

## Breve historia de la educación

Francesc J. Hernández (Universitat de València)

---

Hay un hecho relevante que pasa inadvertido para las personas que se dedican a la educación: la primera universidad, la de Bolonia (Italia), fue fundada en el año 1088, pero las escuelas, tal y como las conocemos hoy, no se establecieron hasta el siglo XVIII o, más bien, el siglo XIX. Solemos representarnos los sistemas educativos como una sucesión ascendente de escuelas de Educación Infantil y Primaria, centros de Educación Secundaria y Postobligatoria y, por último, instituciones de Educación Superior o Universitaria, pero el proceso histórico no solo fue el inverso, sino que entre la constitución de las universidades y la de las escuelas hubo un paréntesis de siglos. En este texto se explicará por qué sucedió esto y, lo que es más importante, qué consecuencias que tiene para nuestra práctica actual.

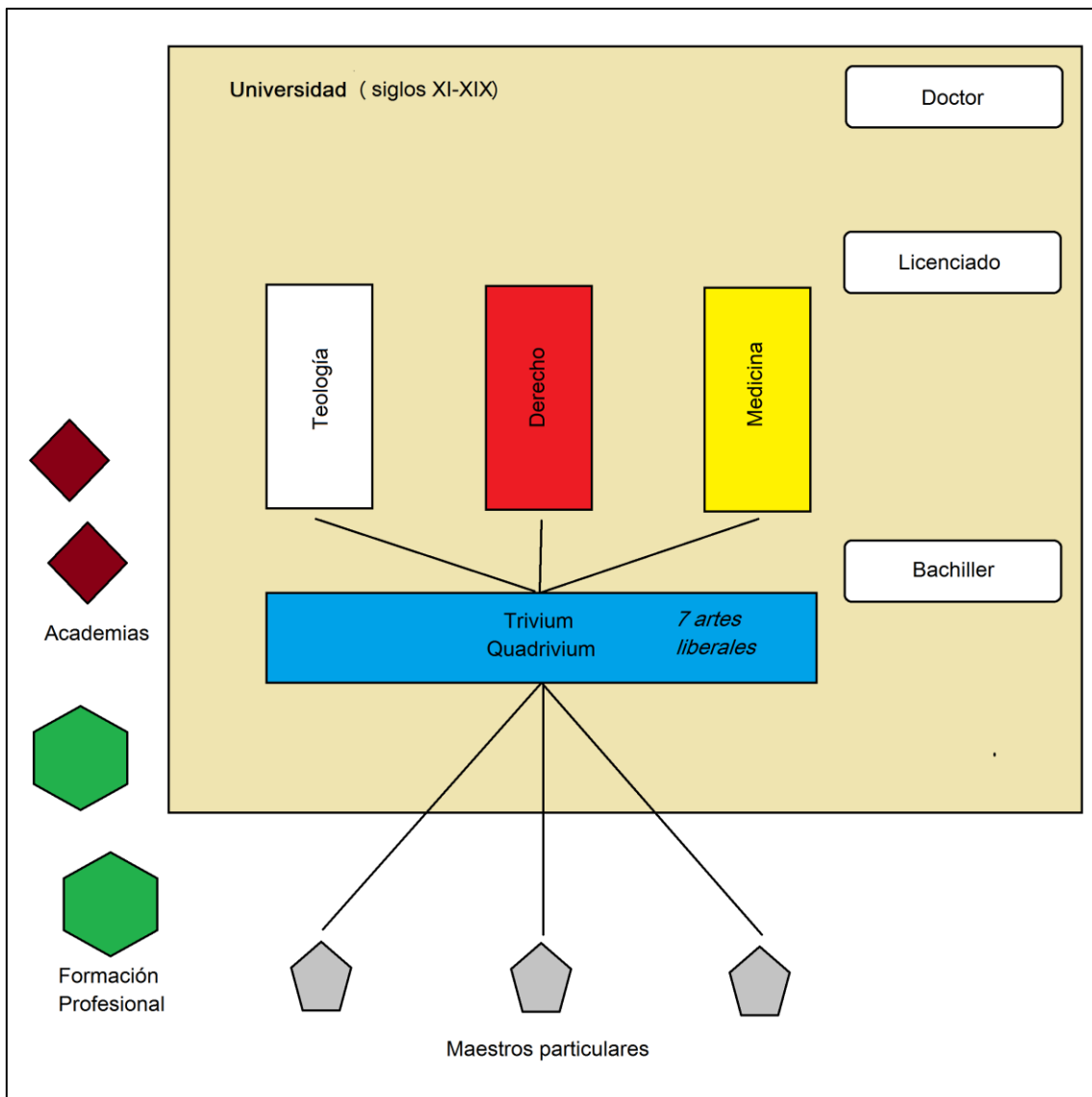
La Universidad de Bolonia estableció el modelo de instituciones que, copiando la forma de los monasterios, impartían enseñanzas de la totalidad o universalidad (de ahí su nombre) de los saberes de la época, que eran la Teología, el Derecho y la Medicina. Al concluir las enseñanzas, los estudiantes obtenían la licencia (eran *licenciados*) para ejercer unos oficios que, aún hoy en día, están protegidos del intrusismo profesional. La razón para esta vigilancia es que estos tres saberes son importantes para el orden social porque, en definitiva, establecen las relaciones legítimas con lo absoluto, con las otras personas o con los cuerpos. En los tres casos, se trata de saberes relacionados con el libro: la Biblia, el Código legal o el Tratado médico. Esto determinó la práctica de la enseñanza. Como los estudiantes no podían ejercer, ni hacer prácticas (porque no tenían todavía *licencia* para ejercer), la enseñanza se reducía a que el profesor leía un fragmento del libro (dictaba la *lectio*), generalmente en latín, y el estudiante lo memorizaba con ayuda de comentarios (frecuentemente muy voluminosos, cuyos autores o títulos han dado origen a las palabras *bártulos* o *mamotreto*). Antes de acceder a estas

