



LA INVENCIÓN DEL AULA
Una genealogía de las formas de enseñar

Inés Dussel / Marcelo Caruso

Sol de Paz
L. B. de Paz -
Tel. 4820393

Santillana

Título: La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar

Saberes clave para educadores
Santillana/Argentina

DIRECTORA EDITORIAL: Herminia Mérega

DIRECTORA DE LA COLECCIÓN: Graciela Frigerio

SUBDIRECTORA EDITORIAL: Lidia Mazzalomo

EDICIÓN: Marta Castro

REALIZACIÓN GRÁFICA: Leo Malinow & Asociados

SUPERVISOR DE PRODUCCIÓN INDUSTRIAL: Gregorio Branca

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin el permiso previo por escrito de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 1999, Ediciones Santillana S.A.
Beazley 3860 (1437) Buenos Aires - Argentina

ISBN: 950-46-0737-3

Hecho el depósito que dispone la ley 11.723
Impreso en Argentina. Printed in Argentina
Primera edición: octubre de 1999.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de octubre de 1999,
en Impresiones Sud América, Andrés Ferreyra 3767/69,
Buenos Aires, República Argentina.

Inés quiere dedicar este libro a Lita, Mario y Maruca.

*Ellos son mis abuelos,
junto a Carlos, Enrique, China y Ada.
No hubo tragedia ni dolor tan grande
que les quebrara sus ganas de vivir y de amar.
Gracias por lo que me transmitieron y transmiten.*

*Marcelo quiere dedicarlo a la memoria
de sus abuelos María y Roberto, y a Velia y Ana,
por la esperanza, la paciencia y el aliento silencioso.*

ÍNDICE

Dedicatoria	5
Prólogo	9
Agradecimientos	11
Introducción De pedantes, pedagogos y aula	13
Capítulo 1 ¿Aula? Genealogía? Definiciones para empezar el recorrido Historia y genealogía, 27. El aula como materialidad y como comunicación, 30. Del gobierno a la gubernamentalidad, 33.	23
Capítulo 2 El aula nace: el rol de la religión como partera (Pre)historia: una mirada al final de la Edad Media, 41. La sala de partos del aula: la división en confesiones, 44. El aula viene con un pan bajo el brazo: definición del poder pastoral, 53. <i>Omnis</i> o el costado grupal del aula: el método global de Jan Amos Comenio, 56. <i>Singulatim</i> o el costado individualizante del aula: el método de los jesuitas, 65. El triunfo del aspecto grupal en el aula: el método global a la conquista de la escuela elemental, 72.	41
Exordio La pedagogía y sus metáforas	81
Capítulo 3 El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial Condiciones del "crecimiento" del aula: transformaciones de las sociedades europeas a fines del siglo XVIII, 89. Primera consolidación del aula global: la escuela prusiana, 94. Segunda consolidación: cómo el aula global derrota al método de enseñanza mutua, 100. Tercera consolidación: la escuela prusiana, de los principios	89

pestalozzianos a la teoría educativa de Herbart, 115. Cuarta consolidación: los pedagogos del aula simultánea en Inglaterra, 128

Capítulo 4

El aula en edad de merecer: la táctica escolar en el siglo xx 137
 El triunfo del capitalismo y el bio-poder, 139. La pedagogía normalizadora: ¿controlar o regular los intercambios en el aula?, 148. La crítica escolanovista: otra forma del bio-poder, 171

Exordio

La autoridad de la pedagogía 199

Capítulo 5

A modo de conclusión: preguntas sobre el futuro del aula 207

Bibliografía

211

Prólogo

Es en el terreno amplio de lo público y social, como en el espacio íntimo y privado de la subjetividad, del aparato psíquico, del alma, donde se constatan las huellas y marcas que la educación produce en los sujetos y en la sociedad. La educación tiene en lo escolar su territorio específico, una de las formas de su institucionalización más universales. En ese territorio hay un escenario emblemático, testigo de las múltiples combinatorias que resultan de articular invariancias y cambios, tradición y novedad, repetición e innovación, recuerdos de pasados y sueños de futuro: el aula. En él se despliegan los múltiples guiones que, como actores, producimos educadores y alumnos. En ocasiones repetimos líneas de otros, en muchas otras creamos nuestro propio texto; no siempre nos damos la posibilidad de reflexionar sobre ambos, de pensarlos y pensarnos.

Inés Dussel y Marcelo Caruso nos proponen un libro relativamente inusual, ya que no busca imponer una lectura sino solicitarnos como autores, incorporando extranjeridad a lo cotidiano al venir a dar cuenta de una genealogía que, omitiendo la neutralidad, restituye las múltiples miradas del espacio y de las prácticas que en él transcurren y que, significándolo, se significan.

Detrás de las páginas que cuentan historias, ofrecen conceptos, estimulan ejercicios, invitan a recordar y, fundamentalmente, habilitan para crear, esta presente la **preocupación por el destino de la pedagogía y por nuestro propio destino**. Esta preocupación por una pedagogía, o por pedagogías en plural, que no se presentan como lo ya escrito, sino como “lo dándose” y construido colectivamente, es una **invitación a retomar un concepto portador de sentidos y prácticas**.

El trabajo de la educación, que es el trabajo de las culturas, el trabajo de transmisión, el trabajo de descubrimiento, el trabajo psíquico de elaboración de conflictos socio-cognitivos y rupturas epistemológicas, requiere una pedagogía que no se resigne, que no ignore sus pasados y ofrezca futuros. Un futuro donde el hombre no sea descartable, donde la técnica y la tecnología estén al servicio del bienestar colectivo y no sean usadas para producir exclusión, las producciones culturales sean un bien de uso común y no un privilegio reservado a algunos, la ética, un componente de la acción.

Estamos seguros de que, como educadores de hoy y educadores de mañana, los lectores encontrarán en este texto elementos para interrogarse, hallazgos

para disfrutar, aportes para sus prácticas, criterios para diseñar las residencias, categorías para analizar las observaciones, ejemplos para organizar sus clases, el placer de un trabajo intelectual y muchas pistas para crear sus propios andamiajes conceptuales y compartirlos con otros.

Graciela Frigerio

Agradecimientos

En primer lugar, a Graciela Frigerio, que nos reiteró la invitación a escribir y a dialogar. Gracias por la confianza, por el estímulo, por las palabras y comentarios sobre cada una de las versiones y por las charlas electrónicas que hicieron más interesante el tránsito por la escritura.

En segundo lugar, a Cecilia Braslavsky, a Adriana Puiggrós y a todos nuestros compañeros de las cátedras de Historia General de la Educación y de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad de Buenos Aires. Muchas de las ideas que volcamos en este libro tienen que ver con lo que aprendimos de ellos y con ellos; y también las actividades comparten la forma de interrogar y de ayudar a reflexionar que desarrollaron esas cátedras. Sin ellos, sin las discusiones sobre cómo escribir las preguntas de un parcial, sin los ejercicios que hacíamos y rehacíamos tratando de hacerlos interesantes y productivos, sin esa experiencia que nos formó en tantos sentidos, este libro no habría podido ser escrito.

En tercer lugar, a los compañeros de ruta que nos siguen apoyando pese a la distancia: Pablo Pineau, Alejandra Birgín, Gabriela Fairstein, Gustavo Fischman, Silvia Finocchio, Valeria Cohen, Silvia Duschatzky, Guillermina Tiramonti, Andrea Brito y Daniel Pinkasz. Pablo Pineau y Estanislao Antelo nos dieron el gusto de leer los manuscritos y comentarlos; Pablo nos ayudó, además, a buscar fuentes y datos que no nos resultaban accesibles. Gracias a todos.

En cuarto lugar, ambos residimos actualmente en el exterior, completando estudios de posgrado. Seguramente este libro no habría sido el mismo si no hubiéramos pasado por esta nueva socialización en otros discursos, pautas de escritura y vida institucional en Alemania y en los Estados Unidos. A nuestros profesores y amigos de las nuevas geografías, Tom Popkewitz, Miguel Pereyra, Irmgard Bock, Christian Harten y Jürgen Schriewer, queremos también darles las gracias.

Por último, a Pablo y Torsten, una vez más, por todo.

Baltimore/Munich, marzo de 1999.

Introducción

De pedantes, pedagogos y aulas

Cuando recibimos la invitación para escribir este libro, empezamos a revisar tratados de pedagogía de otras épocas y observamos que en la mayoría de ellos se definian la pedagogía, sus tipos o divisiones, las ciencias auxiliares y las áreas de aplicación. Casi todos partían de considerar a la pedagogía como un saber que cabía íntegramente en este esquema; para algunos podía tener más de ciencia y para otros más de arte, pero en todos los casos constituía un cuerpo de conocimientos definidos que sólo había que especificar y transmitir a los futuros maestros para que lo pusieran en práctica.

Una obra de Bernard Shaw, *Pigmalión*, expresa cabalmente esta visión de la pedagogía. En ella, Liza Doolittle, una humilde florista callejera, tiene un encuentro fortuito con dos aristócratas ingleses, Pickering y Higgins. Estos estudiosos de la lingüística deciden hacer un experimento: reeducarla para que hable y se comporte como una dama de sociedad. La idea es que la educación, si tiene un buen método, logrará transformar por completo a las personas hasta borrar los rastros de su origen social y cultural. Instalan a Liza en su casa y le dan lecciones diarias, teóricas y prácticas. Los lingüistas triunfan: Liza se convierte en una dama, se casa con un joven de buena familia (aunque sin dinero) y mantiene una relación platónica con su mentor, Higgins. Final feliz para la pedagogía: Liza ama a sus maestros y éstos la aman porque se ha convertido exactamente en lo que ellos deseaban.

Vamos a otro ejemplo literario. Se trata del cuento infantil de Emma Wolf "Escuela de monstruos". La autora narra la vida de una escuela donde Frankenstein y Drácula, entre otros alumnos, aprenden a portarse como monstruos. En una ocasión, uno de ellos, queriendo cumplir la consigna al pie de la letra, destruye las paredes de la escuela. Se ha transformado en monstruo. ¿Final feliz para la pedagogía? Usted dirá.

Con algo de suspicacia, uno también podría preguntarse si no hay algo de monstroso en la Liza de Bernard Shaw, si no será que ella también aprendió a ser un monstruo, ubicándose en el lugar que el maestro le propuso y cumpliendo al pie de la letra sus mandatos. Nos espantamos ante la mención de la clonación de la oveja Dolly, pero no nos asusta de la misma manera esta idea de la pedagogía que quiere replicar seres, moldearlos y formarlos a medida, que pretende dominarlo y saberlo todo.

Seguramente, la voluntad de tenerlo todo bajo control se asocia con el temor que provoca la situación de enseñar. ¿Cómo enfrentarnos a un conjunto de chicos, cada uno con su propia historia, con ganas diferentes, en el marco de una clase? ¿Seremos capaces de transmitirles algo, de lograr que aprendan algo? ¿Y si fallamos? ¿Y si hacen con nuestra enseñanza algo distinto de lo que pretendíamos? ¿Y si ni siquiera nos escuchan? Esos temores son reales y concretos; sin embargo, la intención de controlarlo todo no hace más que acrecentarlos, porque ante nuestro fracaso –después de todo, la vida siempre es más compleja que cualquier mecanismo de control–, más se agigantan.

Este libro pretende ser un aporte para que perdamos el miedo a enseñar y también a aprender, leer, conocer otros mundos. Es probable que una parte de esos temores nos acompañen siempre, como a todo ser humano; pero ojalá el tema del control y el miedo a perderlo dejen de ser uno de los ejes más importantes de la interacción docentes-alumnos. Si la pedagogía es un saber que ayuda a los docentes a ser “buenos” docentes, entonces conviene empezar plantándose cómo se define un “buen docente”, quién lo define, cómo trabaja, antes de ponernos a pensar reglas, divisiones y formas de transmitir ese saber.

Para nosotros, no hay mejor manera de abordar estas preguntas que a través de una mirada histórica. Partimos de considerar que las definiciones de un buen docente, del contenido de la enseñanza, de los métodos y didácticas, son saberes históricos, producidos por sujetos sociales, por pensadores, grupos, instituciones que actuaron y pensaron en otros contextos, algunos muy parecidos a los nuestros y otros muy diferentes. Incluso la idea de que hay que tener en cuenta la psicología infantil, y las categorías y conceptos que se usan para hablar sobre el aprendizaje de los niños, que parece “natural” y “necesaria”, es un producto histórico: como verán en los capítulos que siguen, hace cuatro siglos, o dos, no se hablaba en esos términos.

Por medio de un recorrido por la historia del aula y de las formas de enseñar, querriamos esclarecer el hecho de que muchas de las técnicas y palabras que usamos para referirnos a lo que ocurre en clase tienen un pasado, emergieron en situaciones concretas en respuesta a desafíos o problemas específicos, y que probablemente, cuando las usamos ahora todavía sigan portando parte de esos significados. Entender de dónde surgen, de qué estrategias y problemas forman parte, qué usos tuvieron y tienen, y qué efectos causaron, puede ayudarnos a liberarnos de esa carga y a asumir nuestra tarea como una reinención propia de las tradiciones que recibimos, en la que, aunque no volvamos a inventar la pól-

vora, tampoco seamos clones de otros ni queramos clonar a nuestros alumnos. Porque, en última instancia, transmitir es también dejar espacio para que el otro haga otra cosa con nuestro saber y nuestro deseo de educarlo, para que sea otro, y no uno mismo. Como dice un psicoanalista, lo que resulta fascinante “en la aventura propia de la transmisión, es precisamente que somos diferentes de quienes nos precedieron, y que nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente al nuestro. [...] Y sin embargo [...] es allí, en esa serie de diferencias, en donde inscribimos aquello que transmitiremos” (Hassoun, 1996, p. 17).

Nos gustaría ofrecer este libro para poder entender de dónde viene el que los alumnos levanten la mano, se formen en fila o usen cuadernos, para poder evaluar si eso es lo que realmente queremos enseñarles, y hacernos cargo de esa decisión y esa responsabilidad. Una de las enseñanzas que querriamos transmitir, a la manera de Hassoun, es que no hay lugar neutral ni indiferente en la enseñanza: todas las estrategias y opciones que usamos en nuestra tarea cotidiana tienen historias y significados que nos exceden y producen efectos sobre los alumnos, no sólo en términos de si aprenden o no cierto contenido sino de su relación con la autoridad, con el saber letrado en general, con los otros. Algunos maestros, temerosos de esta responsabilidad, creen que lo mejor es renunciar a transmitir algo, *laissez-faire* (dejar hacer), no intervenir, como si con ese gesto pudieran deshacerse del poder que conlleva la posición docente. Como argumentamos en otra parte (Caruso y Dussel, 1996, cap. 3), el poder sigue siendo, sin embargo, constitutivo de la relación docente-alumno; el tema es ocupar ese lugar de transmitir la cultura lo más conscientemente que uno pueda, usar esos espacios de libertad de los que habla el psicoanalista citado, tratar de salir del modelo de la clonación y producir una diferencia en nuestras vidas y en las de otros.

Empecemos el recorrido por la palabra que nos convoca, a ustedes y a nosotros, a confluir en este libro. Pedagogía significó cosas muy diversas a través del tiempo. Tomando sólo las que se produjeron desde el 1500 hasta ahora, esto es, en la modernidad –sobre cuyas características nos detendremos en el primer capítulo–, puede señalarse que las primeras definiciones diferenciaban al pedagogo –entendido como el “ayo que cría al niño”– del pedante –“maestro que enseña a los niños”– (Covarrubias Orozco, 1611). Así, el pedagogo era un educador en el sentido más amplio del término: no era sólo maestro de escuela, sino que también podía tener a su cargo funciones que hoy llamaríamos de crianza de los niños.

¿Por qué este vínculo con los “pedantes”? La palabra pedagogía comparte su

raíz –ped–: pie, el que anda a pie— con la palabra *pedante*, que es el que “peca de sabio”, el que pretende ser erudito. Esto habla, ante todo, acerca del lugar no muy prestigioso de las personas letradas en la época. Esta ambigüedad se ve en la siguiente frase: “un buen maestro galés, un buen estudiante, pero muy pedagógico” (citado en el *Oxford English Dictionary* de 1888). Que algo fuera “pedagógico” no era entonces sinónimo de una cualidad positiva, sino lo contrario.

El *Diccionario de Autoridades* de 1737 establece que pedagogo es “cualquier que anda siempre con otro, y le lleva donde quiere, o le dice lo que ha de hacer”. Aquí aparece tanto el significado de “pie” como el de conducir o guiar como acción propia. Pero ya en 1788 aparece con más fuerza el significado que hoy conocemos. La pedagogía se acerca a lo que llamamos “maestro” y deja de ser la acción de guía general (Terreros y Pando, 1788, p. 73). En el siglo XIX aparece la definición de pedagogía como “el arte y ciencia de enseñar y educar a los niños”. Esta descripción, que hoy nos parece natural, es en realidad una invención reciente, de los últimos siglos (Rizzi Salvatori, 1996).

Veamos más de cerca la definición moderna de pedagogía. La pedagogía es una ciencia y un arte; se vincula con el “enseñar” y con el “educar”. La pedagogía se ocupa de los “niños”. Aquí podría agregarse que algunas versiones contemporáneas sostienen que la pedagogía no se ocupa sólo de los niños, sino que también hay una pedagogía de los adolescentes y una pedagogía de los adultos. Para analizar los componentes de esta definición, sobre la que volveremos varias veces a lo largo del libro, empecemos por el último punto:

1. Según el pedagogo Mariano Narodowski, la pedagogía moderna nace con el concepto de que el niño debe ser educado. Mientras que durante mucho tiempo los niños correteaban por el pueblo, aprendían cosas espontáneamente y se vinculaban con muchos adultos, en un momento (que el historiador Philippe Ariès situó hacia al final de la Edad Media) apareció una nueva “sensibilidad” hacia el niño, una nueva forma de hacerse cargo de él. Narodowski argumenta que el niño será “infantilizado”: se empezará a decir que hay que cuidarlo más, que hay que encerrarlo, que necesita reglas más rígidas. Esta postura constante de cuidado hacia al niño, de su vigilancia intensiva, da pie a la formación y estructuración de un saber que dice por qué debe hacerse eso, con qué fines y con qué medios: la pedagogía. Aparece la disciplina universitaria y surgen catedráticos que afirman que la ciencia guía a los enseñantes. Pensemos también en las consecuencias de “pedagogizar” a adolescentes y adultos: no sólo es pensarlos como sujetos de saber, sino también someterlos a otra vigilancia, con la idea de

que deben ser cuidados con más esmero y asiduidad. La modernidad es quizás la época en que diversos sectores de la sociedad se van “pedagogizando”: hay que cuidar a estas personas, decírselas lo que tienen que hacer, en lo posible encerrárlas en instituciones educativas —recuerde que hasta hoy en día se dice que es mejor que el niño esté en la escuela que jugando en la calle— y darles reglas más precisas (Narodowski, 1995).

2. La pedagogía se encarga del “enseñar” y del educar. Es decir que no sólo se ocupa de las “situaciones de enseñanza”, por ejemplo, la enseñanza de la estructura y funciones del aparato digestivo, sino de la educación, que es algo mucho más abarcador. Los niños son educados desde el primer día de su vida: se intenta imponerles un ritmo, que traten de dormir de noche, que coman con cierta periodicidad. Luego vendrán las prohibiciones ante los peligros, vendrá el control de las “necesidades”, también el acostumbrarse a comer otros alimentos a determinadas horas del día. La “educación” incluye preceptos acerca de las malas palabras, la sexualidad, la ideología, las formas de vivir, la comprensión y crítica de los medios de comunicación, entre muchas otras cosas. Se ha dicho incluso que la educación no termina nunca, ya que una persona jamás está educada definitivamente. Entonces, si bien la pedagogía tiene mucho que ver con la escuela, parece que también la excede, y por mucho.

3. Por último, se dijo que la pedagogía es tanto una “ciencia” como un “arte”. Por un lado, pretende esa etiqueta prestigiosa de “lo científico”, una forma de conocimiento que se puede probar, con reglas, métodos de validación y estándares compartidos. Sabemos que en nuestras sociedades los “científicos” constituyen una profesión de gran prestigio, aun cuando no siempre se les retribuya de acuerdo con ese prestigio y mucha gente no entienda el contenido de lo que el científico hace. La pedagogía, entonces, quiere ser tratada como ciencia. Pero por otro lado, la pedagogía es un arte. Ustedes lo sabrán: un maestro puede ser muy versado en diversas disciplinas, conocer el contenido a enseñar, conocer las diversas dificultades de aprendizaje, disponer de una larga lista de métodos de enseñanza y de buenos instrumentos de diagnóstico y evaluación. Sin embargo, la manera, el momento y la forma en que los utilice, esas decisiones de la práctica, son en sí mismas un “arte”, si por arte entendemos una estructuración personal, una sintonía específica con la situación que se tiene delante. Aunque uno pueda aprender reglas de enseñanza, éstas cambian en cada situación y se hacen relativas al juicio del que las usa y a la situación en que las usa. La pedagogía, entonces, se extiende cada vez más en el tiempo: lo que empezó

con el niño ha llegado a los adultos y se está desarrollando hacia la tercera edad. La pedagogía se ocupa de la escuela, pero también de la familia, de los medios de comunicación y de todas las otras instancias o agencias que "educa", aunque no lo sepan. Por último, la pedagogía misma es tanto un saber sistemático —una ciencia— como un saber más localizado, específico, informal —un arte, un uso—. Esto es, parecería que se hubiera vuelto importante, perpetua, ya que alcanza la vida entera del individuo, y polimorfa, con muchas formas, ya que puede estar en estado más o menos puro, como es su tendencia en la escuela, hasta ser más difusa e implícita, como en el caso de los medios de comunicación.

Ante esta "inflación" del espectro de la pedagogía, es difícil decidir por dónde entrar en ella. Podría haber muchísimas puntas, muchísimas formas y temas. Podría haber numerosas posibilidades, cada una con su énfasis, sus virtudes y defectos. Podría hacerse un estudio sistemático, uno histórico, uno más centrado en el aprendizaje o en el ideal docente, entre muchas otras posibilidades. Los temas serían innumerables y todos juntos formarían una encyclopédia de varios tomos.

Sin embargo, no se puede ignorar que de todas las partes posibles de la pedagogía, la más importante es la pedagogía escolar. Es que en la historia de los últimos siglos, esta combinación de "ciencia y arte" se ha concentrado cada vez más en el aspecto de enseñar, en la actividad pedagógica dentro de la escuela (Benner, 1998). Es más, probablemente la pedagogía escolar ha influido para que muchas veces la televisión, la familia, las instituciones, a pesar de su fuerza propia, se parezcan más a las escuelas. Pensemos en los programas infantiles, en los que se presta mucha atención a lo que los niños entienden, hasta tal punto que a veces se los subestima. Pensemos en la madre que hace los deberes, o en la educación dentro de una empresa, que cada vez se vuelve más escolar, ya que en ella se dictan cursitos y ya no sólo se aprende de la experiencia. Pensemos en los juguetes "didácticos", por ejemplo, en los pupitres de juguete para chicos en edad preescolar, que los van educando y socializando en la forma de sentarse, disponer el cuerpo para escribir y mirar al frente.

Hoy en día nos resulta imposible pensar una pedagogía sin la escuela, pero durante muchos siglos ése era precisamente el caso, y las pedagogías eran reflexiones de cómo un pedagogo tenía que educar a los principes o a los niños de ciertas clases privilegiadas, y en esas funciones se confundían el cuidado, la enseñanza, los modales y la vestimenta. En la actualidad, las pedagogías se han concentrado, y con razón, en la escuela.

La pedagogía ha ayudado a estructurar, a dar forma y cuerpo a las escuelas tal

como las conocemos. Ha formulado programas, ideas, direcciones que han sido adoptados en mayor o menor medida, con mejores o peores efectos. Queremos exponer, entonces, la pedagogía en acción, en funcionamiento. Queremos acercarle una serie de materiales que muestren cómo los pedagogos pensaron las aulas para su época, qué cosas propusieron y cómo esas propuestas se combinaban con realidades que eran muy distintas. Queremos mostrarle que el conocimiento puede ayudarnos en el desafío que compartimos con usted de enfrentar a un grupo y de hacerlo de manera responsable.

Para darle la bienvenida a la reflexión pedagógica, en este libro nos centramos en un ejemplo de cómo el conocimiento pedagógico —esa ciencia, ese arte— desempeñó un papel importante a la hora de armar y darle contorno a uno de nuestros más viejos conocidos: el aula de la escuela elemental. En este trayecto de la historia del aula quizá quede más claro por qué la pedagogía podía ser tanto pedantería como método, ayo o acompañante. Queremos mostrarle cómo la pedagogía intentó darle forma al aula, a la disposición del espacio, a sus rituales, costumbres, modos de interacción y de comunicación. Quizás eso nos ayude a lidiar con nuestros temores y a apropiarnos con decisión de ese espacio de acción. Para ello, desarrollaremos la idea de que el aula elemental es una invención del Occidente cristiano a partir del año 1500 y que en este proceso la pedagogía utilizó muchísimas argumentaciones diferentes para darle cuerpo y forma a este espacio. Esto no quiere decir que antes no hubiera experiencias pedagógicas; por el contrario, los griegos, los romanos, los primeros cristianos, los pueblos indígenas, todos idearon modos de transmitir conocimientos y tuvieron formas más o menos institucionalizadas de enseñanza. Hemos conservado muchas de ellas: los amautas incas, los sofistas griegos, la figura socrática de la interrogación mayéutica, dejaron huellas en el imaginario de qué es ser un buen docente y de cómo se hace para enseñar. Pero sus preocupaciones y sus mundos eran todavía más diferentes del nuestro que aquel del 1500. Sus espacios educativos estaban poblados de otras inquietudes y temores. Seguramente, en las prácticas que emergieron alrededor del 1500 había muchísima influencia de las pedagogías anteriores, que al fin de cuentas eran el saber disponible para los hombres y mujeres de aquella época, y nuestro estudio ganaría en profundidad si hiciera todas las conexiones posibles hacia atrás y hacia adelante. El argumento podría retroceder aun más y más, en una cadena infinita. Dicen los que saben escribir que en algún lugar hay que poner el punto, decir "hasta aquí llegó", y éste es el nuestro. Circunscribimos nuestro trabajo a la modernidad occidental, en primer lu-

gar porque creemos que ésta es la época en que se estructuran la mayor parte de las prácticas pedagógicas contemporáneas; y en segundo lugar, porque pensamos que toda empresa de escritura es pretenciosa y modesta a la vez, define problemas y miradas y excluye otros. A diferencia de los tratados de pedagogía a que nos referimos al inicio de esta introducción, nosotros no consideramos que estamos transmitiendo un saber completo y absoluto, sino más bien, que la pedagogía puede ser reescrita una y mil veces, y en cada una decir algo distinto. El libro despliega un argumento básicamente histórico. Los capítulos toman períodos de la historia de los últimos cinco siglos y los desarrollan, centrándose en la emergencia de prácticas y teorías sobre cómo enseñar y quiénes enseñan. Contienen actividades que están pensadas como ejercicios para trabajar estos y otros temas que nos parecen importantes en la tarea de enseñar; algunas de estas actividades son más históricas y otras promueven relaciones a veces caprichosas con problemas actuales. Es muy probable que le resulte útil consultar libros de historia y de historia de la educación para ampliar algunos temas y para entender mejor las transformaciones de las que hablamos. Junto a los capítulos históricos, hemos incluido dos ensayos breves sobre conceptos que nos han ayudado a entender esta "biografía" del aula de la escuela elemental: el de **metáfora** y el de **autoridad**. Por último, plantearemos algunas preguntas acerca del futuro del aula en vista de su historia.

Como docentes y alumnos, hemos estado, estamos y estaremos mucho tiempo en el aula. Sin embargo, en el revuelo cotidiano del aprender y del enseñar no siempre nos detenemos a pensar qué es realmente esa situación, tan importante para definirnos como docentes y pedagogos. Que nosotros ocupemos un aula no significa automáticamente que la "habitemos". Cuando uno sólo "ocupa" un espacio, se trata de una estructura que ya está dada: muebles, costumbres, todo está ahí y nos espera. El docente más experimentado nos dice lo que él considera que son las claves para ser un buen maestro. Si nos quedáramos con eso, con la tradición que nos transmite la experiencia de los otros (con todo lo valioso que pueda resultarnos), estaríamos "ocupando" el aula de una manera pasiva, en la que uno meramente se acostumbra a las cosas ya formadas. "Habitar" el aula quiere decir armar ese espacio según gustos, opciones, márgenes de maniobra; considerar alternativas, elegir algunas y rechazar otras. Habitar un espacio es, entonces, una posición activa. Por eso, esta invitación no se agota en el tema del aula, sino que intenta ser un llamado para activar nuestras fuerzas, para "habitar" el lugar que sólo "ocupamos".

