

TEORÍA SOCIAL REALISTA Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESTATAL EN ESPAÑA

Algunas propuestas para el análisis del cambio educativo

MARIANO GONZÁLEZ DELGADO

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo esbozar algunas notas para entender el cambio educativo a través de las perspectivas conocidas como “teoría social realista” o “realismo crítico”. El principal recurso teórico utilizado será el trabajo de Archer –y su conocida obra *Social Origins of Educational Systems*– quien ha trabajado en la explicación y el análisis del origen y el cambio de los sistemas nacionales de educación en diferentes países europeos. Por otro lado, algunos análisis recientes del cambio educativo que combinan investigación histórica con teoría sociológica han empezado a moverse en esta dirección. Se trata de indicar la importancia de estudiar a los diferentes actores sociales involucrados, a través de sus luchas, negociaciones y cesiones, en el cambio educativo. Una breve formulación de esta teoría será indicada aquí a través del ejemplo del origen del sistema nacional de educación en España. El análisis abarca el periodo entre la Guerra de Independencia (1808-1814) y 1857, año en que fue aprobada la Ley Moyano de instrucción pública que dio cierta estabilidad a las reformas previas.

Abstract:

The objective of this article is to present an outline for understanding educational change from the perspective known as “Realist Social Theory” or “Critical Realism”. The main resources used will be studies by Archer and her well-known *Social Origins of Educational Systems*; Archer has contributed to explaining and analyzing the origin and change of national education systems in several European nations. Some recent analyses of educational change, which combine historical research with sociological theory, have begun to move in this direction. The focus is to indicate the importance of studying the various social actors involved, through their struggles, negotiations, and assignments in the educational field. A brief formulation of this theory will be illustrated by the origin of the national education system in Spain. The analysis covers the period between the Spanish War of Independence (1808-1814) and 1857, the year the Moyano Law of Public Instruction was passed, giving certain stability to previous reforms.

Palabras clave: teoría social, teoría crítica, cambio educacional, España.

Keywords: social theory, critical theory, educational change, Spain.

Mariano González Delgado es profesor ayudante en el Departamento de Historia y Filosofía de la Ciencia, la Educación y el Lenguaje. Área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de La Laguna, Avda. La Trinidad s/n, Módulo B, La Laguna, 38204, Santa Cruz de Tenerife, España. CE: mgondel@ull.es

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación *La formación histórica de la ciudadanía social en España* concedido por el MICINN con referencia HAR 2009-12073/HIST.

Introducción

El propósito de este artículo es discutir algunos aspectos relacionados con la teoría sobre el origen de los sistemas nacionales de educación de Archer y ejemplificarlos a través del origen del sistema educativo nacional español. El uso que hace la autora de un marco teórico de carácter histórico-sociológico –que se ha encuadrado dentro de lo que se conoce como *teoría social realista* (Archer, 1995)¹– para desentrañar cómo se ha producido el origen, cambios y consolidación de los sistemas nacionales de educación en Europa, nos parece interesante a la hora de abordar la complejidad de ese proceso. Por un lado, se reivindica un principio teórico de corte weberiano donde se critican aquellas teorías que tienden a explicar el origen de los sistemas escolares con base en una serie de supuestos causales universales (Weber, 1964:275). Constituye un prejuicio histórico suponer que existe una conexión funcional entre las estructuras sociales y la economía, puesto que aunque esta última siempre desempeñe un papel importante, lo cierto es que el origen de los sistemas escolares es necesario investigarlos en relación con las particularidades históricas en la que éstos se encuadran. Cada fenómeno sociohistórico concreto es el resultado de múltiples causas que especifican siempre, de una forma particular, un conjunto de relaciones fundamentales, por lo que ninguna explicación determinista o definitiva podría agotar todo el conjunto de causas en el que se origina cada fenómeno histórico. Es necesario investigar cada caso con un grado de minuciosidad empírica importante para observar qué causas dieron su origen y lo hicieron cambiar. Por tanto, la sociedad en la cual se originaron los sistemas nacionales de educación varía de manera importante en consideración con su sistema político, cultural, etcétera. Un número significativo de investigaciones han puesto de manifiesto, a través de estudios comparados entre naciones y entre regiones, que no existe una conexión causal universal entre el avance de la escolarización y el de la industrialización, el desarrollo de las ciudades o el capitalismo. Incluso la conexión es negativa en algunos casos. Suecia por ejemplo, un país agrario y rural en el siglo XIX, puso en marcha una escuela primaria obligatoria mucho antes que la industrializada Gran Bretaña (Boli, 1989:9-31; Archer, 1979; Archer y Vaughan, 1971). Varios países africanos y asiáticos independizados después de la II Guerra Mundial, normalmente no industrializados ni urbanos, construyeron rápidamente sistemas escolares a pesar de sus diferencias económicas, lo cual nos da un grado de resultados

disparos y controvertidos (Akkari, 2011; Depaepe, 2009; Küster, 2007; Collins, 1989).²

Por otro lado, esa visión weberiana sobre el sistema social y el escolar, nos aporta una teoría del cambio que intenta superar el dualismo entre lo micro y lo macro. Este enfoque histórico educativo se centra en el análisis de estos elementos y las relaciones entre ellos. Desde una perspectiva, se tiene presente el complejo tipo de interacciones sociales cuyo resultado hace emerger particulares formas de educación. De otra, la importancia de los condicionantes estructurales sociales y educacionales que contextualizan esa interacción, los que muestran el contexto en el que se desarrolla esa interacción y el cambio educativo que tiene lugar como consecuencia de la misma, dado que la inestabilidad de toda estructura genera una serie de oportunidades para la acción innovadora (Archer, 1979:5).³

De esta manera, este enfoque que combina investigación histórica y teoría sociológica, ha vuelto a estar presente dentro de las nuevas direcciones teóricas y metodológicas que la historia de la educación ha ido desarrollando en Gran Bretaña (McCulloch, 2011:75-77) y en otros países europeos (Scott, 2000; Maton y Moore, 2010).⁴ Se trataría, a través del conocido trabajo de Archer, de recoger las relaciones e interconexiones que se producen entre los diferentes actores sociales, para comprender cómo y por qué se han originado y modificado los sistemas educativos. Esto incluiría, como hemos señalado, tener presente los condicionantes estructurales que delimitan la acción social, sus relaciones y, por tanto, entender que debido a esa complejidad los sistemas educativos tienen esas características específicas diferenciadas en diversos países (la importancia de la Iglesia en el control de los sistemas escolares en España; la centralización educativa en Francia que logra dañar el monopolio de la Iglesia en las instituciones educativas; o la creación de una red educativa alternativa al poder eclesial en Inglaterra, que logra una implacable erosión del monopolio educativo anglicano).⁵ Tanto es así, que nuevas investigaciones sobre el origen de los sistemas escolares han llegado a desarrollar distintos elementos para el propio marco teórico de este enfoque. Este es el caso de los trabajos de Skinningsrud quien, a través de la investigación sobre el origen del sistema educativo noruego, ha determinado que éste cambió a través de los conflictos competitivos que se dieron entre los diferentes actores por el control escolar, pero también debido a la propia estrategia de “municipalización” (*municipalisation*) seguida por un grupo de actores

que difería de la “sustitución” y “restricción”⁶ indicadas por Archer. Ello permitió a la burguesía rural noruega tener un grado de autonomía respecto de la Iglesia para desarrollar cambios en la estructura del sistema escolar (nuevos currículos, nuevo profesorado, etcétera) (Skinningrud, 2005).

Incluso desde fronteras españolas el marco proporcionado por la investigación de Archer ha sido referenciado para dar alguna explicación sobre el particular origen del sistema nacional de educación español. Puelles, por ejemplo, ha utilizado algunos análisis de Archer para reivindicar la necesidad de dar un enfoque político a las reformas llevadas a cabo durante el liberalismo de principios del siglo XIX y señalar que la estructura del sistema escolar en España obedece a una serie de conflictos políticos entre fuerzas distintas y poderes contrapuestos (Puelles Benítez, 1988). Desde una óptica similar, Viñao ha indicado que los avances, retrocesos y obstáculos en el origen del sistema educativo español tienen una vinculación importante con las particularidades de los ilustrados en España y sus relaciones con el poder eclesiástico, las oligarquías, la nobleza, las luchas entre éstos y las limitaciones existentes –derivadas de lo anterior– para crear una estructura administrativa especialmente encargada de las cuestiones educativas (Viñao Frago, 1988; 1991; 1998). Debido a ello, se nos antoja interesante esbozar algunas notas para futuras investigaciones desde las aportaciones indicadas por Archer para entender cómo se produjo el cambio y consolidación del sistema educativo español en la época que va desde 1808 hasta 1857.

