

CONOCIMIENTO ESCOLAR Y CÓDIGO DISCIPLINAR:

SÍNTESIS DESCRIPTIVA

Raimundo Cuesta

Comprender el conocimiento como un producto social sometido a las reglas de la división del trabajo en el capitalismo tardío nos conduce inexorablemente a concebir la dimensión sociohistórica del mismo y a criticar cualquier forma de reificación, tanto fuera como dentro del sistema escolar. El conocimiento, en su forma actual de disciplinas académicas, no es algo dado y ya terminado, no es un dato incontrastable de la realidad, es, por el contrario, el resultado de una acción social en el tiempo, resultado, a su vez, de la compleja trama de relaciones que se dan entre cultura y poder social.

Esta contemplación sociohistórica es todavía más clara y necesaria si pasamos del conocimiento académico al conocimiento escolar. Frente a lo que pudiera parecer por su durabilidad, éste se encuentra muy lejos de ser "natural". La reiteradas querellas sobre los contenidos de la enseñanza plasman también un conflicto entre diferentes concepciones del orden social y por lo tanto es una batalla fundamentalmente moral" (Bernstein, 1988, 77).

En el sistema escolar reina de forma omnipotente la fragmentación del conocimiento en disciplinas, lo que Bernstein llamaría el "currículum o código colección", que se viene a aceptar como un dato de la realidad. Esta "asignaturización" (Torres) del conocimiento no es algo "natural", es producto de una tradición histórica, como la europea, que tiende a jerarquizar el conocimiento y a conceder un reparto de papeles entre quien sabe los "misterios" de la asignatura (el profesor, que ya la recibe hecha por sus colegas universitarios) y quien, no sabiendo (el alumnos, aspira a

conocerlos en un lejano día.

"Cualquier código colección implica una organización jerárquica del conocimiento, de modo tal que el último misterio de la asignatura se revela muy tardíamente en la vida educativa (...). Dado que este misterio, en los códigos colección, se revela tardíamente en la vida educativa- y entonces sólo se seleccionan a aquellas pocas personas que han mostrado los signos de socialización exitosa- sólo muy pocos experimentan en profundidad la idea de que el conocimiento es permeable, que sus disposiciones son provisionales, que la dialéctica del conocimiento es el cierre y la apertura. Para la mayoría, la socialización en el conocimiento, es socialización en el orden, el orden existente, en la experiencia de que el conocimiento educativo es impermeable. ¿Hay alguna otra versión de la alienación?"

B. Bernstein (1988). *Clases, códigos y control, II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal, Madrid.

El modelo disciplinar es, pues, un rasgo fundamental del conocimiento escolar. Ahora bien, "es erróneo entender que el conocimiento presentado en la escuela sea, salvo adaptación de matiz, el conocimiento de las disciplinas. Aunque su origen está en ellas, es un conocimiento transformado de acuerdo a principios específicos surgidos de la escuela" (Nieves Blanco, 1992, 43). Lo que quiere decir que la escuela no es sólo una de las instituciones capitales en la difusión del conocimiento, es también un espacio donde se produce un tipo especial de conocimiento: el conocimiento escolar.

Una posición crítica obliga a interrogarse sobre la naturaleza y las claves de ese tipo especial de conocimiento, evitando recaer en las tentaciones "epistemológicas", proclives admitir sin más o a reducir el contenido de la enseñanza a las formas epistemológicas existentes tras las disciplinas científicas.

A tal propósito parece insoslayable la prospección histórica acerca de cómo se ha generado este tipo de conocimiento, lo que hace de la investigación histórica una averiguación genealógica de los problemas del presente más que una simple contemplación arqueológica de los estratos del pasado. Así, el objetivo de mi trabajo ha consistido en ofrecer una explicación de cómo se construye y distribuye, en el presente y en el pasado, el conocimiento histórico dentro del sistema escolar en España. Esta indagación se ha enmarcado obligadamente dentro de una tarea más ambiciosa: escudriñar, elucidar y criticar los mecanismos de reproducción cultural de la escuela capitalista para aportar instrumentos intelectuales que sostengan la esperanza de su transformación. De modo que, al tiempo que la historia de la enseñanza de la Historia, se estudia la escuela como institución de socialización del mundo moderno, considerada en su bifronte naturaleza represiva y liberadora.