Nos gusta esta expresión del poeta Oliverio Girondo: "La costumbre nos teje diariamente una telaraña en las pupilas. Poco a poco nos aprisionan la sintaxis, el diccionario, y aunque los mosquitos vuelan tocando la corneta, carecemos del coraje de llamarlos arcángeles. Cuando una tía nos lleva de visita, saludamos a todo el mundo, pero tenemos vergüenza de estrecharle la mano al señor gato, y más tarde, al sentir deseos de viajar, tomamos un boleto de una agencia de vapores en vez de metamorfosar una silla en transatlántico" ("Espantapájaros", citado en: Sarlo, 1988, p. 62). No se trata de que para ser maestro haya que hacer volar a las vacas y reír a los cuadernos —aunque seguramente nos vendría bien un poco más de poesía y de humor—. Más bien tomamos este sacudirse las telarañas de la costumbre de Oliverio como una señal de que se pueden hacer otras cosas con lo que tenemos a mano, ver de otra manera los signos de la realidad, pensar de otro modo. Se puede convertir el pupitre en un medio de transporte a otros mundos, poniéndonos en contacto con otros saberes y otras experiencias. De hecho, se supone que ésta es la tarea de la escuela: integrar al sujeto a otros mundos de experiencias y códigos diferentes de los que le dio su familia. Que este viaje se lleve a cabo, y que sea placentero, depende en parte de nosotros.

Esperamos que este ejercicio de reflexionar pedagógicamente nos ubique de otra manera en esa situación y que hagamos del aula nuestro "hábitat", no en el sentido animal de adaptarse a lo que hay, sino en el sentido de ayudarnos a ganar en autonomía y en responsabilidad para que podamos comprometernos con este viejo conocido que es el aula y que tal vez sea el corazón educativo de la cultura moderna. Ojalá podamos hacerle sentir el pulsar de este corazón, vivo y vital, a través de este libro.

CAPÍTULO 1

¿Aula? ¿Genealogía? Definiciones para empezar el recorrido

Si uno pregunta espontáneamente en la calle qué es una escuela, puede recibir muchas respuestas. En algunas de ellas pueden aparecer la sala de maestros, la biblioteca, los patios, en otras, la directora, el portero. Si pensamos en una escuela rural, quizás la figura de la directora sea a la vez la de la maestra, el patio sea el campo circundante y la biblioteca, un reclamo pendiente desde hace años. Pero casi podemos asegurar que en todas las respuestas aparecerá un lugar que todos nosotros conocemos y que emerge como el núcleo, el elemento irreemplazable de la escuela: el aula.

La situación de aula nos es conocida; incluso, es muy probable que este libro se esté leyendo en una situación tal. Todos hemos pasado por ella, y como maestros futuros o actuales seguiremos haciéndolo, y no sólo una vez; por el contrario, estuvimos y estamos en el aula no menos de cuatro horas por día, cinco días por semana, nueve meses de cada año, durante muchos años. Tal como le sucede a una persona que pasa en un hospital gran parte de su vida, la institución, con su estructura, sus costumbres y sus hábitos, se vuelve "natural" y se inscribe en nuestro carácter.

Sin embargo, el aula tal como la conocemos hoy en día no tiene nada de "natural". Quizás nos sorprenda reconocer que un viajero del siglo XV no entendería qué sucede en nuestras escuelas, como probablemente tampoco lo entendería otro viajero del futuro, del siglo XXV.¹ Como lo muestran las figuras 1 (Alt, pintura que representa una escuela de la época de Comenio, en: Schiffler y Winkeler, 1993, p. 351), 2 (salón de clase alemán [1575], en: Hamilton, 1989, p. 37), 3 (Stow, salón de aula inglés [1836], Hamilton, 1989, p. 104), y 4 (escuela de Londres a principios de siglo, en: Coppelman, 1996), lo que conocemos como "aula" fue cambiando tanto en su estructuración material (en la organización del espacio, en la elección de los locales, en el mobiliario e instrumental pedagógico) como en la estructura comunicacional (quién habla, dónde se ubica, cuál es el flujo de las comunicaciones).



¹ Un buen ejemplo de esta disyunción que se produciría en un supuesto encuentro entre nuestros antepasados y nosotros es la película *Navigator* (Vincent Ward, Australia, 1989), que cuenta la historia de un grupo de campesinos afectados por la peste bubónica alrededor del año 1350, que por azar "emergen" en pleno siglo XX.

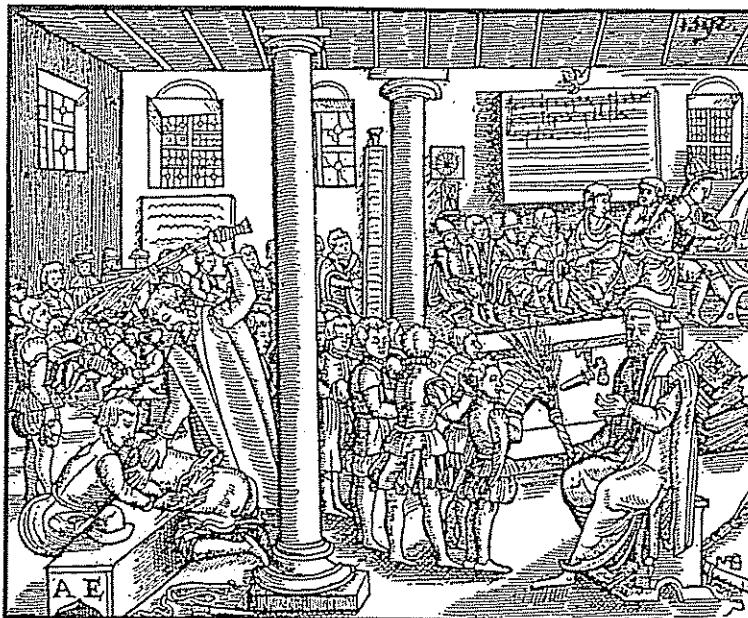


Fig. 1. Grabado de 1592, probablemente de una escuela de latín, donde se ve al maestro y a sus colaboradores. (Tomado de: H. Schiffly y R. Winkeler. Taunseid Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Belser Verlag, Stuttgart-Zürich, 1993.)



Fig. 2. Un salón escolar en la actual Alemania, tal como aparece en una impresión publicada en 1575. (Tomado de: D. Hamilton. Towards a Theory of Schooling, Falmer Press, Londres, 1989, p. 37.)

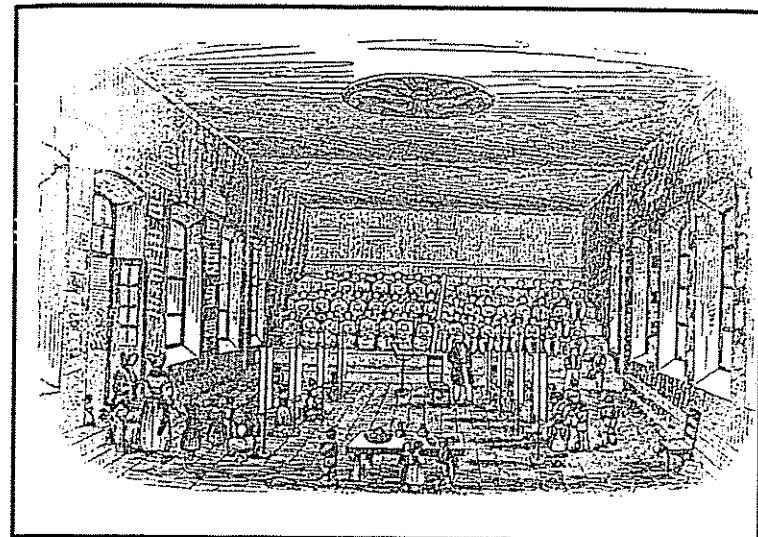


Fig. 3. Salón de aula inglés, tal como lo proponía David Stow en un grabado de 1836. (Tomado de: D. Hamilton. Towards a Theory of Schooling, Falmer Press, Londres, 1989, p. 104.)



Fig. 4. Salón de clase infantil, escuela de Londres en 1906. (Tomado de: Dina Coppelman. London's Women Teachers. Gender, class, and feminism 1870-1930, Routledge, Londres y Nueva York, 1996.)

Actividad 1

Observe detenidamente las ilustraciones mencionadas. Analice las imágenes tomando en cuenta:

- cómo es el local donde suceden estas escenas pedagógicas: tamaño, iluminación, disposición de los objetos y las personas, presencia y calidad del mobiliario;
- la cantidad de figuras humanas que aparecen en ella;
- quiénes y cómo son los "maestros" o "maestras" –si las hay–, tenga en cuenta dónde están ubicados, cómo están vestidos, cuáles son sus posturas corporales, las acciones que estarían realizando;
- lo mismo en relación con los "alumnos" o "alumnas" –si las hay–, también identifique si todos realizan la misma actividad al mismo tiempo;
- qué instrumentos o tecnologías pedagógicas aparecen (libros de texto, bancas, pizarras, punteros, cuadernos, computadoras, entre otros)?

Discuta también impresiones generales: ¿cuál es el clima emocional en estas "aulas"? ¿Hay alegría o es un ambiente serio? ¿Se perciben emociones de las distintas figuras? ¿Qué le recuerda cada una de ellas? ¿Qué título les pondría a estas imágenes?

Al final del libro, le propondremos revisar las mismas imágenes. Sería muy útil para la discusión posterior guardar un registro de estas primeras impresiones.

Según datos proporcionados por el investigador David Hamilton, el término "aula de clase" se empezó a usar en la lengua inglesa hacia fines del siglo XVIII (Hamilton, 1989). En el idioma castellano, en cambio, el uso de "aula" y "clase" era común en la enseñanza universitaria en el medioevo, conservando su significado latino de "estancia donde el Profesor o catedrático enseña a los estudiantes la ciencia y facultad que profesa" (*Diccionario de Autoridades*, 1726). Sin embargo, no era común su uso para referirse al ámbito en el cual tenía lugar la enseñanza elemental, que hasta aquel momento se impartía en la misma casa del maestro o en salas provistas por el municipio o la iglesia, llamadas *scholas* (en latín). La diferenciación de los alumnos por edades era aún incipiente (historia que rastrearemos más adelante en este capítulo), y la mayoría de las veces todos los niños se educaban juntos bajo la tutela de un maestro que apenas sabía leer y escribir, y que les enseñaba rudimentos de las primeras letras, cálculo y catecismo. Pero la difusión del término "aula" en relación con la escolaridad elemental sólo se produjo con la victoria de los métodos pedagógicos que propusieron una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí, a veces por edad y otras por sus logros de aprendizaje.

En este capítulo nos proponemos examinar esta historia del surgimiento y la consolidación del aula de clase como espacio educativo privilegiado, tratando de identificar las continuidades y las innovaciones en este trayecto, y de entender qué lógica las fue estructurando. Como se habrá notado, hemos hablado de "genealogía del aula" y no simplemente de "historia"; sobre esta diferenciación nos extenderemos a continuación.

Historia y genealogía. Seguramente muchos de nosotros conocemos la palabra genealogía a partir de los "árboles genealógicos", que rastrean los antepasados y nos dan un "mapa" que nos informa acerca de nuestros antecedentes familiares. Por otra parte, éste es un recurso utilizado en la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria, cuando se les propone a los chicos que pregunten a sus abuelos y padres sobre su origen y su historia de vida. Este recurso permite abordar algunos temas como la historia local, la historia del país o algunos fenómenos específicos como la inmigración (muchos de estos abuelos fueron inmigrantes o hijos de inmigrantes), desde una aproximación más significativa para los alumnos, ya que pueden vincularlos a su propia historia.

Sin embargo, el uso de la genealogía que sugerimos en este capítulo es algo diferente. Para nosotros, siguiendo a algunos filósofos e historiadores de este siglo, la genealogía es una forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como **historia con perspectiva, crítica, interesada**. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un "mapa", no de los antepasados sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Los materiales históricos (las fuentes, los escritos de época, los análisis históricos) no se revisan con un interés meramente erudito ("para aprender más"), sino con el objeto de comprender cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente. Es una mirada que toma posición por quienes sufren los efectos de poderes y saberes específicos (Varela, 1997, pp. 36 y 61).

Esta posición es claramente contraria a la de la historia tradicional, que presupone que el conocimiento es neutral y objetivo y que el historiador puede situarse por encima de su tiempo y de su sociedad y conocer "lo que verdaderamente pasó" en la Revolución de Mayo o en cualquier otro evento histórico, independientemente de sus valores y posiciones, o de los conceptos y categorías que su época le provee para pensar la historia. La genealogía, por el contrario, se asume como perspectiva y no quiere engañar a nadie sobre su neutralidad. El filóso-

fo e historiador Michel Foucault² dice que "las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino al azar de la lucha" (Foucault, 1980, p. 20). Entre otras cosas, esto obliga a tomar partido, a analizar cuáles son las exclusiones que se hicieron, quiénes ganaron y quiénes perdieron en estas luchas. Nos aleja de la idea de que los procesos son inevitables y de que las cosas "pasaron porque si, porque así tenía que ser". Lito Nebbia cantaba hace quince años que "si la historia la escriben los que ganan, eso quiere decir que hay otra historia, la verdadera historia; quien quiera oír, que oiga" (en relación con la vida de Eva Perón). Foucault le agregaría a Nebbia que no hay dos historias sino muchas, dependiendo de qué y cómo se posicione uno ante el presente, y que eso hace que sea mucho más complejo adscribir el valor de "verdadera" a una de ellas en particular.

Ciertamente, hay muchos debates epistemológicos e historiográficos dentro de la filosofía y la historia con respecto a estos argumentos de Foucault, que no queremos subestimar. Los que quieran profundizar estos temas disponen de una abundante bibliografía de consulta.³ Muchos piensan que, si todo es pura perspectiva, entonces sólo queda el relativismo absoluto de que todo da igual, lo



² Michel Foucault (1926-1984) fue un filósofo, historiador y crítico social cuyos trabajos, que no son fáciles de encasillar en una materia determinada, se encuentran entre los más influyentes en las ciencias sociales y humanas de la última mitad del siglo. Aunque es difícil sistematizar en pocas palabras las líneas principales de su obra, podría decirse que sus mayores intereses fueron: 1) la formación y transformación del saber y de los conocimientos y su relación con el poder y con la construcción de la verdad; 2) los sistemas de poder "invisibles" pero centrales en las sociedades modernas; 3) la construcción de los distintos tipos de subjetividad en nuestras sociedades y sus antecedentes en relación tanto con los conocimientos sobre nosotros mismos como con las diversas formas de organización del poder. Verdad, saber, poder, subjetividad. La obra de Foucault es difícil y esquila, pero sus temas centrales son de fundamental importancia para los pedagogos –sean éstos "cientistas" de la educación o docentes–. Si embargo, bien vale la pena un intento de lectura. El libro en el que Foucault trata más explícitamente la escuela y la educación es Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión (1976), donde analiza la escuela respecto de procesos comunes con otras instituciones "de encierro", como hospitales, prisiones, cuarteles y fábricas. También son muy conocidos sus libros sobre la locura (Historia de la locura en la época clásica [1961]), sobre la medicina (El nacimiento de la clínica [1963]), sobre el nacimiento de las humanidades (Las palabras y las cosas [1966]), su Historia de la sexualidad (3 tomos [1977-1984]) y sus artículos y entrevistas sobre el poder (Microfísica del poder, compilación, varias ediciones). La diferenciación entre genealogía e historia que utilizaremos en nuestro recorrido se encuentra en "Nietzsche, la genealogía y la historia" (1971), integrado al ya mencionado Microfísica del poder. Pueden consultarse, de Varela y Álvarez-Uría, La arqueología de la escuela, y de Larrosa, Escuela, poder y subjetivación, para analizar algunas de las repercusiones del trabajo de Foucault en la pedagogía iberoamericana.

³ Véase, por ejemplo, Noiri (1997) y Foucault (1980), sobre el problema de la perspectiva a la hora de escribir historia y de lo inevitable de asumir una en particular.

que lleva al nihilismo, a no creer en nada, es decir, a la desesperanza. Para quienes defendemos los argumentos de Foucault, asumir una perspectiva conlleva por el contrario un acto de libertad considerable: es rebelarse contra un conocimiento impuesto, es ganar las ventajas y asumir los riesgos de la decisión y del punto de vista propios. La genealogía no implica que todas las perspectivas den lo mismo, o que no haya criterios para jerarquizarlas, o para decidir cuál nos parece más "justa" o "verdadera"; sólo nos recuerda que esta jerarquización o decisión es un acto propio (político, diría Foucault), porque implica tomar posición frente a una realidad conflictiva y dinámica. No renuncia a "conocer la verdad", y para ello utiliza todas las herramientas de los historiadores, esa erudición minuciosa, paciente y gris de ir a los archivos y leer documentos, pero sostiene que lo que es "justo" y "verdadero" también debe ser interrogado, porque estas definiciones son producto de luchas y conflictos particulares.

Actividad 2

Para empezar a comprender cuáles son los efectos de asumir una cierta perspectiva cuando se analiza la historia de la educación, le proponemos que analice y compare las siguientes citas sobre el positivismo pedagógico como corriente destacada en los comienzos del sistema educativo argentino:

1. "El positivismo argentino, [...] se caracterizó por la preocupación unilateral por la ciencia, especialmente la físico-matemática, y por los esfuerzos por desarrollar una sociología basada en los sistemas de Comte y Spencer. [...] [Un carácter notorio] fue su tendencia europeizante. Los positivistas se nutrieron asimismo con las ideas del movimiento liberal de fines de siglo, que se caracterizó por su actitud polémica y bataladora contra el movimiento representado por el sector católico. [...] Esta generación fue la que promulgó la ley de educación común del año 1884, que [...] estructuró las bases legales de la educación nacional primaria, fundamentada en los principios pestalozzianos en cuanto a su finalidad de educación integral y armónica, y declarada gratuita y obligatoria" (Manganiello, 1980, pp. 119-121).
2. "[...] la preocupación central por el método fue una constante del período (1880-1900) y [...] esa preocupación estuvo fuertemente asociada a la formación docente. El núcleo central de pedagogos positivistas de esta época se movió en estrecha articulación con los establecimientos de formación de maestros por un lado y con las instancias de supervisión escolar por el otro. De esta forma, se pudo establecer un grado de correspondencia relativamente fuerte entre teoría educativa, formación docente y prácticas pedagógicas aplicadas en el aula, que permitieron obtener un nivel de eficiencia relativamente satisfactorio" (tedesco, 1985, p. 64).

3. "El positivismo pedagógico elaboró modelos dirigidos a ordenar, reprimir, expulsar o promover en la escuela sistemáticamente a la población, alcanzando la mayor correlación posible entre raza, sector social y educación proporcionada por el estado" (Puiggrós, 1996, p. 70).

Compare los siguientes aspectos:

- ¿Qué aspecto es el más importante en cada cita para caracterizar al positivismo pedagógico? ¿La cuestión didáctico-técnica o la cuestión social?
- Si le proponemos la palabra *coherencia* como concepto clave para analizar estas citas, ¿cuál sería la "coherencia" de los pedagogos positivistas para cada autor?
- A partir de lo dicho anteriormente, ¿qué tipo de valores parecen guiar a cada autor? ¿En qué palabras serían más evidentes?
- ¿Conoce algún otro caso histórico donde un personaje, un proceso, un problema sea interpretado de manera diferente? ¿Piensa que se trata de errores o que es una cuestión de perspectiva?

Para ampliar: le sugerimos que revise dos relatos sobre un episodio histórico que proporcionen perspectivas contrapuestas. Los ejemplos que sugerimos contienen relatos históricos novelados, y en este sentido tienen una argumentación diferente de la que realizan los historiadores, pero pueden servir para ilustrar la diferencia de perspectivas.

- Lea El manuscrito carmesí, de Antonio Gala, una novela sobre el último manuscrito del califa de Córdoba antes de la caída ante los Reyes Católicos Isabel y Fernando en 1492. Compare este relato con la descripción del mismo suceso en los libros de historia que leyó en la escuela secundaria.
- O bien, lea Ojos imperiales, de Mary Louise Pratt, sobre los relatos de viajeros europeos a América del Sur y África durante el siglo xix. Compare esos relatos con el libro de Sylvia Iparaguirre, La Tierra del Fuego (1998) donde se cuenta la historia de un indio yámana, Jemmy Button, que fue llevado por Fitz Roy a Londres a principios de este siglo.
- Discuta cuál es la influencia de la perspectiva del autor o del sujeto novelado en la presentación del relato histórico. ¿Qué eventos se seleccionan en cada caso? ¿Qué dirección tiene el argumento? ¿Cómo afecta a lo que se transmite al lector y a los aprendizajes que se realizan?

El aula como materialidad y como comunicación: Saber por qué el aula que conocemos es como es nos ayuda a ver qué decisiones se tomaron en el pasado y qué procesos ocurrieron para que hayamos llegado a esta configuración determinada. Nuestro argumento central es que el aula de clase es una construcción histórica, producto de un desarrollo que incluyó otras alternativas y posibilidades. Dado que el aula es el ámbito principal de nuestra actividad docente, interrogar lo obvio, ver por qué triunfó esa opción y qué opciones quedaron excluidas, puede contribuir también a pensar otros caminos para nuestras prácticas.

Para abordar nuestra genealogía, queremos discutir primero qué es el aula. Esta tiene, por supuesto, muchos elementos. No sólo los docentes y los alumnos, sino el mobiliario, los aparatos didácticos, las cuestiones de arquitectura escolar, todo forma parte del aula. Los bancos escolares, los pizarrones y los cuadernos tienen una historia y una especificidad de la que conocemos poco hasta ahora.⁴ Además de esta materialidad, el aula implica también una estructura de comunicación entre sujetos. Está definida tanto por la arquitectura y el mobiliario escolar como por las relaciones de autoridad, comunicación y jerarquía que aparecen en el aula tal como la conocemos y que son tan básicas a la hora de enseñar que muchas veces pasan inadvertidas.

¿Cómo se caracteriza esta comunicación del aula? Sabemos que es una comunicación jerárquica: sus reglas no son definidas por todos, sino que hay muchas decisiones ya tomadas cuando los chicos y los maestros entran al aula. Sabemos también que es una relación que no se basa únicamente en el saber, que no sólo tiene que ver con quién sabe más matemática, sino que es una relación de poder: el docente, por el solo hecho de serlo, más allá de cómo enseñe o de cuánto sepa, tiene más poder para definir las cosas que pasan que los chicos. Claro que este poder no es absoluto, ya que el docente enseña en una escuela que se encuentra definida por leyes, opiniones, planes de estudio y demás cosas; pero con todo, tiene el poder de definir las pautas de esa relación, de hacerla más igualitaria, más variada, o más uniforme y jerárquica. Dado que la situación de enseñanza implica una compleja situación de poder, consideramos que la enseñanza como "conducción" del aula puede estudiarse en relación con la conducción de las sociedades y de los grandes grupos.

El aula, entonces, puede pensarse como una situación de gobierno. Son estas conexiones entre aula y gobierno las que orientarán nuestra genealogía. Ésta es la perspectiva que elegimos: la historia de las formas de comunicación y gobierno del aula moderna como parte de una historia más amplia, la historia del gobierno de las sociedades modernas. Seguramente, puede haber genealogías que orienten al lector hacia otras direcciones (el aula como emergencia del individuo moderno o como lugar de la profesionalización docente, por poner algunos otros ejemplos), pero creemos que ésta es una línea central en la reflexión pe-

* Los aportes de Hamilton (1989), Cutler (1989) y Johnson (1994) son trabajos pioneros en este sentido. En nuestro ámbito, la historia del cuaderno de clase y su difusión en la Argentina fue trabajada por Silvina Gvirtz (1997).

Wiederholung

dagógica, de la que no siempre nos hacemos cargo los educadores. Cuando un maestro lee su recibo de sueldo o ve la cantidad de instancias que están por encima de él y que deciden sobre su tarea (ministerios, leyes, directores, especialistas), puede que piense que él no tiene poder alguno. Esta estructura del sistema y la cotidianidad de las frustraciones y los pequeños logros hacen difícil para los maestros pensar sobre el poder en general y sobre el propio poder en particular. En otro lugar, hemos visto cómo el poder es algo que está en todos lados, es omnipresente, y cómo circula, se transforma y se consolida.⁵ En lo sucesivo, queremos ver cómo se ha construido esa estructura de poder particular que es la enseñanza en el aula, y si las formas del "liderazgo" del aula se relacionan con las formas del "liderazgo" en la sociedad y en la política. Queremos ver si algunas características del gobierno de las sociedades modernas tienen que ver con las formas del "gobierno de los niños", como algunos autores definían la educación hace 200 años. Si durante mucho tiempo se ha hablado de la educación "autoritaria", ¿es sólo porque hubo dictaduras o porque el autoritarismo también está en el aula, en su interior? Este uso del término "autoritario" quizás nos está diciendo que entre la conducción de la sociedad y la "conducción" del aprendizaje existen algunas analogías.

Las vinculaciones entre gobierno y pedagogía fueron discutidas ampliamente por otros autores, entre ellos el filósofo Immanuel Kant, sobre quien volveremos más adelante. Cuando hace algunas décadas Sigmund Freud –el fundador del psicoanálisis– empezó a reflexionar sobre cuándo debe terminar la terapia psicoanalítica e intentó formular cuál era el punto de madurez de la acción terapéutica, se encontró ante una pregunta aun más radical. ¿Existe realmente ese punto en el que se puede decir que una persona está curada? Freud contesta provisionalmente que sí, y agrega: "Detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía sincera por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad. Y hasta parecerá que analizar sería la tercera de aquellas profesiones 'imposibles' en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar" (Freud [1937], 1986, p. 249; el destacado en negrita nos pertenece).

Con esta afirmación, sobre la que volveremos en el último capítulo, Freud intenta formular algo más que el simple hecho de que uno no termina nunca de edu-

carse, que ningún gobierno es para siempre, por el solo hecho de que no existe el gobierno "completo" o "perfecto", o que el final de una terapia psicoanalítica es un punto relativo. Lo que nos parece sugerente de la afirmación de Freud es que deja ver que **quizás educación, psicoanálisis y gobierno tengan estructuras similares**. Las tres actividades se proponen modificar al sujeto en una dirección determinada; al mismo tiempo, las tres enfrentan la dificultad de moldearlo según un esquema prefijado, porque así como no existe el gobierno totalmente omnipotente y eficaz, que logra todo lo que se propone, tampoco existe un proceso educativo que garantice totalmente que el producto final será el esperado. En nuestro abordaje genealógico, propondremos que **los problemas de la educación se entienden mejor si los enfocamos como parte de relaciones de poder y de estructuras de gobierno y de organización de la sociedad**.

Actividad 3

Discuta la idea del aula como materialidad y del aula como comunicación. Analice la situación de clase en que se encuentra: ¿Cómo lo determina en sus interacciones y posiciones la estructura material del aula? ¿Cuál es la dinámica de comunicación del grupo? ¿Podría ser distinta? ¿Cómo?

Del gobierno a la gubernamentalidad. Para ver al aula y la conducción del aprendizaje como ámbitos y actividades vinculados al gobierno de las sociedades, propondremos algunas definiciones que nos acompañen en la argumentación. Decimos que "propondremos" las definiciones porque, así como "el movimiento se demuestra andando", como decía Carlitos Balá, las definiciones se consolidan si nos sirven para entender nuestro objeto: el aula. Empecemos por el gobierno.

El "gobierno", entendido como cualquier tipo de estructura de orden social que organice las energías y las fuerzas y dirima los conflictos, surge cuando las sociedades se complejizan. Puede observarse que las culturas tribales, que carecen de una institución estatal desarrollada, tienen sin embargo algún tipo de conducción, donde a veces las mujeres y a veces los ancianos toman las decisiones que afectan a toda la comunidad.

Sin embargo, al hablar aquí de gobierno nos estamos refiriendo a un fenómeno aun más específico. Si nos remontamos a la Edad Media, encontramos socieda-

⁵ Al respecto, recomendamos consultar nuestro trabajo anterior, Caruso y Dussel (1996), capítulo 3.

Mandas
Así dicen

des en las cuales existían relaciones de mando y de obediencia, relaciones de poder desiguales, y también había una especie de tropa o ejército del que se valía el señor feudal, el dueño de la tierra, para imponer su voluntad. Sin embargo, en el sentido estricto en que usamos el término en nuestra argumentación, no existía un gobierno. El señor era dueño de las tierras y las arrendaba a los campesinos. Éstos quedaban ligados al "señor", no podían irse del terreno que ocupaban y aceptaban sus reglas a cambio de una serie de beneficios, como la protección ante peligros "externos". Sin embargo, el señor feudal no centraba su dominio en el hecho de que los campesinos (sus siervos) pensaran bien de él o estuvieran de acuerdo con este orden. Tampoco el rey (*primus inter pares* o señor entre los señores) lo hacía. Antes del comienzo de la modernidad temprana, que dataremos alrededor del año 1500, los reyes heredaban tierras, se casaban con las hijas de otros reyes para extender sus dominios y, por supuesto, también iban a la guerra para conquistar nuevos territorios y acceder a otros botines. Pero entre sus actividades, además de recaudar (con violencia, si era necesario) los impuestos de los campesinos y de los otros señores, no estaba la de convencer a sus súbditos de que todos formaban parte de una unidad colectiva, o de la justicia del orden social.⁶ Las identidades "nacionales" eran por entonces menos que incipientes, y los sentimientos de ligazón colectivos estaban articulados a través del cristianismo. Éste se planteaba como un ligamiento universal, ya que todos los hombres, o al menos, todos los cristianos, eran considerados hermanos. Así, quien vivía bajo el reinado de Isabel la Católica en la actual España no se definía en primer lugar como español o castellano, sino básicamente como cristiano.