Teoría social realista: un enfoque del cambio educativo a través del origen del sistema nacional de educación en España

Margaret Archer, ha presentado una teoría histórica sobre el origen de los sistemas escolares en la que intenta albergar diferentes puntos y fases sobre su desarrollo en distintos países europeos. De esta forma, su teoría diverge de las clásicas de la correspondencia y funcionalista puesto que señala que la educación no puede ser vista como un mero ámbito que está armoniosamente integrado con el ambiente social más general del cual forma parte.⁷ Su análisis implica el estudio del desarrollo y cambio educativo centrado sobre la transformación de la estructura educativa y cómo ésta es fruto de una constante interacción con diferentes estructuras sociales. La acción de los sistemas escolares es afectada por una variable de juegos y factores culturales y estructurales los cuales construyen este

ambiente. La transformación de las propias estructuras educativas obedece, por tanto, a una interacción constante entre diferentes actores que están en lucha entre sí debido a que se encuentran enmarcados dentro de diferentes propuestas ideológicas y políticas (Archer, 1979:5-53). Como ha señalado Boli, la construcción de los sistemas educativos nacionales se sustentó en una serie de propuestas políticas centradas en cinco puntos: 1) el individuo como ente educable y que guarda una suerte de continuidad a lo largo de toda su existencia; 2) la nación como sociedad formada por individuos, no por estamentos o corporaciones; 3) el progreso como elemento transversal que vertebra a toda la nación y que es el desarrollo histórico normal; 4) la necesidad de socializar a la infancia como eje clave para poder conformar el comportamiento adulto de éstos y de la nación, y 5) el Estado como el garante y protector de esa nación y del progreso. Esta conjunción supuso que la nación dependiese del desarrollo de los individuos. El Estado habría de promover el progreso de esa nación organizando la socialización de los individuos desde la infancia. Una correcta educación que lograra individuos más leales y buenos para producir una sociedad nacional más fuerte y desarrollada (Boli, 1989; Ramírez y Boli, 1987:3-4; Martín Criado, 2010:64-65).

A partir de aquí, estas ideas se propagarán a través de los pensadores liberales que serán publicitadas en la *Memoria sobre la naturaleza y objeto de la instrucción pública* de Condorcet, donde se explica que el desarrollo de la nación depende del individuo y que, por tanto, no puede haber soberanía popular si ese pueblo no es instruido. Estas ideas se difundirán en España a partir de la *Memoria sobre la educación pública* de Jovellanos y del informe elaborado para las Cortes de Cádiz por Quintana (Puelles Benítez, 1999:57-66).

Sin embargo la mínima lógica acerca de la teoría de Archer ha sido aquí expuesta. La construcción de los sistemas educativos nacionales pone en juego una serie de aspectos importantes: la reproducción de las élites, la formación del Estado y su integración como nación, la instrucción en conocimientos aplicables productivamente, la integración de las clases populares, el lugar o estatus de la Iglesia. Como ha señalado Margaret Archer, en cada país, en función de las fuerzas específicas que albergan distintos grupos de actores, estas luchas modelarán los sistemas escolares de una forma u otra. Frente a explicaciones del sistema escolar en términos de ajustes estructurales y espontáneos al amplio marco social o de control

por una clase dominante, la autora nos indica que la forma que toman los sistemas nacionales de educación es el producto de luchas y conflictos entre grupos muy diversos. Por un lado, no existe una clase dominante unificada, ésta se divide en numerosos grupos con intereses divergentes en torno a la escuela.⁸ Por otro, los diferentes actores que están implicados en el proceso, no pueden trazar sistemas educativos como si escribieran sobre una hoja en blanco. Siempre actúan sobre espacios conformados en luchas anteriores cuya estructura delimita las posibilidades de maniobra. De hecho, Archer señala la importancia que el marco del Estado tiene para el desarrollo de la acción. Es necesario tener presente si el marco del Estado es dictatorial, semi-dictatorial o democrático. No obstante, estas estructuras no constituyen totalidades insoslayables, siempre albergan desajustes generados por la propia interacción anterior y, por ello, ofrecen oportunidades para el cambio.

La investigación de M. Archer aborda dos periodos históricos. El de conformación de los sistemas nacionales de educación (finales del siglo XVIII hasta la segunda mitad del XIX) y el de los cambios posteriores de estos sistemas (hasta la segunda mitad del XX). El análisis para cada periodo se encuadra en tres momentos, para poder entender el cambio educativo: los condicionantes estructurales (es decir la estructura previa. Fase 1) —► la interacción social (las demandas de los actores para modificar y/o mantener las instituciones existentes. Fase 2) —► los cambios estructurales (que la propia interacción entre actores produce, que genera una nueva estructura que delimitará a su vez las nuevas jugadas de los diferentes grupos implicados. Fase 3). Esta fase o ciclo del cambio es lo que en la teoría de la autora se conoce como ciclo morfogenético (*morphogenesis*) (Archer, 1979:73-87; Skinningsrud, 2005:344-346). De esta forma, nos encontramos con una teoría que nos permite capturar, al mismo tiempo, una teoría general del cambio educativo y otra específica del mismo en cada país de manera individual, dado que dicha teoría nos aporta características comunes de todos los sistemas escolares.

La estructura de partida en la que se originaron los sistemas escolares conforma el campo de juego inicial sobre el que los distintos actores plantearán sus estrategias para mantener o cambiar las instituciones. Por ello, la identificación de la estructura educativa es crucial para conocer el proceso por el cual los sistemas escolares en diferentes países tuvieron distintas evoluciones. Si queremos saber sobre las particularidades de cada

sistema escolar desde el paso de los *mono-integrados* (donde la Iglesia tenía el monopolio del control de la educación) a los *multi-integrados* (donde una diversidad de actores, y no sólo uno, se implican en el desarrollo del sistema escolar) a través de las diferentes luchas entre actores, es necesario conocer esa estructura de partida (Archer, 1979: 90-142).

¿Por qué en España el desarrollo del sistema educativo durante la primera mitad del siglo XIX tuvo esas características particulares? En las investigaciones que Archer ha desarrollado sobre los orígenes sociales de los sistemas educativos, se señala un hecho de importancia en los cuatro países (Inglaterra, Francia, Dinamarca y Rusia) que la autora analiza: la educación siempre aparece ligada y controlada por un grupo social: la Iglesia. Así, la Iglesia Católica en Francia, la Ortodoxa en Rusia, la Luterana en Dinamarca y la Anglicana en Inglaterra, aparecen como grupos que tuvieron el monopolio de las instituciones educativas. Sin embargo, mientras que las burguesías francesa e inglesa (ponemos estos ejemplos por ser los más cercanos al español) adoptaron una estrategia de *restricción* y de *sustitución*, respectivamente frente al monopolio eclesial para socavar el control que las diferentes iglesias mantenían sobre el ámbito educativo), en España esta tarea sería mucho más compleja y el monopolio religioso nunca se verá sustituido en la formación del sistema educativo durante el siglo XIX. En cambio en Francia se optó por suprimir el monopolio de la Iglesia hacia la educación y remplazarlo por otro nuevo donde el sujeto político es el Estado liberal burgués y en Inglaterra, la burguesía decidió invertir parte de su excedente empresarial en crear una nueva red de centros escolares alternativos de carácter privado que proporcionase instrucción y nuevos conocimientos a los intereses que ellos demandaban.

La posición de los ilustrados españoles en torno al origen del sistema nacional de educación español

Existen un par de explicaciones que nos pueden ayudar a entender la particularidad del origen de la estructura del sistema escolar español. Por un lado, como ha señalado Viñao, la expulsión de los jesuitas en 1767, el cierre de sus establecimientos docentes y la necesidad de dar nuevos destinos a sus bienes y rentas así como suplir sus enseñanzas, fueron los factores que desencadenaron las reformas educativas llevadas a cabo por los ilustrados en España y el protagonismo e intervención estatal en este ámbito. No obstante, mientras que en Francia e Inglaterra –por ejemplo– el

papel principal de cambio educativo para romper el monopolio de la Iglesia frente a la educación es gestionado por la burguesía ilustrada, en España los ilustrados proceden fundamentalmente de la nobleza y el alto clero,⁹ pues sólo en una medida muy pequeña se puede hablar de una burguesía comercial e industrial, que además tiene un escaso poder de negociación frente a la monarquía (Puelles Benítez, 1988:409-410). Los límites y posibilidades del modelo ilustrado de escolarización venían fijados por la voluntad y colaboración de la nobleza, las oligarquías, las clases acomodadas y, sobre todo, de la Iglesia. La realización de las reformas ilustradas contaba, así, con el clero secular e incluso regular como agentes en la educación del pueblo y en la enseñanza de la agricultura y de las primeras letras. Hay alguna excepción a este criterio particular, como por ejemplo las propuestas de Cabarrús de una educación nacional, pública y laica e, incluso matices, pero lo cierto es que Arroyal, Floridablanca, Campomares, Jovellanos, Sarmiento y Olavide, otorgan un papel fundamental al clero –y a sus edificios y rentas– en sus propuestas de reforma.

