

La escuela es un espacio con mucha inercia. El positivismo y las pedagogías normalizadoras se extienden como crítica a esa aula armada por el sentido práctico que vimos en los ingleses de principios del siglo XIX (véanse pp. 128-136) no tanto para flexibilizarla, sino para darle una propuesta "científica" que incluye una visión más diferenciada del aprendizaje. Recordemos que los pasos de la enseñanza-aprendizaje en Herbart (véanse pp. 121-127) —claridad, asociación, sistema, método— eran una afirmación psico-lógica que era en realidad más "lógica" que "psico" estos pasos eran una lógica del enseñar y del aprender para todos los contenidos y para todas las edades. Con la naciente psicología evolutiva, que empezó a usar una investigación basada en experimentos sobre percepción, conceptos, memoria, etc., se comenzó a ver que la actividad del aprendizaje iba cambiando con el tiempo. Muchos pedagogos normalizadores reconocieron esto y produjeron toda una serie de materiales didácticos y de diagnóstico diferenciados. Con estos materiales, en general, se intentaba reglamentar estos procesos "naturales" del aprendizaje sobre la base de que las "leyes" del aprendizaje permitían ver esa reglamentación como legítima, como algo casi indiscutible.

De esta manera, los normalizadores diagnosticaban a los niños ya no como almas que había que educar, sino como sujetos que crecen. Sin embargo, la forma de organizar la comunicación del aula que eligieron a través de su didáctica estructurada era un tratamiento muy disciplinario. Diagnóstico regulador, intervención predominantemente disciplinadora: estas recetas pedagógicas positivistas fueron tan reglamentaristas y poco flexibles que a veces nos olvidamos de que el positivismo intentaba reformar las viejas prácticas artesanales de enseñanza, cambiándolas por formas "científicas". El caso de la táctica escolar muestra cómo un niño que es visto psicológicamente en crecimiento es disciplinado hasta en los detalles de los movimientos del aula. El positivismo, como corriente principal de las pedagogías normalizadoras, parece asustarse de una de sus principales ideas: la evolución, el crecimiento y el cambio. Si bien reconocen que los nuevos tiempos funcionan según estas leyes, la didáctica y la pedagogía positivistas tratarán de crear un orden ante tanto crecimiento, querrán ver en la escuela un lugar de estabilización, mientras fuera de ella las ciudades explotaban con nuevos habitantes, el mundo se aceleraba y Julio Verne imaginaba conquistar el mundo en globo, en submarino, e incluso llegar a la Luna. Esta contradicción casi central entre una visión que usa la psicología moderna para caracterizar a los alumnos, pero que prensa el aula como un lugar de pro-

ducción de un orden aún impuesto, es la llaga en la que pondrán el dedo los escolanovistas, ese otro grupo de pedagogos nacidos en esas décadas que dirán: basta de disciplinar, de fijar, a un sujeto que crece y al que hay que regular. Esta idea central será el objeto del próximo apartado.

La crítica escolanovista: otra forma del bio-poder. El movimiento de pedagogos conocido como escuela nueva es una de las expresiones de la pedagogía más difíciles de analizar. Por un lado, muchos de estos pedagogos crearon numerosas propuestas de reforma escolar y del aula que diferían profundamente entre sí. Por otro lado, a pesar de las diferencias didácticas, pedagógicas, históricas y hasta políticas que existían entre ellos, se nuclearon en organizaciones internacionales por la reforma educativa. Este hecho tuvo una importancia fundamental, ya que estaba marcando la dinámica de este mundo moderno que crecía y se aceleraba.

Las primeras escuelas nuevas, en muchos casos internados, escuelas particulares para ricos, comenzaron a funcionar en los últimos años del siglo XIX. La influencia de la escuela nueva como movimiento pedagógico se hizo sentir con fuerza hasta la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Después de su desaparición como organización internacional, no hubo otra comparable en ese nivel, ya que los organismos educativos de la Organización de las Naciones Unidas son oficinas interestatales. En este recorrido, el auge de la escuela nueva aproximadamente entre 1900 y 1945 encuentra un mundo que se polariza, un mundo que el historiador Eric Hobsbawm caracterizó como la "era de los extremos" (Hobsbawm, 1996b).

Europa había conquistado casi todo el mundo y se multiplicaban las señales de la inminencia de una gran guerra europea. Entre 1914 y 1918 este proceso de internacionalización culminó en lo que se llama la Primera Guerra Mundial, que desangró a Europa. Este conflicto fue tan costoso, material y culturalmente, que abrió la posibilidad de que grupos que deseaban cambios radicales encontraran de repente mayor repercusión. El caso más conocido es el de la Revolución Soviética de 1917, que intentó establecer la primera organización social moderna no capitalista en el mundo. Los socialistas y comunistas criticaban el crecimiento descontrolado de los mercados, afirmando que producía grandes problemas y explotación. Para ellos, el desafío consistía en organizar el crecimiento de las sociedades de manera tal que las injusticias y las guerras no fueran posibles. Esta posición no era compartida por muchas fuerzas políticas, incluso por socia-

listas que deseaban reformar el capitalismo existente en lugar de derrocarlo. El punto central es que a partir de esta época el crecimiento de las sociedades y de las economías no sólo era un hecho, sino un problema, porque un crecimiento descontrolado llevaba a crisis que se repetían a nivel mundial.