Tales intenciones, de una manera u otra, han estado presentes en las mejores tradiciones de la historia del currículum y de sociología crítica de la educación, campos disciplinares nutrientes de mi propio trabajo, donde confluye una mirada crítica, merced a la renovación metodológica acaecida en las tres últimas décadas. De una parte, una rejuvenecida sociología del currículum, recogiendo la excelente y ya clásica tradición de sociología del conocimiento, venía a "desnaturalizar" el tipo de saber propio de la institución escolar; de otra, una nueva historia de la educación, superando

el caduco narrativismo historizante, planteaba nuevas claves interpretativas acerca de los mecanismos subyacentes de producción del conocimiento escolar en el pasado y en el presente. De esta suerte, ambas disciplinas al preguntarse sobre el significado del conocimiento escolar, en tanto que construcción sociohistórica, desvelaban y cuestionaban las formas de producción, distribución y apropiación social de la cultura en la era del capitalismo. La introducción de la dimensión sociohistórica servía también para poner de relieve la composición clasista del capital cultural en la vida social y contribuía poderosamente a derribar los mitos y fantasmagorías del pensamiento cosificado.

A tal fin y dentro de este marco de preocupaciones, “inventé” el concepto *código disciplinar* como palanca heurística para el estudio de las disciplinas escolares durante la gestación de mi tesis doctoral. Hice la primera presentación de tal concepto estratégico en una conferencia pronunciada en 1992 en la Universidad de Santiago de Compostela.

El campo de la exploración de la génesis de las disciplinas escolares pertenece por derecho propio al género de la historia social del currículum, donde se reconcilian, en virtud de una premeditada destrucción de artificiales barreras académicas y corporativas, la crítica de las fuentes (el oficio del historiador como investigador de lo empírico) con las fuentes de la crítica (el oficio de historiador como teórico de lo social). Pensar la sociedad como historia y la Historia como ciencia social es el lema y una invitación al estudio de las materias de enseñanza porque el estudio de las disciplinas escolares, pieza clave para una recomposición del "mosaico curricular" de la escuela de la era del capitalismo, es todavía, a pesar de sus innegables avances desde la década de los ochenta, una aspiración no consumada, que requiere de un más amplio estudio y de una perspectiva comparativa (Goodson, 1995, 95-107). Constituye una faceta determinante

para la comprensión de las claves sociales e históricas que operan en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes.

Las primeras constataciones que se infieren de un enfoque sociohistórico de las disciplinas escolares evocan la durabilidad de estos "artefactos sociales" (Goodson, 1995) y su originalidad (Chervel, 1991). Durabilidad que obliga al investigador, si realmente quiere comprender y explicar el significado profundo del saber escolar, a internarse en los tiempos largos y adoptar, en consecuencia, una perspectiva sinóptica, esto es, una visión capaz simultáneamente de abarcar el conjunto sin apartar la mirada de lo principal. Y originalidad que lleva ineluctablemente a no confundir las disciplinas escolares con un simple epifenómeno de las ciencias académicas de referencia. Por ello la historia social de las disciplinas escolares no puede concebirse ni como un subproducto o rama lateral de la historia de la ciencia y de las ideas científicas, ni tampoco como un simple vestigio de universos ideológicos observables a través de los libros de texto u otros documentos, tal como ha venido siendo moneda corriente en los iniciales trabajos efectuados en España y otros países. Por más que los textos visibles (los manuales escolares y los programas) nos ayuden a entender la recepción de las ideas científicas (el desfase, por ejemplo, entre historiografía y enseñanza) o nos faculten para explorar algunas ideologías dominantes (por ejemplo, el nacionalismo), el esclarecimiento de la sociogénesis de la Historia (o de cualquier disciplina escolar) precisa de otros marcos teóricos más complejos y de unas fuentes más variadas y sutiles, que, en consecuencia, formulen y resuelvan problemas de diferente naturaleza.

Las disciplinas escolares constituyen conjuntos culturales originales que pugnan por ocupar, con diversos apoyos y estrategias sociales, nichos

curriculares en donde asentarse y petrificarse en tradiciones discursivas y prácticas. Son, en efecto, construcciones sociohistóricas, esto es, tradiciones sociales inventadas históricamente, que forman parte esencial del conocimiento escolar y que, por sus rasgos peculiares, propenden a durar en forma de estereotipos de pensamiento y de acción.