La noción de "gobierno" como tal aparece con la modernidad, o sea, con la lenta desaparición de las formas feudales que describimos en el párrafo anterior. Este proceso es muy complejo, ya que confluyen muchos factores: económicos (el surgimiento del capitalismo), políticos (la expansión colonial hacia América, Asia y África), sociales (la creciente urbanización de Europa occidental) y religiosos (el desafío protestante). Este último proceso nos interesa especialmente, porque tuvo profundas consecuencias sobre la pedagogía. Con la Refor-

ma protestante y las guerras religiosas que ensangrentaron a Europa hasta 1648, se abrió un cisma dentro del cristianismo que obligó a las iglesias a replantearse la relación con sus fieles. A partir de la existencia de dos religiones competitivas en el mismo marco cultural y territorial, ya no era suficiente que los fieles obedecieran ciertos rituales, sino que se volvió necesaria la interiorización de las creencias y el ejercicio de un control superior sobre ellas para evitar que se identificaran con la otra religión. Ambas religiones, pero en particular la protestante, planteaban que para ser un buen creyente uno debe trabajar sobre sí mismo, preguntarse quién es, qué quiere y en qué cree. Este proceso de autoconocimiento fue denominado por Michel Foucault —para otro contexto— *técnicas del yo*. En esta época, empiezan a aparecer masivamente referencias a algo que hasta ese entonces sólo habían experimentado ciertos círculos (conventos y monasterios sobre todo): la conciencia. Tener mala o buena conciencia se transformó en un elemento central de la religión. Estas técnicas del yo, estas preguntas dirigidas hacia uno mismo, son lo que llamariamos la base de nuestra conducta, o sea, de nuestra "conducción". A lo largo de estos siglos, conducirse a sí mismo, controlarse a través de la buena-mala conciencia, se convirtió en algo central para las personas (Kittsteiner, 1991, p. 357 ss.). Asimismo, el padre de familia empezó a preguntarse por sus obligaciones como tal, entre ellas, por la educación de sus hijos, aunque por "educación" se entendía en ese momento algo diferente de lo que entendemos hoy.

Lo que ocurre entre los siglos XVI y XVIII es la constitución de una moral colectiva que aún tiene vigencia entre nosotros, aunque convivamos con los síntomas de su crisis prolongada. Este proceso de moralización interesa enormemente a los Reyes y a otras autoridades de la época, que ven cómo el mundo se transforma ante sus ojos. Ya no se trata de imponer la obediencia ciega bajo amenaza de violencia, sino de lograr la obediencia reflexiva, aceptada como correcta. La obediencia con "buena conciencia", la obediencia "interior", se vuelve cada vez más importante. Como veremos en los apartados siguientes, la pedagogía desempeñará un rol fundamental en cuanto a estructurar las obediencias y configurar las moralidades.

En relación con este proceso, una primera definición, breve y sintética, del gobierno, es la siguiente: se trata de la conducción de las conducciones. Por supuesto, este "conducir" está lejos del acto de manejar autos y más cerca quizás de la categoría "conducta" de los boletines escolares: cómo se comporta uno, cómo se conduce. Conducir las conducciones no es fácil. El primer requisito es que la

* Si bien la Iglesia argumentaba que el poder así repartido se correspondía con la voluntad divina, su propia capacidad para convencer a los súbditos era limitada (Brown, 1996). Una muestra de que el poder de convicción de la Iglesia era limitado es la supervivencia masiva de las supersticiones locales, de las antiguas divinidades romanas y germánicas en forma de dioses naturales, dioses de la fertilidad y del rayo.

gente "sienta" que debe conducirse a sí misma, que tiene que cumplir las reglas y qué, en caso de que no lo haga, es necesario que se justifique y se pregunte por qué no las cumple, y acepte un castigo o reprimenda. La idea de que hay que gobernarse, controlar los impulsos, comportarse de acuerdo con ciertos códigos y reflexionar sobre las causas y consecuencias de nuestros actos es un fenómeno que, aunque reconoce antecedentes en la Antigüedad clásica, sólo se expande en los siglos que estamos analizando. El campesino de la Edad Media, aunque pagara los impuestos anuales, no necesitaba justificarse extensamente por sus actos ni "comportarse" o "conducirse" de una manera minuciosamente reglada. Esto no significa que fuera libre o que hiciera lo que quisiese. Por un lado, no era libre en términos jurídicos y tenía muchas obligaciones respecto de su señor; por el otro, su vida tenía otras regulaciones, que provenían de su relación con la naturaleza, de su religiosidad y de su trabajo como campesino. Lo que queremos destacar con la comparación retrospectiva es que el "poder central" (los reyes y señores) no estaba interesado ni encontraba justificación en lo que pensaba, sentía y hacia el subordinado, salvo en relación con sus obligaciones mínimas. Una vez que la gente acepta la necesidad de gobernarse a sí misma, el segundo requisito es agrupar, organizar y seleccionar estas conducciones, definiendo cuáles de estas conductas se consideran deseables y cuáles no. Por ello, definimos al gobierno como estas definiciones sobre las conducciones de los súbditos, esta conducción de las conducciones individuales. Al respecto, dijo Michel Foucault: "Según mi opinión, el punto de contacto en el cual la forma de dirección de los individuos está ligada con otras conducciones como es la forma de conducción de si mismo puede ser llamado gobierno. En un sentido amplio de la palabra, 'gobierno' no es una forma de forzar a los hombres a hacer las cosas que el gobernante quiere; en realidad, se trata más de un equilibrio móvil con agregados y conflictos entre las técnicas que aseguran la obediencia (forzamiento) y los procesos a través de los cuales uno se construye a sí mismo y se transforma" (Foucault, 1993a, pp. 203-204). O sea que para producir un gobierno, para producir un estado de "gubernamentalidad" (una mentalidad de gobierno, que acepte y valore el gobierno), son necesarias dos cosas: primero, la conducción de sí mismo, y segundo, la articulación, unión, combinación de muchas conducciones (la del padre, la del maestro, incluso la del médico) con la conducción global de un Estado moderno. Estas dos conducciones no necesariamente coinciden: muchas veces, el autogobernarse va en contra de lo que la sociedad impone, y es en estas discrepancias donde se habilitan espacios de li-

bertad. Así, el gobierno moderno, lejos de ser la antítesis de la libertad, es su condición de posibilidad. Porque la conducción de sí mismo y de los otros implica, paradójicamente, la administración y regulación de la libertad: gobernarse es aprender a hacer uso de la libertad, de una libertad no pura ni incontaminada, sino de una libertad que surge de los aprendizajes sociales, de las regulaciones y de los espacios intersticiales que ellos dejan.

Actividad 4

El siguiente es un párrafo extraído del Diálogo sobre la educación del Príncipe Don Juan, hijo de los Reyes Católicos, escrito por el canónigo Alonso Ortiz probablemente en 1507 en honor del hijo de Isabel la Católica y Fernando de Aragón, que había muerto unos años antes. Este Diálogo contenía muchas indicaciones sobre la educación de los príncipes, futuros gobernantes del reino y sus colonias. "Conviene escoger un preceptor santo y culto que presente en sí la imagen de la honradez y exprese la gravedad de la vida en cada acción suya [...]. Sea [el príncipe] temeroso de Dios y de la religión cristiana; su alma mire hacia las cosas mejores [y que no] se acostumbre a doblarse frente a las adversidades y los acontecimientos de la vida. El preceptor se empeñe en mejorar al príncipe y lo haga cuanto es posible benévolamente hacia él, [...] [y que no] aspire solamente al estipendio, sino al premio eterno. Sea [el príncipe] digno de reverencia por su dignidad y honrado en las costumbres, pudoroso y casto en su vida, sosegado y prudente en su actuar, y sobre todo fiel y defensor de la fe católica" (Ortiz [1507], 1983, pp. 155-156).

1. Analice este párrafo con la definición de gobierno que se trabajó en este apartado. ¿Qué elementos de ella emergen en la educación que se proponía para el futuro rey de España?
2. Destaque los calificativos que se utilizan para describir el ideal del príncipe (pudoroso, prudente; entre otros). ¿Cree que se podrían haber aplicado a un señor feudal del siglo xii, tal como lo describimos en estas páginas? ¿Por qué?

El gobierno tiene que ser producido y, además, hay que producirlo de manera constante. "El concepto del 'arte de gobernar' remite a la 'artificialidad' de las técnicas de conducción [...]" (Lemke, 1997, p. 158; la cursiva nos pertenece). Esta artificialidad refiere a un "arte" que opera sobre la naturaleza; es algo que debe ser inventado, probado, evaluado, modificado, ya que no se puede tomar como una manzana de un árbol. En este proceso, la educación del príncipe que gobierna o gobernará, y la del gobernado, pasan a tener una importancia crucial. Ahora bien, el gobierno también se define por cómo se piensa a quién o a qué se dirige la conducción. En la modernidad temprana –alrededor del 1500 has-

ta el 1700— se sucedieron dos formas para definir las prácticas de gobierno: la primera (prevalente en la Edad Media) planteaba que gobernar era tener la soberanía sobre un territorio, mientras que la segunda consideraba que gobernar no se refería sólo a un territorio, sino primordialmente a objetos o personas. “[...] [C]on el concepto de ‘gobierno’ no se trata de una cuestión de imposición de las leyes a los hombres, sino de disponer cosas: esto es, de emplear tácticas más que leyes, e incluso utilizar las leyes como tácticas en sí mismas” (Foucault, 1991, p. 95). Si bien desde la Antigüedad clásica (griegos y romanos) siempre hubo algún tipo de leyes, códigos o reglas de validez general, el gobierno moderno, aunque las sigue utilizando, las combina con nuevas formas: por ejemplo, cuando un gobierno “invierte” en determinados emprendimientos económicos ya no se trata de aplicar una ley, sino de otro tipo de intervención, que regula otros aspectos de la vida social y que introduce agentes e instituciones nuevos. La escuela es parte de estos nuevos tipos de intervenciones: la preocupación por formar la conciencia de la gente y producir una aceptación nueva para cosas que ya estaban (por ejemplo, los impuestos) o para las nuevas intervenciones (por ejemplo, el servicio militar obligatorio).

Para desarrollar estas tácticas ha sido un factor de primer nivel la acumulación de conocimiento acerca de los objetos (hombres y materiales) que hay que conducir. A partir del siglo xvi se conforma lentamente un saber que se ha denominado “ciencias del gobierno” o cameralismo. Según estas “ciencias”, **no se gobierna un pedazo de tierra o simplemente una familia, sino más bien una población.** El de población es otro concepto que también nos parece natural, pero que en la historia de las prácticas de gobierno aparece más bien tardíamente. **Gobernar es, por lo tanto, conducir una población** (*íd*, p. 99). Éste es el espacio central de la pedagogía, ya que se trata de educar las conciencias y los cuerpos.⁷

Actividad 5
Lea los siguientes preceptos sobre cómo “civilizar” a los niños, adaptados de De

Civilitate morum puerilium, de Erasmo de Rotterdam, libro que se utilizó como texto para escuelas en 1530.

“Escupe haciéndote a un lado para no ensuciar o rociar a nadie. Si cayera al suelo algo purulento, hay que eliminarlo con el pie, para que nadie sienta repugnancia. Si no fuera posible, sírvete de un pañuelo.”

“Descubrir sin necesidad los miembros velados naturalmente por el pudor debe ser contrario al buen carácter. Y, si la necesidad obliga a ello, hay que hacerlo con sumo recato.”

“Cuando hayas de vomitar, apártate, que no está feo vomitar, pero sí forzarse al vómito.”

“Volver a mojar en la salsa un trozo de pan del que ya se ha mordido es cosa de aldeanos y todavía es menos elegante sacarse de la boca los trozos masticados y depositarlos de nuevo sobre la quadra (pieza de metal o pedazo de pan). Si no puedes tragar algo, vuélvete disimuladamente y échalo en alguna otra parte.”
(Adaptado de Elías, 1988, pp. 101-104.)

1. Discuta estos preceptos como parte de un programa educativo en el siglo xvi.

¿Por qué cree que era importante educar a los niños respecto de estos aspectos?

¿Por qué cree que hoy no se sigue instruyendo a los chicos en estas cosas? ¿Piensa que hay otras instituciones que hacen este trabajo?

2. Vincule los preceptos con la noción de gobierno que propusimos antes. ¿Cómo se refleja en ellos la idea del gobierno de si mismo y de los otros?

El aula, tal como la conocemos, y también las estructuras que la precedieron, son situaciones sociales en las que se producen conducciones. En primer lugar, interesa que el niño se conduzca a si mismo, sea quedándose quieto en su banco o conduciendo su propio pensamiento en el aprendizaje. En segundo lugar, que se conduzca a si mismo a través y sobre la base de modelos, pautas y normas definidas por el conductor de estas conducciones: el docente y, por encima de él, el Estado. En los postulados de la pedagogía con respecto al aula, sobre todo con respecto al método, puede observarse cómo se produce una cierta “gubernamentalidad”, ese estado que permite que seamos gobernados. En lo sucesivo, analizaremos cómo el aula se estructuró como una situación de gobierno en la que debían ser conducidos los niños y los jóvenes, y también los maestros. Queremos ver, por un lado, cómo surgió en la pedagogía una conducción específicamente moderna —la del maestro en un aula de clase— y cómo se vincula esta emergencia con la tendencia de largo plazo del mundo moderno de producir la conducción de uno mismo y de combinar todas las conducciones en una conducción central o gobierno.

* Nótese que la estadística educativa habla de “población escolar” para referirse a grupos de alumnos.

Alles
ge condensiert

El nacimiento de la religión como partera

CAPÍTULO 2

El aula nace: el rol de la religión como partera

Volvamos al ejemplo de la pregunta callejera sobre la educación. Si esta vez preguntáramos cuáles son las tareas principales de la escuela elemental, básica o primaria, tendríamos muchas respuestas diferentes, aunque seguramente todas coincidirían en unos pocos elementos: leer, escribir, contar u operar. Sin embargo, en la Edad Media y en el comienzo de la modernidad, como vimos en el ejemplo de la educación imaginada para el heredero de la corona española, estos contenidos no estaban incluidos. Dice el historiador Phillippe Ariès que los "conocimientos empíricos y elementales [...] no eran el objeto de la enseñanza escolar: los mismos se aprendían en el interior de la familia o durante el aprendizaje de un oficio a través de un tipo particular de aprendizaje" (Ariès, 1996, p. 226). La escuela elemental, el grado primario, no existía entonces como tal. Lo que estaba "escolarizado" en esa época se hallaba vinculado a la cultura clásica y al latín. Se consideraba que las escuelas existían en relación con otras funciones de la cultura, muy ligadas a la teología y a la formación de los eclesiásticos. Por eso, a nadie se le ocurría reclamar que la escuela fuera para todos. Sin embargo, se produjeron transformaciones que modificaron este panorama. En este capítulo deseamos mostrar algunos procesos que condujeron a que se inventara el aula de la escuela elemental o primaria. En este sentido, queremos consignar algo ya dicho, pero no por ello menos importante: los programas y proyectos no dirigen las realidades educativas, más bien chocan con ellas. Sin embargo, estos programas y proyectos marcan la dirección del desarrollo, las formas que la sociedad desea para su socialización escolar y, por ello, tienen algún tipo de efecto sobre las duras realidades sociales. En este recorrido acerca del nacimiento del aula, veremos que el trabajo de parto es difícil, contradictorio y para nada "natural". Queremos mostrarle cómo el aula de la escuela elemental fue inventada al calor de procesos sociales, políticos y culturales más amplios. Por lo pronto, nos concentraremos en ver la situación de partida, esto es, qué pasaba antes de la "sala de partos"

(Pre)historia: una mirada al final de la Edad Media. Entre las instituciones existentes en la Edad Media, las universidades desempeñaban un rol central. Estaban organizadas en forma muy diferente de la que cono-

cemos hoy en día, con escuelas preparatorias, algo caóticas, donde se enseñaban elementos de la cultura clásica como el latín, la lógica y la retórica, y facultades en las que la enseñanza se asemejaba algo a la actual enseñanza terciaria. Sin duda, estas instituciones educativas atendían a un público minoritario, aunque diverso (Le Goff, 1984). La escuela elemental, en cambio, es una invención moderna. Como dijimos, aun cuando existían formas de aprendizaje elemental antes de la modernidad, éstas no se parecían a la escuela que hoy conocemos. En nuestro recorrido, nos concentraremos en las técnicas prescriptas para los grados inferiores de esos colegios o escuelas de latín, a las que concurren sujetos que hoy llamaríamos niños (aproximadamente, 10 años).

Hay que destacar que los estudiantes y escolares eran un grupo distintivo en las ciudades de la Edad Media, que tenía ciertas inmunidades y privilegios, se organizaba en grupos y elegía a sus maestros, a quienes pagaba. Las universidades eran inicialmente ambulantes, y funcionaban "de prestado" en instituciones eclesiásticas o en casas particulares. Los asientos no eran tales, sino que se espacia algo de heno en el suelo para evitar los dolores de espalda (véase la figura 5, Alt, 1961, p. 126). Sin embargo, estos estudiantes, muchas veces provenientes del campo, de familias aristocráticas pero rurales, necesitaban un lugar para dormir y tener sus pertenencias. Desde el siglo xv, las pensiones más o menos improvisadas en las que residían se transformaron, por impulso de la campaña eclesiástica de moralización de la vida estudiantil, en una especie de internados. Se trataba de sacar a los estudiantes de su espacio de libertad: la calle. "A partir de ese momento, no se trató más de asegurarles a los estudiantes pobres el mantenimiento de sus vidas, sino que se propuso exceder ese marco y obligarlos a una especie de conducción de sus vidas que los protegiera de las tentaciones del mundo exterior. Así, se los sometió a una vida comunitaria que estuvo determinada por el espíritu de una praxis religiosa y que fue asegurada a través de estatutos duraderos" (Ariès, 1996, p. 247). La arquitectura de los colegios se hizo más compleja, con espacios de oración, claustros y aulas, que eran únicas para todos y que se organizaban con asientos dispuestos en dos filas enfrentadas a lo largo de la habitación. El maestro ocupaba uno de los extremos del aula y circulaba por el amplio espacio que quedaba entre los alumnos.

Más adelante, se le dieron a este espacio cerrado funciones educativas. Ya no se trataba simplemente de mantener a los niños encerrados fuera del horario de la escuela, que seguía siendo externa, sino de transformar esa pensión, con ritos religiosos y rutinas prescriptas, en un espacio de aprendizaje. La problemática



Fig. 5. Aprendizaje de la gramática en la alta Edad Media, tomado de un manuscrito inglés del siglo xiv. (Tomado de: R. Alt. Pictorial History of Education and Schools, vol. 1, Volk und Wissen Volksgenre Verlag, Berlin, 1961.)

del gobierno de los niños como "el gran tema de la pedagogía que emerge y se desarrolla en el siglo xvi" (Foucault, 1991, p. 87) fue algo novedoso y rompió con las tradiciones establecidas. El gobierno de los niños se ajustó cada vez más a un modelo de encierro en instituciones que pretendían la formación completa, en todos los aspectos, del niño o del adolescente. Por supuesto, este modelo no se generalizó totalmente, ya que estas instituciones eran caras, pero se empezó a pensar al **internado como el ámbito ideal de aprendizaje**. La imagen del estudiante de la Edad Media —un niño de 10 años podía comenzar sus estudios gramaticales— que vagaba de un contrato de aprendizaje a otro por espacios en los cuales se enseñaba, pero que quizás no diferían mucho ni eran más higiénicos que un estable, fue reemplazada paulatinamente por la de un escolar que se subordinaba a normas concretas cotidianas y a un espacio escolar separado de la vida en la calle (Snyders, 1974).

Consideremos los elementos de la estructura de comunicación del aula que se estaba conformando. Ariès ha mostrado cómo esta nueva conciencia de que el niño necesitaba un espacio específico es la responsable de la lenta formación de las clases escolares según edades. "Durante largo tiempo, la escuela se comportó de manera indiferente frente a la división por edades porque su objetivo

función
subordinada
a normas
y a un
espacio
de
colección

principal no era la educación de los niños. La escuela de latín de la Edad Media no estaba dispuesta de manera tal de tomar para sí los roles de la formación moral y social. La escuela medieval no estaba destinada para los escolares, era más bien una especie de escuela técnica para el oficio de cura, tanto de 'los viejos como de los jóvenes'. Por ello, se admitía en la escuela a todos los escolares posibles sin preocuparse por si eran niños, jóvenes o adultos" (Ariès, 1996, p. 458). A pesar de que se comenzaba a definir un espacio separado –un aula dentro de una escuela– y a pensar en la alfabetización temprana de los niños, los procesos que ocurrían en ese espacio todavía se vinculaban al pasado. "La enseñanza del maestro de escritura, debemos recordarlo, era casi una enseñanza para adultos. De hecho proviene de una forma de enseñanza [...] orientada a los oficios y sus corporaciones en la Edad Media y que estaba destinada a los aprendices" (Ariès, 1996, p. 419). Es decir, el canon de conocimientos se extendió a los niños pequeños, pero el problema era que no había un método específico para ellos. Por un lado, porque no se habían hecho experiencias de escolarización infantil a gran escala, pero sobre todo porque, como argumenta Ariès, la infancia como tal, como identidad que requiere un tratamiento y una sensibilidad particulares, no existía en la Edad Media y se estaba formando paulatinamente en la modernidad temprana. Por ello, las escenas de enseñanza que cita este autor son algo grotescas: son formas vinculadas a la práctica de aprendizajes, pero sin método específico: "así debemos imaginarnos el curso de la enseñanza: unos aprenden a deletrear, otros a cantar" (Ariès, 1996, p. 405).

¿Por qué, se pregunta Ariès, el niño comienza a ser en esta época una presencia a la que se mira con otros ojos? ¿Qué sucede en la sociedad para que de repente se considere que los niños merecen un tratamiento especial? A nivel del aula, la pregunta es por qué los niños necesitan una forma de comunicación "metódica" especial. La escenografía en la cual se ubica este proceso es la Europa del siglo XVI. Una Europa dividida en "confesiones"

La sala de partos del aula: la división en confesiones.

Analizar el surgimiento del aula y de la pedagogía como fenómeno específico implica mirar la emergencia de un nuevo mundo, una nueva cosmovisión: la de la modernidad. En otro lugar (Caruso y Dussel, 1996), hemos señalado que los siglos XV y XVI marcan la consolidación de una nueva era social, caracterizada por una creciente urbanización, una estructuración territorial de los estados, una concentración del poder en aparatos centralizados como las monarquías y la

aparición de nuevas formas de saber llamadas científicas. Estos fenómenos se producen a la par del descubrimiento de América en 1492 y de la división del cristianismo europeo occidental en varias confesiones, y son catalizados por estos acontecimientos. Nos ocuparemos en particular del último, por sus efectos en la configuración de la pedagogía moderna. Al respecto, hay que señalar que el ámbito de la Iglesia era el que preservaba el saber letrado, y que los intelectuales de la época eran generalmente clérigos que observaban en mayor o menor grado las reglas de la vida religiosa (Le Goff, 1984). Es natural, entonces, que los debates teóricos y la conformación de instituciones y de regulaciones sobre la transmisión de la cultura tuvieran lugar en los espacios religiosos.

Martin Lutero (1483-1546) fue el iniciador de esta división. Clérigo católico de la Baja Sajonia (actual Alemania), inició su vida religiosa en un convento, pero después fue enviado a Wittemberg, donde se doctoró y se transformó en profesor de teología. En la mañana del 31 de octubre de 1517, Lutero no sospechaba que el papel que llevaba en sus manos para colgar en la puerta de la iglesia de Wittemberg sería el inicio de grandes transformaciones y también de grandes guerras en la Europa posmedieval. Había formulado 95 tesis contra prácticas y creencias de la Iglesia y pedía una discusión al respecto. Rápidamente se formaron frentes a favor y en contra de Lutero, y los nacientes estados europeos y sus casas monárquicas tomaron diversas posiciones.

Si bien esta historia es conocida como el nacimiento de los que protestaban, los protestantes, se trata más bien de un movimiento que tiene muchas expresiones. Figuras como la de Lutero poblaban la Europa del norte desde antes de la irrupción del desafío organizado; por ejemplo, se podría señalar que 200 años antes habían existido cultos cristianos que ya no respondían a la autoridad papal y que fueron perseguidos y exterminados. El movimiento de la Reforma tuvo expresiones diferentes en Calvin, en Zwinglio, en el desarrollo del anglicanismo en Inglaterra y del presbiterianismo en Escocia, y en Jan Huss en Praga, entre otros.

Las demandas de los protestantes se centraban en el reclamo de nuevas formas de autoridad religiosa. El punto más conocido de las demandas de Lutero es la crítica masiva de la práctica de la contención-absolución y de las ventajas materiales que se relacionaban con ella –ya que en esa época, el perdón de la Iglesia se compraba–. Lutero atacó esta forma por su hipocresía y porque algunos papas habían usado esta arma de manera política y financiera, vendiendo perdones a cambio de favores. Pero también había en su protesta un retorno al fun-

damento doctrinario, que para algunos teólogos es un fundamentalismo: para Lutero lo importante no es la absolución; lo importante es no pecar. Ahora bien, ¿cómo garantizarlo? Lutero sabía que un ejército de religiosos no podía evitar el pecado si no había convicción en los propios fieles de que era necesario resistirlo. Llamó a sus seguidores a convertirse en supervisores de su conciencia y sus buenos actos. En vez de proponer una vigilancia espiritual exterior, propuso otra economía: en vez de un control imposible y caro para los soberanos, planteó formar la conciencia de los fieles y trabajar sobre su interioridad. Lutero estuvo en contra de usar la fuerza en materia de creencias: para él, la fe era una cuestión de conciencia individual y la coerción podía tener efectos contrarios a los que se buscaban (Sabeau, 1984, p. 42). El propósito de los protestantes era gobernar las almas: para ello, establecieron prácticas tales como la lectura colectiva de la Biblia y la escritura de diarios íntimos que fomentaran la reflexión diaria sobre la conducta (Rose, 1990).¹

En la visión de los protestantes, cada fiel es responsable de su salvación y el pastor es un administrador o consejero de quien no dependen ni la salvación ni la condena. La condena o la salvación sólo dependen de las acciones propias (Weber, 1997). Esta forma de autoridad, que reemplaza la autoridad de la Iglesia exterior por la de la conciencia interior, para decirlo en una forma simplificada, fue aceptada en el norte de Europa, en algunas regiones de Francia, en toda Escandinavia, en Holanda y en Suiza. La actual Alemania —en ese entonces, un conglomerado de diversos principados— adhirió masivamente a la Reforma, pero un tercio de la población siguió siendo católica.

Lo que hoy quizás parezca una discusión ornamental sobre ideas religiosas significó, sin embargo, 150 años de enfrentamientos y causó una de las guerras más sangrientas de la historia europea. Mientras escribimos este capítulo, veinte jefes de estado de Europa celebran el tratado de paz de Westfalia, firmado hace 350 años (1648), que puso fin a la Guerra de los Treinta Años entre los que a partir de la irrupción de Lutero se denominaron **confesiones: la católica y la protestante**. Imaginemos un mundo que conocía una religión hegemónica, y que de

pronto tiene dos opciones que compiten entre sí y se enfrentan. Tanto la Reforma protestante, con su énfasis en la conciencia individual, como la Iglesia católica, con sus posiciones tradicionales, realizaron entonces grandes esfuerzos por mantener a los fieles de su lado.