Esto se complementó con algunos cambios en la esfera del trabajo y del Estado. Durante las primeras dos décadas de este siglo hubo una protesta esencialmente política sobre las nuevas formas de organización social, "la ciudad moderna, con administraciones muchas veces corruptas, la sindicalización del trabajo y la ola de fusiones e integraciones bancarias e industriales que establecieron las corporaciones industriales y financieras" (Miller y O'Leary, 1989, p. 254). Se consideró que esta concentración afectaría a la vida democrática, inclinando la balanza hacia estos super-poderosos. Los otros grupos sociales se quedarían sin iniciativa y sin poder de negociación, y por otro lado, se perdería la relación entre derecho y obligación fundante del derecho moderno: la burocracia diluía las responsabilidades en entes enormes y anónimos, y la idea de que la acción individual provoca efectos de los que uno debe hacerse responsable se perdería en la maraña de verrucos administrativos. Pero esto no era meramente un problema del Estado: los cambios en los modos de producción, la introducción de la banda transportadora, la exactitud en el trabajo, daban una imagen de la civilización industrial que no era aceptada por todos. Los filmes de la época—como *Metrópolis*, de Fritz Lang, o *Tiempos modernos*, de Charles Chaplin—mostraban a la industria como algo deshumanizante y completamente arbitrario. Esta situación encontró varias formas de oposición.

La protesta tomó el nombre de "progresivismo" en los Estados Unidos, aunque tuvo variantes en otros países. El progresivismo creía que era necesario reformar las formas de autoridad para lograr detener a las grandes corporaciones. La ciencia y el conocimiento experto serían sus baluartes. La autoridad no provenía de un jefe impuesto arbitrariamente, sino de saber conocer y manejar los datos y técnicas necesarios para ejecutar una actividad concreta. Las aptitudes concretas del individuo serían las que lo pondrían en una posición jerárquica; por otra parte, este individuo no se perdería en una burocracia anónima porque debía legitimar cotidianamente su posición mediante sus saberes. La figura del líder social que estos intelectuales y políticos concibieron fue la del *manager* o gerente (Miller y O'Leary, 1989). Puede pensarse su importancia en la educación: el maestro, devenido gerente del aprendizaje de sus alumnos, debe realizar las tareas y acciones necesarias para que el aprendizaje tenga lugar. No es el repre-

sentante del Estado o de Dios, ni el guardián del templo del saber, como para muchos positivistas; su saber es más técnico y está ligado a su eficiencia para producir determinados resultados. La escuela se pensaba como un espacio administrativo, organizado de manera funcional y eficiente de acuerdo con un régimen neutral de datos y técnicas. A nivel de la organización del trabajo de la fábrica, esta tendencia se denominó *taylorismo*, nombre tomado de su más eficiente propagador. La técnica, los procedimientos, tanto a nivel burocrático como productivo, pasaron al frente de las cosas consideradas importantes para el gobierno de una sociedad.

Otra respuesta, no sólo a los problemas del crecimiento de las sociedades, sino a la alternativa que proponían los comunistas, fueron los movimientos fascistas que tomaron el poder primero en Italia (1923) y después en Alemania (1933). Estos movimientos intentaron domesticar el crecimiento con armas autoritarias dentro de una economía que seguía siendo capitalista. También expresaron el descontento de ciertas capas de la población que no querían ningún tipo de modernización cultural y de la vida.

Cuando en el año 1929 estalló la peor de las crisis económicas mundiales, las respuestas fueron diversas: por un lado, la Rusia soviética comenzaba a industrializarse, por otro, los estados fascistas impusieron una serie de controles a las economías; también en los Estados Unidos se introdujo un Estado más intervencionista y proveedor de servicios sociales, para que la sociedad no quedara librada a los caprichos del mercado. Sin embargo, la convivencia de todos estos modelos fue imposible, dada la ideología agresiva, militarista y extremadamente nacionalista de los fascismos, cuyas provocaciones fueron el punto de partida para la sangrienta Segunda Guerra Mundial, el Holocausto del pueblo judío y el terror ejercido en forma sistemática contra los pueblos eslavos de Europa oriental.

¿Cómo es posible que en este marco de polarización creciente, signado por dos guerras con varios millones de muertos cada una, una internacional de pedagogos hablara sobre la buena naturaleza del niño y sobre la reforma necesaria de la escuela y del aula? Como vimos al comienzo de este capítulo, en las memorias de Richard Church, la escuela no sólo seguía teniendo una serie de características viejas, quietistas, catequísticas, sino que la intervención del positivismo, sobre todo en las escuelas urbanas, le había dado a las formas más autoritarias un toque "científico" y "correcto"

A comienzos de este siglo, la sueca Ellen Key publicó una obra llamada *El siglo*

*que
desarrolla
a. P. J. J. J. J.*

de los niños, que en su tiempo fue muy famosa. La autora argumentaba que la escuela tal como estaba estructurada era una máquina que perjudicaba el desarrollo natural de los niños, y reclamaba que se reorganizara en función de las características naturales del niño, en lugar de que el desarrollo de éste tuviera que adaptarse a la estructura cerrada de la clase (citado en: Blankertz, 1992, p. 214). Ellen Key expresaba una especie de malestar de la época que compartían muchos pedagogos: la escuela es artificial, no tiene nada que ver con el proceso de crecimiento del niño; no es efectiva, ya que enseña a repetir pero no a pensar. Estas ideas, aunque interpretadas de maneras diferentes, eran las de muchos de los pedagogos de esta corriente.

La escuela nueva fue objeto de gran número de investigaciones. Se la denominó de muchas maneras, ya que fue un movimiento internacional —como la lógica del crecimiento capitalista a la cual, creemos, respondía—, y también fue fuertemente criticada. La escuela nueva como movimiento abarcó muchísimas corrientes, expresiones y propuestas. En ella hay nombres tan diferentes como los de John Dewey, Maria Montessori, Ovidio Decroly, Jean Piaget (si se lo considera pedagogo) y muchos otros.

