

ESCUELA Y FAMILIA
APROXIMACIONES E INTERIORIDADES

COLECCIÓN GOBERNANZA Y COHESIÓN SOCIAL

DIRECCIÓN – COORDINACIÓN EDITOR-IN-CHIEF

Sergio García Magariño, director del Instituto para el Conocimiento, la Gobernanza y el Desarrollo Globales

Ricardo García García, Profesor Titular de Derecho Eclesiástico de la UAM

COMITÉ ACADÉMICO ASESOR – ACADEMIC ADVISORY BOARD

Eva Borreguero Sancho, profesora de la UCM

Federico Aznar Fernández-Montesinos, Analista Principal del Instituto Español de Estudios Estratégicos (IEEE)

Víctor Valentín Cotobal, Analista del CITCO - Centro de Inteligencia contra el Terrorismo y Crimen Organizado

Fernando Velasco Fernández, Director de la Cátedra de Servicios de Inteligencia y Sistemas Democráticos de la URJC

Óscar Prieto-Flores, Experto en programas de mentoría para la prevención de la exclusión social, Universidad de Gerona

Carlos Echeverría Jesús, Profesor de Relaciones Internacionales de la UNED

Rolando Grimaldo Santamaría, Director del Departamento de Criminología de la UCJC

Alfonso Cebrián Díaz, Director de CEDEU, adscrito a la URJC

BELKIS ROJAS HERNÁNDEZ

**ESCUELA Y FAMILIA
APROXIMACIONES E
INTERIORIDADES**

Instituto de Investigaciones Sociales Avanzadas

Editorial Síndesis

1ª edición, 2021

© Belkis Rojas Hernández

© 2021, editorial Sindéresis

Venancio Martín, 45 – 28038 Madrid, España

Rua Diogo Botelho, 1327 – 4169-004 Porto, Portugal

info@editorialsinderesis.com

www.editorialsinderesis.com

ISBN: 978-84-18206-62-7

Depósito legal: M-2549-2021

Produce: Óscar Alba Ramos

Foto portada:

Impreso en España / Printed in Spain

Reservado todos los derechos. De acuerdo con lo dispuesto en el código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes, sin la preceptiva autorización, reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

ÍNDICE

Parte I: Escuela y familia. Miradas desde la teoría	11
Capítulo 1: Familia y escuela: dos sitios de la educación.....	13
<i>1.1. Familia y escuela</i>	<i>13</i>
<i>1.2. La preferencia por la educación familiar</i>	<i>16</i>
<i>1.3. La difusión de la educación escolar</i>	<i>23</i>
<i>1.4. La diferenciación entre familia y escuela</i>	<i>33</i>
Capítulo II: La escuela: institución de y para la educación	45
<i>2.1. La escuela.....</i>	<i>49</i>
<i>2.2. Familia y sus funciones en los sistemas educativos</i>	<i>70</i>
<i>2.3. Relación escuela-familia participativa y comunicativa</i>	<i>80</i>
Parte II: Guías y propuestas para la integración de la escuela y la familia.....	91
Capítulo III: Estrategia metodológica para el desarrollo de la relación escuela familia	93
<i>3.1. Variables y dimensiones en una estrategia metodológica para el desarrollo de la relación escuela familia.....</i>	<i>98</i>

<i>3.2. La participación, como método idóneo para desarrollar una estrategia metodológica de relación escuela–familia como proceso de concertación</i>	102
<i>3.3. Diseño e implementación de una estrategia metodológica de relación escuela–familia, a partir del contexto sociocultural, la participación y la comunicación de los actores sociales</i>	112
<i>3.4. Principales etapas de una estrategia metodológica de relación escuela–familia como proceso de concertación</i>	116
Epílogo	131
Bibliografía general	135

PREFACIO

Las investigaciones sobre la relación familia-escuela, la necesidad indeleble de proponer ideas, soluciones, y estrategias en función de una mejor simbiosis, el cómo ambas instituciones (desde su historia, función, méritos), deben trabajar sin injerencia en cuanto al deber ser, ni solapamientos de una sobre la otra como agentes socializadores en función de un mejor desarrollo del estudiante, y la búsqueda de nuevos puntos de vista confrontados desde el conocimiento sociológico, sobre eso trata el presente libro.