Este proceso se denomina en los libros de Historia "Reforma y Contrarreforma". Nosotros hablaremos más bien de confesionalización de las sociedades. La investigación histórica ha llegado a la conclusión de que las acciones de la Iglesia para mantener la fe de sus fieles y para lograr formas de obediencia nuevas no son solamente una reacción al desafío de la Reforma protestante, sino que en Italia, y también en la España de la Reconquista, los estados y la Iglesia emprendieron grandes campañas de "moralización" ante cambios que para esa época eran increíbles, como el descubrimiento de América, la desestabilización de viejas formas de autoridad, el crecimiento de las ciudades, etc.² Lo que si parece haber hecho la Reforma protestante es acelerar este fenómeno y cristalizar dos versiones de la religión cristiana de la Europa occidental que se denominan "confesiones" (Reinhard, 1995, p. 390). Este proceso de confesionalización estrechó los vínculos entre religión y política y fue una suerte de "invasión" de lo religioso en las otras esferas de la vida: lo religioso y su estructuración se convirtieron en principio articulador de la sociedad (Schilling, 1992). Este proceso se produce paralelamente, y a veces en oposición, a la constitución de los estados modernos y a la formación de esta sociedad que en el párrafo introductorio de este capítulo llamamos "moderna", con sujetos disciplinados y autogobernados. Dice el historiador francés Jean Delumeau: "Desde que las iglesias, después del Renacimiento, empezaron a ejercer su peso en un Estado más poderosamente constituido que antes, las dos Reformas pudieron vigilar a su vez a los pueblos de Europa con mucho mayor escrupulosidad y efectividad de lo que hubiera sido concebible apenas unos siglos antes. El resultado fue que, en 1700, después de años de esfuerzo perseverante, se había alcanzado una situación en la que la religión se presentaba como una elección personal, como una decisión

¹ Son interesantes en este sentido algunos debates de la época acerca de si se debía castigar o no a los fieles que no cumplían con los rituales religiosos. En algunas provincias alemanas, por ejemplo, se castigaba con amonestaciones y hasta con la cárcel a quienes no concurrian a misa ni hacían sus juramentos religiosos; sin embargo, la mayoría de los teólogos protestantes estuvieron en contra de estas reprimendas y enfatizaron que el transgresor debía desarrollar un arrepentimiento o sentimiento de culpa interior para paliar su falta (Sabeau, 1984, cap. 1).

² Por parte del Estado, los famosos Reyes Católicos fueron quienes propiciaron una fuerte ofensiva cristiana con apoyo estatal que también incluyó la expulsión de las religiones judía y musulmana del territorio español. En Italia, es conocido el caso de Savonarola (1452-1498), un monje dominico fundamentalista que con sus seguidores tomó el poder de la ciudad de Florencia y quiso introducir una teocracia (gobierno según la religión) y una vida reglamentada de acuerdo con reglas estrictas de un cristianismo fundamentalista. A los partidarios de Savonarola se los conoce por sus quemas de cuadros y libros, su rechazo a la vida de aquella ciudad comercial que era Florencia en ese entonces. Éstos son dos ejemplos de que ante el comienzo de los cambios modernos, la reacción religiosa había empezado aun antes que con Lutero (Zentner, 1990, p. 495).

del corazón y de la mente, como un camino hacia la salvación, pero en la que todos o casi todos se hallaban comprometidos en acudir a la iglesia, y en la que la gente mostraba un grado de puntualidad jamás alcanzado previamente" (Delumeau, citado en: Hunter, 1998, p. 105).

Así, puede decirse que, sobre todo a partir de la irrupción protestante, las iglesias ya no se contentaban con que los fieles repitieran unos rituales que muchas veces no entendían (la misa se decía aún en latín), sino que buscaban la convicción interior, y que los sujetos se condujeran no sólo obedientemente, sino sabiendo a cada momento el qué, el porqué y el cómo de las decisiones. A este respecto, puede resultar útil la comparación entre el Requerimiento o Comunicación a los indios escrito en 1513 y las palabras de Lutero sobre sus fieles. El Requerimiento, documento que les informaba a los indios que el Papa les había otorgado sus tierras a los españoles y portugueses, era leído por un cura evangelizador a los aborigenes americanos sin intérprete, presuponiéndose que aquellos que lo comprendieran y lo aceptaran serían seres pasibles de la gracia divina, y quienes no lo hicieran, sufrirían tremendas penas. No importan aquí la comprensión o la conciencia, sólo la dominación y la sumisión (Purgrós, 1996). Lutero, en cambio, propuso que en el momento de comulgar el creyente supiera qué estaba haciendo: "quien quiera comulgar tiene que ser capaz de repetir por sí mismo las palabras de la comunión y atestiguar con simples palabras que él quiere recibir en la comunión la palabra y el signo de la gracia" (Schwarz, 1990, p. 115). Como veremos, al poco tiempo del desafío luterano, algunas órdenes de la Iglesia católica retomarían estos postulados, con sus propios matices.

La pedagogía se presentó como un espacio significativo para esta nueva tarea de gobernar las almas. ¿Cómo se hace para que la gente se vuelva más creyente, no de una manera ciega sino conociendo bien la Biblia —asunto que no estaba de ninguna manera resuelto— y, más aun, que conozca y acepte la interpretación específica de la Biblia de su confesión? Éste era un problema enorme para la Europa de aquel entonces. Lutero planteó en sus prédicas doctrinarias que el acceso de todos a la lectura es la mejor forma de conectar al creyente con la divinidad —lo que a veces se caracteriza con la no siempre feliz expresión de "libre interpretación de la Biblia"—. Para garantizar estos aprendizajes, produjo un gran acontecimiento: tradujo la Biblia del latín a la lengua vulgar, en este caso, el alemán que se hablaba en la Baja Sajonia. Esto dio a la confesión luterana o protestante un argumento central para intentar desarrollar masivamente una

Resumen de la lección
Leer las escrituras

nueva institución: la escuela elemental. Lutero escribió un documento titulado "A los alcaldes e intendentes de todas las ciudades acerca del deber de fundar y mantener escuelas cristianas", en el que pedía el apoyo material y político para la creación de establecimientos donde se enseñara "alemán, la Biblia y la palabra divina" (Lutero, 1969, p. 69). Nótese que se enseñaba a leer y no a escribir; la escritura estaba reservada a las escuelas superiores. La figura del maestro de escuela se multiplicó en las aldeas, aunque muchas veces apenas supiera leer y escribir, y se dedicara a enseñar a cantar y a tocar el órgano en las iglesias (Sabean, 1984, p. 16). Otra cuestión importante es que, si bien se consideraba que la mujer ocupaba un lugar subordinado con respecto al hombre, era necesario instruirla para que educara correctamente a sus hijos en la fe cristiana. Esto llevó a un crecimiento relativamente rápido de la alfabetización de las mujeres en los países protestantes (Graff, 1986). Muchas veces, las mujeres de los pastores (que probablemente tenían una instrucción muy rudimentaria y no sabían escribir) educaban a las niñas, mientras que los pastores se encargaban de los varones.

Lección de la Biblia

Actividad 1

Analice la figura 6 (Taunsend Jahre Schule, p. 63), que figuraba en una de las primeras ediciones de la Prédica de Lutero. Observe los personajes y describa: quiénes son, cómo están distribuidos y según qué criterios, qué están haciendo. ¿Cuál es el lugar del libro en la escena? ¿En qué local ocurre? ¿Puede calificarse a esta escena como pedagógica? ¿Por qué?

Narrativa didáctica
Método didáctico
Libro
Escena
Local
Pedagógica
Por qué

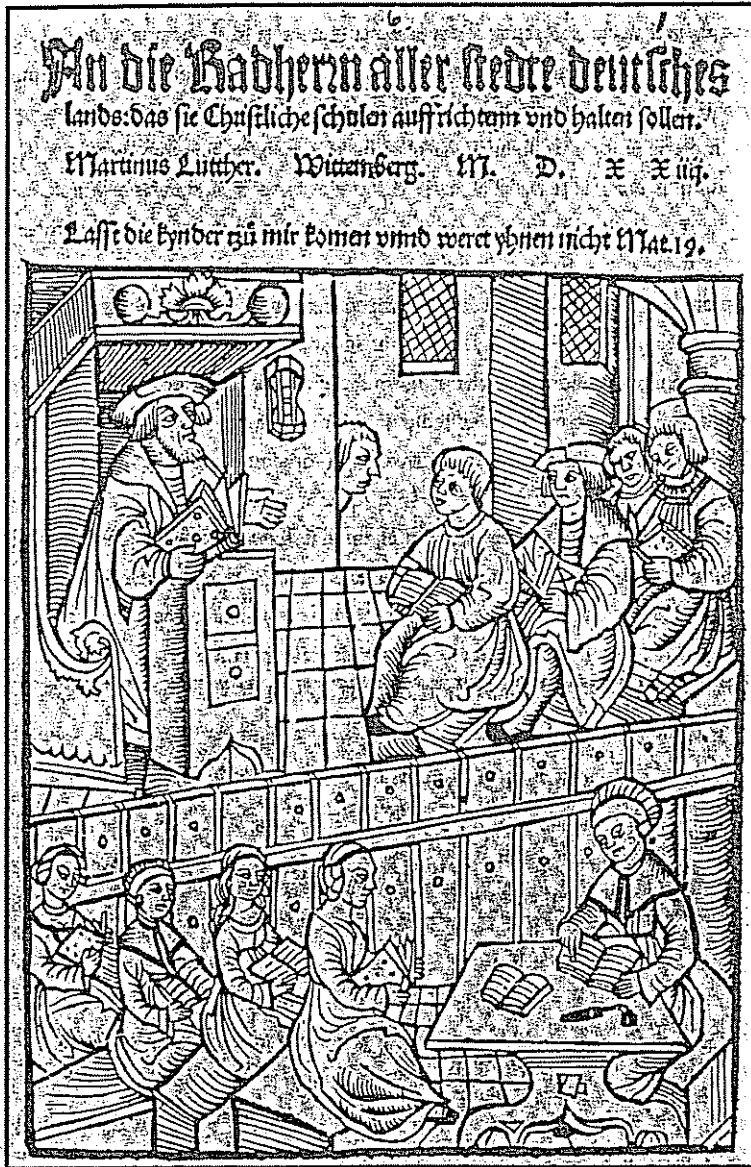


Fig. 6. Ilustración de la Biblia de Lutero. (Tomado de: H. Schiffler y R. Winkelser. Taunsend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern, Bösl Verlag, Stuttgart-Zürich, 1993.)

El protestantismo en general, con las distintas corrientes que lo conformaron, dio un gran impulso a la escolarización, y en particular, a la pedagogía. Preocupado con la conformación de una nueva institución y un nuevo sujeto, se centró

en las formas de propagar su predica a amplias masas de la población. Algunas tendencias, sobre todo la de los calvinistas en Ginebra, fueron más lejos e intentaron crear una sociedad de los hombres "a imagen y semejanza" de las escrituras cristianas. En ellas se valoraban y prescribían un orden y una disciplina rigurosos, y la escuela se estructuró con estos parámetros. Muchos de los clérigos y laicos que allí se educaron difundieron por toda Europa los nuevos métodos de enseñanza basados en una organización secuenciada del conocimiento.

Al parecer, los calvinistas tuvieron mucho que ver con la adopción de términos como *curriculum*, *clase* y *método* en la pedagogía (Hamilton, 1989, p. 46 y ss.). En primer lugar, planteaban que la vida debía seguir una regla, un orden, dado por el cumplimiento de las escrituras sagradas, y que la Iglesia debía imponer esta disciplina a sus fieles. Junto a la desconfianza acerca de las tendencias naturales que los llevaban a tener códigos rígidos de disciplina, los calvinistas adherían a la idea de que el hombre (guiado por la Iglesia) podía gobernar sus pasiones, y que debía educarse para tal fin. Así, le dieron mucha importancia al método de enseñanza y de conducción de la Iglesia. En la Academia de Ginebra, formaron a numerosos discípulos de toda Europa que después enseñarían en sus lugares de origen. Uno de ellos, el escocés Andrew Melville, fue el director de la Universidad de Glasgow y allí implementó su sistema, que fue una combinación de los aprendizajes con Calvino y de las tradiciones medievales. Entre las reformas que impuso, se contaban: la residencia obligatoria en el edificio escolar para el rector o principal de la universidad; la obligación de cada maestro de limitarse a un área de conocimiento (latín, griego, gramática); la promoción de los estudiantes estaba sujeta a que tuvieran una conducta y un progreso satisfactorios a través del año; la universidad, a su vez, reconocería este progreso en los estudios como completamiento del *curriculum* (oportunidad que parece haber sido la primera en que se le daba a esta palabra el sentido moderno de "curso de estudios" que tiene en la actualidad).

Rendimiento / Disciplina / Orientación / Promoción

Actividad 2

Analice la figura 7, que muestra el plano de un colegio inglés, tal como fue construido entre 1557 y 1586 (Seabrook, 1971, p. 18).

Observe: ¿Cuántas son las aulas? ¿Qué otras habitaciones hay en la escuela?

¿Qué usos tienen? ¿Qué diferencias ve con una escuela actual?

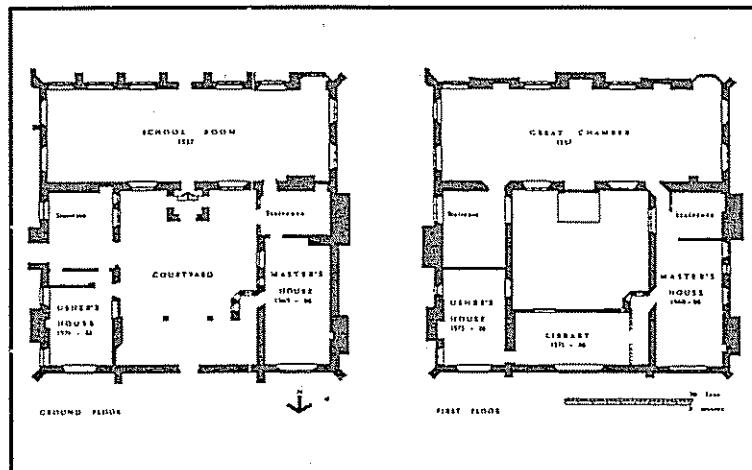


Fig. 7. Plano de la escuela de Guilford, 1557-1586, planta baja y primer piso, con los años en que fue construida cada habitación. (Tomado de: M. Seaborne. *The English School. Its Architecture and organization, 1370-1870*, University of Toronto Press, Toronto, 1971.) (Traducción: school room: salón de clase; courtyard: patio; staircase: escalera; master's house: casa del maestro; usher's house: casa de maestranza; library: biblioteca; great chamber: gran cámara.)

A su turno, la contención católica también reaccionó ante este desafío. En 1534 se fundó una nueva orden dentro de la Iglesia católica que fue denominada *Societas Jesu* (Compañía de Jesús). Sus oponentes llamaban irónicamente a sus integrantes "jesuitas", nombre que se consagró con la expansión acelerada de la orden. Los jesuitas formaron una cohorte jerarquizada y con algunas reminiscencias militares que combatió la influencia creciente de los protestantes. Un rasgo muy específico de los jesuitas fue su obediencia directa al Papa, en contra de la dependencia del monarca nacional o del señor local, como hasta entonces sucedía. Se destacaron por su acción educativa, fundando numerosos colegios y universidades que en pocos años cubrieron toda Europa. Como bien lo expresó a principios de siglo Émile Durkheim,³ si bien los jesuitas intentaban recuperar el terreno perdido ante la Reforma protestante, "muy pronto hubieron

de comprender que para alcanzar su objetivo no bastaba con predicar, confesar, catequizar, sino que el verdadero instrumento de dominación de las almas era la educación de la juventud. Resolvieron, pues, apoderarse de ella" (Durkheim, 1992, p. 293). En el caso de las colonias americanas, su acción, junto a la de los franciscanos, será central para la educación de la élite criolla e indígena.

En síntesis, para producir una posición católica o protestante de honda convicción, ambas iglesias encontraron un espacio en desarrollo al cual dedicaron atención, cuidado, programas y control: la escuela. Para gobernar a los fieles bajo la amenaza de la existencia de otra confesión fue necesario un proceso de afianzamiento de ciertas disposiciones, actitudes e ideas. El proceso de escolarización, dada su longitud, su perseverancia y constancia, aparecía como la forma masiva ideal para hacerlo.

El aula viene con un pan bajo el brazo: definición del poder pastoral. Como vimos, hacia fines de la Edad Media comienza a delinearse el espacio particular que es el aula. Pero la pregunta acerca de qué cosas debían pasar entre las cuatro paredes de la clase era una cuestión totalmente abierta, o al menos, en gestación.

Anne Querrien afirma en su libro sobre el surgimiento de la escuela moderna que la pregunta inicial de la pedagogía era: ¿Cómo dirigir y enseñar a una tropa de alumnos? ¿Cómo gobernarlos? (Querrien, 1979, p. 45). Para la autora, el único modelo disponible para esta tarea era el modelo militar, y por eso el aula se conformó como un espacio donde se produce una militarización particular. Sin embargo, los ejércitos —que aún no eran las formaciones disciplinadas y uniformizadas que conocemos ahora— no eran el único modelo para pensar en cómo gobernar un grupo. Las tradiciones religiosas proporcionaban otro modelo que inspiró a muchos pedagogos cuando éstos se preguntaron cómo debía organizarse un aula—el pastoreo. Todo parece indicar que los pedagogos de esta época no veían a los numerosos conjuntos de alumnos como una "tropa", sino más bien como un "rebaño".

³ Émile Durkheim (1858-1917), de quien volveremos a ocuparnos en el capítulo 4, fue un teórico social francés a quien se considera hoy uno de los grandes clásicos de la sociología. Sus diversos escritos defendían la posición de que muchos hechos que se consideraban "personales" o "naturales" provenían en realidad de estructuras sociales. Por ejemplo, el hecho de que estadísticamente se suiciden más protestantes que católicos llevó a Durkheim a ver al suicidio como un fenómeno social influido por las diversas reglas de estas confesiones y no meramente como una decisión personal. Asimismo, se preguntó cómo es posible que las sociedades se mantengan unidas y, en este contexto, escribió varios trabajos sobre el rol de la educación al respecto.

Entre sus obras se destacan: *La división social del trabajo* (1895), *El suicidio* (1897), *Las formas elementales de la vida religiosa* (1912) y varios escritos metodológicos. Entre sus trabajos sobre educación se encuentran: *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* (*lecciones de los años 1904-1905*, publicadas por primera vez póstumamente en 1939) y *Educación y sociología* (1911). También consultese, de autores varios, *Educación y sociedad* (1980). Si bien no desarrollaremos aquí las posiciones de Durkheim, es una lectura complementaria recomendable para el recorrido que le proponemos.

En la visión del grupo de niños como "rebaño", se asienta un tipo de conducción, una forma de liderazgo de la situación que llamamos "aula", que intenta articularse y vincularse con esa conducción de sí mismo que es la buena-mala conciencia: el poder pastoral. La vinculación entre el desarrollo de la modernidad y la idea del poder pastoral que exponemos a continuación es también deudora del trabajo de Michel Foucault. La idea básica del poder pastoral es que el poder del pastor no se ejerce sobre un espacio; sobre una ciudad, sino sobre un rebaño o conjunto de hombres que se mueven (Foucault, 1992a, p. 268 ss.). Esta idea es una representación ancestral del poder que proviene de las grandes culturas asiáticas de la Antigüedad (judíos, semitas, babilonios, entre otros). Pensemos en el clásico caso de Moisés en el Antiguo Testamento. Si Moisés tiene poder, no es sobre un territorio con límites, fortificaciones, etc., sino sobre un grupo de gente cuya identidad era sentida como común. Esta idea continúa viva en muchas de las culturas que viven en forma nómada, como los gitanos o las tribus bereberes del desierto del Sahara. Por ello, la idea del pastor y del rebaño también puede pensarse en una situación de diáspora o dispersión donde un pueblo se mueve y permanece como pueblo a pesar de haber perdido su territorio. Foucault contrapone este modelo con el modelo griego de la ciudad y el ciudadano. Mientras que en su forma ateniense el ejercicio del poder es un derecho y es fundante de la democracia, en el caso de las formaciones pastorales es visto como una obligación moral del pastor para con su rebaño, y de éste con respecto a su pastor.

Esta forma de poder no sólo se diferencia de la griega porque subraya las "obligaciones" y no los derechos; tampoco es suficiente con ver que mientras en la concepción griega se trata de gobernar las cosas, en el poder pastoral se trata fundamentalmente de gobernar a las personas. Para caracterizar al poder pastoral de una manera abarcadora debemos ver cuál era su propósito: el objetivo no era sólo la mejor disposición de las cosas para los hombres, sino su salvación. Este objetivo ambicioso necesitaba técnicas que mantuvieran al rebaño como totalidad y, a la vez, técnicas que se ocuparan de cada miembro del rebaño. Foucault llamó a esta orientación: un poder dedicado "a todos y a cada uno" (en latín, *Omnes et singulatim*). Este tipo de conducción se maneja con una economía sutil de pecados y merecimientos, siempre con el objetivo de la salvación. Dado que el pastor decide cómo debe interpretarse o solucionarse este balance entre actos buenos y malos, se solicita del participante del rebaño una obediencia absoluta. Con respecto al tema de la obediencia, Foucault comenta: "de un medio

para un fin, la obediencia se transforma en un fin en sí mismo: la obediencia no es más un instrumento para llegar a ser virtuoso, sino que [...] se convierte ella misma en virtud. Se obedece para acceder a un estado de obediencia" (Foucault, citado en: Lemke, 1997, pp. 154-155).

El hecho de que analicemos los primeros pasos del aula a través del modelo del poder pastoral no implica, por nuestra parte, una descalificación o actitud de censura sobre lo que en ella ocurre. Como dijimos, el ámbito religioso constituye el reservorio de la cultura letrada, y era natural que se recurriera a las tecnologías disponibles en la época para la transmisión del saber. Es cierto que identificar las raíces religiosas de nuestras prácticas docentes va a contramano de la propia visión que la escuela pública ha construido sobre sí misma, como espacio secularizado y claramente diferenciado de la Iglesia, cuestión que quedará más clara en el capítulo 4, cuando nos ocupemos del último siglo de escolarización; y en este sentido, puede causar alguna que otra irritación. Sin embargo, creemos que el poner en evidencia estas relaciones y homologías entre las prácticas aúlicas y el poder pastoral puede alertarnos sobre los efectos que tienen esta técnica de enseñanza y este uso del poder, que son distintos de si pensáramos al aula como un sistema de democracia ateniense, por poner otro ejemplo. Como señalamos en el capítulo introductorio, la enseñanza y el aprendizaje siempre involucran relaciones de poder, y por lo tanto nunca son neutrales en sus efectos y resultados; en todo caso, para nosotros es deseable poder tener más conciencia de ellos y ejercer decisiones más responsables.

Recapitulando lo dicho, la buena o mala conciencia de los siglos XV-XVIII fue la forma en que se intentó que la gente se identificara masivamente con la confesión católica o con alguno de los diversos grupos protestantes. A partir de la estructuración de instituciones pedagógicas a cargo del Estado local o nacional, el poder pastoral planteó que la conciencia era el objetivo a formar si se quería producir una nueva obediencia, una obediencia no superficial. Foucault afirma que el tipo de conducción pastoral se basó en una coerción moral, casi obligatoria, y fue además una conducción permanente. El punto central es que la "obediencia" ya no consistía en hacer lo que se decía que había que hacer –o sea, una obediencia exterior–, sino que en la época de la división religiosa en confesiones pasó a ser una obediencia aceptada e "interior". Aun cuando esta obediencia nunca fuera completa, el gran programa de moralización fue formulado y puesto en marcha, e influyó en la conformación del Estado y del individuo modernos (Schmitt, 1997, p. 648 ss.).

Actividad 3

Saltemos al presente. Piense en las metáforas que empleamos para referirnos a los maestros: guías, conductores, centinelas, segundas mamás en el caso de las maestras, entre otras (hay más en el exordio referido a las metáforas que sigue a este capítulo). Analice cuántas de ellas suponen la idea de un "pastorado" y se proponen la salvación o el rescate de los alumnos. Remembre sus propias experiencias escolares: ¿Qué tipo de autoridad le proponían sus docentes? Le sugerimos algunas ideas para discutir: ¿Puede haber una pedagogía que no sea pastoral? ¿Cómo sería una autoridad diferente de la de "conducir un rebaño"? ¿Cuál es la relación entre la moralización y la disciplina? ¿Cuál es la relación entre la disciplina y la autoridad?

¿Cómo se tradujo esta intención de moralizar a las sociedades en medio de las guerras y cambios de confesión en la pedagogía? Por empezar, la pedagogía apareció con nueva fuerza. Un grupo de intelectuales urbanos, los humanistas, propusieron programas pedagógicos para las élites, que son los que se citan con más frecuencia en los libros de Historia de la pedagogía. Erasmo de Rotterdam, Vittorino da Feltre, entre muchos otros, escribieron largos tratados sobre la educación de los futuros príncipes y cortesanos e insistieron en la necesidad de reformar las costumbres y las maneras de comportarse en sociedad, incluyendo, como vimos en el capítulo anterior, preceptos que abarcaban desde cómo sonarse la nariz en público hasta cómo comer (Elías, 1990). Pero, ¿quién se ocupó de las grandes masas, quién formuló programas para la escuela masiva y popular en gestación?

Omnes o el costado grupal del aula: el método global de Jan Amos Comenio.¹ En este período, aparece la figura de Jan Amos Comenio (1592-1670), otro reformador religioso que se comprometió con la causa de la autonomía de los checos (dominados por diversos principados alemanes) y murió en el exilio, en Amsterdam, después de numerosas peripecias.

* Hablaremos del método global de enseñanza que todos conocemos: un maestro se dirige a un grupo de alumnos y organiza centralmente la situación de aprendizaje. Sin embargo, usaremos también para caracterizarlo la palabra "frontal", que se encuentra en la bibliografía de lengua alemana. Mientras que con la palabra global se enfatiza lo abarcador del rol del docente, el hecho de que su palabra llega a todos los alumnos, con frontal se subraya la organización espacial del método en torno a un frente ocupado por el maestro. De todas maneras, aclaramos que ambos términos se refieren a la misma situación de comunicación en el interior del aula.

Comenio fue un clérigo preocupado por la universalización del mensaje divino, por la lectura de la Biblia y por la moralización de amplias masas. Escribió varias obras educativas –entre ellas, libros con ilustraciones y un famoso libro de enseñanza de lenguas extranjeras que fue utilizado durante 400 años en las escuelas europeas–, pero su obra programática más importante en el campo de la pedagogía es la *Didactica Magna* (1632), obra que funda la didáctica escolar moderna. Aunque no llegó a transformar las prácticas educativas de su época, sentó las premisas sobre las que se estructuró el aula moderna.

La tesis central de Comenio, su sistema de metáforas, se apoyaba en la naturaleza: "al procurar los remedios para los defectos naturales, no debemos buscarnos en otra parte sino en la misma naturaleza. [...] De todo esto se deduce que ese orden que pretendemos que sea la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza" (Comenio, 1986, pp. 106-108). Por ejemplo, cuando trataba de fundamentar la solidez como eje del método para enseñar y aprender, Comenio procedía planteando principios o axiomas, como "la naturaleza no hace cosa alguna sin fundamento o raíz", y mostrándolos como imitación de la naturaleza (en este caso, el árbol que crece cuando se afianzan sus raíces, o el arquitecto que edifica una casa a partir de los cimientos). De la misma manera, los docentes deben empezar por hacer dóciles y atentos a los alumnos, basarse en su gusto y voluntad, y educar su entendimiento y memoria; éstas son las raíces de la enseñanza-aprendizaje (Comenio, 1986, pp. 156-158).

Su concepción era cosmológica, esto es, estaba basada en un orden "natural" considerado como parte de la creación divina. Dentro de los proyectos de educación elemental del siglo XVII, Comenio representó una línea no antropocéntrica, ya que el hombre no constituía el centro del *curriculum*: mientras otros programas se inclinaban por presentarlas tal como el hombre las ve y tal como las usa, "Comenio presenta las cosas en su orden divino" (Helmer, 1990, pp. 684-685). Creía que a través de la imitación de la naturaleza se podría llegar a implementar las leyes de la creación divina y alcanzar su perfección. Decía hacia el final de la *Didactica Magna*: "Es nuestro deseo que el método de enseñar alcance tal perfección, que entre el usual y corriente, hasta ahora, y este nuevo procedimiento didáctico exista igual diferencia que la que admiramos entre el antiguo arte de multiplicar los libros, mediante la copia, y el arte de impresión de los libros, recientemente descubierto pero que ya se ha vuelto

costumbre" (Comenio, 1986, p. 308, traducción modificada por los autores).⁵ En este siglo de "confesionalización" en que se intentó producir una nueva piedad, una fe más reflexiva e interiorizada, el éxito de la enseñanza pasó a ser central. La eficacia de la transmisión fue un problema central para Comenio cuando formuló su método. "[...] el método de enseñar fue hasta ahora tan indeterminado que cualquiera se atrevió a decir: 'Yo educaré a este jovencito en tantos y tantos años, de este o el otro modo le instruiré, etc.'. Nos parece que este método debe ser: 'Si el arte de esta plantación espiritual puede establecerse sobre fundamento tan firme que se emplee de un modo seguro sin que pueda fallar'" (Comenio, 1986, p. 121). Educar no era algo simple y que cualquiera podía hacer; por el contrario, se requería saber las reglas del método y estar dispuesto a aplicarlas. Como vimos, esta idea del método y el orden era muy cara a los protestantes; Comenio la desarrolló con creces para la enseñanza elemental.

Asimismo, Comenio tenía conciencia de la ruptura que su tecnología del aula suponía en relación con el mundo medieval y con las formas de aprendizaje elemental del pasado. Se oponía a las enseñanzas que iban contra la voluntad del niño (1986, p. 141) y a quienes usaban el castigo como método educativo (1986, p. 151); también propuso que las aulas, en vez de esos salones oscuros e indiferenciados que se observan en la figura 1, como vimos, fueran salas agradables, llenas de luz, limpieza y pinturas educativas en las paredes (1986, p. 142).