*repetir
algunos*

Pero lo que los unía a todos no era el amor, sino el espanto. Lo común a estas y muchísimas otras propuestas era su rechazo al orden de la comunicación catequística, y también a los retoques "científicos" de los normalizadores. Algunos de los pedagogos escolanovistas tenían ideas políticas progresistas, otros eran socialistas o comunistas, muchos, liberales, otros, reformadores católicos, algunos de ellos dieron el salto al nazismo, pero todos guardaban una profunda distancia contra el aula frontal-global, a la que veían como una inhibición del crecimiento. La escuela nueva, entonces, parece estar a tono con la pregunta central de la época, que es: ¿Cómo regulamos el crecimiento, cómo administramos esa fuerza que ya está actuando, sin dañarla, pero también sin que nos dañe? Esta misma pregunta era la que se hacían las fuerzas políticas, y desembocó en los diversos modelos de sociedad que antes mencionamos. O sea que, según parece, la escuela nueva nació del malestar con la cultura del momento, a la que se consideraba como artificial.

Un elemento central de esa cultura rígida era, sin duda, el aula. Recordemos por un momento la anécdota del ministro de Educación francés, que decía a sus visitantes que él podía garantizar que a determinada hora en toda Francia los alumnos hacían determinadas cosas. Esa unificación y homogeneización de la enseñanza, en la cual participó activamente el positivismo, pasó a ser el centro

*Quiero

manejando
la situación*

de la crítica: si los niños son tan diferentes entre sí, ¿por qué debe ser la enseñanza tan homogénea? Los escolanovistas querían que la enseñanza se adaptara a la naturaleza del niño. Aquí hay un cambio importante con respecto a la concepción de naturaleza y de leyes naturales de la pedagogía normalizadora que hemos analizado. Mientras ésta veía en las leyes naturales una posibilidad de que la intervención de los pedagogos sobre los maestros y la de los maestros sobre los alumnos fueran indiscutibles, los escolanovistas veían en la naturaleza infantil algo básicamente bueno, flexible y variado que debía servir de base para armar el aula.

En su gran obra sobre la escuela nueva, el pedagogo Jürgen Oelkers ha afirmado: "La escuela nueva (*Reformpädagogik*) no fue una reforma escolar, sino más bien una reforma de la enseñanza" (Oelkers, 1996, p. 166). Si hasta ese momento la enseñanza había sido pensada alrededor de figuras como el niño pecador que debía ser catequizado (cap. 2), o como cuerpo que había que disciplinar (cap. 3) o como sujeto que crece y que hay que ordenar y moralizar (p. 148 ss.), la escuela nueva se apoya en la naturaleza del niño, considerada básicamente como buena. Pensemos, entonces, que debajo de esta postura que unía a muchos de los pedagogos escolanovistas existía un potencial importante para estructurar el aula de otra manera. La escuela nueva como movimiento pedagógico tuvo muchas expresiones, realizó innumerables propuestas de organización del aula, algunas de ellas todavía vigentes. En los párrafos siguientes queremos presentar algunos ejemplos que no son exhaustivos, que no incluyen toda la variedad de propuestas y experiencias, pero sí muestran cómo esta idea de la bondad de la naturaleza del niño fue concretada en contextos y culturas muy diferentes de manera muy diversa.

Quizás una de las figuras más conocidas de este movimiento en el ámbito internacional es la de John Dewey (1859-1952), filósofo norteamericano de gran influencia en la educación.* Partidario de las ideas liberales, este pedagogo planteó que la educación debía representar la vida presente y formar individuos abiertos, emprendedores e inquisitivos que sustentaran la vida democrática. Para él, la educación no debía "preparar para la vida", como si ésta fuera una



* Trabajó en la Universidad de Chicago (1894-1904) y en la de Columbia (1906-1922). Escribió varios libros, entre ellos *Democracia y educación* (1916), *Mi credo pedagógico* (1897) y *Escuela y sociedad* (1899). En esta última obra cuenta la experiencia que desarrolló en una escuela laboratorio dependiente de la Universidad de Chicago, que es la única experiencia en la cual llevó a la práctica sus ideas pedagógicas (después dio cátedras universitarias, y nunca asumió un cargo público).

etapa ulterior, sino que es un proceso de vida que debe ser tan real y vital como otras etapas.

La base de la educación debía estar en el niño, en sus capacidades, intereses y disposiciones. Se quejaba de que "[e]n las condiciones actuales, una parte excesiva de los estímulos y del control procede del maestro" (Dewey, 1967, p. 57). El maestro, en lugar de dar visiones acabadas y cristalizadas de los saberes alcanzados por la humanidad, debía "seleccionar las influencias que han de afectar al niño y ayudar a responder adecuadamente a esas influencias" (idem). El objetivo de la educación era educar la capacidad de imaginar del niño, basándose en sus intereses. Éstos eran "signos y síntomas de la capacidad en crecimiento"; "representan la capacidad en germen [...] y el grado al que está próximo a elevarse" (idem, p. 63); en todos estos conceptos se ve claramente la idea de que la educación regula un organismo vivo, que crece y se modifica, que tiene tendencias naturales que es necesario encauzar y ordenar con flexibilidad.

Dewey definió la educación como "la reconstrucción continua de la experiencia". El modelo era el de las ciencias naturales, que procedían por hipótesis y pruebas, en una espiral ascendente. El conocimiento escolar también debía ser planteado como provisional y sujeto a revisión. "Ya que [el saber] nunca puede tomar en cuenta todas las conexiones, nunca puede cubrir con perfecta precisión todas las consecuencias" (Dewey, 1966, p. 151). El pensamiento ocurre en la "zona crepuscular de la investigación" está hecho de conclusiones hipotéticas y resultados tentativos.

Actividad 10

Compare la definición de educación de Dewey con la de Durkheim, que se analizó anteriormente en este capítulo. Discuta: ¿Quiénes educan en cada caso? ¿En qué consiste la actividad de educar? ¿Cuáles son los contenidos relevantes?

