire", en *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, pp. 3-38.

de la Tercera República muestra hasta qué punto su testimonio revela la falsedad de los estereotipos que han sido gustosamente difundidos por sus adversarios: tales maestros son conscientes de los límites de su saber; lejos de constituir un grupo arrogante, agresivo y sectario, miden prudentemente sus actos sobre el terreno, distinguiendo muy bien lo posible de lo deseable y tomándose a veces sus libertades con las directrices oficiales cuando éstas no les parecen aplicables: no han sido ni los agentes de un genocidio cultural, ni de una cruzada antirreligiosa. En fin, la experiencia de la instrucción cotidiana les ha enseñado que hasta la más viva de sus esperanzas, la escuela, no lo puede todo: la obligación escolar los ha enfrentado con el éxito que se complacían naturalmente en recordar, pero también con el fracaso.²⁸ Se podría demostrar ciertamente cómo, en nuestros días, la redefinición de las finalidades de la escuela, que borra cada vez más las fronteras de la escuela primaria y del colegio en la mayor parte de los países europeos, prolongando la obligación escolar, y que desemboca a la vez en una prolongación de los estudios generales y el desarrollo de formaciones profesionales en la institución escolar, entraña también conflictos, enfrentamientos y debates respecto al mantenimiento de los valores y finalidades antecedentes.

II. *La profesionalización de los docentes*

En el análisis histórico de la cultura escolar, me parece del todo fundamental estudiar cómo y bajo qué criterios precisos han sido contratados los enseñantes de cada nivel escolar: ¿cuáles son los saberes y costumbres requeridos a un futuro enseñante? Sobre este punto, un estudio a largo plazo y no solamente en la corta duración permitiría, sin duda, medir mejor las herencias y las modificaciones que se operan al filo de las generaciones. Dadas las limitaciones de tiempo de que dispongo, me limitaré a subrayar dos etapas importantes de este proceso.

Una de las primeras figuras en este proceso de profesionalización aparece cuando la antigua cristiandad se fragmenta en confesiones varias, y en lo tocante a los países católicos, a partir de la dinámica que sigue al Concilio de Trento: ser cristiano, ya no es solamente, como en siglos pasados, pertenecer a una comunidad que se manifiesta como tal, sino ser capaz de confesar personalmente las verdades de la fe y estar instruido en las verdades de su religión. ¿Hemos reflexionado lo suficiente en la mutación fundamental que tal definición pudo representar? Para dar sólo un ejemplo, mientras en el siglo XVIII, en los pueblos de la comarca parisiense, los curas jansenistas, imbuidos de una cultura urbana, demandaban a sus fieles iletrados

²⁸ Cfr. J. Ozouf, M. Ozouf, V. Aubert, C. Steindecker, op. cit.

una mínima declaración de las verdades teológicas para poder acceder a la comunión, y establecían al mismo tiempo una especie de examen de paso, con un número de reprobados, excluyendo de la sociedad de los adultos a jóvenes de quince y hasta dieciocho años. El recurso contra esta discriminación humillante podía ocurrir a veces con motivo de una misión jesuítica en la localidad, durante la cual los sacramentos se otorgaban con mayor facilidad. Ciertamente, mucho antes de la introducción de la escuela obligatoria en el siglo XIX se planteó la cuestión siguiente, que continúa siendo muy actual: si la pertenencia a una comunidad requiere el dominio de un saber (en este caso el catequístico), ¿qué suerte les queda a aquellos a los que no se consigue instruir? ¿Y la intransigencia en el grado de exigencias, no va a acarrear el rechazo de los más desposeídos? ²⁹ Por lo demás, el rechazo no es unilateral sino recíproco, pues aquellos a quienes la religión rechaza, estarán entre los primeros en rechazarla: las regiones fuertemente marcadas por el jansenismo fueron también aquellas donde la “descristianización” ha sido más fuerte.