Sin embargo, la novedad del método residió ante todo, más que en su carácter sistemático y en su fundamento en la naturaleza, en su globalidad y frontalidad. Comenio enunció como programa del futuro el aula que hoy llamamos "tradicional": el docente —como figura centralizada o "encarnación" de la autoridad— expone didácticamente frente a los alumnos que lo escuchan y obedecen. Un problema central de esta propuesta es lograr que los alumnos efectivamente escuchen, y así emergió el tema de la motivación-atención como objeto de preocupación de la pedagogía. Al respecto, Comenio anuncia lo que en aquel entonces era una nueva indicación: "para cualquier estudio que haya de emprenderse, hay que preparar el espíritu de los discípulos. Hay que despojar de impedimentos a los discípulos. De nada sirve dar preceptos si antes no remue-

ves los obstáculos a los que preceptúas, dice Séneca" (Comenio, 1986, p. 127). El método plantea el nuevo problema de captar la atención de todos, en el momento en que la educación elemental se vuelve casi una obligación, todavía no legal, pero sí moral.

Como la naturaleza comienza toda su actividad desde el interior hacia el exterior, "primero debe formarse el conocimiento de las cosas, segundo la memoria y tercero el habla y la mano. Debe tener en cuenta el docente todos los medios de abrir el conocimiento y utilizarlos congruentemente" (Comenio, 1986, p. 130). De allí que sea necesaria la formulación de "principios" o fundamentos "para la facilidad del enseñar y aprender". Éstos afirman que:

- I. Se empieza temprano antes de la corrupción del espíritu;
- II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus;
- III. Se procede de lo general a lo particular,
- IV. Y de lo más fácil a lo más difícil;
- V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender;
- VI. Y se procede despacío en todo,
- VII. Y no se obliga a los espíritus a nada que no les convenga por su edad y por la razón del método;
- VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales;
- IX. Para su aplicación inmediata;
- X. Y siempre por un solo y el mismo método.

Comenio, 1986, p. 138.

Actividad 4

Analice estos principios de facilitación del aprendizaje. ¿Le parecen conocidos o desconocidos? Compárelos con lo aprendido en los módulos o materias sobre aprendizaje y enseñanza. ¿Cuáles de ellos cree que perduran, y por qué?

Notemos que los principios no decían nada acerca de la organización del aula: no decían, por ejemplo, si el maestro debía controlar individualmente a cada alumno o hablar a todo el grupo. Sólo intentaban asegurar que la llegada del

⁵ Comenio escribió su obra en latín, cosa corriente en su época. Si bien hemos tomado como base la traducción española proporcionada por la editorial Akal, hemos modificado algunas citas a partir de la traducción alemana de 1913, que fue realizada por un destacado grupo de latinistas.

mensaje docente estuviera garantizada, preparando la acción de enseñar en su ritmo constante.

Hay un elemento en la cosmología de Comenio que estructura toda su didáctica; ha sido caracterizado dentro de una corriente amplia de pensamiento cuyo auge se produjo en los siglos XV-XVII: el panteísmo (Hroch, 1992). Ésta es una concepción intermedia entre la visión sagrada del mundo que tenía la Edad Media y las nuevas corrientes profanas de la ciencia y del conocimiento de la naturaleza: "Una vez descubierto o intuido el sistema de la naturaleza, se lo atribuye a la omnisciencia divina, que impregna toda la creación de un cierto orden, porque la mente divina es perfecta. Esto es lo que la Escolástica llama 'ordenado a uno'. A partir de esto la concepción panteísta, formulada por primera vez en Occidente por San Francisco de Asís, sostiene que la idea ordenadora es algo que está en la naturaleza humana, porque toda la naturaleza está impregnada de Dios. Se trata de una idea de tradición oriental que no estaba en la tradición bíblica ni en la cristiana: toda la Creación está impregnada de su Creador, y éste está en la Creación" (Romero, 1987, p. 80).⁴ Si la enseñanza extrae su estructura de la naturaleza, entonces ella parte de admirar al mundo como "Creación". El eje central del método es esta relación que Romero describe como "ordenado a uno", es decir, la variedad empírica y concreta de la naturaleza —aunque parezca desordenada— es en realidad un orden que proviene de un "uno" o totalidad singular como principio organizador. Para Comenio, ese "uno" era, claramente, la divinidad. Por ello, cuando introdujo el método global o frontal lo hizo con una metáfora naturalista que contenía esta idea de un "uno" opuesto a una variedad empírica: "el sol", que "no se ocupa solamente con objetos singulares, por ejemplo un animal o un árbol, sino que ilumina, calienta y da vida a toda la tierra" (Comenio, 1986, p. 176).

Con esta metáfora naturalista se presentaba el método global; a partir de entonces, la pedagogía postulará que el maestro (uno) ordenará a una variedad de alumnos frente a él.

El principio unificador en el aula era un intento de hacer sentir la divinidad a través de ese "derivado" de la naturaleza que es la enseñanza global. Esto estaba presente en el ideal metodológico de Comenio. Como "la naturaleza trabaja siempre de la misma forma", Comenio recomendaba que:

1. Haya un solo y mismo método para enseñar las ciencias; uno solo y el mismo para todas las artes; y uno solo e idéntico para todas las lenguas;
2. En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios; 3. En cuanto sea posible, sean iguales las ediciones de los libros en cada materia. De este modo, con facilidad y sin dudas, se efectuarán todas las cosas.

Comenio, 1986, p. 153.

No sólo el método se unificaba, sino que el docente, como la encarnación de la unificación, aparecía con toda su centralidad. Si bien ante la masividad del aula de su tiempo Comenio empleaba como ayudantes alumnos avanzados o más hábiles (llamados decuriones, tomando el ejemplo de la pedagogía jesuítica que analizaremos a continuación), no quería que la autoridad centralizada del enseñante se diluyera. Las funciones centrales, como la responsabilidad de garantizar la atención de los alumnos, eran competencia del maestro: "Esta atención no se desperta o se mantiene simplemente a través de los decuriones o de otros a los que se les confía la inspección, sino que se realiza mejor a través del docente mismo [...]" (Comenio, 1986, p. 180, traducción modificada por los autores).

Comenio propuso un aula donde se configuraba una autoridad centralizada a través del habla directa al rebaño o grupo que estaba ante él. Dentro del contexto de la Reforma protestante, movimiento del cual su orden formaba parte como secta disidente, esto no era sorprendente. En el protestantismo, la predica es el eje central de la misa; es "el medio clásico de la comunicación religiosa en la forma de un discurso público". Asimismo, la predica utiliza una "forma propia de presentación". Centralmente, "la predica es entendible principalmente para los que acuden al servicio religioso regularmente y que pueden verse confrontados con la interpretación religiosa de la realidad que es expuesta por el pastor" (Drehsen, 1995, p. 993).

Todo parece indicar, entonces, que el método global o frontal toma muchos elementos de la tradición y de la escena de la predica. Así como la regularidad de ir a misa es una característica importante para acceder a esa presentación particular, a esa "interpretación" de la realidad que es la predica, la regularidad de la enseñanza, su cotidianidad, aseguran que los que escuchan puedan

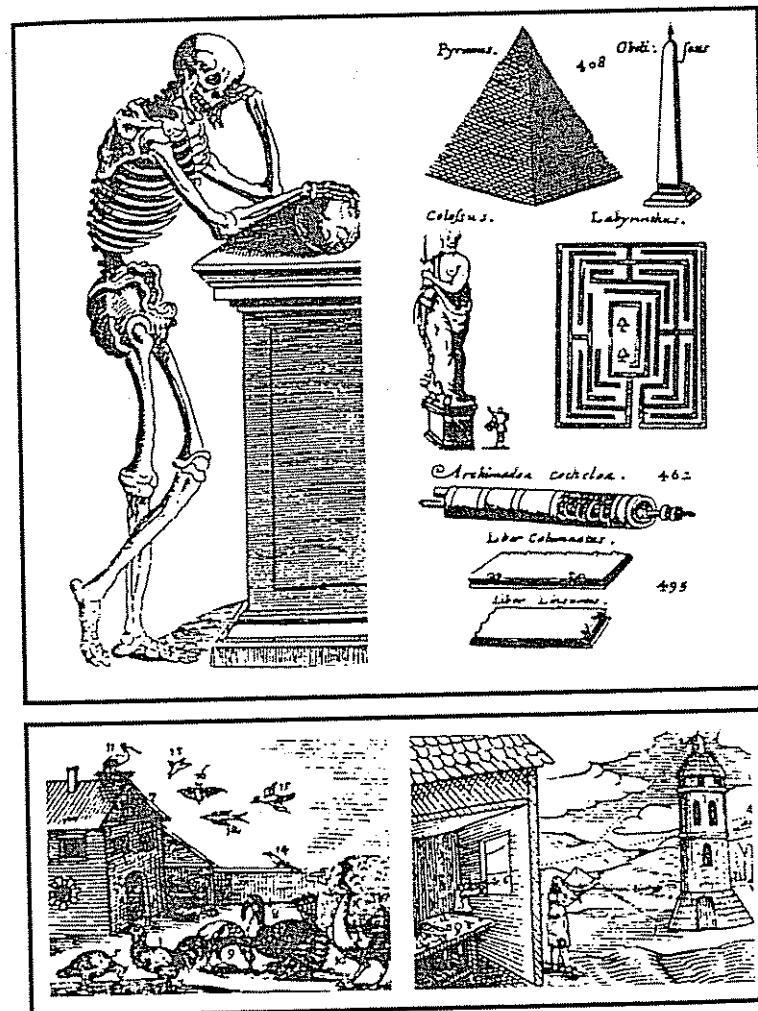
⁴ Como hemos visto en la caracterización que Foucault hace del poder pastoral, se trata —al igual que el panteísmo— de una tradición oriental.

participar de la escena siguiendo su forma de presentación, que es diferente de las comunicaciones que la gente tiene fuera de la escuela. La comunicación jerarquizada y ritualizada se establece a través de una escena constante que se repite mediante diversos contenidos. Sin embargo, esta unificación de la figura de autoridad y su centralidad no significa que la relación de autoridad sea una pura imposición. Decía Comenio: "hay que enseñar a los hombres, en cuanto sea posible, a que sepan, no por los libros, sino por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas; esto es: conocer e investigar las cosas mismas, no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas". Para ello recomendaba que "nada debe ser enseñado simplemente a partir de la autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensorial y racional" (Comenio, 1986, p. 163, traducción modificada por los autores).

Pensemos en las consecuencias. La encina y el haya, el cielo y la tierra no están en el aula. El libro y el docente, sí. Esto es, sólo si el libro y el docente tienen una estructura acorde con la naturaleza, pueden ejercer una influencia similar a esa naturaleza que, como vimos, es una expresión de la divinidad. Pero esta influencia conforme al orden natural debe ser comprendida y no sólo "percibida". En el mismo método que unificaba la autoridad en una persona y sus acciones (el docente), Comenio negaba que esta autoridad fuera el único principio docente. En este pastorado que Comenio imaginaba, las "ovejas" ejercerían "técnicas del yo" basadas en la obediencia a través de la comprensión. Él no quería la obediencia ciega a la autoridad, sino la obediencia pensada, aceptada: tenemos aquí el programa de Lutero desarrollado en su máxima expresión. Por eso, el problema del control directo era secundario para él: "puede argumentarse que la inspección particular es necesaria para el control, si cada alumno tiene sus libros limpios, si escriben sus tareas sesudamente, si aprenden de memoria con detalle, etc. Y para esto, si son muchos los discípulos se requiere mucho tiempo. Respondo: no es para nada necesario oír siempre a todos ni revisar siempre los libros de todos. Pues el docente está auxiliado por los decuriones como ayudantes y ellos vigilarán a los que están a su cuidado para que cumplan sus deberes con la mayor exactitud" (Comenio, 1986, p. 182). De esta vigilancia surgiría la obediencia reflexiva. Lo que importaba era conformar las almas de acuerdo con esta naturaleza divina. El gobierno de los niños se presenta en esta versión a través de su conducción grupal. Comenio confiaba en que la obediencia grupal, más que el control individual, era la técnica escolar adecuada para conducir el alma de los niños masivamente.

Actividad 5

Imagine una clase tal como la hubiera dado Comenio. Use las ilustraciones de sus libros *Janua linguarum reserata* (*Puerta abierta al lenguaje*) y *Orbis sensuum pictum* (*El mundo visible en pinturas*) (Alt, pp. 353-358). ¿Cuáles serían los fines, contenidos y formas de la enseñanza? ¿Qué características deberían tener los maestros y cuáles, los alumnos?



Figs. 8 y 9. Ilustraciones de los libros *Janua linguarum reserata* (1675) y *Orbis sensuum pictum* (1658), de Jan Amos Comenio. (Tomado de: R. Alt. Pictorial History of Education and Schools, vol. 1, Volk und Wissen Volkseigner Verlag, Berlin, 1961.)

El programa pedagógico de Comenio no llegó a concretarse completamente, y sus obras más difundidas fueron sus libros de texto "sensoriales" (aprender a través de imágenes, como en el *Orbis sensualium pictum* ya mencionado) antes que la *Didactica Magna*. Aunque hoy se haya vuelto normal o natural, el método global o frontal no fue fácilmente asimilable en su época. En las escuelas luteranas y protestantes, tanto como en las católicas, en general siguió reinando la "pura memorización" (Karant-Nunn, 1990, p. 36) y todavía dos siglos después –como veremos–, la generalización del método global-frontal era toda una innovación.

Actividad 6

Lea la selección del índice de la Didactica Magna que se transcribe a continuación. Comparelo con un libro actual de didáctica. ¿Qué elementos en común y diferentes encuentra? ¿Qué lugar ocupa el maestro en estos títulos de capítulo, y cuál, en los textos actuales? ¿Qué temas perduran y cuáles han desaparecido de las preocupaciones de la didáctica?

"Capítulo I. El hombre es la criatura postrera, la más absoluta, la más excelente de todas las criaturas.

Capítulo II. El fin del hombre está fuera de esta vida.

Capítulo III. Esta vida es sólo preparación de la Vida Eterna.

Capítulo IV. Conocerse, regirse y encaminarse hacia Dios, tanto a sí propio como todas las demás cosas con uno mismo, son los tres grados de la preparación para la Eternidad. [...]

Capítulo VII. La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en ésta.

Capítulo VIII. Es preciso formar a la juventud conjuntamente y para ello se necesitan escuelas.

Capítulo IX. Se debe confiar toda la juventud de uno y otro sexo a las escuelas.

Capítulo X. La enseñanza en las escuelas debe ser comprehensiva.

Capítulo XI. Hasta ahora se ha carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin.

Capítulo XII. Las escuelas pueden ser mejoradas.

Capítulo XIII. El fundamento de la mejora de las escuelas es procurar el orden de todo.

Capítulo XIV. El orden que se establezca para las escuelas debe ser tomado de la naturaleza; y ha de ser tal, que ninguna clase de obstáculos pueda alterarle. [...]

Capítulo XVI. Requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es: De qué modo se debe enseñar y aprender con seguridad para que los efectos sean experimentados necesariamente.

Capítulo XVII. Fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender.

Capítulo XVIII. Fundamentos de la exactitud para enseñar y aprender.

Capítulo XIX. Fundamentos de la rapidez abreviada en la enseñanza.

Capítulo XX. Método de las ciencias en particular.

Capítulo XXI. Método de las artes.

Capítulo XXII. Método de las lenguas.

Capítulo XXIII. Método de la formación moral.

Capítulo XXIV. Método para inculcar la piedad [...].

Capítulo XXV. De la disciplina escolar. Toda disciplina tiene su fundamento en la virtud.

Capítulo XXVI. De la división de las escuelas en cuatro especies conforme a la edad y al progreso.

Capítulo XXVII. Plan de la escuela materna.

Capítulo XXVIII. Plan de la escuela común.

Capítulo XXIX. Bosquejo de la escuela latina.

Capítulo XXXI. De la Academia.

Capítulo XXXII. Del orden general de las escuelas rectamente guardado.

Capítulo XXXIII. De los requisitos necesarios para comenzar la práctica de este "método universal". (Comenio, *Didactica Magna*, 1986).

Singulatim o el costado individualizante del aula: el método de los jesuitas.

Si bien Comenio se basó en cómo la centralidad de la predica podía ser trasladada a las formas de comunicación del aula, existió también una pedagogía que acentuó la otra cara del poder pastoral, la atención a cada individuo (*Singulatim*). Ya hemos indicado que la escolarización fue una tarea predilecta de los jesuitas, quienes sin embargo imaginaron en su pedagogía un aula diferente de la planteada por Comenio.

La pedagogía jesuita está corporizada en el reglamento de estudios válido para todas las escuelas de la orden en el mundo: la *Ratio Studiorum*. Esta fue elaborada a lo largo de varias décadas, en consulta con las diversas organizaciones de la orden y sobre la base de las experiencias que se iban ganando en el terreno escolar. Por último, la primera versión definitiva fue sancionada en 1599 y mantuvo su vigencia hasta 1832, cuando fue levemente modificada. Todas las obras de pedagogía jesuita se dedicaron a comentar, introducir, ejemplificar y matizar la *Ratio Studiorum*, por lo cual asumió el carácter de texto pedagógico fundador dentro de la orden.

Los jesuitas hicieron gran hincapié en las relaciones entre la enseñanza, el gobierno y la predica. Quizás un miembro de la orden no fuera un gran teólogo, ni estuviera interesado en las sutilezas de la discusión religiosa. En ese caso, los jesuitas abrían a sus hermanos otra posibilidad: una carrera escolar. Ésta era para aquellos que podían predicar y gobernar.⁷ Los jesuitas fueron proba-

⁷ En el artículo 7 de la *Ratio Studiorum* se indica: "si alguien no tuviera finalmente un talento extraordinario, pero si un don desacostumbrado para predicar y gobernar" puede reemplazar sus deficiencias en la disputa teológica con sus habilidades "que son en interés de la Sociedad", a través de más oportunidades de formación con vistas a un futuro puesto escolar (*Ratio Studiorum*, 1887, p. 249).

blemente la primera orden que se dedicó a formar un cuerpo letrado, que ocupó posiciones no sólo enseñando a otras generaciones como parte de la orden, sino dentro de la creciente burocracia del Estado (Varela, 1983).

El aula jesuita era un espacio claramente recortado de la vida diaria, donde sólo se hablaba latín y se enseñaban contenidos literarios clásicos. El latín, el griego y la religión eran el centro del *curriculum*. Dentro de la estrategia del poder pastoral, la pedagogía jesuita puso de relieve la cuestión de la atención individual, probablemente derivada de la tradición de la práctica católica de la confesión y absolución, que fuera tan criticada por los reformadores protestantes. Uno de los obstáculos para ello era que el aula jesuita era numerosa (se calcula que en el espacio pedagógico convivían entre 200 y 300 alumnos). Los jesuitas se esforzaron por idear un método que conservara tanto la individualización como la educación masiva. Para ello, crearon la figura del decurión: al alumno más avisado o más avanzado, capaz de controlar a otros individualmente en su proceso de aprendizaje, se lo distinguía del resto y se lo nombraba ayudante del docente. Dice al respecto la *Ratio Studiorum*:

Los decuriones deben ser elegidos por el docente. Los mismos deben escuchar aquello que se ha aprendido de memoria, deben recolectar los escritos para el docente, deben anotar en un cuaderno cuántas veces la memoria se detiene, quién no ha hecho el trabajo escrito o quién no ha traído los materiales; también deben realizar otras cosas, si es que el docente lo desea.

*Ratio Studiorum, 1887, p. 395.*⁸

Los decuriones fueron una creación de la pedagogía jesuita que determinaba gran parte de la vida cotidiana del aula. En las reglas para los profesores de las clases inferiores, artículo 19, se puede leer:

⁸ En las citas de la *Ratio Studiorum* nos hemos basado en la edición bilingüe (latín-alemán) de Pachtler (1887), que se encuentra dentro de una serie documental importante de fines del siglo pasado: *Monumenta Germaniae Paedagogica*.

Los escolares deben repetir a los decuriones aquello que ha sido dado para memorizar. [...] Pero los decuriones mismos deben repetirlo ante el decurión superior o ante el docente mismo. El docente debe escuchar la repetición de algunos alumnos, como por ejemplo de los más lentos y de los que llegan tarde para poder comprobar la confiabilidad de los decuriones y para mantener el esmero de todos los alumnos.

Ratio Studiorum, 1887, p. 385.

Es decir, también al decurión se lo pone a prueba, de manera individual, igual que al resto de los alumnos. Esta forma de la interrogación individual equivale a lo que en nuestra cultura pedagógica es "pasar a dar lección". Nombre curioso, ya que se supone que la lección es un discurso continuado, mientras que la lección escolar que conocemos está mucho más cercana a un interrogatorio (¿una forma de la confesión?) que a la presentación sostenida y continua de un tema. Además de la participación de los decuriones, en el aula jesuita también existía la lección como acción ejercida por el docente. En el artículo 27 de las reglas para profesores de las clases inferiores se consigna su estructura: primero se lee en voz alta un segmento de un texto, "luego se explica muy brevemente el contenido y, si es necesario, la relación con lo visto anteriormente". Luego, se explican las oraciones oscuras, "se relaciona una cosa con la otra y se aclara el sentido, pero justamente no a través de una explicación infantil, reemplazando la palabra latina por otra, sino a través de una real expliación del sentido por medio de oraciones más claras" (*Ratio Studiorum, 1887, p. 391*).

Actividad 7

Uno de los elementos que más perduraron de la propuesta jesuítica fue la separación entre la escuela y la cultura extramuros. La idea de constituir un universo escolar en todo diferente (hasta en el idioma, latín) siguió imperando por algunos siglos, y quizás sobreviva hoy en forma menos explícita.

Para evaluar las continuidades y rupturas entre ese modelo y el aula que hoy conocemos, le proponemos que reflexione sobre una afirmación del pedagogo argentino Víctor Mercante (1872-1934), muy influyente en nuestro sistema educativo a principios de este siglo:

"[La cultura actual ofrece un] cuadro desalentador [...] desde que hay cines,

escaparates, tranvías eléctricos y entrevistas fáciles. [...] El fenómeno se agrava con la intoxicación producida por la nicotina". Mercante agregó que el fútbol, los paseos, las retretas o escapadas de la escuela, el tango y el cine constituyan una "escuela de perversión-criminal", que debía ser combatida por la escuela (Mercante, Charlas pedagógicas, 1925, pp. 118-123). Aunque en menor grado, esta actitud de sospecha de la cultura contemporánea todavía puede observarse en relación con la computación, la televisión, el rock, que muchas veces se perciben como "enemigos" de la cultura escolar.⁹ Discuta las ventajas y desventajas de introducir la cultura popular u otras formas culturales en la enseñanza escolarizada; remarque las diferencias y similitudes de ambas esferas (la escuela y la cultura de masas) en relación con sus objetivos, sus formas, los contenidos que divulgan y sus usuarios o destinatarios. ¿Puede el "universo escolar" ser totalmente inmune a la cultura de su época? ¿Es esto deseable? Y en sentido contrario, ¿debe la escuela "imitar" lo que hacen otras agencias culturales o tendría que proponerse como un espacio diferente? Puede organizar una dramatización de un juicio a la cultura mediática (a la televisión, por ejemplo), con abogados defensores, fiscales y jurados, tratando de develar su contribución a la educación popular.

Sin embargo, la lección era sólo un momento minoritario de la jornada escolar. Los jesuitas se preocuparon más por la continua actividad en la clase y por la personalización del contacto. Veamos las reglas para el profesor de humanidades:

• [L]a división del tiempo es la siguiente: en la primera hora de la mañana los decuriones deben escuchar aquello que se ha aprendido de memoria de Cicerón y de la métrica; el docente corrige mientras tanto los trabajos escritos recolectados por los decuriones, mientras los escolares hacen ciertos ejercicios que el docente determina; por último algunos escolares deben decir lo aprendido de memoria delante de la clase y las notas tomadas por los decuriones deben ser controladas por el docente.

Ratio Studiorum, 1887, p. 417.¹⁰

El aula jesuita es, básicamente, un aula de individuos. La unidad a la que se dirige el docente es un alumno, sea este alumno "raso" o decurión. Lo importante es que en ese interrogatorio o repetición el docente jesuita trabaja básicamente contenidos memorísticos que deben ser reproducidos en su presencia. Aquí aparece con gran elocuencia el carácter casi obligatorio del pastorado: la "salvación" del alumno implica aprender un texto concreto, que debe ser memorizado y estar a disposición en la memoria en cualquier momento en que el docente lo pida. El alumno que repite su texto delante del docente jesuita confiesa de alguna manera su pecado y lo expurga, aceptando la dirección, el texto y el ritmo que el docente realiza. Al respecto, pueden señalarse analogías entre la lección-interrogatorio jesuita y los "ejercicios" que su fundador, San Ignacio de Loyola, había escrito para purgar los pecados del alma. Los "ejercicios" de purificación eran pequeños martirios que los fieles infligían a sus cuerpos para "purificar" el alma. El alumno jesuita, mientras repite sus frases en la lengua oficial de estas escuelas, el latín, aprende que la obediencia es virtud; lo importante no es solamente el texto corto de Cicerón que hay que memorizar, sino la mecánica de que existe un orden determinado y un rol designado para cada uno. Si bien esta idea está en la base de cada situación de aula y también la encontramos en las prescripciones de Comenio, la particularidad del jesuita es que el alumno responde y obedece como individuo. En Comenio, el momento de la obediencia es básicamente un momento colectivo, donde todos a la vez escuchan lo mismo, preparado de manera tal que produzca efectos similares en todas las cabezas.

Otra diferencia es que en el caso de los jesuitas, el sistema de vigilancia sobre la obediencia está mucho más desarrollado y organizado. Cada alumno debía confesarse al menos una vez por mes, siempre con el mismo confesor, que así llevaba la lista de sus confidentes. Como lo ponen de manifiesto estas recomendaciones a los docentes de la orden del padre Jouvency en el siglo XVII, a partir de este conocimiento íntimo, nada está librado al azar, ni el sermón de la misa o la clase, ni el libro que el maestro lleva bajo el brazo en los encuentros "casuales" con los alumnos:

⁹ Una introducción al tema "cultura y escuela" puede encontrarse en Caruso y Dussel (1996), cap. I.

¹⁰ Esta organización es básicamente la misma para otras asignaturas. Por ejemplo, las reglas para el profesor de retórica, artículo 2, establecen que: "la división del tiempo es la siguiente: en la primera hora de la mañana se repetirá lo aprendido de memoria; el docente corrige los trabajos escritos que los decuriones han recolectado y, mientras tanto, les dan a los alumnos diversos ejercicios escolares; por último, el docente repite la lección anterior" (Ratio Studiorum, 1887, p. 401).

 Será bueno hablar con frecuencia con los alumnos que parecen más relajados en su conducta y que están expuestos quizás a vicios más graves [...], leyendo como por azar, o recomendándoles un libro de piedad que se lleve en la mano; recitando un cuento [...], haciéndoles comprender lo vergonzoso que es mentir, engañar, jurar, pronunciar palabras obscenas e impías, criticar [...]; en todas las circunstancias elegirá hábilmente y provocará incluso de lejos la ocasión de aprenderles a conducirles hacia Dios [...]. Dará a cada alumno libritos de piedad y recompensará a los más diligentes en leerlos. Luego les preguntará si los han leído [...], pero todo ello con dulzura, ya que nada es más enemigo de la virtud que la violencia.

Citado por Varela, 1983, p. 134.

En el caso de los jesuitas, entonces, se observa que la individualización de la educación es una individualización del momento de obediencia. No es la individualización de la pedagogía contemporánea, ligada al desarrollo de las capacidades y gustos del niño, sino una individualización que es una forma de llegar o convocar a cada alumno en el momento de obedecer. Como señala Durkheim, un principio de los jesuitas era que "no puede haber una buena educación sin un contacto al mismo tiempo continuo y personal entre el alumno y el educador, y ello con un doble objetivo. Primero, porque el alumno no debe quedar nunca abandonado a si mismo. Para formarle, hay que someterle a una acción que no conozca ni eclipses ni desfallecimientos: porque el espíritu del mal siempre ve la. Por eso, el alumno de los jesuitas no estaba nunca solo" (Durkheim, 1992, p. 325). ¿Es posible estar solo en el aula de Comenio? Probablemente. En todo caso, en aquél, como en otros escenarios pedagógicos, un docente puede hablar y los alumnos pensar en cualquier otra cosa mientras parecen prestar atención. Frente a esta posibilidad, los jesuitas formularon un sistema didáctico que redujera al mínimo esta posibilidad y que garantizara que cada persona obedeciera y trabajara sobre su conciencia cumpliendo con las consignas dadas.¹¹ La

71
Un poco de historia
en la parte de arriba

presencia del decurión aseguraba que la autoridad fuera una individualización "cercana", un individuo que era la continuación de los ojos de la autoridad "verdadera" u originaria, que es la figura del maestro.