El concepto central de su pedagogía era la experiencia. Dewey se preguntó: "¿Es la experiencia una cuestión personal de naturaleza tal que estimula y dirige la observación de las conexiones involucradas, en forma inherente [...]? ¿O es impuesta desde afuera, y es problema del alumno el cumplir los requisitos externos sin más?" (Dewey, 1966, p. 153). Para él, tal oposición entre interior y exterior era falsa y había que encontrar nuevas formas de plantear el problema. La

solución estaba en considerar al conocimiento disciplinario como experiencia acumulada de la humanidad, como respuestas sociales e históricas a problemas reales; en esa medida, se encontraría el lazo de continuidad entre los intereses y disposiciones de los alumnos y el saber que debía transmitir la escuela. La relación entre ontogénesis (historia del individuo) y filogénesis (historia de la especie) era de homología: "Cuando un alumno aprende haciendo, está volviendo a vivir mental y físicamente alguna experiencia que ha demostrado ser importante para la raza humana; sigue los mismos procesos mentales que aquellos que originariamente hicieron estas cosas"

En su época, había dos grandes grupos enfrentados en la pedagogía norteamericana: los que sostenían que había que centrar el *currículum* en el niño, sus intereses y capacidades (G. Stanley Hall, W. Kilpatrick), y los que creían que debía ajustarse a los fines y necesidades sociales (la formación de la nación, el desarrollo industrial, como E. Ross y F. Taylor). Dewey, por el contrario, trató de reconstruir la cuestión de "el niño versus el *currículum*" de tal manera que esa oposición fuera innecesaria. Ilustró su argumento refiriéndose a una determinada materia escolar. "La geografía", dijo, "no es solamente un conjunto de hechos y principios, que pueden ser clasificados y discutidos en sí mismos; es también una forma en la cual algún individuo presente siente y piensa el mundo" (citado en: Kliebard, 1986, p. 70). Para Dewey, el problema residía en la aparente distancia entre la forma en que el chico ve el mundo y la forma en que lo ve el adulto. "Para el chico, simplemente porque es un chico, la geografía no es, ni puede ser, lo que es para el que escribe el tratado científico sobre geografía. El científico ha tenido exactamente la experiencia que es el problema que debe inducir la instrucción. [...] Debemos descubrir qué hay dentro de la esfera actual de experiencias del chico (o dentro del espectro de experiencias posibles que puede tener fácilmente) que merece llamarse geográfica" (idem, p. 70). Ningún cuerpo de experiencia estaba predefinido y establecido como geografía. Por ejemplo, si teníamos una hectárea de tierra, podíamos considerarla desde un punto de vista geográfico, trigonométrico, geológico o histórico. El punto de referencia del individuo que miraba el territorio era el punto inicial para cualquier tipo de organización lógica de sus rasgos. Para Dewey, la cuestión primera del *currículum* era "cómo, saliendo de la experiencia cruda originaria que el chico ya tiene, el conocimiento completo y adulto de la conciencia del adulto es logrado en forma gradual y sistemática" (idem, p. 70).

Así, para superar el dualismo entre individuo y sociedad, Dewey imaginó un cu-

Hand vs. Social

curriculum que repitiera los estadios o épocas de la humanidad y que planteara en torno a un eje integrador todos los conocimientos estructurados que fueran necesarios. Este eje fueron las "ocupaciones". La idea de ocupación no se refiere sólo a formas de trabajo, sino a formas de vida de la humanidad: recolectora, agraria, pastoril, industrial. "Las ocupaciones", dijo Dewey, "determinan los modos centrales de satisfacción, los estándares de éxito y fracaso. Así, ellos proveen las clasificaciones y definiciones de valores operantes [...]. Tan fundamental y perdurable es el grupo de actividades y ocupaciones que sostiene el esquema o patrón de la organización estructural de rasgos mentales" (citado en: Kliebard, 1986, p. 73). La comprensión de las ocupaciones fundamentales de una sociedad implicaba también una manera de entender otros rasgos de una cultura: el arte, la religión, el matrimonio, las leyes. Para Dewey, entonces, un *curriculum* construido alrededor de las ocupaciones sociales fundamentales le proveería el puente que podría armonizar los fines individuales y los sociales, lo que para él era el problema central de cualquier teoría educativa (Kliebard, 1986, p. 73).

Dewey dirigió durante algunos años (1896-1904) la escuela experimental de la Universidad de Chicago. En ella, los 9 años de la escuela elemental se dividían en tres secciones: la primera incluía a los chicos de 4 a 7 años; la segunda, a los de 7 a 10, y la tercera, a los de 10 a 13 (Kliebard, 1986, p. 72). El plan de estudios tenía tres grandes áreas: educación manual, historia y literatura, y ciencia. La educación manual era una oportunidad para "cultivar el espíritu social" y "ofrecer al niño motivos para trabajar en formas efectivamente útiles a la comunidad de la que es miembro". Podía además convertirse en punto de partida de la reflexión disciplinaria y científica: "La cocina, por ejemplo, es una avenida natural para aproximarse a hechos y principios químicos simples pero fundamentales, y al estudio de las plantas que nos dan los artículos comestibles" (citado en: Kliebard, 1986, p. 72). El trabajo de carpintería no tenía el objetivo de desarrollar las habilidades de serruchar y martillar, sino que presentaba una excelente oportunidad para "cultivar un genuino sentido del número" (ídem, p. 72). El conocimiento de la química y la aritmética se lograría mejor si primero los niños entendían de qué maneras se convirtieron en una necesidad urgente para la raza humana.

