

La pedagogía normalizadora: ¿controlar o regular los intercambios en el aula? Adriana Puiggrós ha denominado "normalizadores" a una serie de pedagogos laicos y católicos argentinos que hacia fines del siglo pasado impusieron un modelo de enseñanza-aprendizaje que tendría vastas repercusiones hasta nuestros días (Puiggrós, 1990, p. 41 ss.). Este modelo era el de la instrucción pública, en la cual "el educador era portador de una cultura que debía imponer a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso" (ídem, p. 41). A los sujetos populares, los inmigrantes pobres, los gauchos que habían sobrevivido a la leva masiva, los indígenas que habían escapado al exterminio, no se los consideraba "confiables": su desarrollo autónomo llevaría a la perpetuación de la barbarie, por lo que se hacía necesario imponerles la cultura "civilizada".

Analizando la pedagogía de Rodolfo Senet, a quien presentamos en el capítulo anterior al referirnos a Pestalozzi, Adriana Puiggrós destaca que él es precisamente un ejemplo de esta pedagogía uniformadora y disciplinadora. Tomando el ejemplo que proponía Senet sobre la maestra Laborda, que ejercitaba a sus alumnos sobre los principios pestalozzianos (véanse actividades 8 y 9 del capítulo 3), Puiggrós enfatiza cuánto se pierde cuando estos preceptos se convierten en reglas a memorizar, tornándose un "sistema de homogeneización y rutinización de la práctica docente". El sistema pestalozziano fue usado para "acompañar los gestos, reprimir la palabra, establecer un orden en las acciones de enseñanza-aprendizaje cuya alteración deshace la palabra 'educar'" (ídem, p. 269). La idea de normalización que usa esta autora está, sin duda, tomada de Foucault. Como ya hemos señalado, la normalización implica crear una norma general en términos de la cual se puede medir cada una de las singularidades individuales, e identificar si cada uno cumple con ella o se desvía del parámetro común. Así, la norma supone la idea de que hay que "corregir" al individuo desviado, sea mediante el castigo o adoptando estrategias de refuerzo que eviten que la conducta transgresora vuelva a repetirse. Esta visión de la normalización, como señalamos anteriormente, no forma parte todavía de una estrategia de regulación "pura": las más de las veces, se aplica sobre sujetos que si bien crecen, se reconoce que crecen, son tratados como sujetos estáticos, que no tienen ni deben tener autonomía, y la relación que se establece es más de imposición que de guía. Como veremos más adelante en este capítulo, la posición de los pedagogos escolanovistas será bien distinta a este respecto.

Los pedagogos "normalizadores" fueron quienes construyeron los pilares de nues-

tro sistema educativo a fines del siglo pasado y principios de éste. El nombre de "normalizadores" también se vincula al hecho de que muchos de ellos fueron egresados de las primeras escuelas normales que se fundaron en el país, notablemente, de la Escuela Normal de Paraná y de las Escuelas Normales N° 1 y 2 de la Capital Federal. A través de ellas, se difundió una pedagogía que reformó las formas de enseñar y aprender en la Argentina.⁵ Fruto de su actividad profusa, incesante, minuciosa, son los planes de estudio, códigos disciplinarios, edificios escolares, textos pedagógicos, que formarían a buena parte de los maestros de este siglo. Aun cuando hubo disidencias muy importantes,⁶ fueron los normalizadores quienes impusieron su concepción del vínculo pedagógico y estructuraron las bases de una relación entre maestros y alumnos en el aula por largos años.

Nos interesa especialmente detenernos en cómo concibieron ellos la estructura del aula, enmarcada en lo que se llamó "la táctica escolar". Esta expresión se usaba desde 1880 en las escuelas argentinas. En un artículo publicado en 1884 y titulado "La táctica escolar", un colaborador anónimo de la *Revista de Educación* de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires decía: "los movimientos que maestros y alumnos necesitan ejecutar en la escuela tienen mucha semejanza con los movimientos militares, y como éstos deben tener aquéllos una táctica especial" (citado en: Pineau, 1997, p. 95). También constituía una bolilla del programa de Pedagogía de primer año de las escuelas normales en 1903 (Gvirtz, 1991, p. 73) y apareció en el libro de Pedagogía de Senet para las escuelas normales, de 1918, como capítulo especial.

Tal como lo habían hecho los lancasterianos, la metáfora militar se usaba una vez más para pensar lo que sucedía en las aulas. La idea de que había que ordenar el conjunto, establecer un sistema de jerarquías, volver dóciles a los cuerpos, seguía teniendo vigencia. La táctica escolar, definida por Senet como "un sistema de señas y movimientos" (1918, p. 115), ayudaba a lograr el orden, ahorra tiempo y creaba en los alumnos el hábito de la obediencia, y traía la uniformidad en los movimientos. Dentro de esta táctica, Senet se dedicó a tipi-



⁵ Recomendamos al respecto la lectura de la historia de la formación de la profesión docente, y de la influencia de las escuelas normales en esa etapa, en el trabajo de Pineau, 1997, cuyo tercer capítulo detalla los cambios en las regulaciones de la tarea docente y en los métodos pedagógicos.