La autora del volumen Belkis Rojas Hernández llevará al lector por dos partes fundamentales del mismo: *Escuela y familia. Miradas desde la teoría*, y, *Guías y propuestas para la integración de la escuela y la familia*. En la primera parte, incluye en su capítulo I, un texto del doctor Vanderstreaten quien recorre diversos ejemplos referentes a la escuela y la familia, desde una diferenciación histórica, en ocasiones contrapuesta a la aceptación, nivel social, comportamientos y evolución de la familia en relación a la escuela, las diferenciaciones entre ellas, y de qué modo, incluso en momentos históricos desiguales, las interioridades han afectado no solo el desarrollo, sino también los modos de transmisión de saberes a los educandos.

Pues desde la evolución misma del ser humano como actor social, la formación cultural del mismo, se convierte desde la hegemonía impuesta por el seno familiar, en

el paso inicial a una multiplicidad de ramificaciones primarias (familia y escuela), partes inalienables del medio ambiente que le rodea, sin que puedan existir de manera aislada sino coexistir en el momento histórico en que le corresponda o haya asumido aportar al desarrollo del individuo.

El Doctor RAF VANDERSTRAETEN (Hasselt, Belgium, December 7, 1966). Se desempeña como Profesor universitario y catedrático de sociología en la Universidad de Gante (Bélgica), Departamento de Sociología, Centro de Teoría Social. Actualmente es el director del Centro de Teoría Social y miembro del Colegio de Estudios Avanzados de Helsinki, Universidad de Helsinki (Finlandia). Doctorado por la Universidad de Lovaina y habilitado en sociología por la Universidad de Bielefeld. Su trabajo se centra en el campo de la teoría social, los estudios sociales de la ciencia y la historia de las ciencias sociales. VANDERSTRAETEN fungió como promotor de la doctora Rojas durante su estancia posdoctoral en el Departamento de Sociología de la Universidad de Gante, Bélgica en el marco del Programa Erasmus Mundo Lindo, en el periodo comprendido de octubre del 2015 a abril del 2016, periodo en el cual surgió la idea de escribir el texto que se presenta resultante de la tesis doctoral de Belkis Rojas Hernandez, titulada: “Relación escuela familia. Propuesta metodológica desde la Sociología de la Educación”, presentada en la Universidad de La Habana, Cuba.

Más adelante durante la segunda parte, la doctora Rojas Hernández, reflexiona sobre interrogantes básicas:

¿qué es la educación?, ¿para qué sirve?, ¿a quién o quiénes le interesa?, ¿cómo desarrollarla? De una parte, se perciben cuestiones necesarias al establecer una perspectiva, que si bien no didáctica en su carácter conceptual, expone un complejo andamiaje de procesos referidos a la función que de manera multicausal se establecen en su análisis.

Por otra parte, el trabajo conjunto, la dinámica, la propuesta de un eje metodológico a observar (orientado tanto a los maestros como a los padres), la importancia que ambas instituciones conceden al uso, transmisión y emergencia de capitales simbólico-culturales, la gestión, la necesidad de cambio, la participación consciente de los actores sociales implicados como síntomas a tener en cuenta para el crecimiento de estos y las transformaciones necesarias para una relación familia-escuela más efectiva, duradera, y de carácter medular, se hacen presentes a lo largo de sus análisis.

No espere el lector encontrar soluciones definitivas a conflictos tan antiguos como la humanidad misma, sino apropiarse de las diferentes aristas aquí planteadas, a modo de vía para generar nuevas ideas, pesquisas, soluciones en las que el hombre como actor social y agente transformador de su entorno, se convierte en eje principal y una mirada distinta, aunque no menos profunda, a posibles modos de hacer.

Si una vez recorridas estas páginas, observada su invitación a reflexionar, y debatido su enfoque, aún queda la intención de contrarrestar o criticar estas palabras, en-

tonces este libro que ahora llega a sus manos, habrá cumplido su cometido.