Facultades Superiores, el estudiante tenía que saber leer y escribir y, si era posible, disponer de nociones de latín. Estos conocimientos los conseguía de maestros que enseñaban en casas particulares y que también instruían en la manera de cortar el papel, afilar la pluma o diluir la tinta. Cuando el estudiante disponía de estos conocimientos podía acceder a la Facultad Inferior de la Universidad, que preparaba el acceso a las Facultades Superiores mencionadas.

La Facultad Inferior, común a las tres Superiores, se estructuraba en dos cursos. El primero, denominado *quadrivium*, estaba formado por las ciencias que se referían al mundo: Aritmética, Geometría, Astronomía y Música. Piénsese que estas ciencias hundían sus raíces en el antiguo pitagorismo griego y el descubrimiento de las armonías. El segundo, denominado *trivium*, incluía tres disciplinas que no se referían al mundo, sino al lenguaje sobre él: la Gramática, la Dialéctica y la Retórica. Después de cursar estas siete *artes liberales*, el estudiante disponía del título de *bachiller* y podía acceder a una de las Facultades Superiores. Si no lo hacía, podía pasar por un individuo letrado y engañar a los demás con lo que había aprendido. Por ello, en la literatura castellana del Siglo de Oro hay bachilleres que son más bien pícaros o *tunantes* (adjetivo relacionado con las *tunas* universitarias). Si el *licenciado* quería acceder a la docencia universitaria tenía que defender alguna afirmación (*tesis*) original ante un tribunal de profesores y recibía el título de *doctor*.

En la página siguiente se ofrece una representación de esa estructura tradicional (véase esquema 1).

Esta organización universitaria se mantuvo hasta principios del siglo XIX, cuando se estableció la Universidad de Berlín. Durante esos siglos ocurrieron algunos hechos significativos para entender la evolución de los sistemas educativos.



En primer lugar, en el Renacimiento europeo, casi todas las ciencias sufrieron importantes transformaciones. A principios del siglo XVI, Scipione del Ferro encontró la manera de resolver algunas ecuaciones de tercer grado, algo que no habían podido resolver los matemáticos antiguos. Como es conocido, la Astronomía se vio sometida a la revolución copernicana, las disciplinas lingüísticas fueron revisadas en el seno del Humanismo, la Medicina se transformó con el descubrimiento de la circulación sanguínea y la nueva imprenta divulgó grabados con disecciones anatómicas. Simultáneamente, la Teología fue cuestionada por las reformas y los cismas eclesiásticos. A pesar de todos estos importantes cambios, la estructura universitaria se mantuvo inalterada. La transformación que modificó el

panorama educativo arrancó tiempo después con elaboraciones en el ámbito del Derecho. Hay que señalar que, a consecuencia de los conflictos religiosos, en buena parte de las universidades europeas se reforzó el control eclesiástico y se impusieron tesis conservadoras que alejaron de la universidad los intentos de experimentación o los progresos científicos. La investigación se refugió en las Academias (literarias, artísticas, científicas), que eran sociedades al margen de las universidades, financiadas generalmente la burguesía.