⁶ Para ellas, remitimos al citado libro de Puiggrós, especialmente a la parte II, en que se ocupa del pedagogo Carlos Vergara.

ficar aspectos de la vida escolar que hasta entonces eran más laxos y flexibles: horario de entrada y salida de la escuela, toque de campana antes de iniciar las clases, formación de filas al entrar al aula, respeto de los recreos, formas de salir de la escuela sin aglomeraciones; hasta se preocupó por escribir párrafos sobre la necesidad de que los alumnos se quedaran de pie al lado del asiento hasta que el profesor les ordenara sentarse.

Lo que nos interesa especialmente en este capítulo son sus prescripciones para el aula: Senet planteó que los alumnos debían ejecutar movimientos de manera uniforme y simultánea, y que el maestro debía tener siempre el control de la situación. Debía pautar cuáles eran las formas y tiempos de levantarse y sentarse, sacar y guardar los útiles, salir del aula. Seguía siendo el "sol" que Comenio imaginó en las primeras formulaciones del método global; todo tenía que organizarse en torno a él, como rayos que irradiaban sobre cada uno de los alumnos-planetas.

Actividad 2

Un ejemplo de la persistencia de la imagen del docente-sol puede encontrarse en la siguiente formulación:

"Se evitará, ante todo, que los alumnos conversen en clase. Las conversaciones se hacen entre profesor y alumnos; el cuchicheo de los últimos impide la enseñanza y distrae la atención de todos" (Senet, 1918, p. 123).

1. *Discuta la afirmación anterior sobre la necesidad de evitar que los chicos conversen entre sí en clase. Probablemente, en el profesorado habrá estudiado, en otras materias, algunas corrientes psicológicas y pedagógicas, sobre todo de algunos seguidores de Piaget y Vigotsky, que enfatizan la importancia del "grupo de pares" como forma de aprendizaje (si no los conoce, puede investigarlas). Compárelas con lo que prescribía Senet. ¿Cree que su propuesta es válida hoy? ¿Por qué?*

2. *¿Cómo se imagina una "conversación productiva", que produzca aprendizajes, entre los chicos de su futura clase? (pueden serle útiles las discusiones realizadas a propósito de la actividad 1 del capítulo 3, en la que se analizaba la separación entre enseñanza y juego-humor).*

Sin embargo, Senet también introdujo algunas innovaciones en el método del aula global. En primer lugar, al maestro se lo imaginaba como un "guirador" y orientador de los alumnos, quienes realizarían la mayor parte del trabajo ául-

ca. El docente debía proporcionarles conocimientos sólo cuando ellos no pudieran descubrirlos por sí mismos; ahora bien, este "descubrimiento" no se haría mediante una actividad autónoma o espontánea de los alumnos sino por medio de las técnicas de interrogación del maestro y el aprendizaje mediante ilustraciones, también aportadas por el docente. En este sentido, esta noción de aprendizaje por descubrimiento estaba bien lejos de la que propusieron después los seguidores de Piaget. Por otro lado, apareció un énfasis muy fuerte sobre la necesidad de adaptar la pedagogía a la psicología del educando, no sólo en términos de su interés, como decía Herbart, sino de mediciones más sofisticadas sobre cuáles es el umbral de atención de un niño (20 minutos, entre los 7 y 10 años, y 25 minutos, entre los 10 y 14, decía Senet), qué memorias puede ejercitar, qué imágenes deben estimularse.

Al respecto, es importante hacer referencia a la escuela filosófica y psicológica en la que se basaba la mayoría de los pedagogos normalizadores: el positivismo. Éste fue un movimiento intelectual amplio, de gran alcance en la segunda mitad del siglo XIX, y que incluyó tanto una renovación filosófica como un plan de regeneración social. Como dijo Frederic Harrison, discípulo inglés de Comte, "el positivismo es, a un tiempo, un programa de educación, una forma de religión, una escuela de filosofía y una fase del socialismo" (citado en: Stromberg, 1989, p. 166). Propuso reformas universales no sólo de las ciencias, sino de todas las esferas humanas. Pese a que había distintas posturas englobadas en esta corriente, trataremos de establecer algunos elementos en común.

