

La intrahistoria de la escuela y los condicionantes de la cultura escolar.

A propósito de *Tiempos escolares, tiempos sociales. La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1838-1936)*. de Antonio Viñao. Ed. Ariel. Barcelona, 1998.

Julio Mateos

(Publicado en *Con Ciencia Social*, nº 4, 2000; pp. 211-215)

Es ya bien sabido que la distribución del tiempo y el espacio en la escuela, no es un simple asunto de organización para la eficacia o para el racional aprovechamiento de recursos. Desde hace algunas décadas las condiciones crono-espaciales preocupan, como elementos determinantes de la *cultura escolar*, a sociólogos, historiadores, didactas y teóricos del curriculum. Solamente en una cata de los *Cuadernos de Pedagogía* publicados entre 1970 y 1995 encontramos más de una veintena de trabajos de variado mérito entre los que se incluye bibliografía en abundancia.

Sin embargo no es tan frecuente encontrar estudios con la valiosa perspectiva historiográfica de la que se vale A. Viñao en el libro que vamos a reseñar (más adelante nos ocuparemos de ella). El asunto de los tiempos escolares es complejo pues, como desde el principio nos hace ver el autor, hay diversos tiempos: el del profesor, el del alumno, el de la administración, ... percibidos de forma bien distinta. Y hay también tiempos de diferentes escalas: las etapas y ciclos estructurantes del sistema educativo, el calendario con sus períodos lectivos y vacacionales y los tiempos que determinan la distribución de materias y tareas, es decir, los cuadros horarios en la microescala semanal y cotidiana. A esta última dimensión, más cercana a la intrahistoria de la institución escolar se dedica el trabajo del profesor Viñao. Como indica el subtítulo, el estudio comprende casi un siglo y en él aparecen propuestas pedagógicas, normativas legales, realidad de la intendencia escolar, demandas económicas y sociales, programas y prácticas escolares y, en general, el elenco etnográfico de lo que, con propiedad, puede denominarse *cultura escolar*: un cúmulo de ritos, costumbres, discursos y prácticas de larga duración y muy resistentes al cambio.

Al señalar el valor del método historiográfico desplegado en *Tiempos Escolares...* nos referimos a que el autor rastrea una triple dimensión del problema y se sirve, en consecuencia, de fuentes de distinto tipo: la teoría (pensamiento de los pedagogos), la legal (normativa correspondiente) y la realidad (las memorias de maestros y escolares, por ejemplo). De su compleja interacción surge una capacidad analítica con la que es posible penetrar en los entresijos de lo que, en afortunada expresión del autor, son las "cajas negras" de la historiografía educativa. Viñao asocia estas "cajas negras" a innovadores conceptos de otros historiadores. Cita, entre otros, *la realidad cotidiana de la educación* de Goodson (Goodson, 1995). A nuestro entender, ese grupo de conceptos guarda una familiar relación con investigaciones de

miembros de Fedicaria, de manera inconfundible con las de R. Cuesta sobre la sociogénesis de la historia como disciplina escolar y, en base a ello, nos parece pertinente hacer una breve digresión comparativa.

Por el lado más evidente, en R. Cuesta la atención a esos tres tipos de fuentes se traduce en la investigación sobre lo que denomina *historia soñada, historia reglada e historia enseñada*, (Cuesta, 1998) pero posiblemente lo más interesante para nuestra comparación es que si este proceder historiográfico complejo le ha permitido a R. Cuesta construir el *código disciplinar de la historia* (Cuesta, 1997), en el caso de Viñao permite desvelar la también triple naturaleza del tiempo escolar: a) como disciplinario, b) como mecanismo de organización y racionalidad curricular, y c) como instrumento de control externo. Una triple naturaleza que no tiene, precisamente, nada de "natural" y de ello Viñao advierte: *<el tiempo escolar es un tiempo social, una construcción cultural y pedagógica, un "hecho cultural". No es por tanto -como tampoco lo son el espacio y el discurso escolares- "un simple esquema formal o una estructura neutra" en la que se "vacía la educación, ...>* (p.129). Esta concepción del tiempo explica en profundidad las distintas percepciones que del mismo tienen los agentes de la comunidad escolar a la que antes aludíamos y llevada a un plano general tiene, desde luego, mucho que ver con la ruptura de una pretendida objetividad cartesiana en la que los tiempos escolares son meras retículas para la planificación tecnicista de vida organizativa (tradicional concepción en la literatura pedagógica). Desde dicha perspectiva general nos dice Bourdieu (1999) sobre el tiempo lo siguiente:

<Como el cuerpo-cosa en la visión idealista a la manera cartesiana, el tiempo-cosa, tiempo de los relojes o tiempo de la ciencia, es fruto de un punto de vista escolástico que ha encontrado su expresión en una metafísica del tiempo y de la historia que considera el tiempo como una realidad preestablecida, en sí, anterior y exterior a la práctica, o como el marco (vacío), a priori, de cualquier proceso histórico. Se puede romper con este punto de vista restableciendo el punto de vista del agente que actúa de la práctica como "temporalización", y poner de manifiesto de este modo que la práctica no está en el tiempo, sino que hace el tiempo (el tiempo propiamente humano, por oposición al tiempo biológico o astronómico)> (p. 275).