Durante los siglos XVI y la primera mitad del XVII, el centro de Europa fue el escenario de una serie de conflictos bélicos, presentados a veces como guerras de religión. Este hecho hizo que se interrumpieran las tradicionales vías mercantiles entre el sur y el norte de Europa. Las ciudades meridionales del Mediterráneo, que habían tenido su esplendor con el comercio medieval (Florencia, Venecia), entraron en decadencia. En el norte, por el contrario, una serie de factores favorecieron los intercambios mercantiles, como, por ejemplo: el precedente de una institución medieval (la Hansa), la autodefensa de las ciudades libres, la extensión del calvinismo (con una ética que favoreció la acumulación de capital) y las mejoras en la navegación, aunque en mares embravecidos y difíciles. No era infrecuente que se plantearan conflictos jurisdiccionales del tipo: ¿qué sucede si un barco de un país, con mercancía de otro, es auxiliado por un tercero de bandera distinta o naufraga en las costas de otro país? ¿quién será el propietario de las mercancías? ¿qué compensaciones serán las justas?... Algunos autores defendieron la existencia de un derecho *natural*, más allá de las variables legislaciones nacionales, que tendría que incluir normas como, por ejemplo, la necesidad de cumplir los contratos. Ese derecho natural fue el trampolín que sirvió para una reinterpretación del orden social, que se elaboró entre la mitad del siglo XVII y la mitad del siglo XVIII, y que condujo a la Revolución Francesa.

En aquella época, la explotación europea de los recursos de América y África, se acompañó por una viva curiosidad por sus pueblos y costumbres o la fauna y la flora de los territorios sometidos, que resultaban exóticos a los ojos europeos. Era fácil argumentar la existencia de una diferencia entre el denominado «estado de naturaleza», en el que vivían los pueblos indígenas, y el «estado de sociedad», que se refería a comunidades europeas, más numerosas, con elaboraciones jurídicas o

construcciones arquitectónicas más sofisticadas. La existencia de un «estado de naturaleza» también venía avalada por la ingente literatura sobre niños salvajes. La cuestión que planteó T. Hobbes (por eso se suele conocer como el *problema hobbesiano*) es ¿cómo se alcanzó el orden social? O, en otros términos: ¿por qué se transitó (en un pasado hipotético) del estado de naturaleza al estado de sociedad? Es lógico que ese tránsito no pudo estar promovido por ningún gobernante u ordenamiento jurídico, ya que se carecía de ellos, por definición, en un estado de naturaleza. La respuesta de Hobbes es la propia de un burgués, es decir de una persona acostumbrada a comerciar, esto es: realizar un gasto inicial que reporte un retorno mayor, un beneficio. Se trata pues de determinar qué cedieron las personas que habitaban en el estado de naturaleza para transitar al estado de sociedad y qué obtuvieron en este que suponía una ganancia. La respuesta de Hobbes es que cedieron la capacidad de ejercer espontáneamente la violencia y ganaron en seguridad. Si habitamos un estado de sociedad es precisamente porque hemos cedido o alienado la violencia en un macrosujeto, el Leviathan, el Estado en definitiva, y así estamos más seguros en general. Para Rousseau, lo alienado es la libertad como mera espontaneidad y lo que se obtiene es una libertad ordenada, civil.