En un sentido social, puede decirse que el positivismo procesó de una manera peculiar la herencia de la doble revolución política e industrial. El temor a la movilización de masas y a la restauración monárquica absolutista fue central para muchos pensadores de la época. Según W. H. Simon (1965), los positivistas se propusieron construir "un nuevo credo común que tomara el lugar de la religión católica que la revolución había socavado irremediamente para los hombres educados. Cada uno se propuso elaborar una doctrina de la salvación social, y de la necesidad de una reconstrucción inteligente después de la crisis inaugurada en 1789". Así, el orden y la reconciliación y armonía sociales aparecen como elementos fundamentales de la prédica positivista. No es casual que la bandera de Brasil, elaborada en la década de 1880 por una generación de pensadores positivistas, contenga la proclama de "Ordem e progresso". Al mismo tiempo, en Francia, decía Jules Ferry, uno de los organizadores de la enseñanza republicana: "si prestamos tanta atención al orden, si lo consideramos como el

cimiento fundamental del edificio republicano, es porque el orden es la condición primera, la condición esencial del progreso" (Ferry, discurso pronunciado en 1883, citado en: Barral, 1978, p. 159). Los positivistas construyeron una imagen del pasado que lo mostraba como una cadena de progresos sucesivos que nos conducían al estado positivista final, el del reinado de la ciencia que traería la ilustración colectiva y el dominio sobre la naturaleza. No fue casual que este movimiento se hiciera fuerte con la consolidación de los imperios coloniales en Europa y sirviera como un justificativo de la empresa educativa colonial que llevaba la "civilización" a los pueblos atrasados de Asia y África. La lectura del darwinismo, al que nos referiremos un poco más adelante, en esta clave social y política dio como resultado el auge del racismo y de las posturas que afirmaban la supremacía de los blancos sobre otras razas y etnias del mundo. Leszek Kolakowski define al positivismo,⁷ en tanto filosofía, como "un conjunto de reglamentaciones que rigen el saber humano y que tiende a reservar el nombre de 'ciencia' a las operaciones observables en la evolución de las ciencias modernas de la naturaleza" (Kolakowski, 1988, pp. 14-15). Comte decía que una mente positiva no pregunta "¿por qué?", sino que estudia cómo los fenómenos nacen y se desenvuelven, junta hechos y está preparada para someterse a ellos; utiliza la observación, la experimentación y el cálculo (idem, p. 75). Entre las reglas centrales del positivismo, destacaremos dos:

1. Negar valor cognoscitivo a los juicios de valor y a los enunciados normativos, porque no nos son dados por la experiencia, aunque no niega la importancia de la moral para el ordenamiento social. Más adelante retomaremos esto, de capital importancia para la educación.
2. Plantear la unidad fundamental del método de la ciencia. El positivismo sostiene que los modos de adquisición de un saber válido son los mismos para cualquier campo de la experiencia; la actual división de las ciencias es una etapa del desarrollo histórico, que nos llevará a un momento en el que las diferencias se nivelen y se reduzcan a una sola ciencia general. La ciencia única era, para la mayoría de los positivistas, la física, que explica las propiedades y los fenómenos más universales dentro de la naturaleza, es decir, aquellos sin los cuales los otros no pueden producirse (idem, p. 21). Para otros, esta ciencia unificada es-

toba representada por la teoría de la evolución de Charles Darwin, que planteó que la vida progresaba por la lucha entre las especies, en la cual sobrevivían los más aptos.

Para el positivismo, la base de la pedagogía debía ser la psicología y, más aun, la biología. Uno de los filósofos positivistas más reconocidos, el inglés Herbert Spencer, sostenía que era necesario establecer primero las bases de la psicología racional, científica, para fundar el arte de la educación o pedagogía. Spencer proponía los siguientes principios pedagógicos, que se desprendían de las leyes de la evolución:

- 1) ir de lo simple a lo compuesto;
- 2) de lo indefinido a lo definido;
- 3) de lo concreto a lo abstracto;
- 4) la educación del niño debe concordar, en su modo y orden, con la marcha de la humanidad. El supuesto es que la ontogénesis (desarrollo de un individuo) repite la filogénesis (desarrollo global de la especie), y que la ciencia sigue los mismos pasos para avanzar en el niño que en la historia social;
- 5) ir de lo empírico a lo racional;
- 6) estimular el desarrollo espontáneo del niño, diciendo lo menos posible y obligándolo a encontrar lo más posible, confiando en la disciplina de la Naturaleza;
- 7) guiarse por los intereses y excitaciones del niño: si un conocimiento es agradable para él, es el indicio más seguro de que vamos por camino correcto. Si esto no surge espontáneamente, debe fomentarse su interés, motivándolo para la experiencia.

Spencer (1861), 1983, pp. 105-112.

Actividad 3

Compare estos principios con los principios pestalozzianos vistos en el capítulo anterior. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian? ¿Cuál es el lugar del docente que ambos configuran?