Por estas razones, la Historia o cualquier otra disciplina que se imparte en los establecimientos de enseñanza obedecen a una lógica *sui generis* que se encuentra profundamente unida al carácter y función social que desempeña la escuela dentro del modo de producción capitalista en sus diversas fases. De esta manera, las disciplinas escolares, en tanto que tradiciones sociales instauradas históricamente, poseen sus propias reglas de transformación dentro del ámbito de la reproducción de la cultura y del sistema social.

Asimismo, las materias de enseñanza, en tanto que entidades históricas portadoras de funciones sociales implícitas y explícitas, contienen dispositivos de coacción y poder, de violencia simbólica y física, evocados por el propio vocablo "disciplina". Se comportan como *saberes-poderes*, como campos de conocimiento "cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico..., sino por la práctica cotidiana y reglamentada" (Foucault, 1992, p. 425). Lo que nos lleva a reclamar una indagación de las materias de enseñanza superadora de la casi exclusiva atención a las dimensiones discursivas y jurídicas del conocimiento escolar, tal como viene haciendo últimamente la renovación metodológica (del marco teórico y de las fuentes) operada en la historia de la educación.

Nacidas en el contexto institucional de los sistemas educativos, las disciplinas escolares no pueden construirse al margen de ciertas "marcas" e intereses sociales, y su misma existencia implica una distribución de

poderes entre los diferentes agentes sociales que participan en su creación y reproducción. Pero esta determinación social y política (de poder) de las materias que forman el currículo no puede comprenderse al margen de su propia historia, pues sólo analizando el curso de la misma nos es dado comprender y explicar su significado más profundo. Por tanto, la perspectiva social "construccionista" ha de completarse necesariamente con el enfoque sociohistórico porque las disciplinas escolares son construcciones históricas socialmente condicionadas y gestadas dentro de instituciones específicas de socialización.

Ello significa que la historia del currículum y de las disciplinas escolares plasman, como indica Goodson parafraseando a Hobsbawm, una "invención de la tradición" (Goodson, 1991, 16), constituyen "invenciones sociales" que, como toda tradición, no surgen de repente y para siempre, sino que han de ser construidas y reconstruidas en el transcurso del tiempo (Goodson, 1995, 194). Podría decirse, si se nos permite la licencia, que las disciplinas escolares son arbitrarios o convenciones culturales, una "tradición selectiva", cuyo significado debe descifrarse escrutando las claves sociopolíticas de su existencia histórica.

Esta consideración sociológica e histórica de las materias de enseñanza conduce ineluctablemente a otra proposición cardinal: las disciplinas escolares, dadas sus peculiares reglas de formación histórica, poseen una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes. Así, como demuestra Chervel, la gramática francesa no fue nunca una vulgarización de la ciencia, fue una creación histórica de la propia escuela, que sólo se explica dentro del magno proyecto nacional del aprendizaje de la ortografía. Nuestra propia experiencia nos dice que basta que entre un conocimiento en las aulas para que sufra un proceso de

transformación muy característico. Por poner un ejemplo, muy cercano a nosotros: cuando la informática, disciplina instrumental donde las haya y saber ligado a la eficacia y la acción, aterriza en el espacio escolar sufre (debido a varios factores que no son del caso explicar ahora) una transmutación sustantiva merced a la cual incrementa sus componentes teórico-memorísticos en detrimento de sus utilidades cotidianas. Ello explicaría la especial capacidad de esterilización que se ocasiona cuando cualquier saber se convierte en asignatura, y de ahí la decepción que, por poner otro ejemplo bien conocido, produce contemplar cómo la música (o la poesía, o ponga el lector lo que guste) una vez conquistado el estatus de materia de enseñanza dentro de *curriculum*, deja de ser motivo de placer y se convierte en penosa carga propia de todos los "conocimientos examinables".

Seguro que, como dice Ramón Flecha (1992), las generaciones socializadas en la cultura oral de los romances serían suspendidos si tuvieran hoy que examinarse de tal asunto en una clase de literatura de nuestro tiempo. Y es que el conocimiento escolar posee un carácter idiosincrásico e irrepetible. De donde se sigue que las disciplinas escolares constituyen "un conjunto cultural muy original" y que "los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades *sui generis*" (Chervel, 1991, 63 y 86) y no como meras adaptaciones o imitaciones de los conocimientos científicos. Las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de la distancia de significados sociales y culturales que establecen la "leyes" de producción del conocimiento escolar. El espacio social del aula trasmuta un "saber sabio" (*savoir savant*, que dirían los teóricos de la transposición) en otro distinto, de modo que, para usar feliz expresión de Popkewitz (1994 a, 127), prodúcese una especie de "alquimia" (o "recontextualización, que diría Bernstein).