Por otra parte, el sistema jesuita introdujo otras novedades. Por ejemplo, los jesuitas fueron los primeros en emplear las tan discutidas notas escolares. En un esquema donde se instalaba la competencia de los sujetos individualizados en la vida cotidiana del aula, las notas fueron un incentivo para competir. Como afirma Foucault, la forma pedagógica del aula jesuita ha sido "la guerra y la rivalidad" (Foucault, 1995, p. 149). En el artículo 31 de las reglas de la *Ratio Studiorum* para los profesores de las clases inferiores se dispone:

 [...] generalmente, la concertación se organiza de manera tal que o el profesor pregunta y los émulos mejoran las respuestas o que los émulos se interrogan mutuamente. Esto es para tener en alta consideración y debe hacerse tan frecuentemente como el tiempo disponible lo permita para que se promueva una competencia respetable, esa poderosa palanca del esfuerzo y la diligencia.

Ratio Studiorum, 1887, p. 393.

También Durkheim vio en la introducción de la competencia entre alumnos un factor del éxito de las escuelas jesuitas dentro de su estrategia de "continua envoltura" de los alumnos (Durkheim, 1992, p. 326). Los alumnos, de acuerdo con su mérito, se agruparían en "reminimos, minimos, menores, medianos y mayores". Estas categorías organizaban además la ubicación de cada grupo en el aula.

Actividad 8

Mantener la emulación o competencia constante entre los alumnos era un precepto básico de los jesuitas. Lea el siguiente párrafo, adaptado de la obra de un jesuita francés del siglo XVII (J. Jouvency, *De ratione discendi et docendi*)

"Resultados [positivos] se obtienen si se establecen luchas entre los alumnos: que ninguno sea sólo sus deberes, necesita un rival que le reprenda, le discuta, le estimule, se alegre de su fracaso: Del mismo modo, para preguntar con éxito conviene no hacerlo a alguien aislado, sino que éste tenga un antagonista que lo releve en las respuestas cuando tartamudea, lo reprenda si duda y lo suplante si calla."

¹¹ En relación con el uso del tiempo en las escuelas jesuitas, comenta Foucault: "el principio que estaba subyacente en el empleo del tiempo en su forma tradicional era esencialmente negativo; principio de no ociosidad: esta vedado perder un tiempo contado por Dios y pagado por los hombres; el empleo del tiempo debía conjurar el peligro de derrocharlo, falta moral y falta de honradez económica" (Foucault, 1995, p. 158).

Es una buena medida enfrentar una clase superior con una inferior, elegir los combatientes de los dos campos, establecer jueces e invitar a espectadores, ya sea del mismo colegio, ya sea del exterior [...] .

En las disputas de cierta categoría se expondrán en lugares señalados los laureles de la recompensa, se formará un senado de personas instruidas que juzgarán los fallos y decidirán los castigos a que han de someterse los perdedores y serán proclamados en público (tomado de: Julia Varela, 1983, p. 154).

1. Analice cuáles serían los efectos de este tipo de competición en el sistema pedagógico propuesto por los jesuitas. Discuta qué palabras o términos refieren a la competencia, y qué opinión se tiene de los errores y los aciertos.
2. ¿Qué opinaría Comenio de este método de enseñanza?
3. Ideas para seguir pensando: ¿Qué formas de competencia perduran hoy en día? ¿Tienen los mismos efectos que buscaban los jesuitas? ¿Puede haber competencias productivas para el grupo? ¿Cuáles son los sistemas de premios y castigos, si los hay? ¿Cree que hay formas implícitas que se parecen a este modelo jesuita? Un ejemplo para analizar lo que perdura y lo que cambió puede ser relacionar la práctica de nombrar un senado o jurado descripta en el último párrafo con las situaciones de exámenes de hoy.

Sin duda, el método jesuita estaba pensado para contenidos que iban más allá del enseñar a leer, a escribir y a calcular. ¿Qué tipo de población escolar recibían y procuraban los jesuitas? Como para entrar a sus colegios era requisito tener conocimientos rudimentarios de latín, muchos alumnos habían ido ya a maestros particulares. Por eso, el alumno de la primera clase de la escuela jesuita tenía diferentes preparaciones, y en consecuencia el docente podía elegir a sus "colaboradores" o decuriones entre los más avanzados. Esta situación no era la misma en la naciente escuela elemental de masas. La enseñanza elemental tenía, al respecto, otras demandas. Éstas constituyen el contenido del siguiente apartado.

El triunfo del aspecto grupal en el aula: el método global a la conquista de la escuela elemental. A fines del siglo XVII apareció dentro del mundo católico otra iniciativa, ésta si orientada a la educación elemental y de gran éxito: la fundación de escuelas para pobres por parte del cura francés Juan Bautista de La Salle (1651-1719). Si bien La Salle había participado en diversos emprendimientos educativos con religiosos, hacia 1780 organizó una comunidad llamada "Hermanos de las escuelas cristianas", que se encargó de abrir escuelas y casas para niños pobres a partir de donaciones de los ricos o de ayuda de los municipios. Su empresa alcanzó un éxito im-

La Salle / *Vidéjase a fin de verano*.
portante, dado que las comunas le otorgaron apoyo financiero y la red de "escuelas libres" se expandió de modo considerable. Asimismo, La Salle creó un sistema para alentar a las familias a mandar a sus hijos a las escuelas: sólo aquellas familias cuyos hijos asistían regularmente a la escuela recibían limosnas de la fundación. Es necesario recordar que grandes capas de la población, sobre todo en los ámbitos rurales, se opusieron hasta muy avanzado el siglo XIX a la escolarización de sus hijos, ya que éstos seguían constituyendo aportes importantes al trabajo familiar. Además, aunque no sea el caso de las escuelas lasalleanas, en muchas instituciones el arancel escolar no favorecía la tendencia a la escolarización. Este tipo de establecimientos centrados en la atención a pobres y huérfanos también se expandió en Inglaterra, a partir de la fundación en 1698 de la "Sociedad para la promoción del conocimiento cristiano", que sostuvo numerosas escuelas de caridad por todo el reino (Sanderson, 1995, p. 2).

La Salle escribió un *Manual* para los maestros de su orden que pronto se convirtió en texto ordenador de la pedagogía elemental. La *Conducta de las escuelas cristianas*, que empezó a redactar en 1695 y terminó publicándose en 1720, un año después de su muerte, contenía tres partes: la primera detallaba todo lo que se debía hacer desde la apertura hasta la hora de cierre de las escuelas; la segunda, los medios necesarios y útiles para mantener el orden en la clase; y la tercera planteaba criterios para la inspección de las escuelas y la formación de maestros. Este *Manual* se hizo más necesario a medida que la orden (convertida en congregación en 1725) creció y se incorporaron más maestros a la tarea de enseñar a los niños pobres. Hacia 1790, la congregación se repartía en 108 ciudades y pueblos, y educaba a casi 35.000 niños, en escuelas que recibían entre 100 y 300 alumnos cada una (Hamilton, 1989, p. 70).

La innovación que Juan Bautista de La Salle produjo con respecto a las escuelas de caridad anteriores fue la de maximizar la relación entre un maestro y su grupo de alumnos: "este método simultáneo de lectura implica que cada niño tenga su libro y que todos los libros sean iguales, lo cual acontece entonces por vez primera" (Querrien, 1979, p. 49). Esto es, La Salle adoptó el método global para sus escuelas, pero mantuvo la visión moralizadora y de conversión de las escuelas jesuitas. Desarrolló lo que se ha denominado una *pedagogía del detalle*, donde cada pequeña acción, cada asunto al parecer insignificante fue reglamentado, atendido e influido por el docente. "La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores particularidades de la vida y del cuerpo" eran características de esta estrategia (Fou-

(cault, 1995, p. 144). La comunicación entre el docente y los alumnos se volvió mucho más ritualizada y no verbal: por ejemplo, los rezos se iniciaban cuando el maestro golpeaba sus palmas, la recitación del catecismo empezaba ante la señal de la cruz hecha por él, y las lecciones se organizaban como una especie de orquesta, al tocar el maestro un instrumento sonoro de metal llamado "señal" para indicar la intervención de cada alumno (Hamilton, 1989, p. 60). En esta constelación, el silencio pasó a ser un factor determinante en el aula, por un lado porque permitía la detección de conductas transgresoras por parte de los alumnos, y por otro, porque daba el monopolio del control sobre quién habla al maestro y sobre qué asunto (Narodowski, 1995, p. 115).

Actividad 9

La cuestión del silencio en las aulas sigue siendo un motivo de preocupación de los docentes. Muchos imaginan que sólo pueden enseñar si controlan al grupo mediante el silencio, y que éste es el mejor indicador de que los alumnos prestan atención. Veamos por ejemplo el discurso que proponía Germán Berdiales en 1931, en un libro de obras de teatro y de alocuciones modelo para actos y fiestas escolares. Berdiales suponía que este discurso, llamado: "Invitación al silencio", sería leído por directores o maestros:

El silencio debiera reinar absoluto en las ceremonias escolares, porque nada hay tan solemne como el silencio: él expresa con lengua sublime, inigualable fuerza, insuperable vuelo, cuanto, por hondo, por humano y por puro, no podrán producir las palabras jamás. [...] Aprendamos [de nuestros héroes] el culto al silencio. Seamos, como ellos, hijos de nuestras obras, para que los argentinos de mañana se enorgullezcán de nosotros como nosotros nos enorgullecemos de los argentinos de ayer. [...] Sea, pues, el silencio, nuestro homenaje a la Patria y a sus leales servidores" (Berdiales, 1931, pp. 177-179).

1. Discuta cuál es el lugar del silencio en el gobierno del aula. ¿Qué beneficios produce controlar el silencio? ¿Cuáles son sus desventajas?
2. ¿Cree que hoy se valora el silencio igual que en tiempos de La Salle o aun de Germán Berdiales? ¿Por qué?
3. Remembre las formas de pedir silencio en el aula por parte de los maestros (golpear las palmas, chistar, gritar). ¿Cuáles son más efectivas para lograr el silencio? ¿Qué otras consecuencias tiene cada una de ellas? Revise también los refranes sobre el silencio (por ejemplo, "el silencio es salud", que era parte de la propaganda de la última dictadura militar) y piense qué nos enseñan respecto de hablar y callarse.
4. Le proponemos escribir otro discurso parafraseando al de Berdiales, pero con ideas contrarias. Podría llamarse "Invitación a la palabra", "Invitación al ruido", "Otras formas de hablar (y quedarse callado)", entre otras que se nos ocurren.

Una de las mayores innovaciones introducidas por el método lasalleano fue la adopción de la lengua materna como primera lengua de enseñanza, que aparecía como más eficaz que el latín para enseñar la religión y las primeras letras. Dijo La Salle en una memoria: "La lengua francesa, siendo la natural, es sin comparación mucho más fácil de aprender que la latina por niños que escuchan la una y no escuchan la otra. En consecuencia, hace falta mucho menos tiempo para enseñar a leer en francés que a leer en latín. La lectura del francés dispone a la lectura en latín, por el contrario, la lectura en latín no dispone a la francesa, como lo muestra la experiencia" (citado en: Chartier y otros, 1976, p. 128). A partir de este momento, la mayor parte de las experiencias escolares elementales se realizaron en las lenguas maternas, devenidas lenguas nacionales en muchos estados; y el latín pasó a ser un contenido de la educación superior.

La Salle también adoptó varias de las formas disciplinarias individualizadoras de los jesuitas, extendiéndolas al punto de ejercer una "vigilancia constante sobre el cuerpo infantil" y sobre el cuerpo docente (Narodowski, 1995, p. 113 y ss.). En la *Conducta de las escuelas cristianas* se estipulaba, por ejemplo, que "los escolares deben estar siempre sentados, leyendo incluso la tabla del alfabeto y las sílabas, tener el cuerpo derecho y los pies en la tierra y bien plantados. Cuando se lean las sílabas deben tener los brazos cruzados y cuando lean los libros deben tener su libro con las dos manos [...] con su mirada hacia adelante, un poco inclinado hacia donde está el maestro" (citado en: Chartier y otros, 1976, p. 115). El mérito de La Salle fue percibir que el **pastorado necesitaba el momento colectivo tanto como el individual**. A diferencia de Comenio, que descuidaba el aspecto de control individualizador por parte del maestro y lo delegaba en los decuriones, La Salle adoptó algunas de las tácticas de gobierno del aula de los jesuitas. La más visible es la ubicación espacial de los alumnos o **locación**, principio que determinaba en qué lugar debían sentarse los niños en la clase de acuerdo con su mérito, notas y progresos. La locación era un arma de los jesuitas para mantener continuamente la competencia entre los alumnos. La intervención de La Salle adopta el principio de que la locación es una decisión de la autoridad. Sin embargo, el docente no puede actuar libremente:

[...] habrá en todas las clases lugares asignados para todos los escolares de todas las lecciones, de suerte que todos los de la misma lección estén colocados en un mismo lugar y siempre fijo. Los escolares de las lecciones más adelantadas estarán sentados en los bancos más cercanos al muro, y los otros a continuación según el orden de las lecciones, avanzando hacia el centro de la clase [...]. Cada uno de los alumnos tendrá su lugar determinado y ninguno abandonará ni cambiará el suyo sino por orden y con el consentimiento del inspector de las escuelas. Habrá de hacer de modo que aquellos cuyos padres son descuidados y tienen parásitos estén separados de los que van limpios y no los tienen; que un escolar frívolo y disipado esté entre dos sensatos y sosegados, un libertino o bien solo o entre dos piadosos.

La Salle, Conducta de las escuelas cristianas, citado en: Foucault, 1995, p. 151.

La locación o disposición espacial definía dentro de la clase categorías a las que los alumnos quedaban fijados. Mientras que en Comenio el grupo era aún una masa indefinida, la locación lasalleana consiguió que el espacio se volviera "serial": un lugar para cada uno, una persona por lugar, permanencia de la distribución; todo constituía una serie que sólo tenía sentido como conjunto con un orden particular. La "masa" de alumnos se volvió analítica, con componentes que podían aislarse. A partir de este sistema, y pese a contar hasta con 100 alumnos por clase, el docente sabía dónde estaba ubicado cada uno, y por qué. Esto le proporcionó un mejor panorama para controlar la situación de la clase, con intercambios más previsibles y estandarizados: el alumno A podía hablar con B, C o D, y si todo fluía como estaba previsto, el docente obtenía una zona "libre" de preocupaciones y podía concentrarse en las zonas "difíciles". Observemos también que las categorías de la distribución provenían del sentido práctico (los alumnos eran organizados por su nivel de progreso o lecciones) o moral (estaban localizados según su libertinaje, sosiego, sensatez, frivolidad y disipación). Estas categorías son distintas del mérito-obediencia, criterio utilizado por los jesuitas.

La ventaja de la propuesta de La Salle residía no sólo en que contemplaba aspectos prácticos, sino en que, produciendo un pastorado equilibrado entre el método global y la individualización, atendía las diversas demandas que plan-

teaba una sociedad con escasa movilidad social, con estratos definidos y no cambiables, donde importaba la obediencia como grupo o como estrato, el reforzamiento de la moralización y la disciplina masiva.¹²

Cuando hablamos de disciplina, no nos referimos sólo al castigo corporal. Con respecto a este último, el mundo escolar siempre fue muy creativo a la hora de castigar el cuerpo: arrodillarse sobre granos de maíz, soportar durante horas el estómago lleno de agua, pararse durante horas con los brazos en cruz, la regla que golpeaba los dedos, el tirón de orejas, el tirón de pelo. Sin embargo, La Salle —y antes que él, los jesuitas— habían formulado claramente que lo que hay que castigar es el alma, lo que hemos llamado aquí buena-mala "conciencia".

Con la palabra castigo debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles una confusión: [...] cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto.

La Salle, Conducta de las escuelas cristianas, citado en: Foucault, 1995, p. 183.

Esta disciplina se aplicaba tanto a los alumnos como al cuerpo docente. Recuérdese que en la *Conducta de las escuelas cristianas* se incluyó una tercera parte sobre la inspección y la formación de docentes. El maestro es "objeto de otras miradas [las del director], quien a su vez podrá estar directamente controlado por un inspector [el que no deja de observar, además, a maestros y alumnos] [...]. Se instituye así una cadena de vigilancia en la que sus eslabones permanecen unidos en virtud del control que ejercen unos sobre otros. Se instalan así en las instituciones educativas relaciones de poder sustentadas en la capacidad de mirar y juzgar [...]" (Narodowski, 1995, p. 119).

¹² Dice Foucault: "Poco a poco [...] el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que vienen a disponerse los unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro" (Foucault, 1995, p. 150).

Actividad 10

La Conducta de las escuelas cristianas contenía un "Catálogo de las buenas y malas cualidades de los alumnos" que prescribía, entre otras cosas, que el profesor o maestro debía hacer un inventario o ficha de cada alumno, que atestiguara sobre su marcha en la escuela. Dice la Conducta....

"[En cada ficha debe constar] nombre y apellido del alumno, tiempo de frecuencia escolar, lección y orden de la lección en que se encuentra, el carácter de su espíritu, si es piadoso en la iglesia y durante las oraciones, si no tiene algún vicio, como el de mentir, jurar, hurtar, el de impureza, gula, etc. Si tiene buena voluntad ó si es incorregible; cómo es preciso proceder con él, si las correcciones le son útiles o no, si es asiduo en frequentar la escuela o no, si las ausencias fueron numerosas o raras, si fueron justificadas o no, con permiso o sin él; si fue exacto en llegar a horario y antes que el profesor, si es aplicado en el aula, si lo es espontáneamente; si no se deja llevar por conversaciones y juegos, si saca provecho de la enseñanza, si es promovido regularmente, si permaneció, en cada lección, solamente por el tiempo previsto o más; en este caso, si por culpa propia o por tener espíritu lento; si sabe bien el catecismo y las oraciones o las ignora; si es obediente en la escuela, si no tiene carácter difícil, obstinado o inclinado a resistir al profesor; si no es mimado por los padres; si éstos no aceptan lo que el maestro corrige, si a veces se quejan [...]". (La Salle, Conduite des écoles chrétiennes, 1706-1720, traducido y reproducido en Narodowski, 1995, pp. 124-125).

I. Analice cuáles son los indicadores de la buena enseñanza y del buen alumno. ¿Qué lugar ocupa el maestro y cuál el alumno en este esquema de aula y de escuela? ¿Qué peso tiene el componente moral y de obediencia? ¿Qué relaciones de gobierno se establecen?

2. ¿Por qué cree que se hace referencia a la familia en la última parte de la ficha?
3. ¿Cómo vincularía esta ficha con la emergencia de esta red institucional jerarquizada de mirar y juzgar, como dice Mariano Narodowski unos párrafos más arriba? ¿Hace más fácil o más difícil el control? ¿Por qué?

Así, el aula se encuentra penetrada por disciplinas. Con este nombre, Foucault conceptualiza técnicas que se aplican al cuerpo para domesticarlo y, a través de él, lograr efectos en las almas (Foucault, 1995, pp. 182-189 ss.). Ser observado, sentarse en determinado lugar y permanecer quieto, las instrucciones para sentarse "correctamente", la insistencia en escribir con la mano derecha, la orientación de la cabeza hacia adelante que favorece la curiosa "comunicación" entre cara y nuca, son técnicas aplicadas al cuerpo –no necesariamente castigos– que, con el correr del tiempo, se internalizan, se vuelven "naturales" y "correctas" para nuestro sentido común. Estas técnicas, a su vez, producen saberes que influyen en la manera en que percibimos la realidad social y huma-

na: la economía, la lingüística, la historia, la biología, la medicina. La hipótesis central de Foucault con respecto a estas "disciplinas" distintas del castigo es que se fueron desarrollando en diversas instituciones –cuarteles, hospitales, escuelas, internados, más tarde en las fábricas– y empezaron a dominar la vida cotidiana de la gente.

Estas disciplinas se desarrollaron dentro de un Estado absolutista, forma dominante del gobierno político en ese entonces. El absolutismo es una "forma de gobierno en la que el soberano es el poseedor ilimitado de la competencia de legislar y de cumplimiento de la legislación. Es un poder que está dispensado de las leyes" (Zentner, 1990, p. 9). Durante el siglo XVIII, y debido a cambios culturales, económicos y políticos que analizaremos en el próximo capítulo, se convirtió en absolutismo o despotismo ilustrado.

¿Cuál es el resultado de este desarrollo de la pedagogía de la escuela elemental en las condiciones de la confesionalización y de la formación de los estados absolutistas? El pastorado como principio de conducción se integra cada vez más a la vida de las masas a través de una nueva forma institucional: la escuela elemental. Si bien hemos visto que algunas pedagogías, como la de Comenio, acentuaban el momento grupal del pastorado, otras, como la jesuita, practicaban la relación individual como forma de conducción. La estructura del aula y la organización de las interacciones desarrolladas a partir de estos principios fueron, por lo tanto, diferentes.

Sin embargo, La Salle produjo una síntesis en la cual la obediencia grupal y la individual se combinaban, no haciendo una mezcla de métodos, sino dándole la primacía al método global y, por lo tanto, al grupo como interlocutor. La Salle optó por una forma de conducción que aceptaba que la obediencia grupal era lo decisivo. En ella, una desobediencia individual no producía catástrofes, podía ser corregida, pero una desobediencia grupal se consideraba grave. En una sociedad que comienza a moverse hacia la masificación, veremos qué fuerza adquirirá esta forma de conducción basada en el grupo escolar cuando las sociedades comiencen a cambiar radicalmente sus principios de funcionamiento a fines del siglo XVIII.

Actividad 11

Mientras Comenio y La Salle proponían nuevos modelos pedagógicos, en la educación popular se mantenían algunas otras prácticas educativas que no siempre coincidían con las nuevas tendencias. Analice el siguiente párrafo de un libro para niños de 1709, que siguió imprimiéndose hasta 1850.

"Los niños que mienten, se hacen los bribones o no cumplen el descanso dominical (Sabbath) van a ir al fuego eterno. Aquellos que nunca rezan, Dios volcará su ira sobre ellos; y cuando pidan e imploren en el fuego del infierno, Dios no los va a perdonar, sino que [estarán condenados a] mentir por siempre. [...] [Los niños] deben ponerse de rodillas y llorar y acogojarse, y decirle a Cristo que tienen miedo que él no los ame" (James Janeway, *A Token for Children* [1709]; citado en: Taylor, 1996, p. 36).

1. ¿Cuál es la relación pedagógica que se promueve en este libro? ¿Sobre qué se funda?
2. ¿Cuál es el ideal de infancia que aparece en este párrafo, y cuál, la imagen de la autoridad?
3. Compare las enseñanzas y relaciones que este párrafo propone con lo que vimos sobre Comenio y La Salle. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentra?
4. ¿Cree que el miedo y el temor son útiles para la enseñanza? ¿Le parece que tienen vigencia? ¿Por qué?

EXORDIO: La pedagogía y sus metáforas

Lo hemos visto repetidas veces en Comenio: el docente tiene que actuar *como* la naturaleza; su acción de enseñar a todos los alumnos al mismo tiempo se parece a la actividad del sol, que calienta a todos los objetos a la vez. También Comenio decía que el docente en el aula es *como* el arquitecto que comienza la casa por los cimientos; de modo que el docente tiene que empezar por ese cimiento específico que es la disciplina de los niños.

El mismo proceso de ver algo bajo la lupa de otro término se encuentra en la discusión que planteamos sobre el poder pastoral, esto es, si a los alumnos se los ve *como* a un ejército o *como* a un rebaño. Para definir una cosa usamos otras. Esto lo hacemos todos los días: podríamos decir que el/la director/a de la escuela es *como* un presidente, o *como* un rey. En ambos casos las comparaciones nos dicen algo, pero en cada uno nos están diciendo algo distinto. Si se dice que el/la director/a de la escuela es *como* un presidente, la idea es que, si bien dirige el conjunto de la escuela, su poder no es ilimitado. Si se dice que el/la director/a es *como* un rey, probablemente eso nos evoca otras cosas: cierto despotismo, caprichos, un poder que parece no reglamentado. Entonces, **estas comparaciones no son inocentes ni neutrales**: evocar otros significados implica resaltar relaciones y conexiones que pueden no ser evidentes para los otros, y que queremos que lo sean.

Estas afirmaciones no inocentes se han denominado en la retórica "metáforas" y se las conoce desde la Antigüedad, cuando fueron ya planteadas por Aristóteles en su *Poética*. Desde ese entonces, la metáfora se define como "la sustitución de un término por otro" (Innes, 1997, p. 344). Por ejemplo, puede decirse que la lección que toma un profesor de Historia sobre los datos de las guerras de independencia es *como* el "repechaje" del ya extinto programa "Domingos para la juventud". Si yo elijo definir esa lección como "Domingos para la juventud" y no como "una forma de preguntas y respuestas que no ayudan a los chicos a construir sentidos acerca de la historia", estoy definiendo la misma lección con dos metáforas diferentes. Y cada metáfora construye diversos puntos de vista, arma recorridos distintos. La primera señala quizás el ritual escolar: esas fechas

* "Parte introductoria de un discurso, especie de preludio" (Webster's Comprehensive Dictionary, Chicago, 1996, p. 446).

que se saben un par de días y después caen en el olvido parcial o total. La segunda apunta en dirección a la (no) contribución de esa lección a la actividad de aprender en un sentido más estricto. Mientras que la primera metáfora señala ante todo la cultura escolar, las reglas de la lección en sí mismas, la segunda se refiere primariamente a las operaciones de conocimiento ligadas a esta situación, la repetición memorística para ganar un juego. Esto es, elegir una metáfora para describir un objeto específico no es una acción inocente; marca una dirección y le da a la definición un matiz específico. El lenguaje, en este sentido, no refleja la realidad, sino que produce sentidos, crea la realidad social. Las metáforas son centrales para poder desenvolverse en situaciones sociales. Por ejemplo, cuando uno pregunta: "¿Tenés hora?" y el otro contesta solamente: "Sí", la respuesta es correcta desde el punto de vista estricto de la pregunta. Pero desde el punto de vista de cómo nos comunicamos, lo "correcto" es responderle: "Dos menos cuarto". Esto es, nosotros usamos todos los días metáforas para vivir. Un chico de diez años puede hablar de su "vieja" para nombrar a su madre, que quizás tiene 35 años. La mamá no es vieja en un sentido literal, estricto, pero el chico construye su punto de vista, su distancia con la otra generación a través de nombrar a su madre "vieja". O sea, elegir una metáfora particular ubica al hijo en una posición particular.

Cada cultura ha desarrollado sistemas de metáforas diferentes. Lakoff y Johnson, dos investigadores estadounidenses, han expuesto en páginas admirables todas las metáforas que existen en la cultura norteamericana alrededor de la idea de que "el tiempo es dinero". Otro ejemplo puede ser la comparación de las distintas formas de insultar que existen en diversas lenguas y culturas: es muy interesante comprobar cómo en algunas culturas predomina el componente sexual, y en otras, el componente animal o de la cultura campesina, aun cuando no haya ahora muchos campesinos. **Las metáforas nos hablan de la imaginación de las culturas.** Las personas que viven dentro de esas culturas sienten que hay cosas que están bien y otras que están mal, y también, a veces, formulan cómo deberían ser las cosas de esa sociedad. En todo este proceso de la imaginación, de lo deseado, las metáforas desempeñan un rol muy importante (Lakoff y Johnson, 1988).

Volvamos a Comenio para exemplificar. Si el docente es "el sol", los niños son puestos, en esa comparación, en el lugar del "árbol" y de los "animales". Esta metáfora ayuda a Comenio a justificar su afirmación de que el principio activo del aula —siguiendo la imagen del sol— sólo puede ser el maestro. La diferencia abis-

mal entre el sol y el árbol o entre el sol y el animal se lleva muy bien con el prejuicio de que el abismo entre docente y alumno en el aula puede compararse con los conceptos de actividad-pasividad o con la idea que tienen muchas personas —entre ellas, algunos docentes— de que los niños cuando llegan a la escuela "no saben nada de nada", y ponen al docente como un sol que "iluminará" al niño, como si éste hubiera vivido en el desconocimiento-oscuridad todos los años anteriores a la escolaridad. **Esto es, definiendo un segundo aspecto, puede decirse que las metáforas no sólo no son inocentes, sino que pueden analizarse como estrategias para formular algunas ideas que muchas veces permanecen indiscutidas.** Veamos de nuevo el ejemplo comeniano: el árbol y el animal son impensables o imposibles sin el sol. ¿Es el alumno impensable sin el docente? ¿Aprender es lo mismo que "ser enseñado", como esta metáfora propone a través de la figura pasiva del niño? ¿Es el tipo de dependencia del animal y del árbol con respecto al sol el mismo tipo de dependencia del alumno con respecto al docente? Todas estas ideas no dichas se cruzan en la formulación de Comenio.