En el siglo XVI, en la coyuntura de reconquista religiosa que se entabla, bien con el herético, bien con el salvaje del Nuevo Mundo, no es pues extraño que las órdenes religiosas misioneras se hayan entregado a las tareas de enseñanza que debían extenderse a todo el mundo: las élites y el pueblo. Pero se notará inmediatamente la división que muy pronto tiene lugar en cuanto a los recursos empleados, donde ya se puede detectar un primer corte entre lo que es una enseñanza elemental en el sentido propio del término (los elementos de la fe) y lo que es una instrucción dirigida a la formación superior. Las misiones, predicación extraordinaria que sin embargo se repetía a intervalos regulares, fueron la modalidad escogida para llegar al conjunto de una población de todas las edades. ³⁰ El colegio se destinó a las futuras élites y los jesuitas siempre manifestaron la más fuerte reticencia a impartir en sus colegios lecciones de primeras letras, considerando que esta enseñanza rudimentaria no correspondía a sus funciones. No olvidemos que uno de los objetivos principales de Ignacio de Loyola fue la recatolización de Alemania, y ésta pasaba por una reconquista de la nobleza alemana. ³¹ De ahí la competencia

²⁹ Cfr. D. Julia, “Déchristianisation ou mutation culturelle? L'exemple du Bassin parisien au XVIII^e siècle”, en M. Cassan, J. Boutier, N. Lemaître (eds), *Croyances, pouvoirs et société, Études offertes à Louis Pérouas*, Treignac, Éditions Les Monédières, 1988, pp. 185-239.

³⁰ Cfr. la reciente síntesis de L. Châtellier, *La religion des pauvres. Les missions rurales en Europe et la formation du catholicisme moderne XVI^e-XIX^e siècles*, París, Aubier, 1993.

³¹ Cfr. la carta de Ignacio de Loyola a los Compañeros que parten para Alemania, 24 de septiembre de 1549, *Écrits, op. cit.*, pp. 757-762; carta a Claudio Jay, 8

intelectual con miras a hacer de los colegios jesuitas alemanes unas universidades cuya estatura fuese al menos igual a la de las universidades luteranas. No es de extrañar que muy pronto las congregaciones que enseñaban en los colegios hayan establecido en su provecho un señalamiento sistemático de las inteligencias susceptibles de ofrecer a la corporación una capacidad apropiada para la enseñanza: las Constituciones de la Compañía de Jesús preveían un examen general antes del ingreso, que incluía un análisis de las cualidades intelectuales de los candidatos a jesuitas y subrayan la necesidad de disuadir, de curso en curso, a aquellos que no serían capaces de continuar, quedando siempre la compañía en libertad de aplazar incluso los votos finales a aquellos que no estimaba adecuados a los requerimientos de su vocación. Por lo demás, los catálogos trienales elaborados en cada provincia y enviados a Roma, juzgan regularmente el *ingenium* (inteligencia), la *prudentia* (perspicacia), la *pietas* (devoción) y la *vires* (es decir la salud) de cada miembro, instituyendo así un control de cada uno por parte de las autoridades centrales. Entre los oratorianos franceses, los registros de noviciado, donde se detallan las cualidades de los ingresantes, contienen cuatro criterios: además de las cualidades físicas (un candidato cojo o tartamudo difícilmente será aceptado), entra en juego la buena disposición para las ciencias (los espíritus “densos” o “pequeños” no son particularmente apreciados, al contrario de los espíritus “abiertos” o “ágiles”). Pero también entran en juego la naturaleza (a un carácter “sombrio” o “melancólico”, será preferida una naturaleza “dulce” o “dócil”) y, naturalmente, la piedad, lo cual parece, después de todo, muy normal en una congregación cuya finalidad es, en primer lugar, religiosa. En cuanto a la forma de reclutamiento de los profesores de los colegios en la antigua universidad de París —que no es una congregación religiosa y funciona más como una corporación medieval— se relaciona con una formación preceptoral: el *principal* de cada colegio identifica a los mejores elementos, los retiene en el colegio, les enseña progresivamente el oficio dándoles a corregir tareas, hacer ejercicios, y sustituirlo en las lecciones, antes de establecerlos definitivamente en una cátedra. Aquí también entran en juego, según las diversas modalidades que es difícil documentar, no solamente la competencia sino también el carácter, la piedad y las costumbres. ³²

En comparación con estas corporaciones que se proponen la construcción o el sostenimiento de una sociedad católica por la educación e incorporación de sus élites, la figura del maestro de escuela elemen-

de agosto de 1551, *ibid.*, pp. 793-795; carta a Alberto V, duque de Baviera, 22 de septiembre de 1551, *ibid.*, pp. 798-801.