*Mgs. Luis Amaury Rodríguez Ramírez
Editor e Investigador Sociocultural
Máster en Desarrollo Social de la Sede la Facultad
Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), de
la Universidad de La Habana, Cuba
Editor de la Revista de Arte y Literatura
“la Gaveta” y la Editorial Hermanos Loinaz
ambas de Pinar del Río, Cuba
Email: luisbelerofonte@gmail.com
Teléfono: 5353434169*

PARTE I:
ESCUELA Y FAMILIA
MIRADAS DESDE LA TEORÍA

CAPÍTULO I

FAMILIA Y ESCUELA: DOS SITIOS DE LA EDUCACIÓN¹

1.1. Familia y escuela

Si se presta atención a la evolución histórica de la educación en Occidente, llama la atención de inmediato su rápida expansión desde mediados del siglo XVIII. La escuela se convirtió en un breve espacio de tiempo, en una parada obligada en el proceso educativo de casi cada niño. El proceso educativo se repartía en (al menos) dos ambientes diferentes: familia y escuela. Esta diferenciación interna² del sistema de la educación³ en familia y escuela ha marcado el desarrollo de la identidad de cada niño desde entonces. En la segunda mitad del siglo XVIII ocurrieron cambios fundamentales en este ámbi-

¹ Este capítulo ha sido escrito por el PhD Raf Vanderstraeten, durante la estancia posdoctoral en el Departamento de Sociología de la Universidad de Gante, Bélgica en el marco del Programa Erasmus Mundo Lindo, en el periodo comprendido de octubre del 2015 a abril del 2016, realizado por la autora del texto. Agradecemos la colaboración del Dr. Raf Vanderstraeten por la atención brindada y su apoyo como promotor de la estancia de investigación.

² (trad): En adelante traduzco *Ausdifferenzierung* como diferenciación e *Innendifferenzierung* como diferenciación interna.

³ (trad): En adelante traduzco *Erziehungssystem* como “sistema de la educación” y no como “sistema educativo” para seguir la idea de Luhmann de que en el sistema de la educación, además de los procesos de enseñanza basados en los sistemas de interacción (*Unterrichtssystemen*), se incluye también la reflexión sobre asuntos pedagógicos (*pädagogischer Reflexion*). Esta distinción es relevante también en las reflexiones de los autores, pues ellas consideran las situaciones escolares y la educación familiar como parte del sistema de la educación. Sobre esta terminología, véase Runge, A. & Muñoz, D. (2005). “Luhmann y el déficit tecnológico en educación: ¿es posible la autorreferencia en el sistema educativo?”, *Uni-pluri/versidad*, 5(3), p. 33.

to, los que en pocas décadas transformaron realidades y conciencias. Entonces se tomaron decisiones que repercuten en muchos aspectos hasta hoy en día. En esta dirección, señalan Luhmann y Schorr (1982):

La diferenciación entre familia y escuela – tanto como ruptura en la biografía como simultaneidad en la vida – es la primera diferenciación de diferencias, la primera diferenciación de sistemas a la que se ve expuesto el niño. Ella debe tener efectos incalculables cuando hoy todos buscan su identidad de esta forma y no de otra (p. 246).

La transformación histórica de la educación forma parte de un profundo proceso de transformación social. Es parte de la transición hacia una formación social caracterizada por la diferenciación funcional. En el siglo XVIII, la diferenciación incipiente de un sistema de la educación para toda la población, se corresponde inicialmente con los requerimientos y aportes presentados, en particular, en los ámbitos de la política y la economía. En relación con lo anterior, frecuentemente se enfatiza que el establecimiento de los sistemas nacionales de enseñanza es parte de un proceso más amplio, donde familias y hogares transfieren o pierden algunas de sus tareas o funciones tradicionales ante organizaciones funcionalmente especializadas (Inkeles & Sirowy, 1983).

Sin embargo, también puede afirmarse que solo como consecuencia de la pérdida de ciertas funciones (económicas y políticas, entre otras), la familia ha podido encontrar su función o funciones propias —y que justa-

mente por ello ha también aumentado su importancia social. En este sentido, Parsons (1955) considera que la sociedad moderna se caracteriza por una estructura “en la que la familia está más especializada que antes, si bien no por ello es menos importante, en tanto la sociedad depende más exclusivamente de ella para realizar algunas de sus funciones vitales” (p.9). En la sociedad moderna la familia se vuelve sensible a la pedagogía.⁴ Aumenta la importancia de la escuela en el proceso educativo, pero no a costa de la familia, pues también aumenta su importancia en este proceso. Ello sugiere la idea de un aumento de las relaciones entre ambos sistemas y provee, en nuestra opinión, un interesante punto de partida para el análisis de la diferenciación interna del sistema de la educación.