Así pues, en el período de la Ilustración se divulgó una autoconceptualización de la sociedad como el resultado de una especie de *contrato* en el que se cedió la capacidad de violencia o la libertad espontánea para conseguir seguridad o libertad civil. Según aquellos autores, la realización de ese contrato o pacto era una suposición necesaria, una hipótesis apodíctica, avalada por el hecho de que habitamos en el estado de sociedad. Pero, ¿qué sucede si vivimos en una comunidad donde no hay seguridad suficiente, ni libertad auténtica? La respuesta es clara: que, por el derecho natural, están justificadas todas las medidas que se tomen para que se cumplan las cláusulas del contrato (social). Es decir, la Revolución (francesa) no se puso en marcha porque se aspirara a un mundo mejor, sino porque, en cierto modo, se exigió que se cumpliera un pacto. Pero entonces se plantearon dos cuestiones inmediatamente. La primera era qué hacer con el rey. En el debate que se produjo en la Asamblea francesa, los girondinos propusieron llevarlo ante la justicia (además, se rumoreaba que la familia real había especulado con la harina); los jacobinos replicaron que encausarlo sería suponer que el rey

estaba sometido a la ley, derivada del pacto social, pero no era así, porque él no es un igual; al contrario, su mera existencia pondría en peligro el pacto, por lo que cualquiera estaba legitimado para acabar con él para defender la sociedad. Y así fue: los jacobinos lo capturaron en Versalles y lo recluyeron en la Bastilla hasta que fue guillotinado. La segunda cuestión, más relevante para el tema de este escrito, es: ¿qué pasa con las nuevas generaciones? Rousseau ya había deducido que se precisaba una institución para que los niños fueran introducidos en el contrato social. Incluso había definido en su libro *El Emilio* (que para él formaba una unidad con *El contrato social*) cómo debía ser ese proceso. Lo describe con una formulación aparentemente paradójica: la institución tenía el cometido de *desnaturalizar y renaturalizar* a los niños. Para entender esta formulación hay que recordar que el concepto *naturaleza* tiene un doble sentido: por un lado, descriptivo: lo que no es la sociedad; por otro prescriptivo o normativo: aquello que es bueno, lo que ha de ser. A los niños hay que desnaturalizarlos en el sentido de eliminar de ellos lo que comparten con los animales (modificando sus pautas de comportamiento e higiene); pero, al mismo tiempo, hay que dejar que crezca en ellos aquello que surge naturalmente y que es bueno (por ejemplo, el lenguaje o la empatía, la socialidad), y que crece desde el interior de manera orgánica, como una planta; por ello son frecuentes las metáforas botánicas en las nociones educativas (*kindergarten*).

Cuando se hicieron las revoluciones políticas siguiendo este ideario de los ilustrados, los nuevos gobernantes se apresuraron a poner en marcha esta entidad de desnaturalización y renaturalización, reclamada por Rousseau, para introducir en el contrato social a las nuevas generaciones. Sin embargo, y este es el punto fundamental, no fundaron una institución nueva, sino que utilizaron otras ya existentes, las universitarias, para cumplir este nuevo cometido. Hay que seguir con detalle los pasos que, desde hace un par de siglos, se dieron en este proceso, porque explican buena parte de los problemas educativos actuales.

En primer lugar, aunque no había un sistema educativo en el sentido moderno, se habían creado algunas escuelas, a veces financiadas por los municipios, donde unos pocos niños aprendían a leer, escribir y las cuatro reglas aritméticas. Estos aprendizajes eran requeridos por el creciente proceso de industrialización. Para

poder trabajar en un telar mecánico, se requería que el obrero pudiera, al menos, contar las bobinas o los hilos de la trama.

En segundo lugar, el establecimiento de la Universidad de Berlín, a principios del siglo XIX, fue un acontecimiento muy importante. Después de las derrotas prusianas frente a los ejércitos napoleónicos en Jena y Auerstädt (1806) y Eylau (1807), se firmó la paz de Tilsit, que contemplaba el abandono prusiano de territorios al este del río Elba, como el ducado de Magdeburgo, donde estaba la Universidad de Halle. Por ello se decidió transferirla a Berlín. El ministro responsable, Beyme, solicitó diversos proyectos, que plantearon dos novedades históricas. Por un lado, la dualidad entre universidad como escuela superior y academias (recuérdese, que habían sido auspiciadas por la burguesía o la nobleza progresista), ya no tenía sentido, toda vez que la burguesía había tomado el poder o se aprestaba a hacerlo. La nueva institución tenía que ser ambas cosas a la vez, como propuso Schleiermacher (este es el origen de que al profesorado universitario se le denomine personal docente e investigador). Por otro lado y en la misma línea, tanto Fichte como el resto de filósofos idealistas (Schelling, Hegel, etc.), defendieron vehemente que el saber no era algo estático, que había que transmitir, sino un conocimiento que se desplegaba en la historia. Efectivamente, durante todo el siglo XIX y XX, se incrementaron los descubrimientos y el número de ciencias que ocuparon paulatinamente su lugar en la universidad. De la Medicina comenzaron a desgajarse las Ciencias Naturales y del Derecho las Ciencias Sociales y Humanas. En muchos casos, como correspondía a los nuevos vientos revolucionarios, la Teología fue desalojada de la Universidad. Por ello, se incrementó el número de las Facultades Superiores. Recuérdese que desde el siglo XI al XIX solo eran tres. A pesar de ello, Medicina y Derecho no perdieron su prestigio secular. Más trascendente incluso fue lo que acaeció con la antigua Facultad Inferior.