* El nombre "filosofía positiva" es original de Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825) y de Auguste Comte (1798-1857). Más tarde, fue adoptado y reformulado por Herbert Spencer (1820-1903), y tuvo una difusión e influencia muy amplias, llegando hasta América y Asia.

Siguiendo a la filosofía positivista, muchos de los pedagogos normalizadores consideraron que todo podía englobarse bajo leyes generales, las que debían respetarse casi como una ley sagrada. En un artículo del inspector Félix María Calvo, titulado "Principios generadores como base de la instrucción y educación", esto adquiere ribetes casi inhumanos:

El maestro debe seguir paso a paso las evoluciones de la inteligencia infantil para sujetar la marcha de la enseñanza a un orden metódico y gradual: *un paso en falso, un salto imprevisto, una exigencia inmoderada, trastornan el espíritu, como se trastorna la marcha de un reloj cuando se altera el engranaje de las cuerdas o se le da más cuerda de la necesaria. Un buen maestro, un verdadero pedagogo, no se equivoca en la aplicación de los principios y leyes que rigen el desarrollo físico y el intelectual, ni en el modo de infundir sentimientos nobles que han de formar el carácter del niño.*

Calvo, 1900.

Este inspector concebía la forma de relación entre docente y alumno a "vínculo pedagógico" como la acción por la cual el educador conduce de la mano al niño en una marcha que está sujeta a leyes fijas, y "cualquier infracción de esas leyes puede ser en extremo perjudicial". Este perjuicio se traducía rápidamente en términos médicos: "cualquier descuido de parte [del maestro], engendra un mal hábito [...] con detrimento de la salud del educando [...]. Y una cuestión tan sencilla como la mala posición del cuerpo trae consigo, en más de un caso, los desastrosos efectos de una tisis prematura o de una aneurisma. Y esto no es exagerar los peligros: me atengo a la opinión de los hombres de ciencia, de autoridad indiscutible" (idem).

Como lo vimos en la introducción, la pedagogía empezó a definirse como "ciencia y arte de enseñar": si con la primera compartía la búsqueda de razones teóricas y leyes naturales que organizan la acción de educar, con el segundo la unían un carácter idiosincrásico, esto es, específico de situaciones particulares, y la voluntad de guiar y transformar la conducta.⁸ Dentro de ese espectro hubo

quienes, como el sociólogo Émile Durkheim, plantearon que la pedagogía estaba más cerca de la ciencia porque era ante todo un cuerpo de teorías que fundamentaban la práctica; otros, como muchos pedagogos normalizadores argentinos, creyeron que era una serie de recetas y prescripciones que podían aplicarse universalmente porque derivaban del conocimiento de leyes naturales e inmutables.

Más allá de estas divergencias, puede decirse en términos generales que la pedagogía tomó como modelo a la biología, y esta rápidamente se medicalizó: quienes se desviaran de la norma formarían a sujetos deficientes, anormales, enfermos. Y si los reglamentos se confeccionaran siguiendo estas leyes científicas, el incumplimiento de la normativa traería graves consecuencias. De ahí que apareciera un reglamentarismo a ultranza entre los inspectores y directivos de la época (véase Dussei, 1996).

La asimilación de la pedagogía a la biología también tuvo como resultado el determinismo en la consideración de quiénes podían triunfar en la escuela y quiénes iban a fracasar. Decía el pedagogo argentino Víctor Mercante (a quien nos referimos en el capítulo 2, en la actividad 7), uno de los primeros egresados de la Escuela Normal de Paraná, maestro, director de escuela, inspector, profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata y creador del Laboratorio de Psicología de esa universidad:

muy leída en la Argentina, afirmaba que la pedagogía era una ciencia moral, con un objeto más concreto y específico; y su vecina más próxima era la política. Decía el autor, Henri Marion, que para ambos (pedagogía y política) es difícil acordar si son ciencia o arte, porque tienen por fin la acción y no el saber. Pero toda arte requiere de ciencia, de conocimientos, aunque más no sea a partir de coordinar y sintetizar los usos existentes y dirigirlos hacia un propósito de saber. Si le negamos el carácter científico, seremos esclavos de la práctica sin teoría, de la recolección de procedimientos, sin otra autoridad que el uso corriente (el sentido común, la experiencia). "Ciertamente, el uso corriente es un gran maestro", teniendo en cuenta que apuntamos directamente a la práctica; y la experiencia que debe recuperar la pedagogía es la personal de cada maestro y la de la historia de las doctrinas y sistemas pedagógicos. Pero "uno no aprovecha la experiencia propia y de los otros sino a condición de interpretarla con justicia: la historia debe ser leída con crítica" (Buisson, 1882, p. 2239).