Esta característica hará que no se llegue a constituir una estructura administrativa encargada de las cuestiones educativas de manera exclusiva. Además, los ilustrados españoles asumen una estrategia frustrada de *sustitución* en las reformas educativas, dado que ésta solo fue adoptada en las instituciones universitarias, aspecto que dejaba intacta la titularidad del monopolio. Los ilustrados no podrán desarrollar una estrategia de *restricción*, dado que carecían de poder, cuando no venían del mismo. A lo que podrán aspirar será a poner en marcha una estrategia de sustitución parcial (Reales Estudios de San Isidro, Seminario de Nobles de Madrid, Real Instituto Militar Pestalozziano, etcétera)¹⁰ que, a diferencia del caso inglés por ejemplo, no saldrá de la iniciativa privada sino que se apoyará en el propio poder regio, lo cual hará que no sean suficientemente fuertes y tendrán que volver al estatismo como única forma de supervivencia. Tanto es así, que un repaso por las contribuciones o fondos con que se financiaron o proyectaron financiarse los nuevos establecimientos muestran cómo, en su gran mayoría, fueron impuestos indirectos sobre el consumo, sobre determinadas rentas eclesiales o aportaciones voluntarias de familias nobles y clases acomodadas. La debilidad institucional y organizativa era clara, la falta de provisiones financieras un hecho y el abandono de una idea de educación nacional, hacía que las reformas fuesen intermitentes y aisladas.

La ausencia entre los políticos ilustrados españoles de una concepción nacional estatal de la educación, sumado a la paralela debilidad administrativa e institucional general y específica en relación con este asunto, explica que con la expulsión de los jesuitas se perdiera una oportunidad para configurar un sistema educativo nacional, uniforme, secular y centralizado, puesto que la idea de un plan general de este tipo para la creación de un red escolar gestionada y financiada por el Estado era, por ese entonces, ajena a las posiciones políticas de los ilustrados españoles. Dicho de otra manera, mientras que en países como Inglaterra, Francia o Portugal se produce una lenta pero implacable erosión del monopolio de la Iglesia, en España los condicionantes estructurales previos caracterizados por las alianzas y particularidades efectivas entre ilustrados y clero harán que dicho monopolio quedase intacto cuando comience el siglo XIX (Viñao Frago, 1988:375-390; 1991:301-311; 1998:25-26; Guereña y Viñao Frago, 1996:239-243; Puelles Benítez, 1988:409-411; Ruiz Berrio, 1988; para el caso de las Islas Canarias, Ferraz Lorenzo, 2003:479-502).

Las características propias de los liberales en España

Por otro lado, Puelles ha señalado la necesidad de observar las características propias del liberalismo español como elemento particular que supone otro límite para la construcción de un sistema nacional de educación de carácter público y estatal. Frente a las tipologías comunes del liberalismo europeo (que en parte los liberales españoles también poseen), el español fundamentará los principios de libertad en la escolástica del siglo XVI, aspecto que tenía poca relación con el liberalismo francés o inglés. Los liberales en España se basarán, por tanto, en la tradición del Siglo de Oro para el respeto a la “dignidad del hombre, la exaltación de la libertad, la limitación del poder regio o la fuente del poder en la sociedad civil”. De esta forma, “surge como una fuerza política que no desea enfrentarse ni con la tradición, ni con la Iglesia Católica” que, por otro lado, representa (Puelles Benítez, 1988:411). Ya fuese por su misma catolicidad (la mayoría de los liberales son creyentes), por la imposibilidad de socavar su poder (el económico, político y social de la Iglesia es amplio en 1812) o por otros motivos, lo cierto es que una parte importante de los liberales aunarán libertad con tradición siendo la Constitución de Cádiz de 1812 (el lugar donde los cimientos del régimen liberal se van a nutrir) buen ejemplo de ello, puesto que se “comienza invocando a Dios todopoderoso, Padre,

Hijo y Espíritu Santo, como autor y supremo legislador de la sociedad” (Puelles Benítez, 1988:412).

En el plano educativo es, a través de la misma Constitución, donde se puede observar cómo los liberales constituyen una alianza pacífica con la Iglesia puesto que se establece, sin muchos rodeos, que en todas las escuelas de primeras letras se enseñe la religión católica. Además, también se establecerá que en esas mismas escuelas se enseñe a los niños las “obligaciones civiles” para ser buenos ciudadanos y buenos cristianos. Tradición y libertad en un mismo frente. Aunque exista entre los diputados gaditanos alguna “veta jacobina” (Puelles Benítez, 1988:412), ésta queda sumergida en un segundo plano debido a que el carácter público de la educación no conducirá a los liberales a la defensa del monopolio estatal, tal y como se proclamará en Francia, sino que se conciliarán los aspectos públicos y privados de la educación. Un ejemplo claro de esto lo podemos ver en el Informe Quintana; en él, se incluirá una de las grandes bases del liberalismo español en torno a la educación: el principio de libertad de enseñanza. Libertad que no se agota en la independencia para la creación de centros escolares, sino que se afirma también como libertad de expresión docente (Puelles Benítez, 1988:411-413). De acuerdo con esta tesis moderada en la que se reconoce la existencia de una doble red, pública y privada, de educación primaria y secundaria y que se impone frente a la tesis de la libertad absoluta contraria a cualquier intromisión pública en la enseñanza y a la tesis de la estatalización o nacionalización de todo el sistema educativo (que sólo se aplicará por un tiempo en la enseñanza universitaria), las diferentes partes tomarán posición en el enfrentamiento educativo que se sucederá en años sucesivos. Así ocurrió en el trienio liberal y sobre todo en los años 1835-1845 con los primeros gobiernos liberales de signo progresista (Viñao Frago, 1998:25-26).¹¹

Este principio educativo, creará una delimitación estructural muy particular para futuras interacciones entre actores sociales implicados en la educación, que hará que el desarrollo del sistema educativo nacional, estatal y público se vea comprometido constantemente a lo largo de todo el siglo XIX. Sin ir más lejos, la multiplicidad de actores que ahora se dan cita en torno a la educación forjará una suerte de cambios, pero también de retrocesos y continuidades debido a los efectos no intencionados de la acción. Un buen ejemplo de ello lo constituye una Real Orden de 13 de

diciembre de 1815. Ante la imposibilidad del erario público de financiar una educación gratuita para el pueblo, debido a las crisis económicas de la Guerra de Independencia de 1808, además de que cualquier programa escolar pasaba necesariamente por la Iglesia fruto de lo indicado más arriba, dicha Real Orden mandó a crear escuelas gratuitas para los pobres en los conventos. Sin embargo, los resultados fueron contrarios a los previstos. Debido al poder que dotaba de nuevo a la Iglesia esta suerte de Real Orden sobre el control de la enseñanza de las primeras letras, en ciudades como Murcia o Sevilla, muchos de estos conventos no crearon establecimientos docentes (además de no existir conventos en los pueblos, las zonas más pobres, sino en las ciudades). Pero éste no fue más que uno de los problemas. En estas escuelas se admitió a los hijos de las clases acomodadas y, salvo algunas excepciones, no se escolarizaba ni se vestía ni se alimentaba a los alumnos pobres. La situación era previsible. Abrir escuelas gratuitas para pobres comportaba dedicar espacios, tiempo y dinero en los conventos para la enseñanza sin contrapartida presupuestaria alguna para el clero. De ahí que los alumnos que no podían pagar –especialmente los pobres– fueran despedidos (Guereña y Viñao Frago, 1996:209-211).

Pero esta particularidad, que limitó la posibilidad de construir un sistema nacional de educación, no se debió principalmente a límites de tipo financiero (algo de esto hubo, por supuesto), sino más bien a la suerte de estructura construida por la interacción entre actores que se produjo en la época aquí analizada. Como ha indicado Puelles (1988), en el liberalismo español en torno a la educación hay una serie de afirmaciones políticas que intentan hacer convivir un sistema público de educación con otro de carácter privado, que desde esta época supone límites para la puesta en marcha del primero y, por tanto, para la escolarización universal.