El historiador Herbert Kliebard relata esta experiencia en profundidad: "De estas ocupaciones sociales, como plantar alimentos, construir abrigo y confeccionar ropa, se esperaba que evolucionaran las materias escolares convencionales,

pero en un sentido más vital y constructivo de la que aparecían en el *curriculum* típico. La aritmética, por ejemplo, se esperaba que saliera de la actividad de cocina. En un informe largo de la profesora de cocina, Miss Scates reportó que las fracciones $\frac{1}{3}$, $\frac{2}{3}$ y $\frac{3}{3}$ y la razón 1:2 estaban incluidas en la cocción de copos de arroz y de harina, aunque notó que el 'experimento no era de un gran éxito en pequeñas escuelas'. [...] En 1900, por ejemplo, el grupo V probó semillas que serían usadas más tarde en el jardín, para determinar qué porcentaje germinaría en la primavera (Group V, 1900). En una clase de historia conducida por Miss Camp, los chicos, a través de un trabajo de horneado, descubrieron las ventajas del carbón sobre la madera en el proceso de horneado (Group V, 1900). En otro grupo, los chicos que habían estado creando una historia sobre una tribu que dejó sus cavernas y estaba bajando por el río, expresaron el deseo de usar la arcilla que los indios usaban en su historia y empezaron a experimentar con los usos de la arcilla. [...] Los chicos eran convocados a evaluar su propio trabajo manual como una aparente culminación del esfuerzo de involucrarlos, no sólo en los momentos de planificación de la actividad, sino también en su conclusión. El hijo de 9 años de Dewey, Fred, por ejemplo señaló: 'Hicimos una carpa de indios. Mi carpa no estaba bien hecha. No podía hacer de buen indio. La carpa de Harper estaba muy buena. William también tenía una buena. Ayer buscamos un hilo en la rodilla de una oveja. Lo encontramos. Era el tendón' (University Primary School, 1896)" (citado en: Kliebard, 1986, p. 75).

Actividad 11

1. Trate de imaginar cómo sería un día en la vida de la escuela experimental dirigida por Dewey. ¿Cómo se enseñaba y cómo se evaluaba? ¿Qué otras "ocupaciones" se le ocurre que podrían funcionar como ejes organizadores del *curriculum*? ¿Cómo cree que podrían relacionarse los saberes de las disciplinas escolares?
2. Compare este *curriculum* con el *curriculum* actual en su provincia. ¿Qué ventajas y desventajas observa? ¿Con cuál preferiría trabajar usted, y por qué?

La postura de Dewey sobre la pedagogía y la organización del aula no se convirtió en la forma de enseñar predominante de las escuelas norteamericanas, que se volcaron más bien hacia el conductismo, una corriente psicológica tecnicista que expresaba los fuertes elementos tayloristas, racionalizadores y de *management* que también se encontraban en la pedagogía norteamericana. Mientras que Dewey proponía una serie de principios e ideas organizadoras ligadas a la

Conductismo
de
tecnicismo

cuestión de la democracia y del desarrollo de las personas, otras pedagogías tomaron más la idea de que las técnicas neutrales dentro de una escuela vista también como un aparato neutral podrían responder mejor a las necesidades del gobierno de la sociedad industrial y de los niños. El conductismo, una psicología que tuvo su auge después de la Segunda Guerra Mundial, es un extremo de esta concepción en la cual los que aprenden no son vistos como personas que intentan, se equivocan y reflexionan, sino como personas que reaccionan a estímulos ya determinados y ordenados. Los conductistas pensaron que el ideal docente era la máquina de enseñanza, de ahí el carácter tecnicista que le hemos conferido. Sin embargo, antes del conductismo —al que no se lo considera como integrante del movimiento escolanovista— hubo una serie de propuestas en la pedagogía norteamericana en las que se retomaba la idea de las "técnicas justas", neutrales, y del docente como una especie de *manager* especializado, desligado de la idea de democracia. A continuación veremos sucintamente dos de estas propuestas.

Los tecnicistas más neutrales, más ligados a las "necesidades" de la industria, a la formación de hombres emprendedores, etc., complementaban lo que según muchos docentes las indicaciones de Dewey no ofrecían: técnicas. Por ello, junto con la pedagogía y los principios orientadores de Dewey, hubo toda una serie de pedagogos que introdujeron y practicaron diversos métodos para hacer del aula un espacio para el desarrollo infantil. Una de las propuestas más conocidas fue la de William Heard Kilpatrick (1871-1965), quien basó su didáctica sobre la idea del trabajo en el pequeño grupo como una forma que equilibra las necesidades individuales —el niño concreto y sus necesidades no se pierden en la "masa" de la clase—, pero que al mismo tiempo no lo aísla de sus compañeros, no lleva a una individualización extrema. Frente a otras propuestas, más radicales y consecuentes, que planteaban dar a los niños el poder en el aula y que querían que los pequeños grupos se autoorganizaran, Kilpatrick se opuso y mantuvo cierta centralidad del docente, al menos, su posición de organizador. Kilpatrick desarrolló esto en "El método de proyectos" (1918), donde conceptualiza una serie de experiencias que muchos docentes, predominantemente urbanos, estaban llevando a cabo (Knoll, 1994).

También la docente Ellen Parkhurst propuso un sistema que desestructuraba en cierta medida el aula tradicional. Su propuesta, conocida como el proyecto Dalton (que era el lugar donde estaba su escuela), ajustaba la "enseñanza" al ritmo individual de cada alumno. Más allá de la lección —espacio colectivo por ex-

celencia—, el alumno era libre en su actividad y "contrataba" con el maestro cuál iba a ser su ritmo de aprendizaje, cuánto tiempo le iba a dedicar a una y a otra cosa. El único límite era el año escolar. Otra forma de individualización fue la propuesta por Carleton Washburne en la localidad de Winnetka, cercana a Chicago. Washburne propuso un programa mínimo para los alumnos —que consistía de actividades en torno a los conocimientos tradicionales— y un "programa de desarrollo", consistente en actividades grupales, con carácter más creativo (Jesualdo, 1945).