⁸ El Diccionario de Pedagogía de Ferdinand Buisson, una obra enciclopédica de tono positivista editada en Francia en 1882 y reeditada años más tarde, fuente de consulta obligatoria para los maestros franceses y

La herencia es de una fuerza transmisora tan potente que los pedagogos se han visto en la necesidad de seguirla, proclamando, por una parte, la concurrencia, por otra la sublimación del instinto, por otra la educación vocacional, espontánea y oportunista, en oposición a las disciplinas antinómicas del sentimiento y la obligación contrarias a la tendencia. La educación adapta lo que ya está adaptado. Cifra sus éxitos sobre el camino trazado por los padres y abuelos. Desde que el individuo trae a sus malas inclinaciones, sumadas muchas buenas, el problema escolar consiste en cultivar éstas y no ejercitar aquéllas.

Mercante, 1927, p. 16.

Mercante ideó, a partir de estas concepciones sobre la herencia y la raza, una serie de instrumentos para recabar información sobre los niños y sus familias que ayudarían a predecir sus resultados escolares y sus futuros comportamientos sociales. Por ejemplo, propuso que la escuela realizara una "anamnesis de familia", esto es, un trabajo de investigación sobre los orígenes del niño, indagando los datos sobre abuelos, padres y hermanos referidos a: raza, edad, origen, enfermedades, conductas, aptitudes profesionales, bienestar económico, régimen de vida doméstico y público, relaciones sociales, alimentación, frecuencia escolar, aplicación y aspiraciones. Estos datos deberían recogerse a través de "conversaciones notables" con la familia, tal como lo hacen los psiquiatras, y de visitas a sus hogares, y volcarse en una ficha que podría suministrarse a quien la requiriera, y que tendría tanto valor como "un acta de nacimiento" porque permitiría explicar y predecir las conductas (idem, p. 48). En la imaginación de Mercante, la escuela debía sumarse a otros dispositivos de vigilancia y de control de la población, y producir información tanto o más fidedigna que los archivos policiales.

Actividad 4

Analice la siguiente Ficha del Alumno que propuso el pedagogo argentino Víctor Mercante en 1915. Esta ficha podría ser llenada por un médico o psicólogo, pero según Mercante, era frecuente que también llenaran fichas similares los directores o maestros de escuela.

"FICHA

Nombre del alumno:
 N°: Firma:
 Padre: Edad:
 Nacionalidad: Profesión:
 Madre:
 Nacionalidad: Edad:
 Examinado: Edad: Nació en:
 Vacunado el:

INFORMACIÓN ANTROPOMÉTRICA:

Estatura: Peso:
 Perímetro torácico:
 Ancho de los hombros:
 Circunferencia máxima de la cabeza:
 Diámetro antero-posterior:
 Diámetro transversal:
 Fuerza muscular (m.d.):
 Capacidad pulmonar:
 Pulsaciones:
 Ojos: Cabello:

INFORMACIÓN PSÍQUICA

Agudeza visual:
 Agudeza auditiva:
 Agudeza táctil (índice):
 Agudeza táctil (reg. tenar):
 Visión cromática: Rojo: Azul:
 Verde: Amarillo:
 Violeta: Localización:
 Atención:
 Memoria: Visiva: Auditiva:
 Numérica: Ideativa:
 Imaginación:
 Voluntad:
 Lenguaje:
 Emotividad:
 Interés por:
 Actividad muscular: Mental:
 Enfermedades:
 Estigmas:
 Estado de nutrición:
 Carácter:"

(Tomada de: Mercante, 1927, pp. 237-238.)

Actividad 7

Analice la figura 13, tomada de una publicación española ca. 1860-1880.

1. Relacione esta costumbre de poner "orejas de burro" a los chicos con lo propuesto por Durkheim. ¿Cree que él estaría de acuerdo? ¿Por qué?
2. Vincule esta imagen de "burro" con las clasificaciones de niños atrasados con las que trabajamos anteriormente. ¿Encuentra coherencias o incoherencias entre unos postulados y otros? ¿De qué serviría castigar a los "atrasados" si no pueden aprender por supuestas deficiencias "naturales"?
3. Para ampliar: discuta las prácticas de castigo que usan los maestros hoy en día. ¿Cuáles son? Haga una lista de las que conoció en su propia escolaridad y de las que observa en sus prácticas. ¿Cree que es necesario castigar algunos comportamientos? ¿Cuáles considera que son las formas más adecuadas? Elabore una especie de reglamento sobre cómo y cuándo usar medidas disciplinarias, y cuáles serían; piense si habría participación de los alumnos y los padres, y si serían convenientes instancias de apelación de las medidas. Retome la idea de Durkheim del aula como una "sociedad en pequeña escala": piense qué tipos de comportamientos y de justicia le gustaría que hubiera en la sociedad, y qué podríamos hacer desde el aula para ayudar a que se desarrollen.