A mi modo de ver, no se trata de una estrategia más, o de una situación de recursos escasos, o de aunar voluntades ante la desastrosa situación que la Guerra de Independencia lleva consigo –que algo hay de todo ello– sino de un fenómeno complejo de carácter más general. Los diputados encerrados en Cádiz responden a la invasión con un rearme ideológico que sólo en parte bebe de las mismas fuentes que el invasor y que es también fruto de una situación de guerra que no permite una división interna. Hay, sí, una voluntad de romper el monopolio eclesiástico creando una red pública de educación, pero también

la hay de respetar al mismo tiempo la red privada cuyo titular casi único es la Iglesia, en un intento decidido de evitar un enfrentamiento, no deseado posiblemente por la mayoría de los liberales españoles (Puelles, 1988:414-415).

Un ejemplo lo podemos encontrar en las desamortizaciones de 1836, puesto que éstas no afectaron "... a las escuelas y rentas parroquiales destinadas a la enseñanza, cuyo peso en la red escolar general y en la eclesiástica también se desconocen" (Guereña y Viñao Frago, 1996:214). Es cierto que sobre la implicación o importancia que las desamortizaciones tuvieron en la limitación de la enseñanza eclesiástica se pueden hacer pocas generalizaciones. Como han señalado Guereña y Viñao la falta de unas estadísticas más o menos sistemáticas en esta época, nos obliga a generar conclusiones cautelosas respecto de la erosión que sufrieron los centros educativos religiosos. No obstante, las desamortizaciones no tuvieron el efecto generalizado o la intensidad que tuvieron en Francia. "La hipótesis de un desmantelamiento de la red eclesiástica, sin ofrecer sustitución alguna, parece además partir de un supuesto que puede ser cierto en el país vecino, pero que no parece responder, con igual intensidad, a la realidad española" (Guereña y Viñao Frago, 1996:215).

De hecho, las exclaustaciones religiosas que tuvieron lugar en este marco sirvieron –de forma indirecta– en muchos casos para que clérigos, párrocos o monjas se dedicasen a la docencia. Por ejemplo, en Cataluña y en las zonas carlistas las exclaustaciones funcionaron como resorte para reordenar y crear fundaciones religiosas femeninas. Éstas, en alianza con algunos ayuntamientos, crearon a su vez escuelas y colegios que supusieron otra estrategia que evitó el desmantelamiento de la red educativa eclesiástica. De esta forma, la vía legal que había abierto en 1831 las Hermanas de la Caridad a través de la firma de contratos con ayuntamientos para crear instituciones hospitalarias y docentes, sirvió para que esta fórmula siguiese abierta y se extendiese a otras comunidades.

Algunos religiosos exclaustados pudieron transformarse a la docencia (por cuestiones de afinidad a su modo de vida) y servir como preceptores, maestros o profesores en un contexto en el que la expansión de la red escolar pública y las demandas de las clases altas de docencia privada les abría una oportunidad para ello (Guereña y Viñao Frago, 1996:212-214). Las alianzas, las negociaciones, los intereses y posiciones políticas entre diversos actores educativos fueron variados. Todo ello permitió crear di-

ferentes formas o vías educativas que pudieron suponer un freno para la creación de un sistema nacional de educación. En este sentido, como han señalado Guereña y Viñao, las desamortizaciones no afectaron a la red de escuelas que eran anexas a las parroquias. “En aquellos casos en los que el párroco o algún clérigo, monje o fraile desempeñaba, de acuerdo con el ayuntamiento, las tareas docentes, nada impidió la continuidad de tal relación, sin que por otro lado su sustitución por un seglar afectara en modo alguno al número de escuelas existentes” (Guereña y Viñao Frago, 1996:215-216).

Por otro lado, y dentro de dicho contexto, habría que añadir otro aspecto que supuso un freno al desarrollo del sistema nacional de educación en España. Nos referimos aquí a las debilidades financieras y el papel limitado del Estado en la generalización y dotación de presupuestos para la enseñanza pública (Viñao Frago, 2012:90). Dicha debilidad, sin embargo, era fruto de las propias características de los liberales en España. Como ha indicado Viñao, los liberales españoles de diferentes tendencias (progresistas y conservadores) consideraban que el Estado debía tener un desarrollo mínimo e intervenir sólo en aquellas cuestiones que no eran rentables para la iniciativa privada. A pesar de que algunos liberales progresistas intentasen debatir tales propuestas, lo cierto es que muy pocos otorgaron un papel extenso al Estado a la hora de asumir y ampliar sus funciones sociales, entre ellas la educación (Viñao Frago, 2012:90-94). El resultado sería, por tanto, una debilidad creciente en los presupuestos dedicados a la enseñanza estatal. “El gasto público en la enseñanza a principios de la segunda mitad del siglo XIX, representó entre el 14 y el 20% de los presupuestos municipales, el cual disminuyó entre un 9 o 10% a finales de este siglo” (Viñao Frago, 2012:92).

Las escuelas públicas y los maestros muchas veces fueron encuadrados –en los ayuntamientos– dentro de una percepción que los observaba como “... una carga impuesta por el Estado”. A raíz de ello, en el censo de 1900 todavía se podía ver que el analfabetismo en España rondaba el 56% (Viñao Frago, 2012:92). La intervención decidida del Estado español en el nacimiento del sistema educativo se vio así circunscrita a una sucesión de acontecimientos políticos que, en alguna medida, tuvieron que ver con factores de tipo económico, pero también con limitaciones derivadas del poder de los diferentes actores en cada momento histórico concreto.

La división entre élites políticas dentro del marco de la construcción del sistema educativo estatal

Además de lo señalado, todavía se puede indicar otra explicación acerca de la naturaleza del origen del sistema educativo nacional español que, en parte, está relacionado con los análisis desarrollados por Puelles y Viñao. Así, Archer ha puesto de manifiesto la importancia que *la relación entre las élites políticas* ha tenido para la puesta en marcha de los sistemas nacionales de educación. Este análisis nos muestra cómo estos sistemas al estar *multi-integrados* en su construcción, se establecen múltiples relaciones con diversos grupos e instituciones que tratan de hacer valer sus estrategias en busca de intereses concretos.

El tipo de sistema escolar al que se ha llegado en España es el producto de la negociación, la conciliación, la concesión y la coerción entre diversas clases y grupos sociales. Por tanto, para entender el cambio educativo es necesario tener presente la división o unión entre las élites políticas dentro del marco del Estado. La estructura de las élites políticas no debería ser fusionada con el tipo de marco de Estado en el cual coexisten. La relación entre las élites es variable: en un extremo éstas pueden interactuar de manera unificada, homogénea y con superposición; y en otro pueden ser heterogéneas en origen, tener una afiliación transversal y perseguir objetivos distintos. Es importante estudiar las élites políticas porque éstas, en diferentes lugares, ejercen una influencia sobre el tipo de cambio educativo que puede ser introducido o bloqueado.

Obviamente, tal influencia será más o menos importante en función del propio marco del Estado: si es dictatorial (impenetrable), semi-dictatorial (semi-permeable) o democrático (accesible). Bajo esta circunstancia, el tipo y diversidad de cambio educativo buscado y la conformación de un sistema estatal y universal de educación, será altamente dependiente en función de la relación con las élites, la independencia entre ellas y el grado de unanimidad sobre los objetivos educativos perseguidos. La falta de unidad, homogeneidad y superposición entre las élites y las sub-élites, por otro lado, alientan una más diversificada y contradictoria política educativa y formación de un sistema nacional de educación (Archer, 1979:271-284). En los análisis presentados por T. Skinningsrud se puede apreciar la importancia que tuvieron las élites políticas para la conformación del sistema educativo noruego. Tradicionalmente, la formación

del sistema educativo en Noruega había sido estudiada como el resultado de la influencia de la reforma luterana y el efecto que sus ideas habían tenido sobre la educación. Menos atención se ha prestado a los efectos que la estructura educativa, estabilizada durante la reforma, tuvo sobre la misma. Cuando la monarquía se posicionó como poder central en la Iglesia y el Estado en Noruega, la Iglesia fue privada de su virtual poder político y económico. Después de la Reforma, la autoridad de supervisión que la Iglesia había ejercido sobre la educación fue puesta en favor de la autoridad del monarca y de las élites políticas que ahora controlaban el marco gubernamental del Estado.