Y volviendo a la anterior afirmación de Viñao sobre el tiempo como construcción cultural, la propia afirmación ya alude a su validez para ser aplicada al conocimiento escolar si este conocimiento lo consideramos parte del "discurso escolar". En cualquier caso, es una conclusión que coincide plenamente con lo que ha confirmado el trabajo de R. Cuesta en el caso de la historia y que lleva camino de convertirse en idea primordial de futuras investigaciones que la desarrollen para el conjunto del conocimiento que en las instituciones escolares se produce y reproduce¹

¹ En tal empeño nos encontramos en el grupo salmantino de Fedicaria, con vistas al próximo encuentro de la federación en Zaragoza: tratando de desvelar las claves implícitas y explícitas de lo que se enseña y se aprende en los contextos escolares, buscando una aproximación al *código del conocimiento escolar*. Investigación que ha de contemplar necesariamente las condiciones cronoespaciales como partes integrantes de la *cultura escolar*.

Así pues, el uso de métodos historiográficos innovadores en la historia de la educación es un primer atractivo de esta pequeña (156 páginas) pero concienzuda obra ².

Un segundo motivo de su interés lo constituye la vigencia que mantienen los asuntos de fondo tratados en el libro, que se arrastran desde hace más de siglo y medio en nuestro sistema escolar. La historia, como en otros muchos casos, ayuda a la comprensión del presente en forma peculiar: a nuestro juicio, alejándonos de una cegadora percepción inmediatista, distanciándonos para una mejor visión de los problemas.

Ilustrados por el estudio del profesor Viñao, en estas páginas vamos a hacer ese ejercicio, de leer históricamente el presente. Y lo haremos en las claves de la triple naturaleza (también podemos decir función o carácter) del tiempo escolar más citadas más arriba, aunque éstas no aparece de forma explícita a lo largo del libro, no son sus estructurante y están entreverada en cada relato.

Tomemos, para empezar el caso de la actual problemática (y polémica) sobre jornada partida o jornada continuada. La jornada partida en sesiones de mañana y tarde es uno de los aspectos más resistentes al cambio y aún en la actualidad hay un mayoritario testimonio de su persistencia. Al respecto dice Viñao:

<<...dicha persistencia sería el resultado no de la institucionalización de una práctica inveterada, sino de la ausencia de un apoyo o presión social en favor de su modificación y del carácter prescriptivo y rígido con que el tiempo escolar fue considerado, en cuanto elemento organizativo, por la administración educativa. Las propuestas en favor de su flexibilización y adaptación a las circunstancias del trabajo infantil fueron en general desoídas. La uniformidad y prescripción primaron sobre la diversidad y las posibilidades de adaptación. Incluso allí donde dicha flexibilidad podía significar una adecuación de la escolarización a las circunstancias y necesidades derivadas del trabajo infantil en la familia o fuera de ella. En tales casos, los peligros, para la mentalidad uniformista y centralizadora, del reconocimiento legal de la diversidad y de la autonomía de los centros y profesores -por su temor a un uso incorrecto de la misma- hizo inviable dicha adecuación.>> (pág. 135)

Esta amplia cita aporta un importante esclarecimiento sobre el debate actual en torno al tipo de jornada. No queremos decir que una crítica a la histórica cerrazón administrativa sea argumento suficiente para la defensa actual de la jornada continuada. La cuestión es bien compleja y algunas trabajos de publicaciones pedagógicas o profesionales han ayudado a situarla más allá del inmediato interés gremial, como los del profesor Pereyra, (Pereyra, M. A. 1994 y 1994 bis) ³. Pero siendo conscientes de la complejidad del tema, habrá que tener en cuenta que la persistencia del modelo de jornada partida no puede responder a la constancia de necesidades sociales dada la profundidad de los cambios que afectan a la percepción y de la infancia y su vida cotidiana. Los usos sociales del tiempo de los niños y sus familias han cambiado sustancialmente desde el siglo pasado a nuestros

² Tras el texto y las notas a pie de página, asoma un concienzudo trabajo empírico que puede orientar no sólo a los interesados en el asunto de los tiempos escolares sino al que, en general, quiera conocer las raíces de nuestro sistema educativo desde su constitución con las reformas liberales del siglo XIX a la II República.