En todas estas propuestas aparecen elementos novedosos: para el trabajo en grupo y con lecciones en el medio era necesario poder correr los bancos. Así, a los bancos atornillados al suelo se los consideraba como enemigos de los movimientos de reforma. Asimismo, la posición central del docente parecía diluirse intermitentemente, por ejemplo cuando un chico trabajaba con su material, tal como había sido acordado en su contrato de aprendizaje, o cuando los grupos trabajaban en las actividades que Washburne llamó desarrollo. Así como Dewey criticaba que la escuela preparara para la vida, porque eso quería decir que la escuela misma no era parte de la vida, las propuestas de aula, de actividades diversas, parecían dirigirse a la idea de que en el aula no se notara que se estaba en el aula, al menos no en la tradicional que todos conocemos. Si bien esa forma rígida del aula parecía esfumarse un poco, el aula subsistía. Sin embargo, lo que se observa en estas propuestas es el lugar central que ocupa lo "técnico" visto como algo general, aplicable a muchas situaciones; en suma, como algo racionalizado.

Actividad 12

Las técnicas, al considerarlas como neutrales, parecen poder acomodarse a todos los contextos y a todos los programas de armado del aula. Veamos un caso de las técnicas de grupos que trabajan en proyectos. La siguiente es una propuesta de clase elaborada por Hugo Calzetti, pedagogo argentino que defendió una postura espiritualista y católica de la escuela nueva. El autor propone organizar el currículum por medio del método de proyectos, partiendo de situaciones "naturales", "de vida", y unificando todos los contenidos de las distintas materias. El proyecto se titula: "Un viaje a Italia"

"1) Surge la idea del viaje en clase. La idea es propiciada y estimulada por el maestro.

bién el superior; también proponen escribir los resultados porque se les olvidan; una alumna propone contar 'historias de calcular' en las que se trata de usar la serie de múltiplos de 19 en determinados problemas, la clase pregunta y elabora la respuesta; ejemplo: Era navidad y teníamos 57 nueces en el árbol de navidad; mamá las tenía que repartir entre los 3 hijos; quiero saber cuántas nueces le tocaron a cada uno. Otra niña contesta: ¡A cada uno le tocaron 19! [...] Las niñas definen por sí mismas sus tareas para el hogar" (aprox. 1910, citado en: Dietrich, 1969, pp. 34-35).

En este ejemplo de un protocolo de clase publicado en una revista escolanovista alemana es posible ver otra forma de cómo el aula cambiaba en parte su estructura de comunicación: las niñas debían desarrollar la clase en función del objetivo estipulado por la maestra. Ésta las asistía, escribía en el pizarrón, hacía pocas preguntas, parecía retirarse de la comunicación del aula. Sin embargo, en esta estructura el aula aparece como más visible: el pizarrón, las niñas sentadas en grupo y la actividad sin libro, pero centrada en una sola tarea. Esta escena, también considerada escolanovista, no tiene nada que ver con la utopía de los comunistas de que la escena de la enseñanza se dé en la fábrica. Tampoco la desestructuración llega tan lejos como para que el alumno aprenda individualmente con su ritmo —como en la propuesta de Ellen Parkhurst— o como para que no se reconozca la presencia de "materias" —como en el caso del método de proyectos de Kilpatrick—. En esta experiencia de la maestra Käthe Lingner puede verse que algunos principios escolanovistas fueron integrados a un espacio que todavía se mostraba como un aula en un sentido más bien tradicional. Dentro de la gran variedad de propuestas de los escolanovistas hubo diversos énfasis en desestructurar el aula y el rol docente tradicionales, en devolver al niño su iniciativa y su espontaneidad, pero todas estas propuestas intentaron otorgarle la centralidad de lo que pasaba en el aula.

Sin embargo, esta centralidad no significa que no hubiera formas sutiles de influencia. Un grupo muy influyente de pedagogos escolanovistas que intentaron estructurar un aula centrada en el niño fueron los llamados "médicos". Se trata principalmente de la italiana Maria Montessori (1870-1952) y del belga Ovidio Décoly (1871-1932); ambos estudiaron medicina y desarrollaron propuestas de trabajo en el aula en relación con sus conocimientos sobre el crecimiento natural del niño. En ellos se puede ver un giro interesante en la pedagogía: los normalizadores habían planteado muchas de las diferencias de los niños como enfermedades, como problemas de "anormalidad". En este sentido, los norma-

lizadores se habían apoyado en los médicos para producir una serie de controles y clasificaciones de los niños; recordemos la ficha diagnóstica de Víctor Mercante y su gran cantidad de informaciones médicas (véanse pp. 156-157). Tanto Maria Montessori como Ovidio Décoly nos muestran que la medicina podía intervenir en la pedagogía de una manera diferente de como lo habían pensado los normalizadores.

Maria Montessori, la primera mujer italiana que había terminado los estudios de medicina, había trabajado en la reeducación de deficientes y para ello se había interiorizado de la tecnología de medición que la antropología positivista italiana —particularmente desarrollada— había puesto a punto. Un principio de su trabajo de entonces eran las correlaciones entre el cuerpo y la mente de los retrasados. Una propuesta de ejercicios físicos era requisito, entonces, para el progreso mental. Su insistencia en la pedagogía científica era frecuente. Plantaba que su fundador —el médico francés Itard, quien trató a principios del siglo XIX a un niño lobo de la localidad de Aveyron, en Francia— había permitido una determinación de un programa de reeducación con la sistematicidad adecuada. Dentro del espacio biológico, la utilización de conceptos que hizo fue selectiva en dirección a la fundamentación de la plasticidad del niño. Así, por ejemplo, los conceptos que marcó como relevantes fueron los de mutación y metamorfosis, antes que los del genetismo y la inmovilidad de la herencia. Así, el crecimiento visto como mutación, como cambio, se convirtió en la base de su propuesta de aula.