"La formación de las disciplinas escolares puede concebirse como una <<alquimia>>. Tal alquimia consiste en el tránsito desde los espacios sociales de las disciplinas (las ciencias o la física) al espacio social de la escuela, esto es, el proceso que va desde la producción del conocimiento en la cultura de la física hasta el conocimiento del currículo escolar que identificamos como física. Este movimiento presupone un cambio en el ordenamiento mental del conocimiento desde el momento en que la física se convierte en una cuestión de aprendizaje escolar, si bien dicho cambio no suele reconocerse.

En efecto, las disciplinas escolares son <<materias imaginarias>> y <<prácticas imaginarias>> (Bernstein, 1992). Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Lo que se lleva a la escuela no es lo que hacen los científicos, los matemáticos, los escritores o los artistas; lo que ocurre más bien es que el conocimiento formal de la escuela reformula el conocimiento disciplinar para adaptarse a las exigencias del horario escolar, a las concepciones de la infancia, y a las convenciones y rutinas de enseñanza que imponen tal conocimiento en el currículo escolar".

T.S. Popkewitz (1994): "Política, conocimiento y poder. Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas". *Revista de Educación*, nº 305, p. 127.

Como demuestra el propio Popkewitz, el currículo de matemática puede ser

leído como "texto social" al punto de que lo que se enseña de matemáticas en la escuela tiene que ver más con la historia social, con los imperativos de la escolarización y con las tradiciones profesionales docentes que con la comunidad docente de los matemáticos y su campo disciplinar originario. De tal suerte que la secuencia, los ejemplos con los que se explican conceptos, suponen concepciones del mundo y de la escuela de carácter histórico (Popkewitz, 1987) y el resultado de lo que se hace en las aulas es muy distinto de lo originario. Porque "sentarse en un laboratorio de ciencias rodeado de toda la parafernalia, escribir fórmulas matemáticas en una pizarra, o leer libros de texto con la etiqueta de física, son hechos que asignan, de manera retórica, una relación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento escolar. Los libros de texto crean conexiones simbólicas entre lo que se hace en la escuela y lo que ocurre en los distintos ámbitos disciplinares", de modo que, en virtud de unas determinadas reglas de la propia institución escolar, lo que se aprende se hace en virtud de una reformulación y reconceptualización del conocimiento matemático que queda convertido en un conjunto de entidades analíticas y lógicas que han de ser aprendidas.

Así pues, una línea de investigación como la que sugieren los nuevos enfoques sobre la historia social del currículum o la historia de las disciplinas escolares, implica romper rotundamente con las problemáticas tradicionales sobre el grado de adaptación entre ciencia académica y materias de enseñanza. Más que comprobar (que también ha de hacerse) el grado de adaptación (atraso, desfase, etc.) entre el ritmo de innovación científica y su aplicación didáctica, habría que estudiar la panoplia de agentes sociales intervinientes que filtran y dan nuevo significado y "recontextualizan" las materias de enseñanza. Es bien evidente que todo saber exhibe un poder, y dentro de los saberes-poderes que se materializan

en las disciplinas desempeñan un papel de primer orden las comunidades epistemológicas que tratan de controlar, desde fuera, las conquistas de territorios institucionales. Goodson (1995) ha estudiado la batalla por la inclusión de la ciencia en el sistema escolar del Reino Unido. Señala cómo la ciencia entró en un primer momento en las escuelas elementales "como una ciencia de las cosas comunes" muy vinculada a las experiencias culturales y a las necesidades de las clases bajas, y cómo, más tarde, después de un periodo de desaparición, se fue imponiendo, en razón del progresivo control ejercido por las comunidades académicas y el Estado, a una "ciencia de laboratorio", una versión descafeinada de la ciencia pura de laboratorio, un cuerpo de conocimientos puro, abstracto, teórico, con programas y libros (Goodson, 1995, 82).

Por lo tanto, el mosaico curricular de la escuela capitalista no existe desde siempre, por el contrario, es la consecuencia de una selección cultural en la que están implicados una multiplicidad de agentes sociales encargados de definir la legitimidad del conocimiento escolar. Bien es cierto que, coincidiendo con el afianzamiento de Estado nacional burgués, una vez constituido el tronco curricular de la escuela capitalista, las disciplinas mejor situadas llegan a consolidarse, parafraseando a Kliebard, como una auténtica "fortaleza inexpugnable". De modo que la del supervivencia del croquis inicial de materias de enseñanza es admirable, lo mismo que llama la atención la irresistible tendencia a la homogeneización y universalización curricular.