³² Cfr. D. Julia, “Le choix des professeurs en France: Vocation ou concours? (1700-1850)”, en *Paedagogica Historica*, t. 30, 1994, pp. 175-205.

tal, y particularmente el rural, permanece por mucho tiempo poco profesionalizada. Por una parte, en los países católicos, al menos, el aprendizaje de las verdades de salvación se ha podido hacer por vía puramente oral por medio de un catecismo aprendido de memoria, a menudo en el lenguaje local, pues la Iglesia, a diferencia del Estado, privilegia la lengua vernácula local respecto de la lengua impuesta por el poder central. ¿Entonces, para qué un maestro si no se tiene la necesidad de escribir? Por otra parte, en países protestantes, el aprendizaje combinado de la lectura y del catecismo se ha podido hacer directamente por medio de los pastores, sin que sea necesario recurrir a la forma escolar propiamente dicha: el caso de Suecia es suficientemente conocido como para que haya necesidad de repetirlo, y además, se sabe que en Alemania el desarrollo de una lectura intensiva de la Biblia en el seno familiar data más de un despertar piadoso a principios del siglo XVIII que de la Reforma misma. A finales del siglo XVII, Jean Baptiste de La Salle muy bien puede ser considerado como un innovador incómodo, que rompe con la tradición de las congregaciones religiosas, cuando decide fundar un instituto de *laicos* —los Hermanos de las Escuelas Cristianas no son sacerdotes— que se excluyen por vocación de la cultura de las élites para consagrarse a las escuelas de caridad reservadas a los más pobres: no enseñaron el latín, sino solamente los rudimentos para leer, escribir y contar, y lo hicieron en francés. Para estas categorías sociales urbanas desfavorecidas, en las cuales la escritura no había aún penetrado —o si acaso muy poco—, la formación de una conducta cristiana se hará sobre la base de una pedagogía escolarizada hasta en los más mínimos detalles: empleo del tiempo, curso gradual de aprendizaje de la lectura y escritura, técnicas de transmisión y de disciplina, centros de formación para los maestros. Pero es bien sabido cómo, al mismo tiempo, esta nueva figura del maestro de escuela se mantiene minoritaria bajo el Antiguo Régimen. La congregación de Escuelas Pías, fundada por José de Calasanz para el mismo objetivo que el Instituto de Hermanos de las Escuelas Cristianas, no escapó a la presión que la desvió a ocuparse de colegios y pensionados para la élite, particularmente en Europa Central, en la medida que su fundador no había prohibido expresamente a sus miembros el ser sacerdotes.

La segunda etapa de la profesionalización podría situarse en el momento en que los Estados toman el relevo de las iglesias en el control de la enseñanza: éste se sitúa a finales del siglo XVIII y coincide con la supresión de la Compañía de Jesús, lo que obligó en un tiempo muy breve —quince años: 1759-1773— a los Estados católicos a considerar la substitución de profesores en cerca de seiscientos colegios distribuidos a través de toda la Europa católica. Analizando de manera comparativa las grandes *Ratio studiorum* promulgadas