Después de la independencia noruega de Dinamarca en 1814, una generación de élites políticas comenzaron a dominar el marco estatal inclinándose hacia una ideología liberal y nacionalista que los diferenció de los otros países escandinavos. Todo ello bajo la intención de crear una unidad nacional basada en la enseñanza de elementos de la cultura tradicional noruega como forma de crear un nuevo hecho identitario. Nuevas legislaciones nacionales promovieron un desarrollo social semejante a la tradición nacionalista alemana, pero diferenciada en que las élites políticas noruegas en el siglo XIX formaron una coalición con los grupos reivindicativos y esa unión se constituyó en la defensa de unos nuevos valores nacionales y democráticos. A diferencia del nacionalismo en otros países de Europa, el nacionalismo noruego se acopló con los ideales democráticos de los grupos en la oposición. La unión de las élites políticas facilitó, por tanto, el rol del Estado como ente principal para dotar de un sistema escolar nacional a toda Noruega (una fuerte declaración sobre la relación entre la educación y el Estado), para que conformara una identidad nacional (Skinningsrud, 2005:342-344; Wiborg, 2004:89).

En lo que al caso español se refiere, será precisamente esa división entre las élites la que, a diferencia de lo acontecido en Noruega u otros países europeos, facilitaría otro elemento más que dificultó la puesta en marcha de un sistema nacional de educación de carácter público y universal. Una buena medida de tal dificultad la podemos observar en la aplicación del Reglamento general de Instrucción Pública de 1821, el cual representaba la primera ley que desarrolló una estructura moderna de la educación de acuerdo con los principios liberales triunfantes. Desde el principio el reglamento no fue bien recibido. Por un lado, no pudo complacer al sector

absolutista para quien la instrucción pública no era más que una peligrosa novedad del régimen liberal. Por otro, no satisfacía las aspiraciones de los exaltados, ya que aunque se recogiesen parte de las pretensiones de los liberales, se aparta un tanto de lo que el liberalismo radical consideraba como necesario.

También los sectores afrancesados presentaron una oposición importante al reglamento, por considerarlo irrealizable. Sin embargo, el reglamento reflejó lo que sería la educación en las décadas sucesivas. Promulgado estando en el poder los doceañistas, conservó viejos principios del liberalismo radical, aunque se le dio gran importancia a la libertad de enseñanza. El caso es que esa división entre las élites permitió una serie de pactos con la Iglesia¹² en materia de enseñanza, que caracterizaría la política de los moderados españoles. Tanto es así que los liberales, en la mención sobre la gratuidad de la instrucción pública –fruto de las graves dificultades existentes para la implantación de una red escolar estatal derivada del déficit de establecimientos públicos y de la división entre las élites– acabaron por ceder no sólo ante la gratuidad de la enseñanza primaria, sino también que ésta se vio sometida al principio de libertad absoluta. También esa división entre grupos políticos en torno a la educación, nos ayuda a entender que la instrucción primaria se encomendara a los ayuntamientos, con independencia de los escasos medios que estos podían aportar (Puelles Benítez, 1999:71-77).

Pero el carácter conflictivo de la educación en torno a la división de las élites permanece a lo largo de estos años. Los planes educativos de Calomarde de 1824 dan buena prueba de ello. A pesar de que el plan tuviera una finalidad específica: intentar extinguir el pensamiento liberal más radical de las universidades, lo cierto es que dada la interacción y lucha entre dichas élites las tendencias que acabarían por aplicarse serían la uniformidad y la centralización de la enseñanza (Puelles Benítez, 1999:81). Dicha centralización luego intentaría extenderse a la enseñanza secundaria preparatoria a través de la promulgación (dentro del Plan Calomarde) del Reglamento General sobre las Escuelas de Latinidad y Colegios de Humanidades de 1826. No obstante, a pesar de este Reglamento, el aumento de un sistema estatal público de educación tampoco acabó por cristalizar.

Dado el marco beligerante entre las élites políticas, la escasez de medios públicos disponibles y el beneplácito de algunos grupos políticos a la

Iglesia en temas educativos, el Reglamento otorgó a la propia institución eclesial no sólo poder para crear centros privados, sino la facultad al propio Estado de crear colegios que luego podían ser conferidos a la iniciativa privada. “El resultado fue bueno en cuanto que permitió la difusión de esta enseñanza y la proliferación de centros, pero también consagró una red dual de establecimientos que dificultaría posteriormente la expansión del sector público de la enseñanza en el nivel secundario” (Puelles Benítez, 1999:83).

Así, la división y luchas entre élites políticas por el control educativo, condujo a las instituciones escolares a integrarse con diversos grupos sociales con objetivos distintos. En otras palabras, se establece un modelo educativo al que se le asignan cometidos muy diversos y que precisamente por esto no puede satisfacer plenamente las necesidades de ninguno. Esto acarrió la imposibilidad de conformar un sistema nacional de educación de carácter universal y gratuito, cuyos resultados muchas veces fueron no queridos de antemano. Este marco general se puede observar con la política educativa llevada a cabo en la década moderada (1844-1854). Una de las primeras leyes que se promulgaron en estos años, y que afectaría a la educación, sería la de los ayuntamientos de enero 1845. Con el objetivo de intentar romper uno de los bastiones de la oposición progresista, en esta ley “se consagra lo que era ya una práctica política de los gobiernos moderados, esto es, la consideración del alcalde como delegado del poder central”. Pero la ausencia de ayuntamientos electivos contribuirá al nacimiento de las oligarquías locales que –en el caso de la puesta en marcha de un sistema educativo nacional, universal y gratuito– supuso, en algunos casos, “un caciquismo permanente sobre la instrucción pública primaria” (Puelles Benítez, 1988:420).

Ya fuese cerrando escuelas locales o restringiendo el acceso a las mismas al alumnado más pobre por no poder pagarla, ya fuese recortando los presupuestos que el propio ayuntamiento tenía que destinar a educación o controlando las propias prácticas de enseñanza (eligiendo el profesorado que más convenía), el desarrollo del sistema escolar español se vio comprometido (Puelles Benítez, 1988:419 y 420; Viñao Frago, 1998:28-30).

Las alianzas con la Iglesia de los moderados, las cesiones constantes de las diferentes élites por las presiones de unas a otras (la profunda desconfianza de buena parte de la burguesía y la nobleza a crear escuelas para el pueblo debido a que se consideraba la ignorancia de éste como

esencial para mantener el orden público), la puesta en marcha de una política de financiación y poder centralizador-regional (ayuntamiento como financiador de la red escolar de primeras letras), cuando no la negativa de los propios alumnos pobres a asistir a los centros de enseñanza por la necesidad de trabajar en el campo,¹³ da una buena impresión de cómo la división entre élites puede minar la consagración de un sistema educativo de carácter nacional, universal, público y gratuito. Sin embargo, esto no quiere decir que, en el caso noruego, no existiesen grupos en contra de poner un sistema nacional de educación. Sin embargo, éstos nunca tuvieron el suficiente poder de negociación en el centro político como para hacer que sus ideas fuesen llevadas a cabo en su totalidad. Es cierto que la estructura dual o doble sistema escolar era habitual en otros países, pero lo característico del caso español frente al Norte y Centro de Europa era la debilidad y su posición vacilante a la hora de crear una red escolar y las cesiones constantes a la Iglesia. La base ideológica de este freno al sistema nacional de educación es, entre lo indicado, la división entre élites en torno a la educación que dará pie para que se instale en la educación una suerte de “mesocratismo o conservadurismo moderado” (Viñao Frago, 1998:35). “El resultado final sería un sistema educativo débil e insuficiente” que a partir de 1860-1865, a finales del reinado de Isabel II, estaría en constante estancamiento como lo indican las estadísticas oficiales, cuando señalan que el número de escuelas permaneció más o menos estable hasta bien entrado el siglo XX (Viñao Frago, 1998:34-35).

Consideraciones finales sobre el origen del sistema educativo español y la teoría social realista como enfoque del cambio educativo

Las investigaciones basadas en la teoría social realista son interesantes por varias razones. En un primer momento, esta teoría nos ofrece un análisis en términos de “entramados” que nos permite contextualizar la acción social: el cambio y transformación de los sistemas educativos es el resultado de las acciones y los elementos estructurales previos que condicionan las interacciones subsiguientes. No se trata de explicar las características de los sistemas educativos, únicamente, por los propósitos de las clases dominantes o por los discursos generados en ellas.