En todo caso la definición del conocimiento escolar legítimo ha sido una construcción social, una tradición inventada y formada a partir de una inicial magma impreciso de tradiciones culturales y cognitivas sobre las que han presionado diversos grupos de interés y de ideas. Simplificando

mucho y rehaciendo los colectivos que identifica Kliebard para el caso de los EEUU, se podría decir que históricamente la gama de asignaturas se han visto sometidas a tres grupos de opinión: los humanistas defensores a ultranza del valor intrínseco de la cultura clásica y las disciplinas tradicionales, los eficientistas partidarios de una versión pragmática de las disciplinas ligadas a la utilidad económica y los igualitaristas propugnadores de la función social niveladora de la cultura escolar. En el cruce de estas ideas con intereses profesionales, políticos, económicos y culturales se gestaron, en cada país, las coaliciones que hicieron posible un tipo de *curriculum* y no otro. Al respecto, la polémica, todavía no extinguida y ya muy presente en la segunda mitad del siglo XIX, sobre la presencia del latín en la enseñanza secundaria es muy ilustrativa. Pieza clave del modo de educación elitista, la lengua latina mantiene una presencia descolante, aunque con tendencia descendente, mientras la educación secundaria sigue el canon tradicional de "hombre educado", siempre y cuando los nuevos "humanistas" coaligados con los residuos de la cultura eclesial y de las clases tradicionales (nobleza, pequeña burguesía, etc.) son capaces de imponer o pactar un determinado esquema curricular y defender el latín como asignatura capaz de disciplinar la mente produciendo una "gimnasia intelectual", discurso que, a todas luces, intenta una relegitimación. Así en el caso español, durante el siglo XIX, la pugna entre antiguos y modernos (entre humanistas y eficientistas) configura, en la educación secundaria, un híbrido curricular, mezcla de cultura clasicista y disciplinas modernas, sometido a ciertas variaciones político-estacionales, pero de larga duración en su traza primigenia.

No obstante la tendencia a la continuidad, las propias disciplinas escolares pueden comprenderse como "amalgamas cambiantes" (Goodson, 1995) que se inventan en el curso histórico en virtud de procesos de diferenciación

progresiva y como resultado de las estrategias de expansión y supervivencia emprendidas por las propias comunidades científicas. La historia de la geografía escolar, estudiada En España por Capel y su equipo, nos explica cómo a partir de un muy impreciso estatuto científico, se va separando respecto a la astronomía, las matemáticas y otras ciencias naturales, hasta consolidarse, aliada y subordinada a la historia, como materia de enseñanza y como conocimiento valioso en relación con el colonialismo y la guerra.

Esta progresiva diferenciación a partir de unas borrosas fronteras iniciales, también puede rastrearse en el estudio de la lengua vernácula, que para España ha investigado Guereña (1996, "Remarques sur l'espace littéraire dans l'enseignement secondaire espagnol au XIX siècle". Paedagogica Historica, XXXII (1996), pp. 102-122) y para el Reino Unido Goodson (1995). Podría afirmarse que, durante el siglo XIX, en la segunda enseñanza la lengua propia estuvo unida al aprendizaje del latín en una relación simbiótica en la que la lengua de Horacio era parasitada por la de Cervantes o Shakespeare. En el caso español, la literatura como tal nace de un penoso proceso de separación y ruptura entre ambas lenguas, dentro de la retórica y poética, como ilustración de reglas de composición literaria (Guereña, 1996, 122). En el Reino Unido, la emancipación de la lengua inglesa respecto al latín acontece a principios del siglo XX, pero entonces la enseñanza de la lengua cobra una forma casi exclusivamente gramatical, que, por otra parte, ha sido divisa común en el estudio de lenguas antiguas o modernas. Esta proclividad al estudio gramatical puede interpretarse como una herencia de la "falacia clásica (Goodson, 1995, 168), y seguramente tenga que ver con la persistente tendencia a conceder un mayor valor al conocimiento menos útil y más abstracto. Esto lo formularía Goodson como la inveterada costumbre de la enseñanza secundaria a dar

más importancia a la cabeza que a las manos.