por los diferentes príncipes ilustrados, sería necesario examinar aquí con atención el abanico de condiciones puestas para el acceso del profesorado a la enseñanza media: el momento decisivo me parece que se encuentra en el tránsito de una selección direccional producida al interior del cuerpo religioso por la única autoridad de las congregaciones o de los *principales*, a la del *examen* o del *concurso*, que introduce una transparencia apoyada en las pruebas escritas y orales estandarizadas. El examen o el concurso determinan, tanto en la forma de las pruebas como en el contenido de saber propuestos a los candidatos, aquella base mínima de una cultura profesional con que debían contar. En adelante, ya no será posible eliminar a un candidato si no es con pruebas ostensibles de incompetencia derivadas de las pruebas mismas y ya no sobre simples suposiciones. Sería maravilloso poder servirse de estudios transversales sobre varios países, a la vez que diacrónicos, que analizaran de manera profunda este momento específico del ingreso de los enseñantes, en el que se tuvieran en cuenta simultáneamente tres puntos, con el fin de delinear lo que era la cultura del profesor ideal en el siglo XIX. A saber: la evolución de los autores contenidos en el programa de exámenes y concursos, y los temas de pruebas efectivamente dados; las intervenciones efectivamente realizadas por los candidatos (que pueden ser verificadas cuando se conservan los documentos); y los reportes de los jurados que dan cuenta de las expectativas y deseos —satisfechos o no— de los examinadores. Por tomar sólo el ejemplo de la incorporación francesa a la enseñanza media en el siglo XIX, recientemente estudiada por André Chervel,³³ se advierte que, si en adelante la piedad o el carácter no fueron ya objeto de un examen (como al interior de las congregaciones), durante el período de la Restauración (1815-1830) los candidatos aún tenían que entregar certificados sobre la ortodoxia de su conducta religiosa y la adecuación de su comportamiento político hacia los principios monárquicos. Sobre todo, un juicio sobre los hábitos de los candidatos se vuelve a introducir imperceptiblemente al interior de las pruebas mismas: el candidato llamado “brillante” se distingue del buen alumno más bien lento, por una maestría en la argumentación oral o explicativa, una facilidad, un gusto; en resumen, un dechado de virtudes que se reflejan no tanto en el ejercicio mismo, sino en la “naturaleza” del candidato, él mismo socialmente destacado. Paralelamente, los candidatos a la incorporación deben someterse a una regla absoluta, que es la de contenerse en los límites de lo pensable permitido por el concurso. Por haber roto esta regla, el futuro historiador Hyppolite Taine, alumno de la Escuela Normal, quien tenía todos los atributos requeridos para ser el primero en la oposición

³³ A. Chervel, *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, París, Institut national de recherche pédagogique-Éditions Kimé, 1993.

de filosofía en 1851, fue finalmente rechazado: ¿No había pretendido tratar de las divisiones de la moral separando a ésta de la existencia divina? En tiempos no lejanos a la Revolución de 1848, tal audacia no era fácilmente admisible, y el presidente del jurado señala las razones que llevaron a los examinadores a rechazar a “un joven ávido de renombre y pleno de confianza en sí mismo que busca distinguirse saliéndose de los caminos trazados”. El deber prescribía al jurado “desalentar semejantes tentativas [...] Es útil advertir a aquellos destinados a la enseñanza de la moral que no es posible tener toda la libertad de innovar en semejante materia”. ¡Al buen entendedor, pocas palabras! La cultura escolar es efectivamente una cultura *conformista*, y sería necesario trazar los límites, en cada período, entre lo posible y lo imposible.

Convendría esbozar un análisis similar sobre la figura del maestro de escuela, pero las limitaciones temporales me lo impiden. A partir de los primeros seminarios de maestros y de las primeras escuelas normales surgidas al estilo germánico a finales del siglo XVIII, fue necesario un siglo para que emergiera, a lo largo de toda Europa, un nuevo perfil profesional. Sería necesario medir aquí las herencias del pasado —muy lentas en desaparecer—; la profesión de maestro no ha sido pensada sino hasta fechas muy recientes como una “vocación”, laica por cierto, en los dos sentidos del término, aunque esta denominación de origen religioso no carece de significado. También habría que discernir cómo esta figura subalterna se autonomiza y define progresivamente en el conocimiento de un oficio muy diferente al de catedrático: no solamente el maestro de escuela no hace una carrera magistral, sino que su papel es el de poner a los niños a trabajar; circular entre las filas para verificar cómo se desarrolla la actividad de cada grupo (cuando debe, por ejemplo, dirigir una clase a varios niveles); pasar a tal o cual alumno al pizarrón para la corrección; dar constantemente consignas u órdenes con el fin de administrar mejor la sucesión de ejercicios que necesariamente no todos los alumnos alcanzan a realizar al mismo ritmo. Según recuerdan los maestros, las lecciones de la escuela normal casi no los preparaban para la gestión cotidiana de las prácticas en clase; de ahí su avidez para leer revistas pedagógicas donde esperaban encontrar apoyo contra su inexperiencia. Contrario al oficio de profesor de enseñanza media, hay en el de maestro elemental una especie de encuentro cuerpo a cuerpo con la clase, acerca del cual habría que reconstruir las modalidades históricas.³⁴ La separación institucional de los dos órdenes de enseñanza, las finalidades completamente distintas que

³⁴ Cfr. A. M. Chartier, “En quoi instruire est un métier”, en L. Cornu (ed), *Le métier d'instruire*, Coloquio de La Rochelle, 15-16 de mayo de 1990, Centre régional de documentation pédagogique de Poitou-Charentes, Poitiers, 1992, pp. 21-38.

persiguen (la instrucción obligatoria de todo un pueblo, de un lado, la enseñanza de una parte de las élites, del otro) no han podido sino acentuar la oposición de dos culturas, primaria y secundaria. Por fin, no se podría desatender para este estudio la inserción diferente del maestro escolar y del catedrático en el espacio político.