En este artículo nos concentraremos en la diferenciación de la educación escolar y sus efectos en el desarrollo de las identidades de niños y jóvenes. Dado este interés, el foco se ubica en la relación entre familia y escuela. El análisis se dividirá en tres puntos: El primero, señala algunas características de la semántica pedagógica

⁴ Talcott Parsons llama “socialización” a esta función de la familia. De acuerdo con Parsons, la socialización desempeña la función de asegurar la reproducción continua de las relaciones sociales para el sistema social de la sociedad. La educación puede entonces definirse como socialización intencionada. Ella cumple la misma función de la familia pero bajo condiciones más exigentes que demandan una intencionalidad del proceso de socialización en términos de enseñanza y aprendizaje. Si se elige “socialización” como concepto básico, adquiere entonces importancia especial el rol de la familia para el desarrollo de la identidad de niños y jóvenes. No por casualidad Parsons y Bales publican sus reflexiones bajo el título “Family, Socialization and the Interaction Process” (1955). En cambio, si se elige “educación”, recibe más atención la escuela.

del siglo XVIII, que remarcan especialmente la importancia de la educación familiar. A continuación, se explica un cambio de interés: la escuela y la educación escolar se vuelven el centro de la atención con claridad en la segunda mitad del siglo XVIII. Para finalizar, se exponen las distintas dimensiones de la diferenciación entre familia y escuela. En términos generales, este artículo tiene ambiciones exploratorias. En lugar de presentar los factores causales que determinan la relación entre familia y escuela en el sistema de la educación, nos interesa agudizar las posibilidades de observación del fenómeno.

1.2. La preferencia por la educación familiar

En el contexto educativo, la escuela y la familia se vieron frecuentemente enfrentadas. La tesis de que la educación familiar representa una amenaza para la escuela fue fundamentada usualmente con argumentos de diversa índole. Así, la escuela socavaría las responsabilidades “naturales” de los padres al apropiarse de tareas que pertenecen “realmente” a estos, dañaría también la influencia de los padres y los valores y normas paternos al favorecer la influencia del maestro de escuela, quien es distinto y probablemente contrasta fuertemente con la influencia de los padres. Además, se considera a la escuela como una fuente potencial de corrupción moral. Los padres tendrían poco o ningún control sobre las personas con las cuales sus hijos tienen contacto en la escuela. Para los padres, el peligro es que sus hijos hagan malos amigos o se junten con las personas equivocadas.

En los así llamados “mejores círculos”, por ejemplo, en Inglaterra, los niños eran enviados a escuelas privadas donde recibían instrucciones detalladas acerca de los compañeros que podían o no frecuentar. Si no era posible asegurar la moral de los niños, entonces al menos se debía intentar mantener el acento al hablar o la forma de presentación personal característicos de los “mejores círculos”.

A menudo la escuela se considera una amenaza real para la familia —tan real que incluso influyentes reformadores sociales se manifestaron varias veces contra la difusión de escuelas e instituciones de enseñanza. Dicha oposición se basó en la idea de que la escuela no debía socavar la familia. Las contribuciones que los miembros de la familia podían proporcionarse entre sí, por inadecuadas que fueran, no debían ser entregadas a trabajadores a sueldo y “sin alma”. A este argumento de la “santidad de la familia” se agregó después un argumento psicológico. Se afirmó (aún se afirma) que las guarderías, los hogares y las escuelas, especialmente en lo que respecta a los niños pequeños, eran una amenaza tanto para la relación natural entre padres e hijos como para el desarrollo de los niños. En las publicaciones de Joh Bowlby (1999) se da gran valor al *attachment*, esto es, la seguridad, confianza y calidez de la relación de los adultos con el niño. La idea es que los inevitables contrastes entre los sistemas de reglas de los distintos ambientes sociales en los cuales los niños crecen amenazarían el correcto desarrollo psíquico del niño. Así opina también, por ejemplo, el pedagogo holandés Imelman (1998):

Algunas veces los jardines infantiles tienen la ambición de distinguirse. Esta ambición puede encontrar su expresión en el deseo de sus encargados de seguir su propio rumbo, eventualmente contra aquel señalado por los padres. Es obvio que esto sería lo último que debiese hacer un jardín infantil normal bajo condiciones normales. No debemos ensuciar nuestras manos más de lo que ya lo están (p.146).