Así pues el surgimiento, la definición y afianzamiento de las disciplinas escolares se acompañan de rivalidades entre conocimientos que pugnan, con la ayuda de coaliciones profesionales y sociales, por ocupar el territorio curricular. Para ello se crean lenguajes justificativos y se atribuyen, tácita o expresamente, valores educativos a cada materia, que pretenden encontrar la aceptación pública. Cuanto más jóvenes, las disciplinas escolares (como la gimnasia o el dibujo, por ejemplo) o más polémicas (como la religión), más esfuerzos discursivos han de hacer para su legitimidad, cuestionada en origen cuando el estatus del profesorado es inferior al del resto.

Ahora bien, como ya dije, las disciplinas escolares se transforman y hallan su especificidad, respecto a las académicas de referencia, como fruto de su contacto con la "cultura escolar". De ahí el significado cultural y social de las asignaturas no podría buscarse exclusivamente, en los programas de estudio o, siendo muy importantes, en los libros de texto, o en la evolución de las ideas pedagógicas, sino en el ámbito más inaccesible e invisible de las prácticas de enseñanza.

Todos los estudios comparados dan cuenta de la intensa permanencia, aunque no inmutabilidad, de las disciplinas escolares. La explicación de este fenómeno no puede hacerse sin tener presente la acción cotidiana de los sujetos sociales protagonistas de la vida en las aulas y de la particular "conciencia práctica" (que diría Giddens) o "habitus" (que diría Bourdieu) que sirven para interiorizar subjetivamente los valores y prácticas que reproducen socialmente el universo cultural de las disciplinas escolares. A tal efecto, los procesos de profesionalización docente, la circulación de información a través de los "colegios invisibles", la composición social del alumnado, las formas arquetípicas de ejercer el poder en las relaciones

pedagógicas dentro del aula, las retóricas y rituales del saber escolar, las constricciones espacio-temporales y otras muchas mediaciones sociales y políticas son condiciones indispensables para desentrañar el tipo de lógica social existente detrás de génesis y evolución de las disciplinas escolares.

A tal fin y para descifrar la enorme complejidad que entraña la exploración de la génesis y evolución de la Historia como materia de enseñanza me he valido de un instrumento heurístico que denomino *código disciplinar*. Se puede definir como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito). En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la materias de enseñanza dentro del marco escolar.

Se trata de una tradición social configurada históricamente que legitima la función educativa atribuida a cada disciplina y que contribuye a regular el ejercicio cotidiano de su enseñanza. El *código disciplinar* alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos. En cierto sentido, el *código disciplinar* encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar, a modo de los foucaultianos "regímenes o juegos de verdad".

En suma, el *código disciplinar*, en tanto que tradición social inventada, integra discursos, contenidos y prácticas que interaccionan y se transforman impelidos por los usos sociales característicos de las instituciones escolares en sus diversas fases. Al respecto, he distinguido, siguiendo y revisando el trabajo de Lerena (1976), dos grandes fases modélicas de desarrollo histórico-educativo en la España contemporánea: el *modo de educación tradicional-elitista* y el *modo de educación*

tecnocrático de masas. Cada una de ellas obedecería a una etapa diferente del desarrollo capitalista y poseería una determinada lógica social de producción y distribución del conocimiento, más allá de las periodizaciones políticas al uso. En ese marco, *el código disciplinar* de la Historia aparece como una larga y duradera tradición social, aunque no invariable, que se adapta, con ciertos desfases, al transcurso de los modos de educación, y que de ninguna manera sigue linealmente los ritmos impuestos por los distintos regímenes políticos.

Así pues, el concepto de *código disciplinar* implica una mirada sinóptica y compleja sobre la realidad sociohistórica de un tiempo largo, que, pese a sus notables permanencias, presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible. Además nos permite pensar la historia de las disciplinas escolares como continuidad y como cambio, y señalar las discontinuidades en el ritmo de las mutaciones entre sus distintos componentes (entre los discursos y las prácticas); en suma, la investigación orientada por el *código disciplinar* como categoría heurística se adapta perfectamente a la explicación de la sociogénesis de las disciplinas escolares que, una vez inventadas, mantiene durante mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, pero que no resultan insensibles a una revisión total o parcial de sus componentes discursivos y prácticos.