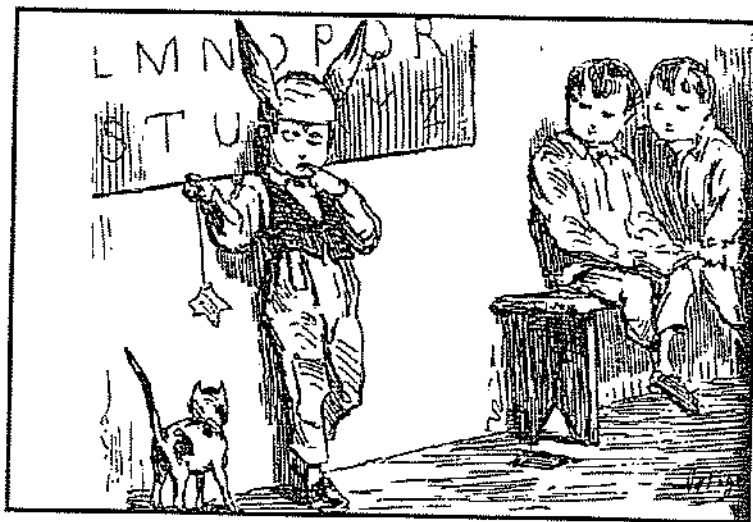


Fig. 13. "El castigo en la escuela", estampa de Francisco Ortega y Vereda, dibujante español, ca. 1860. (Tomado de: Ana Pelegrín. Libro de estampas. Almanaque de los Niños, Comunidad de Madrid, Conserjería de Educación, 1989.)

Volviendo a la pedagogía normalizadora como corriente más general, hay que destacar que también introdujo cambios importantes en la estructura material y de comunicación del aula. En primer lugar, ésta se convirtió en un espacio donde se reunían niños con un nivel similar de conocimientos y logros, "de manera que resulte más conveniente y ventajoso enseñarles a todos juntos" (Menet, 1870, p. 2). Al mismo tiempo, en la Argentina, el director del Departamento de Escuelas, don Eduardo Costa, en una carta del 8 de julio de 1870 al ministro de gobierno Antonio Malaver, pedía autorización para contratar a tres maestras norteamericanas traídas por Sarmiento, que se volvían a su país. Las profesoras proponían establecer dos escuelas de nuevo género que, según Costa, "no dudo [que] están destinadas a generalizarse entre nosotros: una de las llamadas 'jardines de Infantes' y la otra 'graduada'". La idea de que los niños debían agruparse en función de sus edades y de sus logros en algunas áreas del conocimiento transformó la estructura de las escuelas, que de tener un solo salón de clase, a varios sin ordenamiento por edades, pasaron a la estructura actual de grados escolares, cada uno en su aula.

Por otro lado, el modelo para el cambio lo había proporcionado uno de los organizadores del sistema de educación norteamericano, Henry Barnard (1811-1900), quien escribió en 1848 un tratado sobre arquitectura escolar que señalaba como principios centrales la conveniencia, la comodidad y la salud de los ocupantes del edificio escolar. Las sillas y escritorios para alumnas "deberían ser hechas para la juventud y no para personas adultas, y de variadas alturas, para niños de 4 años o menos hasta la edad de 16 o más" (Barnard, 1848, p. 69). Debían ser individuales, de fácil acceso, y permitirle al alumno cambiar de posición. También debían contemplar que el docente tendría que poder aproximarse a cada estudiante, y darle la requerida atención e instrucción, sin molestar a los de al lado. El escritorio debería ser de 60 o 70 x 45 cm de ancho, con un estante debajo para guardar libros y un portapizarra en el reverso (véase la figura 14, Barnard, pp. 122, 216 y 222). Compare este escritorio con el que se usaba en las escuelas lancasterianas y podrá comprobar que se entró en una nueva era de configuración del espacio.

El aula debía tener una tarima o superficie más elevada para el maestro, para que pudiera inspeccionar la escuela de un solo vistazo y dar sus recitaciones-lecciones sin ser interrumpido. La tarima era también congruente con este lugar de maestro-sol, centro de las interacciones y del saber, que confería al docente la pedagogía normalizadora, aunque ahora con metáforas científicas,