Las clases dominantes presentan una heterogeneidad interna importante (están divididas entre burguesía rural, industrial, élites estatales, profesionales) y tienen intereses educativos muy distintos. Es necesario investigar

tales interacciones y luchas para ver los rasgos que los sistemas escolares van adquiriendo y, a partir de ahí, explicar los cambios y las continuidades.

En un segundo momento, porque este marco teórico nos muestra que los sistemas escolares están en perpetuo cambio y nos permite un modelo del cambio sin tener que introducirlo posteriormente a nuestra teoría. Tanto el cambio y las continuidades se explican en relación con las luchas y acciones constantes entre actores. Desde el momento en que los sistemas escolares pasaron a estar *multi-integrados* (el sistema escolar remite a una diversidad amplia de actores y no solo a uno), ningún grupo o institución pudo permanecer ajeno a él. El mantenimiento o ascenso social de las diferentes clases y grupos de estatus comenzaron a depender, en algún grado, del sistema escolar. De ahí que los sistemas educativos hayan incrementado y diversificado sus objetivos.

Si las políticas educativas reflejan principalmente las preferencias de los grupos dominantes es porque dependen de las alianzas, estrategias y recursos económicos y políticos que ostenta cada grupo de actores. El sistema educativo, como toda institución, no es un espacio de competencia entre iguales. No obstante, los grupos con mayor poder no pueden hacer una total dejación de otros grupos sociales. La legitimidad y éxito de toda política educativa pasa por la aceptación, en algún grado, de los actores internos al mismo (profesorado, intelectuales sobre el sistema escolar, entre otros).

Este análisis nos muestra, además, una teoría sobre la cultura que parte de los procesos de socialización diversos en los que se ve sujeto el individuo. Al romper con el mito de la cultura integrada, la explicación de la acción social es vista bajo un marco contradictorio y dialéctico. Al observar el sistema educativo es necesario darse cuenta de que éste es el producto de luchas, negociaciones, alianzas o conflictos heterogéneos y contradictorios entre sí.

Por tanto es necesario indicar que los sistemas educativos son el resultado de un proceso social muy diverso. Un producto político de las luchas de fuerza más que de un grupo en particular:

Las características de los sistemas escolares son consecuencia de las concesiones de los grupos dominantes y del compromiso con los opositores. Para entender la naturaleza del sistema educativo necesitamos saber no sólo quién gana la lucha por el control, sino también cómo: no simplemente quién perdió, sino también cómo y hasta qué punto perdieron (Archer, 1979:3).

Es importante tener presente las luchas y alianzas entre los grupos dominantes, la legitimidad y aceptación que el desarrollo del sistema educativo pudo obtener en un momento determinado o las concesiones que se hicieron entre los diversos grupos.

Expuesto todo lo anterior, el sistema escolar que nace en la primera mitad del siglo XIX en España será consecuencia de una serie de condicionantes estructurales que fueron delimitando las acciones de los diferentes actores sociales implicados en la educación. Si bien es verdad que el protagonismo estatal y público en el proceso de expansión e intervención del sistema escolar afectó de manera profunda a la Iglesia en cuanto institución omnipresente en el control de la enseñanza, también es cierto que esta última se benefició de las particularidades de unos ilustrados, de unos liberales, de la falta de una administración educativa exclusiva y de una división entre las élites que le permitió sostener una parte importante de su control. De este modo, frente a las tesis por el control absoluto y puesta en marcha por el Estado de un sistema nacional de educación público y universal, triunfarían las tesis moderadas de la existencia de una doble red pública y privada de educación. A la vez que una serie de concesiones, pactos, intercambios con la Iglesia que, a la larga, supondrían una constante limitación en busca de la escolarización universal.

Aunque el debate ideológico acerca de la libertad de enseñanza y el control del sistema educativo permanezca abierto durante muchos años, lo cierto es que el marco escolar que consagra el ciclo *morfogenético* (que hemos descrito) desarrolló unos nuevos condicionantes estructurales para la futura acción social. Tanto es así que, con algunas excepciones, el sistema educativo que se va construyendo de manera inconclusa desde la Constitución de Cádiz de 1812 hasta la Ley Moyano de 1857 no afectará esencialmente al modelo indicado y subsistirá prácticamente hasta la Ley General de Educación de 1970 (Puelles Benítez, 1988:428). Este aspecto se puede observar en que:

[...] en 1860 sólo el 19,9% de los españoles sabía leer y escribir y el porcentaje de escolarización alcanzado a mediados del siglo XIX, pese al avance que representaba en relación con sólo veinticinco años antes [...], estaba muy lejos del que en esas mismas fechas existía en países del Centro y Norte de Europa (Viñao Frago, 1998:34).

Pero, al mismo tiempo, el marco consagrado a partir de tales acciones, también facilitó la posibilidad de que los grupos reivindicativos o críticos pudiesen luchar por la ampliación del sistema escolar y por la universalización de éste.

Aun así, para entender los cambios y las continuidades también sería necesario investigar las diferentes estrategias seguidas por los múltiples grupos (dominantes y reivindicativos) de cara a búsqueda de su educación: si éstos siguieron estrategias de *restricción* o *sustitución* o si estabilizaron una tercera vía para salir de la complejidad de un sistema nacional de educación que no acababa de estabilizarse y colmar las expectativas de los diferentes grupos. A tal efecto, son interesantes las explicaciones que hemos visto de Skinningsrud en torno a la estrategia de la *municipalización*, pero también otros análisis que han investigado las diferentes formas educativas en el siglo XIX. Un buen ejemplo lo constituye la investigación de Vasconcelos (2013). La educación doméstica o educación en el hogar para las élites que se produjo en Brasil en el siglo XIX, podría ser una vía interesante a observar también para el caso español. La casa como lugar donde las élites brasileñas educaban a sus hijos e hijas a través de preceptores, tutores y profesores privados, pudo ser una estrategia para colmar sus expectativas educativas. Pero también, tal estrategia pudo funcionar como límite al desarrollo del sistema escolar estatal, dado que no hubo una implicación directa por parte de las élites políticas en desarrollar una educación universal en todos los ámbitos y niveles educativos.

En definitiva, la teoría aquí descrita nos puede permitir entender mejor la complejidad del origen del sistema educativo en España. En este sentido, nos ofrece una teoría del cambio educativo sin tener que recurrir a teorías funcionales o reproduccionistas para explicar las continuidades. La comprensión sobre cómo cambian los sistemas educativos (o permanecen iguales), debe tener presente las interacciones, luchas, conflictos y posiciones encontradas entre los diferentes grupos y actores sociales implicados en el proceso. Tanto a nivel interno como externo. Por otro lado, también es necesario tener presente la estructura educativa previa que delimita las acciones futuras. Los sistemas educativos son el producto de los enfrentamientos entre los grupos implicados en la educación y de los límites que la estructura previa (doble red de centros educativos, jerarquización, graduación, etcétera) ejerce sobre las estrategias futuras.

Notas

¹ En *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach* la autora ha desarrollado y reformulado algunos aspectos de su teoría general acerca del origen de los sistemas educativos relacionados con su teoría más general de cambio estructural (modelo morfogenético) (Archer, 1995:218-248 y 342-364).

² Una revisión de estos estudios se puede consultar en Martín Criado (2010:70-71). No obstante, este trabajo no tiene intención de aplicar la teoría de Archer para el caso africano. Con este ejemplo tratamos, simplemente, de dejar claro que no existe una correlación causal y universal entre industrialización y aumento de la escolarización. La mayor parte de los países africanos han desarrollado un sistema escolar a partir de una “estructura de partida” que no puede ser reducida a los problemas o marco europeo (Estado/Iglesia/Industrialización). La construcción de los sistemas estatales en África tiene una historia propia de conexiones y de hibridación con otras estructuras existentes. Ya sea que estas conexiones tengan relación con la particularidad histórica de dichos países o con los procesos de colonización. Para mayor información véase Depaepe (2011); Goodman, McCulloch y Richardson (2009); Hernández, Cachazo, González y Rebordinos (2011).