A principios del siglo XIX, la primera medida legal que tomó España para desarrollar el sistema educativo que reclamaba el ideario revolucionario fue desdoblar en dos entidades la antigua Facultad Inferior (donde se impartían, recuérdese, dos cursos: el *quadrivium* y el *trivium*, las denominadas *artes liberales*). Por un lado, se creó una nueva Facultad Superior, denominada de diversas

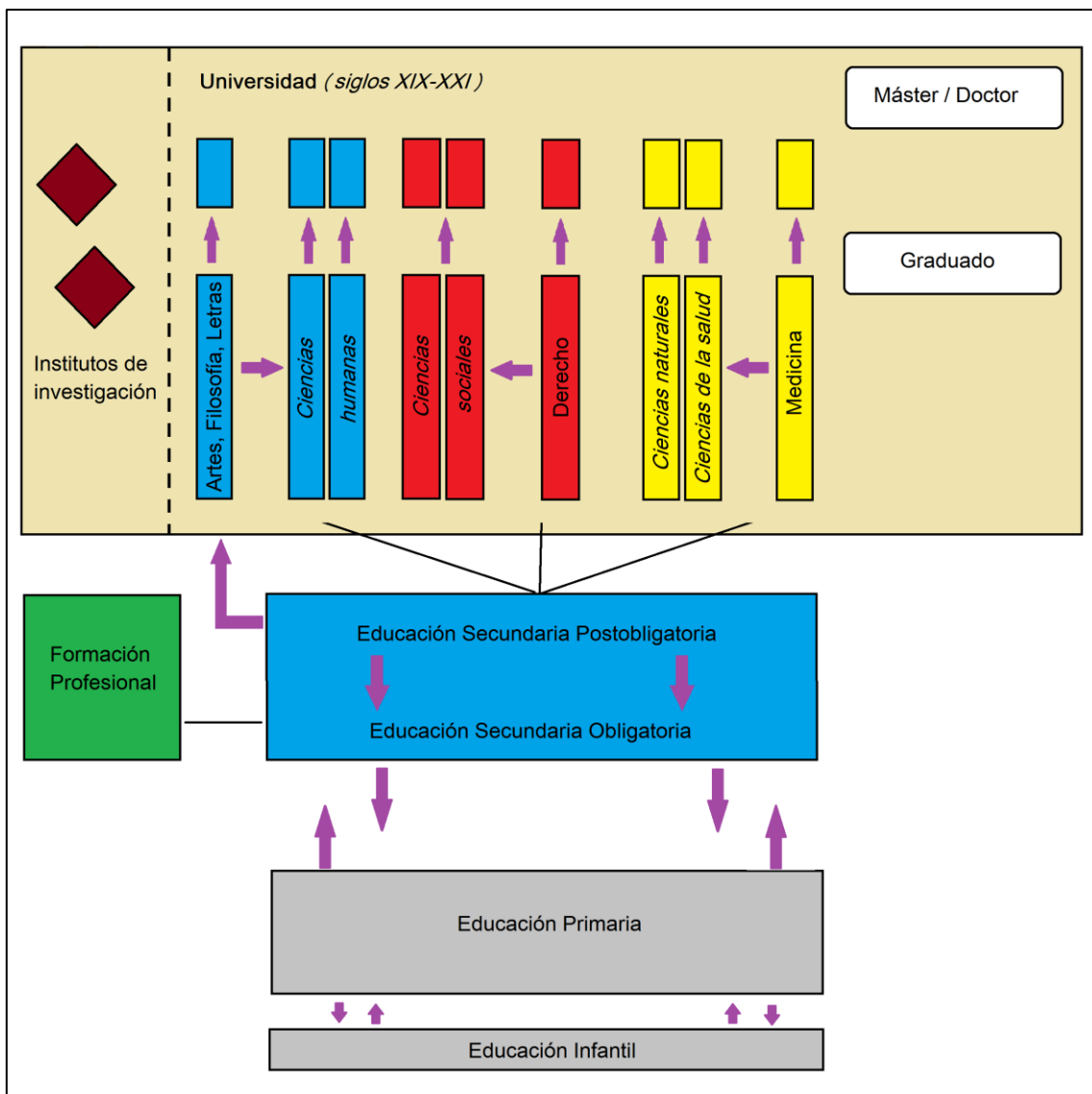
maneras: de Artes, de Filosofía, de Filosofía y Letras, etc. A lo largo del siglo XIX y, sobre todo, del XX, de la nueva Facultad de Filosofía comenzaron a desgajarse otras nuevas: Geografía, Historia, Filología, Psicología, Educación, etc. Por otro lado, se mantuvo la Facultad Inferior, denominada ahora Bachillerato. Comenzaron a construirse institutos para impartir este nivel, que a veces recibieron el nombre de *universidades de provincia*. Los estudios de Bachillerato continuaron bajo la esfera de control de las Universidades (por ejemplo, la nómina sus títulos eran firmados por los rectores), aunque el profesorado ya no tenía el estatus universitario. Esto tuvo dos consecuencias notables. La primera consecuencia fue que los profesores universitarios comenzaron a reclamar que los estudiantes que accedían a la Universidad desde el Bachillerato estuvieran mejor formados, una cantinela que no ha dejado de sonar en los últimos dos siglos. La respuesta de los gobiernos al lamento continuo del profesorado universitario fue ampliar paulatinamente ese Bachillerato: en algunos países se pasó de los dos cursos iniciales a siete o más años, con exámenes intermedios (reválidas) para transitar de un ciclo a otro. La segunda consecuencia fue que, aunque se ampliaron los cursos, la asignaturas que ocuparon un lugar destacado fueron las que procedían del *quadrivium* y el *trivium*: Matemáticas (Aritmética y Geometría) y Lengua. El lugar de la antigua Astronomía lo ocuparon las Ciencias Naturales y la Música quedó marginada. Así pues, el sistema educativo se construyó a partir de una doble ampliación de la Universidad: por un lado, una extensión horizontal de las Facultades Superiores; por otro, una ampliación vertical de las Facultades Inferiores.