En cierto modo, se trata de concepciones que fueron expresadas hace ya mucho tiempo. Antes de que uno pudiese encontrar apoyo en Bowlby, se protestaba contra la expansión de los sistemas de enseñanza. En la primera mitad del siglo XIX, los defensores de la educación preescolar argumentaban que estas instituciones, si es que estuviesen extendidas por todo el territorio, no corromperían la nación ni “liberarían” a los padres de sus deberes. En este contexto, Wilderspin (1840, Cap. 3), uno de los más conocidos defensores de la difusión de este tipo de educación en Inglaterra, formuló unas preguntas retóricas en su *The Infant System*: “¿Dónde están los guardianes naturales del niño? ¿Dónde están sus padres? ¿Alentaremos el abandono de sus deberes volviéndonos sus reemplazantes?”. Su respuesta fue la siguiente:

(...) no se trata de la oposición entre familia y escuela. El peligro para el desarrollo del niño viene de otra parte, de los otros ambientes con los cuales puede entrar en contacto, sobre todo la calle y la delincuencia y las drogas (alcohol, etc.)

Esta falta de entusiasmo por el jardín infantil se refleja también en el juicio extremadamente reservado de Sir James Kay-Shuttleworth, conocido como uno de los más importantes pioneros en la instalación del sistema escolar inglés. En una descripción histórica acerca de las infant schools inglesas, las que habían sido pensadas para niños de 2 o 3 hasta 5 años, se acentúa el éxito de estas escuelas, pero se manifiesta también y al mismo tiempo la esperanza que en el futuro dichas instituciones ya no serán necesarias – es decir, cuando “padres más cultos y menos sensuales sean menos propensos a descuidar a los bebés y a los niños de edad más madura” (Kay-Shuttleworth 1862/1993, p.132).

Durante los siglos XVIII y XIX, el debate en Inglaterra no se limitó a la educación preescolar, sino que abarcó al sistema de enseñanza en su conjunto, incluyendo el debate acerca de la necesidad de una red nacional de escuelas e instituciones de educación. Se asumía entonces que la escuela no era necesaria para niños que hubiesen crecido en familias decentes, respetables y funcionales, las cuales pudieran dar a los niños todo lo que se espera de una familia decente: desde hornear el pan y organizar la enseñanza hasta realizar procedimientos quirúrgicos menores como el aborto. Solo si las familias funcionasen mal, se podía exponer a los niños, en caso de necesidad, a los peligros morales y las barbaridades de la vida escolar. Por lo menos hasta finales del siglo XIX se aceptó la idea de que la asistencia del niño a la escuela podía desacreditar a la familia. La asistencia a la escuela indicaba que los padres y otros miembros de la familia no habían

estado a la altura de sus deberes y dejaban estos a cargo de otras personas. El “buen” progenitor no era el que enviaba a su hijo o hija a la escuela, sino aquel que no lo hacía (Smelser 1990)⁵

Se desaconsejó a los padres, por tanto, enviar a sus hijos a la escuela. Las instituciones escolares que intentaron activamente reclutar niños (por ejemplo, con ciertas ventajas financieras o materiales) fueron criticadas de manera explícita –incluso por filántropos y reformadores sociales. Los padres estaban en mejores condiciones “de formar a sus hijos como plantas de olivo alrededor de la mesa, y criarlos dentro del cariño hacia padres, hermanos, hermanas y bebés sonrientes, lo cual, por el bien del hombre en esta vida y el bienestar de la sociedad, valen más que todo el amor griego y romano” (Guthrie 1860/1973, p.3). En función de los ideales pedagógicos de este periodo, puede afirmarse sin mayores problemas que las escuelas eran básicamente un síntoma del fracaso de la familia. Su necesidad se debía exclusivamente al hecho de que ciertos padres no estaban a la altura de sus tareas y/o algunos niños resultaban ser especialmente