Entonces, cuando analizamos la metáfora de Comenio, no sabemos muy bien si describía realmente la relación entre docente y alumno en su tiempo, pero sí **sabemos que**, probablemente de manera inconsciente y permeada por su cultura, nos dice más sobre su estrategia en relación con el aula que con respecto al aula misma como objeto "real". Analizar metáforas, entonces, es verlas fundamentalmente como síntomas o emergentes de estrategias, de propósitos del que las dice. Precisamente porque la metáfora no es inocente, nos muestra la "no-inocencia" del que la pronuncia y nos da pistas para poder comprender adónde quiere ir.²

Con esto queremos indicarle una perspectiva importante a la hora de analizar la

² En la teoría psicoanalítica se ha considerado con mucha seriedad que la metáfora y la metonimia —esta última es una metáfora que no cambia una palabra por otra, sino una parte por un todo (por ejemplo, "cabezas de ganado" para nombrar a la vaca entera)— son mecanismos centrales en el funcionamiento de nuestro inconsciente, en el sueño, en los chistes, en nuestros lapsus. Algunas situaciones psíquicas graves, como la psicosis, también se han definido de manera algo simplificada como "ausencia del mecanismo de la metáfora". En el mundo psiquiátrico se encuentra repetidas veces una anécdota un poco trágica de cuya autenticidad no podemos dar testimonio, pero que parece muy clara. En un hospital psiquiátrico, los familiares llevan a un psicótico internado algunas cosas para su cuidado personal, entre ellas un tubo de dentífrico "Colgate". El paciente recibe el nombre de la pasta dental como un mensaje literal, no como algo que se lee de otra manera, una marca, sino como un mensaje real, y se cuelga. Por eso, se dice que la ausencia de metáfora es un problema de primer nivel; se lo ve como una función simbólica de primera importancia. Sobre el rol de la metáfora y de la metonimia en los procesos inconscientes, consultese: Dor, 1987, caps. 6-10; Widmer, 1997, cap. 5.

escuela, el aula y la pedagogía: las metáforas no son "adornos" que se ponen para decir "lo mismo" con otras palabras. Hemos visto que usar una metáfora u otra no es decir "lo mismo", sino que lo que aparece como "mismo" es el docente: el docente es un sol, el docente es un guía. Pero este "mismo" no es independiente de la forma en que nos referimos a él: cuando Comenio les dice a los docentes qué es lo que tienen que hacer, lo deduce de las metáforas, no de una supuesta calidad universal del maestro. Por eso dijimos antes que el lenguaje crea la realidad social, produce maneras de comprender el mundo. La metáfora, entonces, es algo decisivo a la hora de definir las cosas.

Las metáforas pueblan nuestro lenguaje cotidiano y también el lenguaje especializado. La mayoría de las veces, al hablar usamos metáforas de las que generalmente no somos conscientes. Cuando hablamos de la teoría, por ejemplo, podemos decir que es como un edificio que tiene sus fundamentos, que debe ser construida, que necesita ser desmantelada, o también desconstruida. Cuando hablamos del aprendizaje, decimos que es también una construcción o una estructura. En todos los casos, el uso de ciertas metáforas crea relaciones de similitud con algunos fenómenos y no con otros, nombra y define de manera que también excluye otras posibilidades.

Veamos otro ejemplo de un pedagogo inglés que analizaremos al final del capítulo siguiente. Este educador usaba la metáfora de la jardinería y del crecimiento natural para referirse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Decía: "[...] [L]as mentes de los niños, y aun las de los adultos, pueden ser con justicia comparadas con un jardín, que, si no es atendido, pronto va a estar invadido por daños yuyos, que van a enraizarse tan profundamente que van a sofocar todo buen pensamiento y afecto, y aun a la conciencia misma" (Wilderspin, 1824, p. 29). El deber del maestro-jardinero es regar las plantas, cuidar y atender sus necesidades especiales, limpiarlas de los yuyos malignos, hasta que florezcan por sí mismas. Nótese el contenido conservador del enunciado: el jardinero puede ayudar a que la planta crezca, pero no puede modificar el potencial inherente o innato de cada planta de desarrollarse en su propia dirección.

En este sentido, queremos enfatizar que las metáforas tienen consecuencias,³ definen un universo de cualidades y de acciones posibles, tanto como en el caso del maestro-sol. En este sentido, participan centralmente de la construcción

de nuestra subjetividad, por ejemplo, dándonos formas de nombrar a nuestra actividad docente que determinan cómo vamos a procesar nuestras experiencias en el aula.⁴ Ahora le proponemos pensar a la escuela según estas metáforas:

1. **Como una empresa.** Si se ve a la escuela como una empresa, se puede decir que las inversiones tienen que estar en relación con las ganancias esperadas, se puede pensar en que la escuela debe ofrecer "garantías" de sus productos, como lo hacen las empresas, y por ello armar un sistema de medición de aprendizajes que fije de algún modo los parámetros de la garantía. El director pasa a ser un gestor, casi un ejecutivo de lo escolar, que tiene que buscar sponsors, hacer propaganda de la escuela, trazar una estrategia, entre otras cosas. Asimismo, en una empresa se despide a los trabajadores cuando no hay trabajo, y una escuela con 20 alumnos en un lugar apartado de una provincia (si se considera a la educación únicamente como una empresa que debe ser rentable) puede ser borrada del organigrama, ya que no habría suficiente trabajo ni se "produciría" una cantidad significativa de alumnos escolarizados.

2. **Como una familia.** Si se ve a la escuela como una familia, es posible que las maestras –ya que la mayoría de los docentes son, en estos tiempos, mujeres– se sientan "madres". Ser "madre", ser "segunda madre" en el "segundo hogar", son expresiones metafóricas que nos informan que la persona que las usa piensa en la escuela como en una familia. En una familia hay, quizás, una división del trabajo: alguien saca la basura, alguien pone la mesa, alguien corta el césped. Por otro lado, en la familia privan las relaciones afectivas y las reglas suelen ser más flexibles que en otras organizaciones sociales. ¿Se trasladan estas características a la escuela? ¿Existen en una escuela relaciones de "herencia", como en una familia? ¿El poder y las facultades de un docente son comparables a las de un padre o a las de una persona que tiene la patria potestad? ¿Qué pasa con la calidad de trabajador de la maestra cuando se la considera una "segunda mamá"?

3. **Como agente del progreso.** La escuela aparece como el medio para combatir la "oscuridad" de la ignorancia, como un lugar donde la luz del conocimiento (una persona inteligente, se dice, tiene "muchas luces") se expande a expensas de la oscuridad. En esta visión, la escuela puede verse también como un bastión contra una sociedad cada vez más "brutal", o como un centro donde la razón gobierna y se desarrolla. Pero, ¿está la escuela al tanto y participa de muchas

³ Frigerio y Poggi han trabajado algunas de éstas en su libro *Cara y ceca*, especialmente en el capítulo en el que se ocupan de las culturas institucionales escolares.

⁴ Al respecto, véase Frigerio, 1995.

investigaciones científicas, de la política y de los cambios de las maneras de relacionarse entre jóvenes y adultos que tienen lugar en la sociedad no-escolar? ¿Son siempre las sociedades más escolarizadas las que más han progresado?

4. **Como templo del saber.** Esta metáfora está vinculada a la anterior pero contiene elementos religiosos, aunque sin una presencia divina. Se dice que la docencia es un "apostolado" (¿será el destino de los docentes, entonces, ser comidos por los leones en los anfiteatros, como los apóstoles cristianos?). También se oye que la escuela es un "templo", y por ello hay reglas especiales: así como los fieles se persignan al entrar a la iglesia o se lavan los pies antes de entrar a la mezquita, en las escuelas hay saludos "poco naturales": ponerse de pie, formar fila, tratar de manera diferente al inspector o al director. Observe, por ejemplo, el siguiente párrafo acerca de los maestros que fuman en clase, escrito en 1884: "Mucho se ha dicho y escrito en Pedagogía considerando a la escuela como un templo y al maestro como un sacerdote; en consecuencia, si el mayor respeto se guardaba en la casa de Dios, también debía observarse en aquella en que la juventud se forma. El maestro que fuma en clase empieza por profanar el sagrado recinto en que se encuentra, faltando al respeto que debe a sus alumnos, y concluye abriéndoles el camino de la imitación y el deseo, porque los niños son imitativos y copian con facilidad todo aquello que ven ejecutar a los mayores, y especialmente al maestro, a quien tienen como modelo diario" ("El maestro que fuma en clase." En: *Revista de Educación*, Nº XL, de 1884; citada en: Pineau, 1997, p. 100).

Estas metáforas se usaron y se usan para referirse a la educación, y pueden ser revisadas con la pedagogía normalizadora que se describe en el capítulo 4. Su uso fue cambiando a través del tiempo, aunque puede decirse que la metáfora de la empresa y la del agente del progreso siguen teniendo amplia vigencia, así como la de que la escuela es como una familia. Estos cambios en los regímenes metafóricos hacen referencia a cambios más generales del lugar de la escuela en la sociedad y de los discursos que la sociedad acepta. Por ejemplo, la idea de la escuela como empresa no era común hace sesenta años en la Argentina (si en los Estados Unidos), pero hoy es una de las que más se escuchan en el lenguaje de los políticos y administradores del sistema. Esto es, si un tipo de metáfora se vuelve más importante en una cultura, nos habla de lo que está pasando en ella. Si la escuela se ve como un templo del saber, habrá que reforzar todas las formas más o menos solemnes de la cultura escolar; si se la considera como una fa-

milia, habrá que ver si la autoridad del docente puede ser igual a la de los padres; de ahí que algunos padres "den permiso" a los maestros para castigar corporalmente a los niños, ya que para ellos la escuela no debe ser diferente de las pautas familiares, que incluyen a veces también la cachetada, el tirón de pelo y toda una gama de acciones. Entonces, pensar la escuela a través de ciertas metáforas es determinar lo que uno cree que debe hacerse con ella. Las metáforas que usamos y que nos parecen apropiadas contienen toda una serie de posibles consecuencias sobre el futuro de nuestras escuelas.

La pedagogía como un saber específico, con su historia, sus vinculaciones, sus efectos directos o indirectos, también puede pensarse a partir de las metáforas que organizaron sus discursos. A lo largo de este libro, usamos muchas metáforas para referirnos a ella.

Actividad 1

Trate de identificar las metáforas que se usaron hasta ahora para describir la pedagogía. Por otra parte, le proporcionamos a continuación un listado de otras posibles metáforas de la pedagogía:

- como una ciencia;
- como un libro;
- como la política;
- como una ciudad;
- como una escultura;
- como un cuerpo;
- como un edificio;
- como un árbol.

¿Cuál de las metáforas usadas o enunciadas le parece más acorde para describir la situación del saber pedagógico con respecto a los chicos, la escuela, la sociedad, la política, los movimientos culturales, las técnicas educativas, los medios de comunicación? ¿Qué "síntomas", qué estrategias nos estaría mostrando la pedagogía si la pensamos con metáforas inusuales (como en la actividad 2)?

En este recorrido, es fundamental poder ver que las metáforas nos dicen algo, que nos indican mucho más de lo que suponen. Por eso, como docentes, es central ver quién usa qué metáforas, qué cosas nos ayuda a pensar una metáfora y qué cosas nos está ocultando. Así como en la vida cotidiana, también están en la escuela, y así como "cortar" una relación parecería indicar que uno corta un cable que lo une al otro, las metáforas pedagógicas del aprendizaje co-

mo "apropiación", del docente como "gestor del aula", también nos informan mucho acerca del panorama pedagógico y de las fuerzas educativas en donde actuamos.

Actividad 2

En general, la definición más corriente de la pedagogía es que es una ciencia o un arte. Le proponemos que vuelva a leer la cita de Oliverio Girondo al final de la introducción, sobre las telarañas de la costumbre. Puede ver ahora que está llena de metáforas. Le proponemos hacer un ejercicio parecido al que hizo Girondo, tratando de pensar de otro modo, de percibir distinto, lo que vemos siempre.

1. Piense en la pedagogía como un viaje y en la pedagogía como una traducción. Escriba un párrafo sobre qué implicaría en cada uno de estos casos considerarla de otra manera. Por ejemplo, puede usar la frase de Oliverio sobre transformar la silla en transatlántico; pensar en el púlpito y el pizarrón como medios de locomoción, en el libro como portador de otros mundos, o en el encuentro en la escuela de distintas culturas: la del alumno, la del docente, la de las familias, incluso las de otras nacionalidades.

2. Tome una metáfora inusual para la pedagogía. Piense en ella como en un tapiz que hay que tejer, o como en una enfermedad que nos ataca; o como en un pescador en el río. Escriba un pequeño párrafo, en los mismos términos que el anterior: ¿Cómo se definiría la pedagogía usando esta metáfora? ¿Qué cosas nos haría ver o sentir de distinta manera? ¿Cuáles nos resultan más cómodas que otras y por qué? Piense en esta idea: las metáforas confrontan sentidos disonantes entre sí, y en esa disonancia se modifican ambos términos, el original y el metafórico. ¿Cree que eso es cierto para estas "metáforas inusuales"?

Para profundizar este tema, pueden consultarse: Charbonnel (1991); Jakobson (1980); Kliebard (1972); Lakoff y Johnson (1988), y Richardson, "Writing: A Method of Inquiry", en: Denzin y Lincoln (1994).

CAPÍTULO 3

El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución Industrial

Cuando dejamos el aula en manos de La Salle unas páginas atrás, nos movímos en una sociedad que básicamente funcionaba con formas sociales más bien estables: el campesino y el rey nacían y morían como tales, la mayoría de la gente nacía y moría en el mismo lugar, el orden social se pensaba también como algo estable, y no como algo que cambia. En este capítulo queremos mostrarle cómo el aula "creció" en sus estructuras y penetró en el marco de los grandes cambios económicos, sociales y políticos en la Europa occidental poco antes del 1800. Nos concentraremos en esa época llena de novedades y de cambios estructurales y en la manera en que el aula, como materialidad y como forma de comunicación, fue no sólo reaccionando a este desarrollo, sino contribuyendo a que de hecho se produjera.

Retomemos algunos hilos sueltos del capítulo anterior. Hemos argumentado que la pedagogía del 1700 imaginaba y proponía un aula donde la conducción pastoral se había desplazado hacia la preeminencia del grupo y había dejado de lado cierta individualización de las prácticas educativas anteriores (por ejemplo, la implícita en la educación de principes y cortesanos). Uno de los motivos del éxito de esta propuesta entre los estadistas era el número de alumnos que pretendía incorporar. La otra cara de la moneda era el hecho de que privilegiaba una obediencia grupal, considerando a la individual como un resultado de aquélla. Sin embargo, las nuevas condiciones en las sociedades europeas reclamaron cambios en la transmisión pedagógica. El método grupal-global consiguió imponerse, pero debió someterse a críticas y transformaciones que generaron una geografía del aula muy diferente de la de Comenio o los hermanos lasalleanos. Sobre estas condiciones sociales nos detendremos en la sección siguiente.

Condiciones del "crecimiento" del aula: transformaciones de las sociedades europeas a fines del siglo XVIII. El hecho de que la propuesta del aula global haya tenido éxito, aunque con lentitud, no es sorprendente. En el siglo XVIII las sociedades europeas se enfrentaron a cambios que tendrían gran importancia para su futuro. Si bien siguieron basándose en la actividad agraria y conservaron parte de sus estructuras tradicionales, una serie de procesos comenzaron a transformarlas radicalmente, aun cuan-

do cada región asumiría estos cambios con su propio ritmo y con configuraciones particulares.

El primer cambio importante es la Revolución Industrial. Si bien se trata de un proceso y no de un hecho puntual y acotado, varios historiadores coinciden en datar su emergencia en Inglaterra entre 1760 y 1780. Como su nombre lo indica, el punto central fue la aparición de un nuevo tipo de producción: el de la industria centralizada en fábricas. Las formas artesanales y descentralizadas de producción hasta entonces dominantes fueron desapareciendo en ciertas ramas, sobre todo la textil, para dejar lugar a la fábrica, esa construcción gigantesca con su chimenea humeante, que se instaló en un paisaje crecientemente urbanizado, un lugar nuevo en el cual se desarrollaron relaciones sociales inéditas y de donde surgieron nuevas identidades, como las de capitalistas y obreros. Los cambios que introdujo fueron impresionantes, desde la fisonomía de las ciudades hasta la constitución familiar y la transformación del espacio íntimo. Decía Jules Michelet, un escritor, historiador y político francés, en 1846: "[la baja del precio del algodón] fue una revolución para Francia. Vimos qué vasto y poderoso consumidor puede ser el pueblo, cuando tiene su mente en ello. [...] Antes, toda mujer llevaba un vestido azul o negro, y nunca lo lavaba por miedo a que se deshiciera en migajas... Ahora, al precio de una jornada de trabajo, su marido, pobre tipo trabajador, la va a vestir con estampados de flores. Esta mañana de mujeres que ahora crean un arcoíris de miles de colores en nuestros paseos, hasta hace poco tiempo parecían ir de luto" (Michelet, *Le Peuple*, citado en: Cacciari, 1993, p. 7).

Las transformaciones, sin embargo, no fueron igualmente celebradas por todos. Las respuestas de los contemporáneos fueron tan drásticas como la propia revolución: algunos, entusiasmados, hicieron fortunas súbitamente; muchos otros, los más, sufrieron dramáticos cambios en su vida cotidiana, se empobrecieron y debieron someterse a otros regímenes de trabajo y de socialización. Algunos de estos grupos más damnificados se resistieron por medio de la destrucción de las máquinas; otros empezaron a organizarse para pedir mejores condiciones de trabajo, movimiento del cual surgieron los sindicatos y los partidos de trabajadores modernos. Masas de campesinos se convirtieron en habitantes proletarios de las ciudades, y pequeños pueblos llegaron a ser, en un par de años, poderosos centros industriales. Por último, merced a su poderío económico, la posición central de Inglaterra produjo nuevas tensiones internacionales (Hobsbawm, 1977).

Europa continental se incorporó a este proceso en forma más tardía y paulatina. Aunque ya en 1780 se introdujo la primera máquina en Alemania, y para la misma época, también en Francia, subsistía sin embargo un problema central. La industria naciente necesitaba gran cantidad de trabajadores, que en estos países aún vivían en el campo y dependían legalmente de la nobleza para subsistir. La liberación de los campesinos de las relaciones feudales que los obligaban a vivir en un lugar específico y a pagar sus impuestos a un noble o señor determinado se fue produciendo lentamente, y hacia 1850 (casi un siglo después que en Inglaterra) el campesinado de estos países ya era "libre" en términos burgueses: libre de moverse de un lugar a otro, libre para trabajar como obrero que gana diariamente su jornal. La "libertad" significó sobre todo una gran migración a las ciudades, que tomaron rasgos masivos (Kemp, 1974). Las ciudades masificadas fueron objeto de fascinación y de miedo para los contemporáneos: la idea de una multitud incontrolable expresaba como pocas la percepción de la aceleración del cambio social y de la dificultad de gobernarlo con las antiguas técnicas. Véase, por ejemplo, cómo describe Edgar Allan Poe a Londres a mediados del siglo pasado, sentado en un bar y mirando a través de la ventana: "Dicha calle es una de las principales avenidas de la ciudad y durante todo el día había transitado por ella una densa multitud. Al acercarse la noche, la afluencia aumentó, y cuando se encendieron las lámparas pudo verse una doble y continua corriente de transeúntes paseando presurosos ante la puerta. Nunca me había hallado a esas horas en el café, y el tumultuoso mar de cabezas humanas me llenó de una emoción deliciosamente nueva" (Poe, "El hombre en la multitud", citado en: Benjamin, 1988, p. 143). La masa aparece como un conjunto amorfo, desfigurado, anónimo, y como el telón de fondo ideal para el escenario de un crimen, como sigue en el relato de Poe.

A la par de la Revolución Industrial, y en parte catapultada por ella y por otros movimientos, se produjo una revolución política para poner fin a estas relaciones serviles con respecto a la nobleza y la monarquía. La Revolución Francesa (tal como pasó a la historia este evento) surgió en París en 1789, a partir de una alianza entre burgueses antimonárquicos y los estratos pobres de la ciudad, que decidieron terminar con la monarquía. La historia de esta revolución (como la de tantas otras) es compleja, con facciones internas y episodios de gran dramatismo (Vovelle, 1984). Para las otras casas reales de Europa, la decapitación del rey de Francia y de su mujer tuvo un carácter más que simbólico: mostraba un nuevo actor político (la burguesía mercantil e industrial) que exigía su lugar en

el reparto. Se desarrollaron nuevas líneas de conflicto entre un bloque monárquico, con apoyo entre los campesinos, la nobleza y la mayor parte de la Iglesia católica, y un bloque burgués, con el apoyo de las nacientes clases obreras que pugnaban por mejores condiciones de trabajo y por representación política. Si bien los gobiernos revolucionarios fueron derrotados y la monarquía, restaurada, la Revolución inauguró el legado de la tradición liberal y republicana moderna, basada en los derechos humanos y ciudadanos. Las ideas de democracia, progreso y secularización, o separación de la Iglesia y el Estado, pasaron a ser los baluartes del credo ciudadano en la mayor parte de los países occidentales, y sin duda influyeron sobre las revoluciones independentistas de las colonias hispanoamericanas.

En esta época se produjo un tercer movimiento, de límites más difusos y comienzo quizás más temprano, que implicó una progresiva transformación del panorama cultural y la formulación de nuevos programas de gobierno, como la república parlamentaria. Esta transformación se originó en el poderoso movimiento intelectual y político llamado Ilustración, que se extendió por toda Europa. La Ilustración se definía a sí misma como la "luz" en oposición a la "oscuridad" de los tiempos medievales; Kant, uno de sus más famosos exponentes, dijo que representaba la salida del hombre de la infancia a que lo había sometido la oscuridad medieval. Si bien, como todo movimiento, incluyó tendencias y pensadores heterogéneos, la mayoría creía que la razón es la capacidad humana fundamental, y que habilita al ser humano para pensar y actuar correctamente. Desde el punto de vista político, los ilustrados eran ambiguos: en algunos casos, como en Prusia (actual Alemania) se ponían al servicio del monarca absoluto e intentaban que éste encabezara las reformas modernizadoras (Schneiders, 1997). En Francia, muchos de los ilustrados integraron las filas de la Revolución y llevaron a cabo una política opositora. Más allá de estas posiciones, la suma de la emergencia de la industrialización, la aparición de nuevos programas políticos —que incluían nuevas formas de gobierno— y las discusiones de la Ilustración formaron un conjunto que preocupaba a los pensadores: nunca se había visto, desde las guerras de religión, tanto movimiento y transformación. Estas condiciones forjaron la lenta aparición del liberalismo clásico. En cada estado, esta situación surgida en el último tercio del siglo XVIII fue procesada de manera diferente, desde la radicalización política y la reforma social (como en el caso de las revoluciones independentistas americanas) hasta la reacción monárquica absolutista de muchos reinos europeos.

En este contexto en que las transformaciones producían nuevas demandas e inseguridades, los estados centrales comenzaron a mostrar mayor interés en la cuestión de la educación elemental. Recordemos que las iniciativas de educación popular se habían basado hasta ese momento en obras de caridad de carácter privado y, por lo demás, de manera inorgánica y poco coordinada. La educación obligatoria apareció como la nueva herramienta para la producción masiva de obediencia, en el marco de poblaciones que migraban, ciudades que crecían descontroladamente y un ritmo de crecimiento acelerado. Decía el presidente del parlamento parisíense en 1768: es necesaria una educación común que difunda "los mismos principios y las mismas luces [uniformemente]. Imbuidos desde su infancia de las mismas verdades, los jóvenes de todas las provincias se desprenderán de los prejuicios de nacimiento, se formarán las mismas ideas de virtud y justicia, y aprenderán a derribar las barreras que los separan de sus compatriotas" (citado en Chartier y otros, 1976, p. 209). Prusia, Austria, Sajonia y Baviera entre 1763 y 1803 fueron los primeros estados que introdujeron la obligatoriedad escolar para un periodo de 6-7 años (Manacorda, 1987, p. 391). En algunos casos, esto se complementaba con la obligación de asistir a una escuela dominical de corte religioso hasta los 18 años. La escuela no era gratuita y, si bien los aranceles no eran muy altos, la gran cantidad de niños en una familia campesina podía hacer que la suma total a pagar fuera considerable. Por otra parte, la escolaridad significaba alejar a los niños del mundo del trabajo, quitando un ingreso que era, en muchos casos, insustituible para las familias. Esto significa que la familia campesina pagaba de hecho un impuesto escolar —obligatoriedad y no gratuidad simultánea— y perdía ingresos y fuerza de trabajo por enviar a los niños a la escuela. Por ello, durante todo el siglo XIX la escuela como institución tuvo una fama dudosa en estos sectores. En el caso de la Revolución Francesa, durante los primeros años de gobierno republicano se conformaron diversos planes de instrucción pública que, si bien no lograron imponerse de manera clara y homogénea, sentaron las bases del ideario liberal en educación: obligatoriedad, centralización y, en algunos casos, gratuidad y laicidad (Debesse y Mialaret, 1973).

La adopción de la escolaridad obligatoria implicó que el espacio cerrado del aula y su metodología debían convertirse paulatinamente en una experiencia por la que pasarían todos los niños. El modelo triunfante lo proporcionaban las diversas iniciativas caritativas: en Inglaterra, las ya mencionadas "escuelas de caridad", en Francia, la red escolar de La Salle, en las zonas protestantes de la

actual Alemania, los "filántropos". Sin embargo, la masificación de este modelo planteó nuevos problemas. Comenzaremos por los debates que surgieron en la escuela prusiana (la primera experiencia organizada de educación pública) y continuaremos con la única gran "amenaza" que el método global enfrentó a lo largo de su historia: el método de enseñanza mutua. Por último, delinearemos las pedagogías de Pestalozzi y Herbart en el mundo de habla alemana, y de otros educadores ingleses que replantearon la importancia del procesamiento didáctico e idearon otras técnicas de disciplina y gobierno del aula, sentando muchas de las bases de nuestras prácticas educativas actuales.

Primera consolidación del aula global: la escuela prusiana. Considerado como uno de los grandes protagonistas de ese tiempo de cambios, Immanuel Kant (1724-1804) fue profesor de Filosofía en la Universidad de Königsberg (actual Polonia). Es una de las figuras más controvertidas y fundamentales de la filosofía moderna, productor de una teoría del conocimiento humano que aún se discute con pasión. Asimismo, Kant trabajó intensamente problemas de la filosofía política, de la filosofía de la religión, la estética y la ética. Entre sus obligaciones docentes se encontraba la de dictar lecciones de pedagogía, que en ese momento se consideraba una rama de la filosofía. En 1776 comenzó su curso afirmando la importancia de la educación para salir de la barbarie o la animalidad. Para Kant, el objetivo de la escuela era disciplinar los instintos animales y "humanizar" al hombre. Así, el tema de la conducción de los niños era central en sus preocupaciones. Decía que al principio se envía a los niños "a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarlos a permanecer en silencio y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos" (Kant [1803], 1983, p. 30). Kant elige, no por casualidad, la metáfora de las plantas y de la jardinería para hablar de la educación. Al comparar el trabajo sobre los niños con el trabajo sobre los vegetales muestra claramente las tendencias disciplinadoras de la época a través de la idea de que el pensamiento infantil puede ser enderezado como una rama torcida (Petrat, 1987, introducción). Entre los filósofos modernos, Kant es uno de los primeros que reflexionan sobre la relación entre gobierno y educación. En sus lecciones, argumentaba que "el arte del gobierno y el arte de la educación" son las dos invenciones más difíciles de la humanidad, y sobre las que siempre hay controversia (Kant, 1983, p. 35). El gobierno que imaginaba debía basarse en la razón y no en la fuerza; por lo

tanto, era preciso que la obediencia se fundara en la racionalidad y no en la repetición memorística: "se debe cultivar la memoria desde muy temprano, sin olvidar tampoco el entendimiento" (ídem, p. 65, traducción modificada por los autores). Concentrarse, sentarse en silencio, atender a las instrucciones: para Kant, éstas eran las disposiciones fundamentales en el aula. "La escuela, dijo, es una cultura coercitiva" (p. 63); hay que habituar al niño al trabajo, separando la vida escolar del juego y dotándola de la seriedad y la coacción necesarias. Aunque se basara en el uso de la razón, esta seriedad de su pedagogía encuentra continuidades con la vida escolar jesuítica, que creaba un universo artificial en latín y con vigilancias minuciosas. "No se ha de emplear la memoria más que en las cosas cuya conservación nos sea conveniente y que tengan relación con la vida real. Es perjudicial a los niños la lectura de novelas, porque no les sirven más que de distracción mientras las leen; debilita también la memoria, pues sería ridículo retener la novela y quererla contar a los demás. Se ha de retirar, por tanto, toda novela de manos de los niños" (ídem, p. 65). La imaginación y la fantasía no eran útiles para la vida real y debían ser desechadas por el maestro.

Actividad 1

1. Discuta las repercusiones de la separación entre trabajo y juego en la escuela. ¿Perdura hasta nuestros días? ¿Es el aprendizaje un juego? ¿Sería deseable que lo fuese en todos los casos?
2. Una de las consecuencias de esta separación del trabajo y el juego en la escuela es la expulsión del humor de las aulas; y, en muchos casos, del placer de enseñar y aprender, dado que la escuela se convierte en "algo muy serio" o "algo grave". Muchos maestros, tratando de revertir esta situación, trabajan con historietas y cuentos infantiles que recuperan el valor del humor como medio de aprendizaje. Su uso en la formación docente es menos frecuente.