MODOS DE EDUCACIÓN, CÓDIGO DISCIPLINAR Y FORMAS DE PERIODIZACIÓN

De esa suerte, *código disciplinar* y *modos de educación* nacen estrechamente unidos en esa investigación como las dos grandes palancas con las que aproximarnos a la historia de una disciplina escolar. Más tarde (Cuesta, 2005), ya en pleno desarrollo del proyecto Nebraska,

especialmente en el capítulo 3 de *Felices y escolarizados*, realizará una más amplia, ambiciosa y consistente aplicación del concepto *modos de educación* para elucidar críticamente la evolución de los procesos de escolarización y de expansión del Estado de bienestar. Este libro, que fue un banco de pruebas y largos debates dentro del Proyecto Nebraska, se escribió en paralelo a las tesis que luego, a su vez, someterían a prueba las virtualidades explicativas de los *modos de educación*.

Como puede imaginarse, el concepto no fue consecuencia de una revelación divina. Resulta de una reelaboración de la tipología propuesta por Carlos Lerena (1976) en su imprescindible *Escuela, ideología y clases sociales en España* y se ha beneficiado también de otras muchas aportaciones y lecturas, como, por ejemplo, la de U. P. Lundgren (1992), por poner de relieve una de estirpe muy diferente y no siempre bien identificada por los lectores críticos de nuestro trabajo. Detrás de todo ello reside el interés, compartido por la ciencia social y especialmente de la que bebe principalmente en Marx y Weber, de buscar, a partir de la proteica entidad de los datos empíricos, modelos y tipologías que nos permitan comprender mejor el mundo. Ese afán tipológico (que debe ser compartido, matizado y comedido para evitar cualquier suerte de formalismo), se convirtió en una demanda impremeditada y nacida, como ya se dijo, al calor de la investigación sobre la historia como disciplina escolar (Cuesta, 1997a); y no resulta extraño que así fuera pues quienes se acercan a la historia del conocimiento escolar a menudo se ven tentados de esbozar, al comprobar la durabilidad de esos artefactos culturales que llamamos materias de enseñanza, algún tipo de teoría histórica sobre el desenvolvimiento del *currículum*. Algo de eso ocurrió al forjar el concepto de *código disciplinar* y unirlo a la idea de *modos de educación*. Desde muy pronto se dibujaron las potencialidades heurísticas de este segundo

concepto para entender mejor la historia de la educación en España. En cambio, sorprende lo poco que los historiadores y sociólogos hispanos reflexionan sobre estos asuntos y extraña lo olvidada que, quizás por motivos extraintelectuales, ha quedado la obra de Carlos Lerena.

Lerena utilizó el concepto de sistema de enseñanza para referirse al conjunto de prácticas educativas escolares que tienen por fin principal, no la transmisión cultural, sino el mantenimiento del orden social mediante la legitimación de las diferencias sociales. Su tipología concebía tres grandes etapas en el sistema de enseñanza español: *escolástica* (s. XIII-XVIII), *liberal* (1857-1970) y *tecnocrática* (1970-hoy). En esta clasificación se dejaba ver la sombra de los tres arquetipos y fases de educación que Weber dejara escritos en *Economía y sociedad*, a saber, *carismática*, *humanística* y *especializada*. Taxonomía weberiana que implicaba no sólo tipos de educación, sino también modos de ejercicio del poder y de legitimación del mismo. Así pues, Lerena utiliza en parte sus fases de la educación como tipos-ideales weberianos, que representarían las maneras como las funciones del sistema de enseñanza (imposición, inculcación, selección, legitimación, reproducción) son actualizadas y concretadas en cada periodo histórico. Para él, el sistema de enseñanza es una instancia ubicada en la esfera de la cultura y en la ideología, y tiene, por tanto, una lógica propia, independiente del campo económico. De ahí que, superando la teoría del reflejo y acudiendo a M. Weber y A. Gramsci formulara las relaciones pedagógicas como relaciones de poder, lo que supone concebir los tipos de enseñanza como distintas formas de dominación en virtud de las cuales las clases dominantes, a través de la escuela, imponen su ideología. La escuela sería, por tanto, un aparato cultural productor de principios y hábitos legitimadores del dominio clasista.