Al mismo tiempo, los requerimientos del sistema productivo fueron multiplicando la oferta de Educación Primaria, mediante la apertura de más centros docentes y la impartición de más cursos. Las sucesivas reformas educativas durante el siglo XIX y parte del XX se enfrentaron fundamentalmente a la dificultad de armonizar esas dos extensiones, con dos lógicas diferentes: la del ascenso, por así decir, de los cursos de Primaria (que, en virtud de las ideas revolucionarias, se establecieron como obligatorios y, por lo tanto, gratuitos) y la del descenso, digamoslo así, de los de Bachillerato, que estaban diseñados con una finalidad preuniversitaria. Por eso y aunque parezca paradójico, primero se dispuso de Bachillerato, desde principios del siglo XIX, y solo recientemente cobró sustantividad la noción de Educación Secundaria (hacia finales del siglo XX, en el caso español). Por ello, las



Matemáticas, la Lengua y las Ciencias, que tenían una posición destacada en el *trivium* y el *quadrivium*, mantuvieron su predominio en el Bachillerato; a partir de la exigencia de que los alumnos llegaran formados a este nivel, resultaron preponderantes en Secundaria, y sucesivamente en Primaria e incluso se apunta ya se apunta su presencia en Educación Infantil. A continuación se ofrece una representación gráfica de esa nueva relación entre la universidad y el sistema educativo (véase esquema 2).