III. Contenidos enseñados y prácticas escolares

El análisis precedente nos dirige ya hacia un estudio de lo que ahora se llama las *disciplinas* escolares: éstas no son una vulgarización ni una adaptación de las ciencias de referencia, sino un producto específico de la escuela que pone en evidencia el carácter eminentemente creativo del sistema escolar. Como muy bien lo ha señalado André Chervel, las disciplinas escolares son inseparables de las finalidades educativas en el sentido amplio del término escuela y constituyen “un conjunto complejo que no se reduce a las enseñanzas explícitas y programadas”.³⁵ La enseñanza clásica, tanto bajo el Antiguo Régimen como en el siglo XIX, incluía también una educación moral en todo momento a través de los modelos propuestos como ejemplo a los niños, a través de un repertorio de versiones, temas o ejercicios de amplificación. Y no se puede olvidar que la inercia del sistema puede ocultar del todo a los propios actores las finalidades reales de las disciplinas que enseñan: un ejemplo manifiesto es el desarrollo y uso de la gramática escolar del francés, concebida en principio como un simple auxiliar para el aprendizaje de la ortografía, se convirtió poco a poco en la finalidad misma de la escuela primaria. Contrariamente a las ideas aceptadas, el estudio histórico de las disciplinas escolares muestra que ante las consignas generales asignadas por la sociedad a la escuela, los enseñantes disponen de una gran libertad de maniobra: la escuela no es el lugar de la rutina y de la coacción y el enseñante no es el agente de una didáctica que le será impuesta desde el exterior. Incluso si la corporación a la que pertenece ejerce una presión —ya se trate de visitantes de una congregación o de inspectores de diversos órdenes de enseñanza—, el docente tiene siempre la posibilidad de cuestionar el carácter de su enseñanza. Su libertad será evidentemente mayor si se encuentra en los márgenes del sistema (por ejemplo, en los internados o en el tipo de preceptorado que puede ejercer después de la clase). De hecho, la única coacción que se ejerce sobre la enseñanza procede del grupo de alumnos que tiene delante, es decir, aquellas habilidades que “funcionan” y aquéllas que no “funcionan” delante de este público. Los maestros entrevistados por Jacques Ozouf subrayan con pasión el sentimiento

³⁵ Nos basamos aquí en reflexiones pertinentes propuestas por A. Chervel en el artículo programático citado en la nota 7.

que experimentaban de ser reyes en su reino al entrar a su clase, enorgulleciéndose de las habilidades y procedimientos que inventaron, buscando someter la renovación de la pedagogía a las exigencias de una instrucción colectiva. Hacer un inventario sistemático de estas prácticas, período por período, constituiría, en mi opinión, un veta de trabajo muy interesante: permitiría comprender las modificaciones, frecuentemente imperceptibles, que van surgiendo de generación en generación. Por otra parte, el cambio de público impone frecuentemente el cambio de los contenidos enseñados: una de las primeras gramáticas escolares del francés (la de Noël y Chapsal) fue abandonada desde que la enseñanza primaria se volvió una enseñanza de masas: su contenido se juzgó muy complicado y era necesario alcanzar rápidamente una simplificación de los métodos y de los ejercicios.³⁶ Conviene examinar atentamente la evolución de las disciplinas escolares teniendo en cuenta los diversos elementos que, en orden de importancia variable, componen esta extraña alquimia: los contenidos enseñados, los ejercicios, las prácticas de motivación y estímulo de los alumnos que fueron parte de estas "innovaciones" que no se perciben, pruebas de naturaleza docimológica que aseguran el control de lo adquirido.