Sin duda la conceptualización lereniana está llena de aciertos, pero también aquejada de insuficiencias. Por nuestra parte, poco nos aportaba esa fase *escolástica* que la veíamos excesivamente extensa y escasamente relacionable con otros elementos de la totalidad social. Por ello pusimos más atención en los dos sistemas de enseñanza que nuestro autor calificaba de “liberal” y “tecnocrático” o tecnicista, en la medida que eran más susceptibles de ser relacionados con el desarrollo del capitalismo. Y, en efecto, con más de un matiz nos apropiamos de esas dos etapas o grandes periodos corrigiendo, no obstante, algunos aspectos claves como el de quitar de la denominación lo de “liberal” y sustituirlo por “tradicional”, porque esa primera calificación se nos antojaba incompatible con el Estado franquista, o como el de sustituir “sistemas de enseñanza” por el termino más adecuado “modos de educación”.¹ Y ello en razón de que entendíamos que esa formulación nos permitía comprender mejor la educación como un sistema de producción de seres humanos, que estaba vinculada a otros modos de producción de la vida material.

El concepto de *modos de educación*, empleado inicialmente por nosotros sólo a efectos dar cuenta de la evolución del sistema educativo, creemos que posee potencialidades para explicar más ampliamente la totalidad social de nuestros días cuando la sociedad se hace educadora y la dominación se ejercita mediante la administración de cada vez más refinada violencia simbólica. No obstante, el nacimiento del concepto tiene que ver con la mencionada tesis de Raimundo Cuesta, donde ciertamente la huella foucaultiana era más débil que en los actuales trabajos nebraskianos.

¹ Así algunos lectores apresurados nos atribuyan erróneamente a veces el uso del concepto “sistema de enseñanza” lereniano. A menudo no se ha calibrado el sentido creativo que ha tenido nuestra impagada deuda con la obra del profesor C. Larena. Lo cierto es que la obra de este excelente sociólogo suele ser ignorada y, cuando se ha leído, como decíamos en nota anterior, el recuerdo recrea muchas veces de manera equivocada su fondo y a menudo refleja más que el contenido la imagen estereotipada, el prejuicio, de lo que se supone dijo (o debió decir) Larena.

En todo caso, siempre hubo una cierta distancia y precauciones frente a esas periodizaciones y tiempos tan largos (casi eternos) de Foucault y sus seguidores, que, por ejemplo, se remontan la Edad Media para dar cuenta de los dispositivos de feminización, o que, como mucho, establecen pasos de amplio y difuso radio entre sociedades penales y sociedades disciplinarias. Por no mencionar la insuficiencia de la apelación del filósofo francés, como ya se dijo antes, *à l'âge classique* en su impresionante estudio sobre la locura. Ocurre como si la mirada foucaultiana fuera muy distorsionada temporalmente hablando: o muy micro examinando un texto u otro objeto, o muy macro haciendo flotar una *episteme* en el mundo intemporal del olimpo de las ideas. Además, la inexistencia de referente material alguno (como eran en el marxismo los modos de producción, como lo es hoy el capitalismo) lanzan las indagaciones foucaultianas a una especie de rutilante carrusel de prácticas discursivas autorreferentes, en las que la temporalidad se presenta como una suerte de inasible limbo cronológico. De ahí que nuestra genealogía, nuestra historia del presente, desde sus principios originarios, pusiese el acento en la conveniencia de relacionar y periodizar tres dimensiones coactuantes en la vida social: la económica, la política y la cultural.

Por añadidura, nuestras concordancias con la obra de Foucault, en tanto que historiador, residen, como apuntamos más arriba, en sus pretensiones de practicar una historia del presente, o sea, en problematizar el presente pensándolo históricamente, y no tanto en suplantarlo por una *historia global* por una *historia general*. No se nos oculta sin embargo, la dificultad de engranar los modos de educación en una visión no continuista de la historia. A pesar de ello, pensamos que es posible concertar el método genealógico de problematización del presente con una explicación sociogenética del pasado que comprenda en su interior unos supuestos

sobre unidades temporales de distinta duración según los objetos de estudio y que comparta unas someras hipótesis sobre el carácter relacional de los componentes de los sistemas sociales en la historia. Si el propio Foucault era amigo de advertir sobre la necesidad de precisión y meticulosidad empírica del genealogista, nosotros queremos extender esa recomendación a los marcos espacio temporales de cualquier investigador. Se diría que nosotros no queremos ser sólo “genealogistas”; queremos ser historiadores genealogistas, o sea, teóricos sociales que utilizan selectivamente el método genealógico, como si de una caja de herramientas se tratara. Ni más ni menos.

Salamanca, 28 de septiembre de 2016