³ Los análisis basados en la teoría social realista han puesto de relieve la importancia que tiene la interacción social para la transformación de las estructuras. De hecho, para entender las transformaciones de los sistemas educativos, por ejemplo, es crucial conocer los condicionantes estructurales del subsecuente proceso de interacción que produce el cambio. A partir de estas aportaciones, se ha elaborado y estabilizado una teoría que ha tendido a fusionar conceptos que pueden ser usados en la elaboración de enfoques que relacionen los aspectos macro-sociales y los micro-sociales. Para mayor información, véase Bhaskar (1998); Cruickshank (2003). La teoría de Archer se sitúa, por tanto, en un intento de unir o combinar una teoría de la acción matizada por los condicionantes estructurales. En este sentido, la autora bebe de las fuentes interaccionistas y de las perspectivas estructurales sin la necesidad de abandonar todas sus

premisas centrales. Las perspectivas como las Berger y Luckman, de Blau o las de Gellner son trabajadas en su obra. Sin embargo, este artículo no tiene intención de abordar tales debates por razones obvias de espacio. Muchos argumentos de las perspectivas interaccionistas anteriores a Archer siguen teniendo vigencia en la actualidad, incluso en el ámbito educativo. Sobre la importancia que las diferentes perspectivas interaccionistas han tenido en el análisis de las escuelas se puede consultar, entre otros, Mehan, (1979; 1992); Woods (1983). Por otro lado, en este artículo tampoco se tiene la intención de caricaturizar a las perspectivas estructuralistas. Desde la década de los ochenta diversos trabajos relativos a la educación han desarrollado investigaciones donde se matizan y se analizan las clases dominantes y sus luchas y se estudian las posiciones de diversos actores sociales. No obstante, la teoría de Margaret Archer nos parece que sigue en posición de una notable relevancia sobre el análisis de los orígenes de los sistemas nacionales de educación en Europa. Sobre el análisis de perspectivas estructuralistas y postestructuralistas renovadoras aplicadas al ámbito educativo, se puede consultar a Cherryholmes (1999); Sarup (1988); Popkewitz y Brennan (2000). Incluso en la actualidad se puede revisar un trabajo de Ball (2013) donde indica la utilización de las perspectivas de Foucault por alguien que ha trabajado en profundidad a Weber o el interaccionismo simbólico y su utilización para el análisis de etnografías escolares.

⁴ Esto incluye algunos de los más recientes trabajos de Archer en los que ha vuelto a insistir sobre la necesidad de conectar la estructura y la acción social (subjetiva y objetiva) y la importancia de reconocer éstas como irreductibles entre sí. No se puede entender la estructura sin la acción social y viceversa (Archer, 2007). Sobre esta evolución que sufre su teoría véase Archer (2000; 2003).

⁵ El planteamiento de Archer también incluye las transformaciones que se han producido en la estructura educativa como consecuencia de la relación externa entre sistema educativo y otras instituciones sociales como el Estado. Sobre la importancia que ha tenido el proceso

de formación de los Estados-nacionales en el desarrollo de los sistemas públicos de educación, se puede consultar el notable trabajo de Green (1990). Para el caso español, véase el texto de Puelles (2004).

⁶ El modelo morfogenético sobre el cambio de los sistemas escolares implica que diferentes tipos de condicionantes estructurales pueden crear distintos diseños de interacción social. Específicamente, en la teoría de Archer, la estructura institucional de la educación mono-integrada indujo a la interacción en la forma de “conflictos competitivos”. La guía de los principios de este conflicto competitivo, generada por la lógica situacional, es la mutua eliminación. Ello significa que cada una de las partes trata de eliminar el control de la otra. Las principales estrategias disponibles para los grupos reivindicativos en tales luchas competitivas fueron la *sustitución* y la *restricción*. La primera de ellas consiste en plantear la construcción de un sistema escolar alternativo al existente, puesto que los antiguos grupos dominantes tienen monopolizado el sistema instituido. En la práctica significa devaluar su monopolio con base en la construcción y mantenimiento de nuevas escuelas y también pagar a nuevos profesores y administradores. Aquí la dominación es desafiada a través de la competición sobre el mercado educativo. Por su parte, la *restricción*, consiste en cambiar o remover el sistema educativo propio de los grupos dominantes. Así, el monopolio es devaluado coercitivamente. Las infraestructuras y los recursos escolares pueden ser confiscados o apropiarse de ellos. Aquí, la dominación es desafiada no por la competición en el mercado, sino por el poder coercitivo. El propósito es el intercambio y/o transferencia del control educativo. Para una mayor información sobre estas estrategias, véase Archer (1979:143-173).

⁷ Los argumentos proporcionados por el funcionalismo o las teorías de la reproducción y la correspondencia resultan limitadas para la explicación del cambio de la estructura y contenidos de los sistemas educativos. Desde la propia Sociología de la Educación (Nuevos Sociólogos de la Educación –NSE–, teorías de la resistencia, etcétera) se han realizado críticas

a su carácter cerrado (Ball, 2008; Martín Criado, 2010). Archer, por su parte, ha señalado cómo las teorías de la reproducción relegan el análisis del cambio educativo a las premisas de la propia estructura (económica o cultural) sin tener presente las interacciones de los actores sociales, sus luchas y conflictos (Archer, 1984). Por otro lado, y en conexión con las críticas a tales teorías, la autora también ha puesto en entredicho el uso polimorfo y funcional que desde diversos enfoques (en las Ciencias Sociales) se ha hecho de la categoría cultura. Tal concepción comporta el *mito de la cultura integrada*, puesto que se tiende a explicar las acciones de los sujetos por la cultura interiorizada en la socialización. Debido a ello, Archer pone énfasis en que los actores sociales no desarrollan su interacción única y exclusivamente a través de un sistema cultural. Éstos tienen conexiones con otras formas de socialización y con otros fenómenos sociales, tales como las estrategias económicas, políticas, etc. Por ello, el cambio del sistema educativo tiene que ser entendido en el marco de las relaciones entre el sistema cultural y el sistema social (Archer, 1985; 1993; 1996; 2013; Archer y Elder-Vass, 2012). Por otro lado, esto no implica tener que explicar la acción social con base en las teorías de la acción racional. La estructura social y los límites que ésta puede imponer a los sujetos son fundamentales para entender la acción social. Sobre las críticas a las teorías de la acción racional en relación con la teoría social realista, véase Archer y Tritter (2000).

⁸ Un buen ejemplo de ello lo constituye la división que se produjo después del trienio constitucional entre las fuerzas liberales. Las luchas entre el liberalismo español después de la unidad de las horas gaditanas, entre moderados y progresistas principalmente y las entabladas con otras élites como los absolutistas y la propia Iglesia, haría que las diferentes reformas educativas estuvieran sujetas a un constante vaivén de proyectos, obstáculos, resistencias, etc. Para más información véase Puelles Benítez (1988:416-419) y Viñao Frago (1988:397-400).

⁹ Esto no quiere decir que no hubiese ilustrados en otras esferas de la estructura social. A esos dos grupos se podría añadir la alta burocracia

(magistrados, abogados, altos funcionarios), el ejército y la docencia, sobre todo la universitaria.

¹⁰ Sobre el origen de estos centros escolares y el fracaso del intervencionismo estatal en las viejas universidades y que diera lugar a la creación de centros que más tarde se encuadrarían en lo que hoy conocemos como enseñanza secundaria, véase Viñao Frago (1982).

¹¹ Sin embargo, las relaciones Iglesia-Estado en la revolución liberal no fueron siempre del mismo signo. Experimentaron una evolución y una suerte de alianzas, coacciones, negociaciones, etcétera, en las que es posible distinguir *grosso modo* diferentes fases. Contra la opinión muchas veces expresada, durante el periodo gaditano no puede hablarse de un claro y abierto enfrentamiento entre ambas instituciones en lo concerniente a educación. No sólo que la Constitución de 1812 reconociera a la religión católica como elemento vertebrador de la enseñanza o que hubiesen clérigos que la defendieran, sino que los planteamientos de las cortes de Cádiz se movían en una línea neojansenista ilustrada o de ilustración católica. Sería en el trienio liberal cuando se iniciaría esta ruptura político-eclesial en torno a educación. Más información en Viñao Frago (1998:27-28).

¹² Somos conscientes que esa división entre las élites políticas, en torno al sistema educativo, no afecta sólo a los diferentes partidos políticos o fracciones dentro de un mismo partido. Dichas luchas también se produjeron dentro de la propia institución eclesial que está lejos de ser un grupo unificado en relación con sus principios e intereses educativos. Como han señalado Varela y Álvarez Uría (1984; 1991:35 y 36-40 y 41) las luchas entre la educación practicada por las escuelas de los jesuitas y los escolapios es una constante dentro la propia institución eclesial. Ya fuese porque los escolapios se dirigen en sus orígenes al adoctrinamiento de niños pobres y los jesuitas a las clases pudientes, ya fuese que los primeros eran más severos en su práctica pedagógica que los segundos, lo cierto es que las luchas en torno a qué tipo de educación debía poner en marcha la Iglesia era constante. Sin embargo, por la necesidad de investigar dichas luchas de una manera más profunda y las limitaciones de espacio lógicas de este tipo de estudios dejaremos, simplemente, constancia de estas características también entre las élites de la Iglesia.