[Esquema 2]



Pero, por otro lado, esta dinámica de privilegiar las viejas asignaturas del *quadrivium* y el *trivium* entró en contradicción con la pretensión de introducir a los nuevos ciudadanos en el contrato social, de desnaturalizarlos y renaturalizarlos, dejando que la naturaleza actuara como una fuerza orgánica. Por eso, hay interminables discusiones en el seno del profesorado y de las ciencias de la educación sobre si la educación tiene que ser más socialización o instrucción. Si hace dos siglos, los gobiernos postrevolucionarios hubieran decidido poner en marcha una institución que introdujera a las nuevas generaciones en el contrato social *al margen de* la vieja Universidad, la cosa hubiera sido diferente. Pero de aquellos polvos, estos lodos. Se explica así que, por una parte, las ciencias de las Facultades Superiores, la Medicina y el Derecho, a pesar de su importancia, estén prácticamente excluidas del currículum (por que la Educación Secundaria se configuró como una extensión de la Facultad Inferior, no de las Superiores). También se entiende de este modo que otras ciencias más recientes no tengan más que una presencia testimonial en los currículums de Primaria y Secundaria, como, por ejemplo, la Economía, la Sociología, las Ingenierías o la Ecología. Y naturalmente que la Educación Física, Musical o Artística estén relegadas. Recuérdese: no se hizo una entidad nueva, sino que se reutilizó una que contaba siete siglos.

Las evaluaciones internacionales, que vuelven una y otra vez sobre las asignaturas del *quadrivium* y el *trivium* (Matemáticas, Lengua y Ciencias), refuerzan y legitiman una supuesta importancia, que nadie parece cuestionar. Las personas tienen que resolver problemas económicos, jurídicos o sanitarios, por no hablar de competencias como preparar la comida o conducir un automóvil, sin que la escuela les haya provisto de una formación adecuada en estos ámbitos, porque el tiempo y los recursos se concentraron en las materias que los medievales consideraban beneficiosas para acceder a las licenciaturas universitarias, que la mayor parte de la población nunca obtendrá.

En este panorama, se ha de comentar con más detalle la formación de las mujeres y la formación profesional y continua. Las mujeres estaban excluidas de la universidad (en el caso español, hasta la primera década del siglo XX), lo que significaba dejarlas al margen de las investigaciones y los descubrimientos

científicos. Aproximadamente a partir del siglo XVIII, comenzó la formación de niñas en escuelas de Educación Primaria, para incorporarlas al sistema fabril. Las jóvenes de las clases superiores tenían preceptores domésticos (que impartían Música, Francés, Dibujo o Costura). Durante el siglo XIX se expandieron las órdenes religiosas femeninas que proporcionaban formación en régimen de internado o semiinternado a las jóvenes. Este sistema resultaba más económico para las familias y evitaba el riesgo que la muchacha estuviera en casa con preceptores eventualmente jóvenes. De esta manera se fueron incorporando muchas órdenes religiosas a la enseñanza. Algunas también se dedicaron a niños en situación de pobreza, a veces para evitar que se encuadraran en organizaciones revolucionarias.

Con el desarrollo del capitalismo, se precisó una formación profesional y continua mucho más especializada que las cuatro reglas o el aprendizaje de la lectura y la escritura que satisfacían las escuelas de hace dos o tres siglos. Sin embargo, los saberes profesionales siempre tuvieron un mal encaje en los sistemas educativos organizados en torno al acceso a la Universidad. Ello originó tres consecuencias: en primer lugar, la minusvaloración de los itinerarios de Formación Profesional; en segundo lugar, el establecimiento frecuente de una doble red o doble circuito (Bachillerato-Universidad y Primaria-Formación Profesional), que se ha comprobado que favorece la desigualdad; y, en tercer lugar, en el error habitual de identificar Educación Superior y Educación Universitaria.

En síntesis, la educación está atravesada por la tensión entre considerar que su función principal es formar a la ciudadanía o preparar para los estudios superiores. Pero esta tensión no es un asunto resoluble pedagógicamente, sino la consecuencia de una determinada aplicación del ideario ilustrado y revolucionario, que puso a la Universidad en el centro del sistema educativo. Algunos avances, como la focalización del aprendizaje (frente a la enseñanza) en los procesos formativos o la redefinición del derecho a la educación como también y esencialmente derecho a la formación profesional y permanente, pueden ayudar a superar esta situación secular, aunque algunas prácticas (como los diagnósticos internacionales) más bien la consolidan.