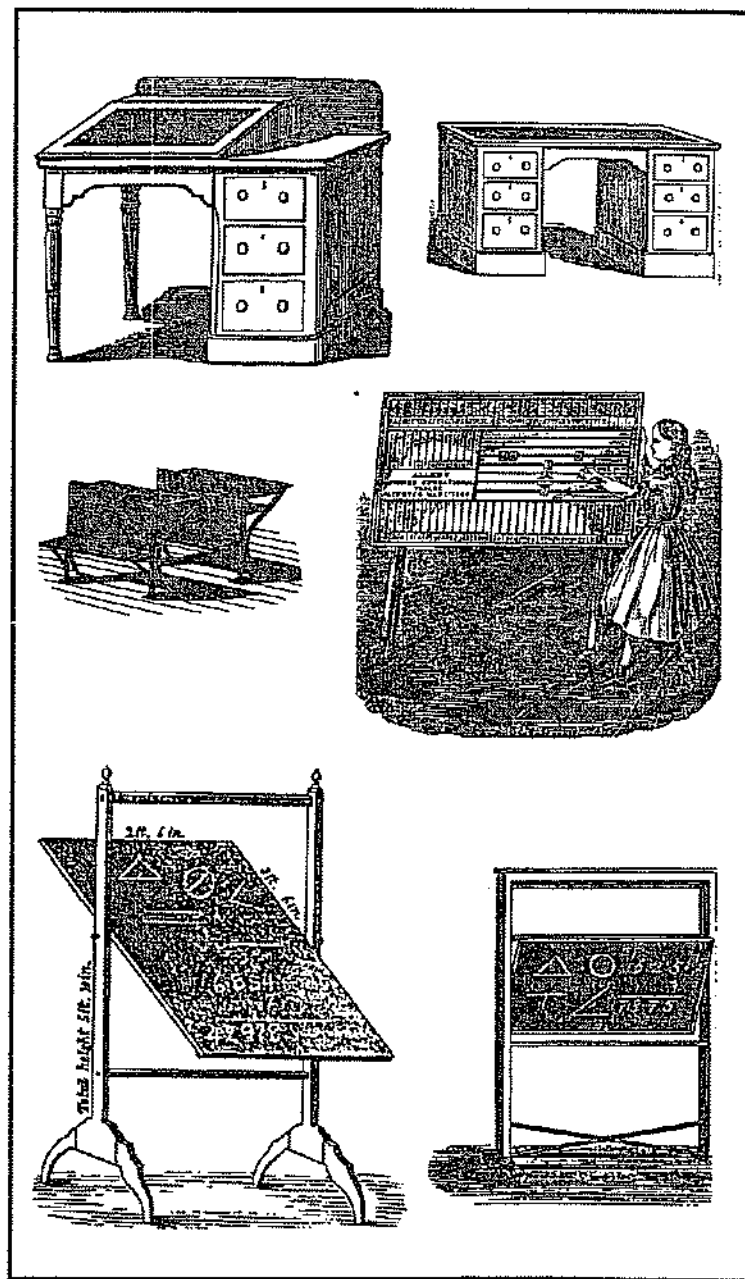


Fig. 14. Conjunto de mobiliario y útiles escolares, proyectados por Henry Barnard en 1848. (Tomado de: H. Barnard [1848]. *School Architecture*, Teachers' College Press, Nueva York, 1970.)

puesto que el maestro aplicaba leyes "naturales" a la situación educativa. Por otro lado, también las funciones disciplinarias estaban claramente determinadas: "[el] docente no debe ocupar ninguna posición permanentemente, porque los estudiantes traviesos acomodarian sus arreglos para engañar u ocultar correspondientemente, y una posición en el fondo de la clase, excepto su conveniencia en la recitación, es mejor para detectar que para prevenir la transgresión. El ojo del maestro, ese gran instrumento de disciplina moral, no puede sugerir confianza, ni encontrar la respuesta confidente del alumno" (Barnard, 1848, p. 74).

Barnard también indicó cuáles eran los elementos didácticos que se necesitaban en el aula: un pizarrón, ciertamente, aunque sería mejor tener varios móviles; pizarras, tintero y esponja para cada banco; un reloj, para hacer una justa distribución del tiempo entre las enseñanzas; las medidas y los puntos cardinales dibujados en la pared; ábacos; dibujos o pinturas representando hechos geográficos o históricos; colecciones de minerales y otros especímenes para las ciencias naturales; la linterna mágica para ilustrar clases de astronomía y geografía; y libros para la biblioteca (Barnard, 1848, pp. 75-80). También sugirió comprar algunos implementos didácticos que estaban de moda en la época, como las tablas aritméticas o de enseñanza del alfabeto, o combinadas (véase la figura 14).