Sus primeras experiencias en la educación infantil de "niños normales" fueron patrocinadas por masones, radicales y socialistas, para quienes la infancia trabajadora se había convertido en objeto de preocupación. En 1905 esta coalición gobernante en el municipio de Roma le encargó —dentro de un amplio trabajo de remodelación de la barriada obrera de San Lorenzo— la organización de la primera "Casa de los niños". Con esta iniciativa, Maria Montessori estaba articulando tres demandas: la realización del discurso iluminista-masón de mejoramiento social a través de la educación, el problema —caro a los radical-socialistas— de la niñez trabajadora, y la condición de la mujer trabajadora que necesitaba un espacio de cuidado de los niños. La iniciativa se extendió rápidamente. En 1908, la "Sociedad Humanitaria" de Milán integrada por liberales-masones y socialistas inauguró la primera "Casa de los Niños" en el norte de Italia. A partir de allí, y sobre todo con la publicación de sus libros en 1912 y 1913, Montessori alcanzó fama mundial (Bowen, 1985, pp. 500-501).

Si, por un lado, vimos que Dewey y los escolanovistas norteamericanos asociaban sus nuevas propuestas de aula con el individualismo, y que los soviéticos querían reformar el aula en función de la creación de una nueva sociedad, en el caso de Montessori, la intención era otra: "Vendrá seguramente el día en el que la maestra se dará cuenta con gran sorpresa que todos los niños la obedecen como corderitos y que ellos no sólo están preparados cuando la maestra lo señala, sino que incluso esperan a que esto ocurra [...]. La experiencia nos ha enseñado esto, y la disciplina lograda como por fuerzas mágicas produce una muy buena impresión en los visitantes de la casa de los niños" (citado en: Göhlich, 1993, p. 114). Parafraseando a la abuela de Caperucita, Montessori quiere reformar el aula "para disciplinarte mejor".

Sin embargo, su estrategia pedagógica era compleja y alejada de la disciplina burda, catequística, que hemos visto en la escuela moderna hasta este momento. Consideraba que una educación sensorial era la base de cualquier enseñanza. Pero no se trataba de hacer del niño un ser dependiente de las sensaciones, sino que tal dominio le permitiría la liberación de su creatividad y de su verdadera espiritualidad. Incluso, planteaba Montessori, la cuestión de la "autoeducación" sólo es posible después de este desarrollo que, a la vez que sistematiza las imágenes en los niños, los libera en sus capacidades humanas. El hincapié en los aspectos sensoriomotores de la niñez conspiraba contra el orden y la pasividad de las escuelas tradicionales al respecto. Para contrarrestar esta tendencia de la escuela tradicional, que no consideraba esta centralidad de los sentidos, Montessori elaboró ejercicios para cada uno de ellos que se extendieron rápidamente. Además, ideó toda una serie de materiales, de bloques de construcción y formas geométricas que se siguen utilizando actualmente en muchas escuelas. El rol del docente, en esta propuesta, se restringía a la función de "director de las experiencias de aprendizaje" que los mismos niños debían realizar. El docente, tal como lo vimos con el aula, parece esfumarse un poco de la situación educativa. Así como afirmaba que la mente absorbente del niño era diferente de la del adulto, Montessori planteaba que el espacio educativo del niño debía ser un espacio simplificado, donde las contradicciones y la multiplicidad de la vida exterior debían ser aminoradas. En este marco, se explica la construcción de un mobiliario del tamaño de los pequeños y la simplificación de todas las barreras físicas del espacio educativo. La sala de jardín de infantes tal como la conocemos tiene mucho que ver con la influencia de esta pedagoga. El éxito del método se basaba en la complementariedad del espacio reformado del aula y los

materiales didácticos, que se fundamentaban en momentos específicamente sensibles del niño a ciertos estímulos. Esta dependencia hacía suponer que tales materiales garantizaban la curiosidad y el interés del niño, mediante la determinación científica de los periodos sensibles. Esto es, la medicina diagnóstica en qué momento del crecimiento un sentido era particularmente sensible a la influencia educativa, y los métodos intentaban ejercitar esos sentidos a través de los materiales más que a través del docente. Como vemos, la estrategia conservadora de Montessori—quien en la década del '20 se dedicó a cuestiones más tradicionales, como la inclusión de la misa y del rezo en la sala de jardín de infantes—es compleja. Como médica, comprende muy bien que la educación y el entorno pedagógico, para ser efectivos, no pueden estar en contra de las leyes del crecimiento del niño, entre las cuales está la actividad.¹⁰

Ahora bien, tanto los materiales estructurados como el docente que corrige, como la invención de un mundo completamente aparte que imita al de los adultos, producen un movimiento curioso: por un lado, se intenta que el aula como estructura rígida global-frontal desaparezca; también se trata de que el rol del docente se desdibuje y de que lo determinante sea la relación del niño con el material, en lugar de la comunicación con los docentes y con sus pares. Pero por otro lado, en contra de esta intención de disimular el carácter artificial del aula, lo que hace Montessori es crear un ambiente hiperartificial, tan artificial que para los niños se presenta como natural: un mundo lleno de sillas pequeñas sólo existe en el aula. Si bien el aula tradicional debe desaparecer, estamos en el otro extremo con respecto a las propuestas soviéticas: mientras el aula que imaginaban los revolucionarios rusos debía parecerse a la vida—y la vida se entendía fundamentalmente como comprensión del mundo del trabajo y del proceso de producción—, el intento de Montessori crea un mundo aparte, totalmente separado de las cuestiones sociales que están más allá de las paredes de la escuela. Montessori cumple, muy bien, con el rol de abuela falsa de Caperucita. "Entonces, la reforma sigue siempre el mismo principio: el de la perfecta adaptación del entorno pedagógico al niño, en el cual el mismo puede aprender con libertad y autoactividad. Los efectos son indirectos pero no por ello menos eficaces y tampoco menos manipulativos" (Oelkers, 1996, p. 180).