⁵ Véase, por ejemplo, el esbozo autobiográfico de su infancia que Hugh Millar publicó bajo el título *My Schools and Schoolmasters*. A cargo de su enseñanza estuvieron sus tíos, por lo que fue educado junto a sus primos. La enseñanza religiosa estuvo a cargo de su mismo tío, si bien también las escuelas dominicales se hacían cargo de esta tarea. “Pero las Escuelas Sabáticas eran consideradas por mis tíos como instituciones meramente compensatorias, altamente valorables para los profesores, pero ciertamente muy poco para los padres y los parientes del estudiante; y ellos, por supuesto, nunca pensaron en enviarnos ahí” (1865: 37). Ideas muy similares acerca de la educación había formulado John Locke (1693/1878) ya a fines del siglo XVII.

rebeldes y desobedientes. Se recomendaba a los padres educar y enseñar a sus hijos en casa. La escuela se consideraba “una enfermería general para la enfermedad mental, a la cual eran enviados todos los sujetos sin esperanza, como último recurso”, como afirmaban los Edgeworths en *Practical Education* (1801/1992), todavía reconocido como “el más importante tratado en educación en circulación durante la primera mitad del siglo XIX” (Curtis/Boultonwood 1962, p.111).

En la estela de Jean-Jacques Rousseau, cuyo *Emile* vio la luz en 1762, se publicaron una serie de tratados y estudios pedagógicos, así como también publicaciones concentradas en la educación de los niños por parte de sus propios padres. Se remarcaba especialmente que la educación natural merecía más atención –y no solo aquella que tenía lugar en una naturaleza idílica (como en Rousseau), sino también la educación dada por los educadores naturales, los padres (el *Emile* de Rousseau era huérfano). En varias publicaciones se tomaba posición simultáneamente en contra de la civilización y de la cultura, mientras los métodos de enseñanza escolar eran presentados como símbolos de la cultura *par excellence*. Así, Williams (1774), entre otros, buscaba en su *Treatise on Education* una época en que los seres humanos “(fuesen) capaces de presidir sobre sus propias familias y educar a sus hijos; y volver a las escuelas mismas innecesarias” (p. 103). En el mismo año, Willem Emery de Perponcher, describió este ideal en sus *Instructions d'un père à un fils* (donde, por cierto, el hijo tenía el significativo nombre de Emile). Años más tarde, este autor escri-

biría un trabajo de varios tomos sobre la educación privada, mucho más orientado hacia la praxis educativa; el libro se llamó *Onderwijs voor Kinderen (Lecciones para niños)* (1792), y tuvo gran influencia en los Países Bajos.⁶

A pesar de esta obvia preferencia por la familia, aparecieron también formas mixtas de educación familiar y escolar. Algunos autores recomendaron sistemas de enseñanza privada en casa, a los que se pudiese atraer también a otros jóvenes y, de esta forma, posibilitar experiencias sociales, imitación y competición. Tempranamente se encuentran ejemplos de esto en la literatura (Mulcaster, 1581). En la segunda mitad del siglo XVIII, estas voces aparecen con más frecuencia. Esta era la recomendación, por ejemplo, de Joseph Priestley (1788):

Un número de caballeros de fortuna, cuyos hijos tengan una edad similar, estén libres de todo rastro de vicio y tengan tutores separados, [deberían] arreglárselas para juntarlos a menudo, para que de este modo ellos hagan ciertos ejercicios en común (p. 75).

⁶ En los años siguientes a la publicación del *Emile*, varios padres intentaron efectivamente educar a sus hijos en base a los principios de Rousseau. Acerca de los resultados las opiniones siguen divididas (véase a este respecto Douthwaite, 2002; Baggerman & Dekker, 2005). De todas formas, debe recordarse también que la infancia de Herbert Spencer estuvo marcada por este tipo de experimentos (véase Spencer 1904). En cuanto a la recepción de Rousseau en Alemania, no puede dejar de mencionarse la importancia de la pedagogía filantrópica. Una traducción abundantemente comentada del *Emile*, apareció en los últimos volúmenes de la Enciclopedia *Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens (Revisión general del conjunto del sistema escolar y de educación, 1785-1792)*. Probablemente para la praxis educativa fueron más significativas las publicaciones y las fundaciones de escuelas de los filántropos que los tratados filosóficos de Rousseau.