No me detendré aquí sino en dos de aquéllas. En relación con los contenidos enseñados, gran parte del trabajo ya se ha hecho, y bien. En especial sobre los manuales escolares. Pero quisiera insistir aquí sobre una doble advertencia: el manual escolar no es nada sin el uso para el que ha sido hecho, tanto por el alumno como por el maestro. Además ¿no hemos tenido frecuentemente la tendencia a hacer un análisis puramente ideológico de estos manuales que raya en el anacronismo? Es claro que una de las razones principales de la crisis de la escuela contemporánea y del universalismo laico que la funda ha sido la descolonización: para los republicanos había continuidad entre la emancipación por la escuela y la emancipación por la colonización. Y los maestros de la Tercera República, cuestionados en plena guerra de Argelia en los años 60, reconocían fácilmente, en relación con este punto, que sus ojos se habían abierto muy tardíamente. Es cierto: ellos habían vibrado al unísono de las conquistas que arrancaban a los indígenas de los brujos y potentados locales y transformaban a pequeños salvajes en civilizados. Y es también cierto que la política colonial les parecía una necesidad, puesto que se trataba de apresurar el paso de todos los pueblos a la razón: conviene, pues, recontextualizar rigurosamente los manuales en su contexto histórico.³⁷ En este punto, dos pistas podrían resultar fecundas: la primera, sería analizar

³⁶ Cfr. A. Chervel, *...et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la Grammaire scolaire*, París, Payot, 1977.

³⁷ Cfr. J. Ozouf, M. Ozouf, V. Aubert, C. Steindecker, *op. cit.*, pp. 282-285.

sistemáticamente la actitud que consistió en expurgar a los autores clásicos antiguos y reescribirlos de forma ajustada como lo hicieron los jesuitas, cuidadosos del propósito de mantener a sus alumnos al margen de las indecencias de un Terencio o un Marcial.³⁸ La segunda, consistiría en hacer una comparación internacional, de larga duración, sobre la lista de autores enseñados tanto a nivel primario como medio y promovidos a la dignidad de autores cuyos textos eran propuestos a la consideración de los candidatos a exámenes y concursos. En Francia, en un siglo XIX que va hasta cerca de 1880, la lista de autores clásicos tiende a organizarse en la enseñanza media alrededor de algunos autores importantes del siglo de Luis XIV, mientras que cuatro autores sobre cinco de los citados por los manuales de la enseñanza primaria pertenecían al siglo XIX. La lista, en la enseñanza media, se amplía después a los siglos XVI y XIX, según una nomenclatura que no cambia casi hasta los años de 1960. Es sintomático constatar que el abandono de esta lista coincide con la explosión escolar que caracterizó el decenio de los años 1960.³⁹

Tratándose de ejercicios escolares, me parece que la veta apenas acaba de abrirse y que estamos en el corazón mismo de la caja negra de la que hablaba en la introducción. Los primeros resultados obtenidos son lo bastante prometedores como para esperar que se encontrará mucho aún: la variación de los logros escolares descubiertos en los mismos ejercicios de dictado en el intervalo de un siglo, ha permitido determinar cómo ha cambiado la relación de los franceses con su propia lengua. El ejercicio de la versión latina en el siglo XVIII no era percibido por los alumnos ni corregido de la misma forma por los profesores en el siglo XVIII y en el siglo XX. El estudio diacrónico de los ejercicios nos introduce, pues, a una historización de las modalidades de aproximación a la escritura escolar: en este campo virgen aún, donde podemos percibir concretamente el alejamiento de la realidad respecto de la ambición inicial y la prescripción de la norma, todo, o casi todo queda por hacer.

³⁸ Cfr. sobre este asunto algunas indicaciones rápidas en F. de Dainville, *La naissance de l'humanisme moderne*, París, 1940, pp. 217-246; P.-A. Fabre, "Dépouilles d'Égypte. L'expurgation des auteurs latins dans les collèges jésuites (xvi-xviième)", que aparecerá próximamente en las Presses Universitaires de France, en L. Giard (ed), *Les Jésuites à la Renaissance. Production et transmission du savoir*.

³⁹ Cfr. D. Milo, "Les classiques scolaires", en P. Nora (ed), *Les lieux de mémoire*, t. 2, *La Nation*, vol. 3, París, Gallimard, 1986, pp. 517-562; A. Chervel, *Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, Institut national de recherche pédagogique-Publications de la Sorbonne, 1986.