*

¹⁰ Una buena formulación de la situación didáctica en el aula de Montessori fue enunciado por Jürgen Oelkers, ante la difusa figura docente y la importancia del aprendizaje a través del material, Oelkers dice: "el material es el método" (1996, p. 180).

Si bien también era médico, el belga Ovidio Décroly produjo una propuesta de aula diferente de la de Montessori. Si ésta aislaba cada ejercicio para un sentido particular (para la vista, para el tacto, para el oído), método que se denomina analítico, Décroly le contrapuso una propuesta de globalización de las funciones mentales superiores, junto con una particular teoría de los intereses. En este sentido, su propuesta respetaba el acercamiento globalizador, sincrético, que los niños tienen con respecto a diversas áreas de la experiencia. La globalización cuestionaba la secuencia por la cual se debía ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, y planteaba otro acercamiento del chico a la realidad que desmentía esa linealidad. Décroly decía que lo que el niño ve primero son las totalidades, aunque de manera caótica; más tarde encuentra los elementos y después puede volver a la totalidad, ahora entendiéndola mejor, porque entiende sus partes. Pero para todo esto, el aula tiene que estar organizada de manera tal, que el niño se interese por esas totalidades (Abbagnano y Visalberghi, 1980, pp. 667-669).

El *curriculum* de los centros de interés aparecía claramente determinado por cuestiones ligadas a la necesidad, a la biología. Décroly planteaba que el interés genuino se relacionaba con la satisfacción de las necesidades infantiles y, desde su particular formación en medicina, decía que esas necesidades eran cuatro: nutrirse, repararse o protegerse, defenderse de los peligros, actuar o trabajar solo o en grupo. Esta determinación *apriorística* constituía la piedra de toque de la determinación curricular. Se destituían las materias tradicionales, se las reorganizaba según estas cuatro necesidades centrales y se les daba mayor importancia a las actividades expresivas. Por ello, para Décroly el aula se organizaba alrededor de "centros de interés", diferentes para cada edad, en donde se sucedían las etapas de observación, asociación y expresión. Lo que se instituyó con los centros de interés fueron los famosos "rincones" en la clase, que ya estaban de alguna manera presentes en varios establecimientos, incluso en algunas escuelas lancasterianas (Göhlich, 1993, pp. 128-129). Cada rincón de la clase tenía elementos y funciones distintas, el aula parecía fragmentarse un poco en diversos momentos, que transcurrían en distintos entornos, no ya la repetición constante de UN método en UN espacio homogéneo. Si bien la obra de Décroly no conoció la fama internacional que logró la de Montessori, varias de sus propuestas fueron adoptadas por los sistemas educativos belgas y franceses. Sus obras se tradujeron muchas veces y su impacto llegó a América latina, sobre todo a Chile, Uruguay, Brasil y la Argentina.

En el caso brasileño, donde la escuela nueva tuvo gran impacto, Carlos Monarcha observó que hay una relación entre el proceso de crecimiento y urbanización y la expansión de estas propuestas: "el escolanovismo brasileño expresó la emergencia de una nueva sensibilidad frente al caos de la ciudad y de la era de la máquina. Haciéndose compatible con los principios de la economía de mercado: productividad, disciplina, circulación, procurando homogeneizar la cultura y eliminar los lazos personales, proponiendo la construcción de una sociedad abierta, en un movimiento semejante a una revolución de arriba hacia abajo" (Monarcha, 1989, p. 24). Esto es, la creación de un orden social ya no puede lograrse con las viejas armas de la catequesis, la disciplina sobre los cuerpos y los métodos de gobierno del aula, provenientes de una época en la cual la dinámica de la sociedad era aún muy diferente. En esta época en la que los obreros se organizaban, las mujeres protestaban para que se les reconocieran sus derechos cívicos, los pacifistas se levantaban contra las guerras, etc., hacían falta otras formas de gobierno. Por otra parte, es sintomático que la escuela urbana, o sea, la escuela más ligada a la modernidad y a la "civilización industrial", haya sido influida por la escuela nueva, incluso en nuestro medio. Así como vimos que el trabajo industrial se racionalizaba midiendo las tareas, apostando a un saber que se creía más allá de las cuestiones sociales y políticas y que se veía como neutral, la "técnica pedagógica" (término muy usado por la escuela nueva) tendía a ser influida por estos cambios en el mundo del trabajo. En el aula, esto significaba que "durante el proceso de aprendizaje, las diferencias entre los alumnos y el profesor desaparecen gradualmente, alcanzándose un mismo nivel de comprensión de la vida. La escuela, dicen, debe educar para la vida. La pedagogía de la escuela nueva brasileña es, pues, una psicología, o mejor dicho, una psicopedagogía. El profesor nunca reprime, sino que crea áreas de consenso, valorizando los intereses individuales, convertidos en centros de aprendizaje. Administra las tensiones y los conflictos individuales y colectivos típicos de vivir en sociedad" (idem, p. 23).

No es casual que los escolanovistas argentinos, muchos de ellos muy preocupados por nuevas formas de orden, hayan aceptado muchas ideas de Montessori—quien visitó nuestro país en 1926—y de Décroly. La reforma de planes de estudio de las escuelas primarias argentinas de 1936 invocaba explícitamente el nombre de Décroly como base (Ghioldi, 1936) y sus propuestas fueron aceptadas por muchos de estos escolanovistas, más bien conservadores. Por ejemplo, una idea de Décroly importante para los escolanovistas argentinos era que el

Brasil
Res
arriba
↓
abajo
↓
interacción

En
centro
de
interés
1980

alimentar
proteger
defender
actuar
o trabajar

Rincones
1.
bien

Proteger
actuar
o trabajar