³ No queremos infravalorar las legítimas reivindicaciones que aspiran a mejorar las condiciones laborales de los maestros ni las de los padres que buscan el mayor tiempo de permanencia en la escuela de sus hijos. Todas ellas son elementos, que como también nos dice la historia relatada por Viñao, pugnan en los procesos de configuración de los tiempos escolares. Personalmente hemos contestado a los planteamientos del profesor Pereyra intentando que unos argumentos-intereses no marginen otros, Mateos, J. (1998).

días y, sin embargo, la continuidad de la jornada (desde el paso, legalmente aprobado en 1923, de 6 a 5 horas diarias que se distribuyen en 3 de mañana y 2 de tarde) es manifiesta.

En consecuencia pensamos que la investigación histórica pone de manifiesto, en este caso, el uso del tiempo escolar como control externo y ello corrobora, también una opinión de Viñao: que los tiempos sociales coexisten con los escolares no siempre en armoniosa coincidencia.

Veamos ahora el carácter disciplinario de los tiempos en la escuela. Conviene leer atentamente las páginas que tratan el primer periodo para ver la fuerza con que se asientan los pilares de nuestra escuela y para mejor valorar el significado de deseables demoliciones. El reglamento de 1838 que formalmente recoge las reformas liberales, tiene la intención, entre otras, de acabar con el desorden, el bullicio, la ausencia de método y, en definitiva, la irracionalidad que, en opinión de los reformadores, imperaba en la caduca escuela del Antiguo Régimen. Una estricta regulación de los tiempos dedicados a cada tarea, a cada sección, sería el material básico con el que ha de construirse una eficaz máquina que garantice la "marcha de la clase" e imponga el racional ejercicio profesional del maestro (en 1839 se crea la Escuela Normal Central). Así, la consecución del orden, de la disciplina, de rutinas de gran regularidad y, en consecuencia del mejor aprovechamiento de la enseñanza, son objetivos que, en ese momento constituyente de nuestro sistema educativo, se consiguen con la creación de un engranaje a base de tiempos y tareas que es orgullo de Pablo Montesino. Como es sabido, la rigidez crono-espacial decimonónica ya es cuestionada por impulsos renovadores que, en España llegan con los vientos relativamente fuertes de la Escuela Nueva en las primeras décadas del XX. Pero lo llamativo es que, a punto de terminar éste siglo, el pensamiento de Pablo Montesino (regulación estricta de tiempos, espacios y materias escolares) sigue siendo la única alternativa que la administración educativa y gran parte de los maestros contemplan para la "buena marcha de la clase" y la vida escolar. Paradójicamente, el mismo mecanismo, que con el tiempo se ha complicado y agigantado, muestra hoy, más que nunca, su impotencia para conseguir los fines de orden y disciplina en las aulas y sus aledaños. Las tensiones entre el poder institucional y el contrapoder del alumnado llegan, un día sí y otro no, a manifestaciones alarmantes y en la profesión docente se añoran otros tiempos. Otros estudios de sociólogos y pedagogos se han encargado de explicar estos fenómenos y aquí no cabe entrar en ello. Pero mientras otros viejos mecanismos disciplinarios como los castigos y represión más directa se han visto modificados profundamente, el mecanismo crono-espacial no ha sufrido esa misma revisión⁴. También hemos de tener muy presente que mientras el cambio de reglamentos disciplinarios no cuesta dinero las alternativas transformadoras del espacio y el tiempo escolares implicarían fuertes inversiones.

En la lógica económica de construir escuelas y distribuir los tiempos del curriculum con criterios cuantitativos para el mínimo coste, hay, sin duda, elementos explicativos del crecimiento en continuidad, sin rupturas de modelos. El trabajo de Antonio Viñao no contempla esta faceta económica. También el problema del espacio hubiera merecido mayor atención, tal y como el mismo autor ha hecho en otras publicaciones: Viñao, A., (1993-94) y Viñao, A (1996), esta segunda, difícil de encontrar en el mercado español. Son carencias que se entienden al ver la gran densidad del trabajo empírico. De haberse contemplado, con el mismo rigor, dichos aspectos, la envergadura del trabajo y el producto serían algo muy diferente y, posiblemente, menos adecuado para la divulgación.

Hemos visto como, a finales de siglo, tanto la función disciplinaria como la de control externo que el profesor Viñao desvela como consustanciales a la regulación que se ha hecho de los tiempos escolares entre 1838 y 1936, siguen siendo una realidad pendiente de transformación.

⁴ En ocasiones he comparado la organización de la moderna y masiva escuela graduada con la organización carcelaria y ello suele ver como inaceptable. Consuela el que otros compartan la idea como el arquitecto Antonio Fernández Alba (1982). Para entender la analogía es fundamental el análisis de la estructura crono-espacial.