Aquí se pone de manifiesto que la nobleza era consciente del riesgo de organizar su autoexclusión de la sociedad a través de la educación privada. Sumado a ello, en la transición a la sociedad moderna era fácil darse cuenta que junto al estamento⁷ había también una ocupación que había sido elegida, y no era necesariamente heredada del padre. Los mismos padres, completamente absorbidos por su vida profesional, apenas disponían de tiempo para la educación de sus hijos. En este contexto, familia y escuela, así como educación privada y pública, aparecieron como alternativas cada vez menos disyuntivas o como mundos opuestos y amenazantes el uno para el otro (Stichweh, 1991&Vanderstraeten, 2004/2007).

1.3. *La difusión de la educación escolar*

La Europa de la Baja Edad Media y de la modernidad temprana, puede ser vista como una sociedad articulada en categorías. En el plano de su diferenciación primaria, esta sociedad se componía de subsistemas compuestos por grupos estamentales jerárquicamente separados los unos de los otros, a los cuales individuos y hogares pertenecían con la totalidad de sus formas de vida. La ordenación por rangos determinaba las relaciones entre los

⁷ NT: La traducción tradicional de *Stand* es clase. En la obra de Luhmann, sin embargo, el concepto de clase tiene otro término (*sozialen Klasse*) y una posición definido en su arquitectura teórica. He preferido, en cambio, utilizar el término de estamento que se enlaza mejor con la discusión posterior de los autores acerca de las condiciones de una sociedad estratificada. Esta observación es válida también para las siguientes utilizaciones del término: *Stand*, *Standesbewusstsein*, *ständisch*, etc.

grupos, es decir, las diferencias relevantes. Familia y hogar eran considerados como el hábitat natural de cada individuo. En el siglo XIX todavía se apela a esto:

Dios nunca hizo al hombre para ser criado en rebaños, sino en familias. El hombre no es un animal gregario, más allá de que se agrupe con su raza en ciudades, una diversidad de familias. Nacido, como lo es él, con inclinaciones domésticas, lo que sea que interfiera con su libre juego es un mal a evitar y a temer en lo que respecta a sus resultados morales y físicos. Dios enmarcó e hizo al hombre adecuado para crecer... (bajo) el techo doméstico (Guthrie 1860/1973: 2f).

La familia era idealmente una unidad autárquica e independiente en la que la educación también debía tener cabida. La misma casa parecía, a primera vista, el contexto ideal para proporcionar todo aquello que era necesario para su propia conservación. Todo lo que fuese importante para su supervivencia y continuación podía proporcionarse de la mejor manera posible dentro de la familia y a través de ella. Del mismo modo, la estructura familiar y la social parecían estar alineadas entre sí. El micromundo familiar jerárquicamente estructurado podía preparar adecuadamente a los niños para las relaciones macrosociales de dominación.

Estas concepciones fueron empero cuestionadas como consecuencia de una serie de profundas transformaciones sociales. A comienzos de la sociedad moderna se levantan nuevas expectativas en torno a la educación y la

enseñanza. En la segunda mitad del siglo XVIII, tomó impulso la expansión de la escuela y la enseñanza escolar en Europa. En este periodo tuvo lugar un crecimiento explosivo de las publicaciones sobre pedagogía (usualmente como reacción a la publicación del *Emile* en 1762). En los Países Bajos, por ejemplo, aparecieron en la sexta década del siglo XVIII más tratados de pedagogía que en los 100 años anteriores. Este notable aumento de las publicaciones, fue acompañado de un cambio en los puntos de partida del debate acerca de (el sitio de) la educación. Asimismo, como consecuencia de la rápida difusión de la escuela primaria, los tradicionales ideales pedagógicos y sociales fueron objeto de una presión cada vez más intensa.

Ello es resultado entre otros factores, de una crítica, a la forma en que los padres cumplen con sus tareas educativas. Igualmente, cierto es que quién apoya el ideal de la educación privada en casa de los padres, tiene frecuentemente apenas confianza en las habilidades reales de estos. La escuela se presenta a veces como la segunda mejor opción, como una opción sensata, precisamente porque los padres han descuidado sus deberes educativos. Así lo señala, por ejemplo, Clara Reeve (1792/1974): “si todas las madres cumpliesen con sus deberes, habría escasas oportunidades para los internados; pero si ellas abandonan su tiempo y atenciones a vestirse, hacer visitas, jugar a las cartas o ir a lugares públicos, es mejor que los niños vayan a las escuelas antes que ellos deban charlar con criados o jugar en las calles” (p.73).