Conclusión

Al término de esta conferencia, me doy cuenta de que las restricciones de tiempo me han obligado a tratar sólo una pequeña parte del tema que había elegido para tratar. Quisiera señalar al menos tres lagunas de mi exposición que me parecen importantes:

1ª) No he hablado de la inculcación de los hábitos tal como se operó en el espacio escolar: hábitos cristianos, hábitos cívicos, o simplemente civilidad pueril y honesta. Sería necesario poder seguir aquí, en el largo plazo, los manuales de piedad y de urbanidad, señalar su evolución, determinando la atención que ponen con respecto a las jerarquías sociales, pero distinguiendo también aquello que viene del fondo antiguo de los Padres de la Iglesia, lo que viene de la civilidad de Erasmo o de sus contemporáneos, y lo que añaden al filo de las generaciones los manuales propios de la escuela. Pero en reciprocidad, y en el mismo movimiento, habría que reunir, por medio de las autobiografías así como por una historia oral que interrogue a las viejas generaciones, todo aquello que pudo resistir a las tentativas de aculturación por parte de la escuela respecto de una cultura tradicional, o de una cultura específica de tal o cual grupo social. Todo mundo sabe que los maestros no saben todo lo que sucede en el patio de recreo, que desde hace siglos hay un folklore obscuro de los niños, y hoy como ayer (que se piense en las antiguas abadías de juventud)⁴⁰ una cultura de los jóvenes que resiste a la inculcación: los espacios de juego y de astucias infantiles desafían el esfuerzo de la disciplina. Esta cultura infantil, en el sentido antropológico del término, es tan importante de estudiar, como el trabajo de inculcación mismo.

2ª) Convendría analizar atentamente las transferencias culturales que se operan de la escuela hacia otros sectores de la sociedad en términos de formas y contenidos; y al contrario, de las transferencias culturales operadas de otros sectores hacia la escuela. ¿Qué tipo específico de reinterpretaciones realiza la escuela cuando hace pasar por su propio dispositivo unos aprendizajes que no eran propiamente escolares y que dependían de culturas "profesionales"? Por ejemplo, ¿cómo se escolarizaron los aprendizajes de la cultura mercantil que se transmitían en las bodegas de los grandes negociantes? ¿Según qué modalidades la enseñanza de la historia, que estaba reservada a la

⁴⁰ Especie de "pandillas" de jóvenes aldeanos que incidían en la guarda de las costumbres matrimoniales. Cfr. N. Z. Davis, *Les cultures du peuple. Rituels, savoirs, et résistances au 16^e siècle*, París, Aubier Montaigne, 1979; N. Pellegrin, *Les bacheliers dans le Centre-Ouest XVI-XVIII^e siècles*, Poitiers, Société des Antiquaires de l'Ouest, 1982.

educación del príncipe, se transformó en el siglo XIX en disciplina propia de los colegios secundarios? ¿Cómo se incorporan ahora en la escuela ciertos procedimientos que originalmente fracasaron en la formación de los adultos?

3ª) Última interrogante, que no es la menos importante: ¿qué queda de la escuela después de la escuela?, ¿qué marcas ha dejado impresas sobre los individuos en una sociedad donde efectivamente cada vez hay más escuela, puesto que la formación no cesa de extenderse (y que los presupuestos nacionales de educación ven aumentar sus gastos de manera exponencial), pero donde la escuela rivaliza con medios infinitamente más fuertes como la televisión? ¿Cuáles son ahora los poderes reales de la escuela en las sociedades donde no solamente ya no hay religión mayoritaria, sino donde se derrumban las esperanzas de una regulación común de costumbres mediante una creencia común, una religión "civil", que consiste en la fe en la nación, en el progreso o en el triunfo del proletariado? Estamos en un momento inédito de la historia, el de la individualización de las creencias, donde la escuela debe repensar su articulación entre la mirada universalista que manifiesta y el pluralismo del público que recibe, entre la esfera pública y la vida privada, protegiendo a la infancia de las agresiones del mundo de los adultos sin por ello dejarla ignorar los conflictos que la afectan.

Tengo plena conciencia de haber planteado más interrogantes que aportado respuestas, pero ¿no es justamente nuestra tarea de enseñantes la de buscar comprender nuestra época, y no debemos, por principio, interrogarnos sobre el sentido de lo que ahora hacemos más bien que proceder por afirmaciones perentorias o ligeras?