¹³ Sobre el rechazo a la escuela obligatoria en determinadas áreas rurales ver Suárez Pazos (1983); Ruiz Berrio (1983); y Viñao Frago (1985).

Referencias

- Akkari, A. (2011). *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado*, Barcelona: Icaria.
- Archer, M. S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*, Londres: SAGE.
- Archer, M. S. (1984). "Proceso sin sistema", *Perfiles Educativos*, vol. 7, núm. 26, pp. 41-56.
- Archer, M. S. (1985). "The myth of cultural integration", *The British Journal of Sociology*, vol. 36, núm. 3, pp. 333-353.
- Archer, M. S. (1993). "Bourdieu's theory of cultural reproduction: French or universal?" *French Cultural Studies*, núm. 4, pp. 225-240.
- Archer, M. S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (1996). *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory. Revisited Edition*, Cambridge: Cambridge University Press (*Cultura y teoría social. Edición revisada*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1997).
- Archer, M. S. (2000). *Being Human: The Problem of Agency*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. (2003). *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Archer, M. S. (2007). "The ontological status of subjectivity: the missing link between structure and agency", en C. Lawson; J. Latsis y N. Martins (eds.). *Contributions to Social Ontology* (pp. 17-31), Londres: Routledge.
- Archer, M. S. (2013). "Reconceptualizing socialization as reflexive engagement", en M. S. Archer y A. Maccarini (eds.) *Engaging with the World: Agency, Institutions, Historic Formations*, Londres: Routledge, pp. 103-128.
- Archer, M. S. y Vaughan M. (1971). *Social Conflict and Educational Change in England and France: 1789-1848*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. S. y Tritter, J. Q. (Eds.) (2000). *Rational Choice Theory: Resisting Colonization*, Londres: Routledge.
- Archer, M. S. y Elder-Vass, D. (2012). "Cultural system or norm circles? An exchange", *European Journal of Social Theory*, vol. 15 núm. 1, pp. 93-115.
- Ball, S. J. (2008). "Some sociologies of education: a history of problems and places, and segments and gazes", *The Sociological Review*, vol. 56, núm. 4, pp. 650-669.
- Ball, S. J. (2013): *Foucault, Power, and Education*, Londres: Routledge.
- Bhaskar, R. (1998). *The Possibility of Naturalism*, Londres: Routledge.
- Boli, J. (1989). *New Citizens for a New Society: The Institutional Origins of Mass Schooling in Sweden*, Oxford: Pergamon Press.
- Cherryholmes, C. H. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*, Barcelona: Pomares (Edición original: *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1988).
- Collins, R. (1989). *La sociedad credencialista*, Madrid: Akal.
- Cruikshank, J. (2003). *Realism and Sociology*, Londres: Routledge.
- Depaepe, M. (2009): "Belgian images of the psycho-pedagogical potentials of the Congolese during the colonial era", *Paedagogica Historica*, vol. 45, núm. 6, pp. 707-725.
- Depaepe, M. (2011): "Ejes de la política educativa colonial en el Congo belga (1908-1960)", *Historia de la Educación, Revista Interuniversitaria*, núm. 30, pp. 33-44.
- Ferraz Lorenzo, M. (2003). "La enseñanza en España durante el Antiguo Régimen (s. XVIII). El ejemplo periférico insular de Gran Canaria, como fraude de la Ilustración a la educación popular", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 18, pp. 479-502.
- Goodman, J.; McCulloch, G. y Richardson, W. (2009). "'Empires overseas' and 'empires at home': Postcolonial and transnational perspectives on social change in the history of education", *Paedagogica Historica*, vol. 45, núm. 6, pp. 695-706.
- Green, A. (1990). *Education and the State Formation: The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, Londres: MacMillan Press.
- Guereña, J.-L. y Viñao Frago, A. (1996). *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*, Barcelona: EUB.
- Hernández, J. M^a; Cachazo, A.; González, S. y Rebordinos, F. J. (2011). "Los sistemas educativos de África al filo de la descolonización. Continuidades y rupturas", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 30, pp. 307-322.

- Küster, S. (2007). “‘Book Learning’ versus Systems ‘Adapted education’: The impact of Phelps-Stokesism on colonial education in Central Africa in the Interwar Period”, *Paedagogica Historica*, vol. 43, núm. 1, pp. 79-97.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*, Barcelona: Bellaterra.
- Maton, K. y Moore, R. (Ed.) (2010). *Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education: Coalitions of the Mind*, Londres: Continuum.
- McCulloch, G. (2011). *The Struggle for the History of Education*, Londres: Routledge.
- Mehan, H. (1979): *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1992). “Understanding inequality in schools: The contribution of interpretative studies”, *Sociology of Education*, vol. 65, núm. 1, pp. 1-20.
- Popkewitz, T. S. y Brennan, M. (eds.) (2000). *El desafío de Foucault: discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona: Pomares (Edición original: *Foucault’s challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1998).
- Puelles Benítez, M. de (1988). “La reforma educativa del liberalismo español (1812-1857). Un enfoque político”, en varios aurores *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza* (pp. 405-429), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Puelles Benítez, M. de (1999). *Educación e ideología en al España contemporánea*, Madrid: Tecnos.
- Puelles Benítez, M. de (2004). *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*, Barcelona: Pomares.
- Ramirez, F. O. y Boli, J. (1987). “The political construction of mass schooling: european origins and worldwide institutionalization”, *Sociology of Education*, vol. 60, núm. 1, 2-17.
- Ruiz Berrio, J. (1983). “La escolarización de Asturias en el sexenio democrático”, en varios autores, *Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1808-1970)* (pp. 345-357), Valencia: II Coloquio de Historia de la Educación.
- Ruiz Berrio, J. (1988). “La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados”, *Revista de Educación*, número extraordinario: La Educación en la Ilustración Española, pp. 165-191.
- Sarup, M. (1988). *An Introductory Guide to Post-Structuralism and Postmodernism*, Nueva York: Harvester Wheatsheaf.
- Scott, D. (2000). *Realism and Educational Research: New Perspectives and Possibilities*, Londres: Routledge.
- Skinningsrud, T. (2005). “Realist social theorising and the emergence of state educational systems”, *Journal of Critical Realism*, vol. 4 núm. 2, pp. 339-365.
- Suárez Pazos, M. (1983). “El campesinado gallego y su rechazo a la escuela primaria (1868-1874)”, *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, núm. 2, pp. 317-324.
- Varela, J. (1984). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid: La Piqueta.
- Varela, J. y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
- Vasconcelos, M.C.C. (2013). “Domestic education in nineteenth century in Brazil: aspects of european influence on the performance of tutors and private teachers”, *Historia Social y de la Educación*, vol. 2 núm. 1, pp. 1-22.

- Viñao Frago, A. (1982). *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea*, Madrid: Siglo XXI.
- Viñao Frago, A. (1985). “La educación en el sexenio (1868-1974). Libertades formales y libertades reales”, *Anales de Pedagogía*, núm. 3, pp. 87-102.
- Viñao Frago, A. (1988). “Las reformas de la Ilustración: Proyectos y realidades, obstáculos y resistencias”, en varios autores *Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza* (pp. 371-403), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Viñao Frago, A. (1991). “Sistema educativo nacional e ilustración: un análisis comparativo de la política educativa ilustrada”, en varios autores *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 283-313), Madrid: CIDE-Universidad Complutense de Madrid.
- Viñao Frago, A. (1998). “La génesis del sistema educativo español y su consolidación (1808-1857)”, en L. Vega Gil (Coord.) *Pablo Montesinos y la modernización educativa en España* (pp. 23-36), Zamora, España: Diputación Provincial de Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo”.
- Viñao Frago, A. (2012): “État et éducation dans l’Espagne contemporaine (XIXe-XXe siècles)”, *Histoire de l’éducation*, núm. 134, pp. 81-107.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Wiborg, S. (2004). “Education and social integration: a comparative study of the comprehensive school system in Scandinavia”, *London Review of Education*, vol. 2, núm. 2, pp. 83-93.
- Woods, P. (1983). *Sociology and the School: An Interactionist Viewpoint*, Londres: Routledge.

Artículo recibido: 17 de mayo de 2013

Dictaminado: 19 de junio de 2013

Segunda versión: 1 de julio de 2013

Aceptado: 3 de julio de 2013