Otro tanto habríamos de decir de los tiempos escolares como mecanismo de organización y racionalidad curricular. Aquí la diversidad de situaciones y una realidad heterogénea no ha permitido el imperio de la uniformidad pretendida por la administración. Sin embargo, desde los poderes públicos se ha ido reglamentando cada vez más, a medida que se incorporaban nuevas materias de enseñanza, su distribución temporal en las aulas. Una distribución que ya desde 1838 ha de atender a diferentes programas en función de distintos niveles (distinción entre escuelas elementales y superiores) y que, a su vez, se subordina -y esto nos interesa destacarlo especialmente- a una jerarquización clasista del conocimiento. Así, en las escuelas elementales que *<eran para la masa general del pueblo >*, se impartiría religión y moral, lectura, escritura, aritmética y gramática, y, en las superiores, *<para la clase media >* el currículum se "enriquecía" con ampliación de aritmética, geometría dibujo lineal, física e historia natural (pp. 35-36). Aunque la investigación de Viñao se limita a la enseñanza primaria, nos indica suficientemente como se inicia de esta forma una tradición cultural de larguísimo alcance en la que los tiempos en las instituciones educativas organizan los trabajos, rutinas y tareas, en programas asignaturizados y en una escala ascendente de carácter selectivo, plegada a las exigencias de la sociedad capitalista. Será, como antes apuntábamos, el movimiento de la Escuela Nueva, en las primeras décadas del presente siglo, el que proponga más radicalmente la ruptura con los cuadros horarios (pp. 93-98). Aquellos innovadores ya proponían sustituir la organización temporal de la enseñanza en torno a disciplinas por otra en torno a proyectos, centros de interés o una gran variedad de ejercicios y tareas. He aquí otra renovación aplastada por la inercia de la cultura escolar y las nulas inclinaciones de las administraciones educativas para aceptar propuestas de ese tipo.

Para concluir, baste con una inferencia que obtenemos de esta lectura: no es posible una transformación de verdadera entidad de la escuela, ni de su currículum, ni de su función social sin romper imaginativamente la estructura crono-espacial⁵. Es cierto que esto ha parecido ya obvio para muchos proyectos de innovación que han puesto en marcha transformaciones crono-espaciales pero que luego se han ahogado ante las circunstancias adversas⁶. Posiblemente el fracaso viene dado porque tal obviedad se movía en la razón metodológica, sin conocimiento del depósito histórico y genético, político y social que se esconde en los modelos de nuestra *cultura escolar*.

Puede dar la impresión en esta reseña que la investigación de Antonio Viñao no ha revelado más que continuidades de muy largo plazo en nuestra enseñanza primaria. No es así, pues el autor, como buen historiador, expone tanto las continuidades como los cambios en el asunto de los tiempos escolares.

⁵ Pienso que hoy día, curiosamente, las posibilidades más reales e inmediatas de trastocar la ordenación espacio - temporal con la voluntad individual del maestro las tendríamos en las escuelas unitarias del medio rural. Precisamente en los vestigios de aquel modelo de escuela durante tanto tiempo mayoritario y al que se atribuía, con razón, la inercia que en el pasado encontraron las propuestas reformistas.

⁶ Particular mención merece la experiencia relatada por Joan Puig como director de "Súnió, Institució Cultural Catalana", de cuyos resultados en la actualidad no tenemos noticia, y publicada en un monográfico de Cuadernos de Pedagogía sobre el espacio escolar, Puig Torres, J. (1994).

Bibliografía citada

Bourdieu, P. (1999): *Meditaciones Pascalianas*. Anagrama, Barcelona.

Goodson, I. F. (1995): *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares - Corredor. Barcelona.

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

Cuesta, R. (1998): *Clío en las aulas*. Akal, Madrid.

Fernández Alba, A. (1982): *Antonio Fernández Alba*. Entrevista en Cuadernos de Pedagogía, nº86, de febrero, Barcelona.

Mateos, J. (1998): *Pistas para una reflexión sobre la jornada escolar*. Suplemento T. E. de Castilla y León, nº 195, Fed. de Enseñanza de C. y L. de CC.OO. Salamanca.

Pereyra, M. A. (1994): *Las dudas de la jornada continua*. En Cuadernos de Pedagogía, nº 221, Barcelona.

Pereyra, M. A. (1994): *¿Jornada única o jornada continuada?. ¡No es esa la cuestión!*. en la revista T.E. de mayo del 94, pp. 35-50. Federación de Enseñanza de CC.OO, Madrid.

Puig Torres, J. (1994): *Otro tiempo, otro espacio*. En Cuadernos de Pedagogía, nº 226, Barcelona.

Viñao, A. y otros (1993-94): *El espacio escolar en la Historia*. Monográfico en la revista "Historia de la Educación", nº 12-13, pp. 11-271.

Viñao, A. (1996): *Espacio y tiempo. Educación e historia*. Cuadernos del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Morelia, Michoacán, México.