La pedagogía normalizadora también impulsó cambios en las prácticas cotidianas de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas escolares. Analizando la historia de la enseñanza de la composición en las escuelas francesas, el historiador André Chervel relata las consecuencias para la relación con el saber y para la constitución de los sujetos pedagógicos de la extensión de la composición —antes reservada a los colegios— a todas las edades:

disciplina
logos

En tanto la pedagogía tradicional se dirigía esencialmente a la memoria, de ahora en adelante conviene apuntar a la inteligencia del niño, cuya existencia se reconoce por fin; apelar a su sentido moral en otra manera que la recitación del catecismo, despertar sus sentimientos estéticos, hacerlo salir de la pasividad y del silencio en que lo encerraban. Se subraya ahora la importancia de la "lectura inteligente", y la "lectura mecánica" ya no es considerada un objetivo satisfactorio para la escuela. Las lecturas, por otra parte, deben ser explicadas, al mismo tiempo que en la secundaria se va a extender la explicación de los textos. Se afirma, y se comienza a tolerar incluso, el derecho de los alumnos a la palabra, controlada, por supuesto, corregida por el maestro: porque la expresión oral es reconocida como precedente a la expresión escrita. [...] Las lecciones de cosas se vuelven uno de los auxiliares obligatorios de la redacción, para la ampliación del vocabulario. Los textos de lectura de la primaria se renuevan totalmente; la poesía penetra por fin la escuela. Con ella se introduce un nuevo ejercicio: la recitación clásica que sustituye a la antigua "recitación", la recitación del manual de gramática, del catecismo o de la aritmética.

Chervel, 1987, pp. 29-30.

También hubo lugar en los colegios secundarios para la aparición de la lectura privada o particular, a la que era absolutamente hostil el antiguo modelo jesuítico. La idea de lectura en silencio, para sí, fue otro cambio importante en las prácticas de enseñanza de los normalizadores. La interiorización de la palabra y de la norma eran uno de sus objetivos más preciados; y sin embargo, al abrir las puertas a actividades menos susceptibles de regulación, también sentaron las bases de algunos cuestionamientos a la relación saber-poder centrada en el docente y en la creencia en la ciencia como verdad revelada, como los que poco después formularía el escolanovismo.

Por último, ¿cuál fue el legado de la pedagogía normalizadora? Querriamos detenernos en dos elementos: la idea de una pedagogía homogeneizante que traería la igualdad y, al mismo tiempo, la definición de grupos diferentes en el aula de acuerdo con sus orígenes y capacidades.

En primer lugar, los normalizadores dejaron una herencia de enseñanza univer-

sal y homogeneizante. Como decía el ministro de educación francés Jules Ferry, el ideal de la escuela republicana era sentar en el mismo banco de escuela a ricos y pobres. Dicen los maestros de principios de siglo entrevistados por Jacques Ozouf que el más bello elogio que podían decirles era que "no hacían diferencias". Sobre esta base de confianza, los años que van de 1880 a 1930 muestran en nuestro país un gran desarrollo de la escolaridad primaria, una explosión matricular que incluyó a gran parte de la población inmigrante (Puiggrós, 1991). También la carrera docente brindó oportunidades de inclusión y movilidad social; en primer lugar a las mujeres, que hasta entonces estaban prácticamente excluidas de la educación secundaria y superior, pero también a sujetos provenientes de hogares más pobres, que pudieron estudiar en las normales gracias a becas del Estado y al esfuerzo individual.

Actividad 8

Le proponemos que lea este recuerdo de un maestro de escuela francés de fines del siglo pasado:

"La pensión [donde vivíamos los estudiantes de la escuela normal] era gratuita, pero había que gastar bastante en equiparse, el uniforme, los libros. Y además los gastos menores, y aun el pasaje de vuelta en las vacaciones. Desde las primeras semanas los estudiantes de la Normal se agrupaban según su carácter y sus recursos. Había un grupo que, teniendo un buen pasar, en invierno iba a un café, siempre el mismo, donde, si uno pagaba una consumición, podía quedarse a jugar al billar en la sala calefaccionada. Y había grupos menos afortunados que iban a la biblioteca municipal, donde también podían pasar tres horas en una sala con calefacción. Ahí se encontraba siempre la banda de la que yo formaba parte. De vuelta siempre pasábamos por una panadería-confitería que, en otoño, tenía en la vidriera unas porciones de tarta muy apetitosas. Los jugadores de billar paraban ahí para comprar uno de esos cuadraditos, que comían mientras subían la cuesta. Nosotros pasábamos sin detenernos. No nos moríamos, ni tuvimos tampoco enfermedades; pero cuando yo escucho hablar a un orador sobre la igualdad social, no puedo dejar de pensar en esos cuadraditos de tarta" (el párrafo pertenece a un maestro nacido en 1878; citado en: Ozouf, 1967, p. 93).

1. Analice este relato del maestro. Compárelo con su experiencia. ¿Qué elementos se mantienen y cuáles cambiaron en la vida de un estudiante que quiere ser maestro?

2. Discuta la siguiente afirmación: la pretendida homogeneidad de la pedagogía normalizadora no hizo sino volver más oscura y velada la diferenciación social.