Roberto Fontanarrosa, creador de Inodoro Pereyra y Boogie el Aceitoso, y autor de numerosos cuentos y novelas, escribió un cuento sobre la maestra Clara Dezcurra, que comienza así:

"Clara Dezcurra toma la pluma y escribe la fecha: 16 de julio de 1840". Luego, con la misma letra minúscula y erguida, agrega el encabezamiento: 'Querida Juana'. Finalmente, tras alisar el papel que tiene la textura y la consistencia del hojaldre, embebe la pluma en la tinta negra, y redacta: 'Ayer decidí cambiar el método que siempre utilizamos. Quise darles a mis chicos una alternativa diferente que los arrancara de la enseñanza rutinaria. Esta vez, en clase de Habla Hispana, dejé de lado nuestra clásica composición 'Voyage autour de mon bûreau' y quise sorprenderlos con algo propio, conocido, cercano. Fue entonces cuando les propuse escribir sobre 'La vaca'.'

Clara Dezcurra no lo sabe, pero ha introducido un hábito de escritura que será, luego, por décadas, indicador y modelo en las escuelas criollas" (Fontanarrosa, 1995, p. 17).

¿Cuáles son los elementos de la práctica docente a los que Fontanarrosa les "toma el pelo"? La "escuela de" propone una serie de sugerencias en ese sentido. Proponga otros ejemplos de prácticas escolares que podrían servir para reintroducir el humor en la escuela, o incluso, tal como "composición tema: La vaca", para un cuento humorístico. Si se anima, escriba un bosquejo de un cuento o de una representación teatral o mimética.

Kant, refiriéndose a los métodos existentes, descartó los progresos que sus amigos los filántropos¹ habían realizado en sus escuelas experimentales y se centró, en cambio, en la validez del método catequístico. El catecismo es un libro para la transmisión de contenidos de la fe organizado normalmente en forma de preguntas y respuestas (Drehsen y otros, 1995, p. 595). Kant decía que "[el] método socrático debería ser la regla en el catecismo. En realidad, es algo lento y difícil disponerlo de tal manera que el otro aprenda algo sacando los conocimientos de uno. El método mecánico-catequístico es bueno para algunas ciencias; por ejemplo para la presentación de la religión revelada. Al contrario, para la religión general se debe utilizar el método socrático. Se recomienda especialmente el método mecánico-catequístico para lo que se tiene que enseñar históricamente" (Kant, 1983, p. 69, traducción modificada por los autores).

Las recomendaciones de Kant retomaban una vieja práctica de las escuelas elementales de la modernidad temprana. Los catecismos católico (el más famoso, escrito por un jesuita, Pedro Canisius) y protestante (escrito por Lutero mismo) tenían una larga trayectoria de uso en las aulas de la escuela elemental. "Catecismo" (del latín medieval *catechismus*) quiere decir "instruir de viva voz" (Cucuzza, 1997, p. 1), y era la forma corriente de instrucción religiosa. Sin embargo, la insistencia de Kant en el método catequístico contenía elementos novedosos, ya que se planteaba resolver la cuestión de la disciplina en medio de grandes cambios sociales y políticos. En el caso alemán, la obligatoriedad de la escuela –sancionada en Prusia por un reglamento para escuelas rurales de

1763 y reforzada por otro reglamento en 1794, en el cual la doctrina kantiana e ilustrada de "educar al campesino" estaba a la orden del día– no coincide estrictamente con la industrialización ni con el ascenso de la burguesía, como en los casos inglés y francés. En aquel momento, el problema de Prusia era cómo "liberar" a los campesinos de las viejas relaciones de sumisión a la nobleza e introducirlos en relaciones más modernas sin tener que sufrir los cimbronazos revolucionarios que pondrían en peligro el orden absolutista establecido. Kant y los ilustrados alemanes-prusianos pensaban que la escuela debía desempeñar en ese contexto de transformaciones un papel estabilizador (Van Horn Melton, 1988), y por eso su pedagogía redujo el método global a la catequización, donde la dinámica de pregunta y respuesta era en realidad un contrapunto en el que la respuesta ya estaba fijada y sólo cabía reproducirla.

Al mismo tiempo que Kant desarrollaba su pensamiento filosófico, ocurrió un hecho que muestra la nueva importancia de la educación, no sólo por la reglamentación de la obligatoriedad de la escuela.² La pedagogía asumió en ese momento en Alemania el carácter de disciplina universitaria. En 1779, en la universidad de la ciudad de Halle, se abrió la primera cátedra de Pedagogía de habla alemana. Esta cátedra fue ocupada por Christian Trapp (1745-1818), quien al año siguiente publicó sus lecciones bajo el título *Ensayo de pedagogía*. En su obra, la didáctica –esa rama de la pedagogía que se ocupa del método de enseñanza– emergió como una catequización disciplinadora, como hemos visto en Kant, pero con una preocupación creciente por la atención del alumno y por la comprensión del contenido que recuperaba la vieja demanda de Comenio sobre la comprensión y la motivación como base de la enseñanza (Trapp, 1977, pp. 256 y 286 s.). Trapp demandaba que la comprensión del alumno (y no sólo la repetición memorística) fuera incluida en la estructura de comunicación del aula. Lo que produjo, entonces, fue lo que hoy llamaríamos el procesamiento didáctico de la catequización. Este procesamiento sirvió tanto para profundizar las disciplinas ya existentes como para inaugurar un nuevo campo profesional: el docente especializado. En ese momento, no por casualidad, surgió la formación docente propiamente dicha: en el momento en que la enseñanza, en tanto gobierno de los niños y las almas, necesitaba saberes especializados.

¹ Los filántropos fueron un grupo de pedagogos de origen protestante que, organizados en diversas obras de caridad, intentaron hacer realidad el viejo programa de Comenio de enseñanza global-frontal y desarrollaron importantes materiales para la enseñanza. Partiendo de una postura religiosa, querían hacer una campaña de moralización de los pobres y marginales. La traducción de filántropo es "amigo del hombre". Los filántropos veían en la educación, una vez más, una forma de redención del hombre (Blankertz, 1992, pp. 48 s., 79 s.).

² Un comentario de la época decía: "Uno puede imaginarse cuanto trabajo da dejar de leer y leer a cada uno los 80 a 100 niños quizá dos veces por la mañana y dos veces por la tarde. El docente debe volverse tanto muy rápidamente" (crítica anónima de fines del siglo XVIII citada por Petrat, 1979, p. 193).

En coincidencia con la aparición de la pedagogía como disciplina diferenciada, se produjo un lento cambio de las prácticas que Gerhard Petrat ha denominado el pasaje de "sostener la escuela"³ a "enseñar" (Petrat, 1979). Ya no se trataba sólo de mantener a los niños quietos en el aula, sino también de que aprendieran. Hasta entonces, la escuela elemental tenía mucho de guardería disciplinadora donde se deletreaba, se cantaba y, a veces, se leía y contaba. La "enseñanza" en sentido estricto y moderno existió a partir de la estructura del procesamiento didáctico, y ésta se dio a partir de la preocupación no por una disciplina aparente o superficial, sino por un gobierno "profundo" de los niños, por una internalización de saberes que modificaba las conductas y disposiciones. Este pasaje fue posible porque la memoria perdió el monopolio como objetivo de la formación, y la comprensión o el entendimiento pasó a ocupar el centro. La nueva pedagogía exigía que los "alumnos [fueran] incluidos paulatinamente en el pensar" (Petrat, 1979, p. 187). A diferencia de la obediencia reflexiva de Lutero, centrada en la relación de la persona con su comunidad y con Dios, la idea post-kantiana de la comprensión como objetivo de la enseñanza se centraba en un individuo caracterizado por una nueva conciencia de sí mismo, por la integración de la personalidad individual y por la capacidad de conducir su propia conducta (Sabeau, 1984, p. 35).

Este énfasis en la comprensión se aplicó a viejos y nuevos contenidos. Tomemos, por ejemplo, el caso del procesamiento didáctico de la parábola bíblica del sembrador (Biblia, 1997, Mateo 13, 4-10, Marcos 4, 3-9 y Lucas 8, 5-8), una narración con moraleja (Petrat, 1979; Rumpf, 1984). Lo nuevo en la escuela que "enseñaba" fue que ese objeto (la narración bíblica) se transformó en contenido escolar. La didáctica naciente elaboró 17 preguntas para trabajar la historia del sembrador, por ejemplo: "¿Cómo sabemos que las semillas significan la palabra divina? / ¿Cuál es la causa de que la palabra divina no sea aceptada por todos los hombres? / ¿Dónde esparce Cristo las semillas? / ¿Cómo interpreta Cristo la semilla que cae al suelo?" Este tipo de preguntas dirigidas a un individuo produjeron una ruptura con el método de enseñanza anterior. Mientras que en el aula jesuita el docente controlaba las respuestas de un alumno y los otros alumnos realizaban acciones diferentes, en la escuela prusiana el docente interrogaba al alumno como parte de un grupo o clase. Rumpf formula una hipóte-

sis para explicar esta transformación: "las preguntas que se suceden las unas a las otras señalan la dirección: no se puede y no se debe dejar librado a la casualidad lo que se les ocurre realmente a los hombres en relación con la parábola y en relación con los fantasmas que estas historias despiertan. Si uno se contentara con contarles algo a los niños (lección) o dejarlos decir algo al respecto, la relación estaría fuera de control [...]. Entonces, la pregunta docente es un medio para evitar relaciones privadas, caóticas e irregulares de los hombres con los contenidos de la enseñanza; todos deben entender lo correcto [lo mismo] acerca de la parábola del sembrador" (Rumpf, 1984, pp. 102-103). Así, vemos que esta enseñanza, caracterizada a través del procesamiento didáctico de los contenidos escolares en esa época y de la perduración de las formas catequísticas de interrogación, obedece tanto a la necesidad de comprensión (y ya no a una mera memorización) como a una forma más efectiva y cotidiana de darle una dirección "disciplinada" al pensamiento de los niños.

Así, el catecismo era a principios del siglo XIX la forma de procesamiento didáctico privilegiada, con un nuevo énfasis en la comprensión individual. En la Prusia agraria y campesina esta combinación produjo una síntesis nueva y masiva. La formación de la técnica interrogativa fue un primer contenido central de la naciente formación docente. El método global ya se consolidaba como para conquistar el mundo. Empero, como veremos en el apartado siguiente, un competidor se asomaba.

Actividad 2

También en el Virreinato del Río de la Plata los catecismos formaban parte de los materiales de enseñanza de la pedagogía colonial. El más famoso de ellos, el Catón Cristiano, se usaba como libro de texto latino y de formación moral (Cucuzza, 1997, p. 5). Cuando a partir de 1810 se conformaron los movimientos que conducirían a la independencia, los catecismos pasaron a ser "catecismos patrióticos". Si bien se conservó la forma catequística, cambiaron los contenidos; la serie de preguntas y respuestas ya no se refería a la existencia y a las obras de Dios sino al buen gobierno republicano y a la libertad, entre otros temas (Heinberg, 1984, p. 95 s.).

A continuación transcribimos algunos extractos del Catecismo Público para la Instrucción de los Neófitos o Recién Convertidos al Gremio de la Sociedad Patriótica, editado entre 1810 y 1811.

"Pregunta: Decidme, hijos, ¿hay quien nos deba mandar?

R: Sí, Padre, quien nos deba mandar hay.



³ La expresión alemana es "Schule-Halten": notese que halten es el verbo que también designa la expresión "pronunciar una predica" ("eine Predigt halten").

- P: ¿Quántos os deben mandar?
- R: Uno solo no más.
- P: ¿Dónde está ese que os debe mandar?
- R: En España, en Chile, y en todo lugar.
- P: ¿Quién os debe mandar?
- R: El Pueblo, sus Representantes, y la Municipalidad, que son tres cosas distintas y una sola cosa misma. [...]
- P: Según esto los que se empeñan en desautorizar a las Juntas, pintándolas como un monstruo destructor de las Américas, son enemigas de ellas, y tratan de perderlas.
- R: Es de fe humana.
- P: Lo creéis así.
- R: Así lo creo" (citado en: Cucuzzà, 1997, pp. 7-8).

1. Analice los extractos del catecismo patriótico. ¿Qué elementos son propios del catecismo y cuáles aparecen modificados por las autoridades de la Revolución de Mayo?
2. Compare estas formas de interrogación con otras formas que conoció en su historia escolar. Recuerde las preguntas de sus maestros y maestras, las respuestas que se esperaban, si eran a coro o individuales, etc. Discuta si todavía hay vestigios de estas formas catequísticas en la enseñanza actual y qué consecuencias tienen para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para los roles del docente y del alumno.

Segunda consolidación: cómo el aula global derrota al método de enseñanza mutua. Paralelamente a la evolución de la escuela prusiana y de la pedagogía como disciplina universitaria, se produjeron en el ámbito pedagógico otros eventos que se constituyeron en alternativas de enseñanza de rápida difusión en todo el mundo. Entre ellos, el desarrollo del **método monitorial o mutuo**, que comenzó a utilizarse cerca del 1800, fue probablemente el más espectacular, ya que pocos años después se había convertido en el preferido de los incipientes sistemas educativos nacionales (Kaestle, 1973). Aceptada y propagada por Bernardino Rivadavia en Buenos Aires, Bernardo de O'Higgins en Chile, José de San Martín en Perú y Simón Bolívar en el norte de Sudamérica, y como escuela oficial en México desde 1823, la escuela lancasteriana también se convirtió en el método privilegiado de enseñanza popular de las ex colonias hispanoamericanas (Weinberg, 1984, p. 98 ss.; Newland, 1992; Narodowski, 1995). En los Estados Unidos fue adoptado como método oficial de enseñanza entre 1820 y 1840. En casi todos los casos, su propagación fue el resultado de la acción de sociedades (particularmente de la British and Foreign School Society) que financiaban las escuelas, enviaban representantes y progra-

gandistas, y conseguían imponerlo como pedagogía de Estado (Kaestle, 1973).⁴ Este método, también llamado lancasteriano por el nombre de uno de sus iniciadores, Joseph Lancaster (1778-1838), se basaba en la utilización sistemática de los ayudantes-alumnos, que ya hemos visto cuando analizamos la propuesta educativa de los jesuitas (quienes los llamaron decuriones). A través del auxilio de monitores o alumnos avanzados, el método hacía posible que un solo docente pudiera "conducir" una clase de hasta 1000 alumnos. Junto a Lancaster, otro introductor del método fue Andrew Bell (1753-1832), quien lo desarrolló en las misiones cristianas inglesas en la India, probablemente a partir de vestigios de la enseñanza jesuita. Bell publicó su libro de divulgación y perfeccionamiento del método en 1797, y Lancaster lo hizo en 1803. Bell, que era protestante, insistió sobre la constante supervisión de los maestros y sobre la necesidad de conservar el orden escolar y social, enseñando a cada uno lo estrictamente necesario (proponiendo la enseñanza de la lectura, pero no de la escritura); en cambio, Lancaster, que pertenecía a las iglesias disidentes británicas, hizo hincapié sobre los logros individuales y diseñó un sistema de castigos y recompensas que estimulaba la autosuperación individual. Pese a estas diferencias,⁵ ambos coincidían en la estructura básica de la enseñanza mutua, organizada a partir de un docente y sus ayudantes-alumnos.

Debido a la semejanza de los ayudantes-alumnos con los decuriones jesuitas, el pedagogo uruguayo Jesualdo ha denominado a este método una "vieja novedad" (ídem, p. 24), a la que Bell definía como "el método por medio del cual una escuela entera puede instruirse bajo la vigilancia de un solo maestro" (citado por Jesualdo, ídem, p. 24). En el marco de una revolución industrial y de la transformación política de Europa y América, el método aparecía como ventajoso con respecto al global, porque hacía posible alfabetizar a muchos niños en poco tiempo, y con un costo menor. Lancaster destacaba que podía realizar la mis-

* Es interesante notar, como lo hace la compilación de Jean-Pierre Bastian (1990), que la difusión del lancasterianismo en América latina estuvo mediada por la disputa entre el protestantismo y el catolicismo. James Thompson, el enviado de la British and Foreign School Society, escribió en sus informes desde tierras sudamericanas los progresos diarios en la venta de Bibblias protestantes, junto a los avances del método lancasteriano. Al parecer, lograron el apoyo de la Corona británica con el argumento de que la expansión de su causa ganaría adeptos al imperio inglés, al difundir la religión y la cultura de aquel país (Bastian, 1990).

⁵ Las diferencias entre Lancaster y Bell no eran menores, ya que Lancaster, pese a que contaba con el apoyo del Rey y de algunos nobles, era resistido por la Iglesia anglicana, que lanzó violentas campañas en su contra y que apoyaba a Bell (Taylor, 1996). Considerado un liberal, Lancaster tuvo que emigrar a los Estados Unidos en 1818, y en 1826 vivió durante algún tiempo en Caracas, contratado por Simón Bolívar (Narodowski, 1995, p. 141).

ma obra que una escuela tradicional en dos años, en vez de los siete que duraba ésta, y que se podría ahorrar el 60 % del presupuesto (Narodowski, 1995; Kaestle, 1973). Aun cuando muchos sectores dominantes no miraban todavía con buenos ojos la escolarización masiva, temerosos de que cuanto mayor fuera la educación, mayores serían los reclamos de movilidad social, la idea de que la educación traería orden y progreso empezó a tener cada vez más consenso; y en ese marco consensuado, el apoyo al método mutuo creció en forma exponencial.

Actividad 3

Los debates sobre si había que educar o no a las masas fueron muy importantes a principios del siglo xix. A continuación transcribimos dos opiniones contrapuestas al respecto:

"Sin educación no hay sociedad [...]. En varios decretos se ha enunciado que la introducción del sistema de Lancaster en las escuelas públicas era uno de los planes que se meditaba. Aún no es posible calcular la revolución que va a causar en el mundo el método de la enseñanza mutua, [c]uando acabe de generalizarse en todos los pueblos civilizados. El imperio de la ignorancia acabará del todo, o, al menos, quedará reducido a unos límites que no vuelvan jamás a traspasar [...]" (José de San Martín, Decreto al Supremo Gobierno de Lima, 6 de julio de 1822, citado en: Weinberg, 1996-1997, pp. 205-219, 215).

"Cuando uno considera el origen humilde de los niños que van a las escuelas [...], naturalmente uno se pregunta si hay ocasión alguna de inculcar noción vinculadas al origen de la nobleza en sus cabezas. [...] Los niños, acostumbrados a considerarse a sí mismos como los nobles de una escuela, podrían en sus vidas futuras desarrollar un ocultamiento de sus propios méritos triviales [...]. [Y] aspirar a ser nobles de la tierra, y a tener lugar en la nobleza hereditaria" (Sarah Trimmer, criticando al método lancasteriano en 1805, citada en: Kaestle, 1973, p. 101).

1. Analice ambos párrafos detenidamente. ¿Cómo y por qué se propone la educación masiva, y por qué suscita oposición? ¿Qué ventajas, y para quiénes, identifican los autores?

2. Discuta en grupo y escriba otros párrafos similares sobre por qué es beneficiosa o perjudicial la educación pública hoy, y para quiénes. Tome en cuenta los niveles de alfabetización actuales, la cultura contemporánea, los cambios políticos, sociales y tecnológicos, en relación con la sociedad de principios del siglo xix.

El método mutuo procedía en forma ordenada y reglamentada por una serie de pasos para enseñar a los alumnos a leer, escribir y contar. Se disponía de una serie de carteles o figuras impresas que marcaban los pasos a cumplir por todos y cada uno de ellos; una vez que se aprendía y memorizaba la primera, se podía pasar a la segunda, y así sucesivamente. Los pasos del método correspondían a

las clases en que se organizaba el aula. Como el aprendizaje de estos pasos se evaluaba en forma individual, la enseñanza podía ser más rápida o más lenta de acuerdo con los progresos del alumno; la promoción de una clase a otra era un asunto individual y dependía del propio ritmo. Los monitores (elegidos por el maestro después de una evaluación) verificaban el cumplimiento de los pasos, daban las órdenes para la lectura y la repetición, y controlaban la disciplina. Los niños, a su vez, tenían pizarras o cajas con arena donde iban escribiendo las letras o realizando las operaciones aritméticas que se les requerian. La pizarra individual, llamada también pizarra manual (Gvirtz, 1997, p. 44 ss.), era la tecnología fundamental de enseñanza: gran parte de la interacción y de la regulación de las relaciones maestro-monitor-alumno se producían a través de ella, situación que perduró hasta principios de este siglo. La centralidad de la pizarra puede observarse en las órdenes que los maestros debían dar a los monitores, según un maestro lancasteriano:

Clase, muestren sus pizarras: los niños de la clase instantáneamente ponen sus pizarras sobre el escritorio, con la cara donde han escrito hacia adelante, y ligeramente inclinada hacia el final del escritorio [...].

Clase, limpian las pizarras: limpian las palabras inspeccionadas con sus esponjas.

Clase, a la lección; o fuera de la escuela; o a la Iglesia; o a Catecismo; o a Cuentas: los niños se levantan de su silla, y, girando hacia la dirección donde se encuentra el maestro, esperan la nueva orden.

Clase, afuera: salen de su escritorio, y se ponen detrás de él, manteniendo los ojos fijos en el maestro. Los niños varones cruzan sus manos detrás de la espalda; las niñas, delante suyo.

Poole, John, "The Village School Improved" (1813), citado en: Gosden, 1969, p. 5.

Estas órdenes se daban desde el frente, con una serie de señales escritas desde lo que Lancaster llamó el "telégrafo": un cuadrado de madera con 6 cuadrados más pequeños en los que se leían las letras iniciales de la orden respectiva. Otros maestros, junto a las órdenes sobre las pizarras, también usaban una campanilla para llamar la atención de monitores y alumnos: el primer tañido indicaba que había que prepararse para ponerse de pie, el segundo, para pararse sobre

los pies, el tercero, para avanzar con la derecha y la izquierda, el cuarto, para juntarse al final del escritorio (Johnson, 1994, p. 10).

El método lancasteriano ha sido comparado con el funcionamiento de la industria naciente. En opinión de Foucault, el método monitorial era una máquina pedagógica de gran efectividad: "[...] el sistema complejo de relojería de la escuela de enseñanza mutua se construirá engranaje tras engranaje: se ha comenzado por confiar a los escolares mayores tareas de simple vigilancia, después de control del trabajo, y más tarde de enseñanza; a tal punto que, a fin de cuentas, todo el tiempo de todos los alumnos ha quedado ocupado ya sea en enseñar, ya sea en ser enseñado. La escuela se convierte en un aparato de enseñar en el que cada alumno, cada nivel y cada momento, si se combinan como es debido, están utilizados permanentemente en el proceso general de enseñanza" (Foucault, 1995, p. 170). La metáfora de la máquina ayuda a considerar el carácter sistemático e interconectado de los pasos del método.

Pero también pueden hacerse comparaciones de la escuela lancasteriana con la estructura militar. El propio Lancaster decía que había que transformar la autoridad tradicional del maestro, basada en su personalidad, en un sistema que fuera independiente del carácter del docente; y que a tal fin, el ejército, donde "el sistema, más que la persona, está investido de autoridad; el rango, antes que el hombre, ordena la obediencia, y el oficial subordinado es tan prestamente obedecido como su jefe", proporcionaba una estructura preferible a la de la escuela tradicional. "Un hombre viejo de tres grados, o un joven de dieciséis años, da la orden, y la obediencia se sigue. Este orden admirable, generalmente asociado a la guerra, no se vuelve desorden si es aplicado en tiempos de paz" (Lancaster, "The Lancasterian System of Education" [1821], citado en: Kaestle, 1973, p. 89).

Por supuesto, este orden quasi-militar no siempre se cumplía estrictamente, y hay relatos de alumnos y de maestros que no podían o no querían seguirlo. Para complementar y reforzar la obediencia grupal, Lancaster inventó un sistema de recompensas y castigos. Estipuló que los alumnos debían agruparse en conjuntos o clases de 10 o 12, numerados consecutivamente y con un cartel en el pecho, colgado del cuello, que señalara su número. El monitor debía tomar lección a cada uno, y si alguno se equivocaba, retrocedía un número en la fila. Con el correr del día, los alumnos que cometieran menos errores encabezarian las filas, y los que más se hubieran equivocado, estarían al final. Quienes portaran el número 1, también tendrían un cartel en cuero o cobre que diría "Mérito en Lectu-

ra", o "Mérito en Escritura", y recibirían una ilustración de regalo; si fallaban, perderían también este distintivo (Lancaster, "Improvements in Education" [1806], citado en: Gosden, op. cit., p. 6).

Lo que distinguió a este método de otras experiencias educativas con monitores fue su generalización como sistema y el desarrollo de una serie de técnicas destinadas a garantizar su eficacia, técnicas que luego perduraron en los sistemas educativos nacionales. En relación con la formación de un sistema, Lancaster consideraba que los docentes debían ser rigurosamente formados a través de sus libros y de sus enseñanzas directas. Hacia 1805, tenía un grupo considerable de alumnos que vivían con él; los llamaba "su familia" y les enseñaba sobre la conducción de la escuela, la selección de monitores y "las pasiones" los futuros maestros debían aprender a registrar el temperamento y la conducta de los alumnos, y a mostrarse a sí mismos como ejemplos (Taylor, 1996, p. 17). También propuso que la Sociedad Lancasteriana pagara una pensión o salario fijo a los docentes (y no, como hasta entonces, que éste fuera el resultado del pago de las cuotas de los alumnos), aun en la enfermedad o en la vejez. Esto permitiría que la carrera fuera más atractiva para los mejores estudiantes, y también le daria a la Sociedad el derecho a controlar la enseñanza que impartían. En relación con la generalización, dice Mariano Narodowski que el método lancasteriano instauró "la alternancia como estrategia general en la expresión de las actividades: los que ahora son alumnos luego podrán ser docentes; los avanzados enseñan a los rezagados, quienes a su vez están en condiciones de formar a otros poseedores de inferiores condiciones en el estudio, y así continuamente" (Narodowski, 1994, p. 137). En este sentido, se introdujo un criterio de movilidad de las posiciones educativas que tuvo consecuencias políticas liberalizantes (Hamilton, 1989).

Compararemos por un momento la movilidad "reglamentada" del sistema lancasteriano con la técnica de la locación de jesuitas y lasalleanos —ubicar a un alumno en un lugar de la clase determinado según su mérito—. Mientras que la posición del alumno en el aula jesuita y en la lasalleana era algo más o menos estable, que se podía cambiar de vez en cuando (¿quizás un antecedente de nuestros bimestres, trimestres y cuatrimestres?) y que era decidido directamente por el maestro, la "posición" en el sistema lancasteriano podía cambiar día a día. Imaginemos que diariamente eran posibles cambios más o menos importantes en el "orden" del aula y que estos cambios no eran decisiones directas del docente, sino que obedecían a la aplicación de reglas generales. El

maestro, en esta situación, está alejado del alumno, su autoridad no aparece como cercana o personal, sino más bien como lejana y anónima; no es un "dador de ley" (un legislador que determina las reglas de la situación) sino alguien que aplica reglas existentes y que escapan a su poder. Recordemos que en Comienzo el docente, visto como el sol, era una especie de encarnación de la autoridad divina que actuaba dando reglas en la situación de enseñanza. La autoridad del docente lancasteriano es una autoridad técnica, de aplicación, una autoridad que quizás no era vista como algo derivado de lo sagrado, sino como más profana y empírica. En este sentido, se parece mucho a la autoridad del inspector de fábrica, quien también se encarga de que los hombres "cooperen" con la máquina industrial y procura que esto suceda según reglas que él mismo no define.

Si hay algo que caracteriza a una "máquina de enseñanza" es la masividad. Por ello, se produjeron en ella una serie de técnicas y saberes para asegurar el control y la docilidad de la población escolar masificada que se consolidaron como parte de las relaciones sociales dentro de la escuela. Uno de estos saberes es el registro minucioso y detallado de la vida escolar (Narodowski, 1994, p. 142 ss.). Estos registros, que asentaban el progreso de cada alumno en cada materia y su asistencia, se guardaban año a año. La toma de asistencia no se realizaba llamando a los alumnos por sus nombres, como se hace ahora, sino que se espaciaba a lo largo del día y se realizaba clase por clase. Cuando una clase estaba dando lección, se iba llamando a los alumnos (10 o 12, recordemos) que la acompañan; los números que no estaban presentes eran entonces asentados en el registro. Si un alumno estaba ausente durante varios días, algún empleado de la escuela iba a su casa para ver si ocurría algo.

Actividad 4

En un manual para maestros de las escuelas lancasterianas francesas de 1823, se establecía que el maestro debía llevar un registro administrativo sobre la escuela y el aula. Éste se describía tal como sigue:

"Primer registro. El primero es el de inscripciones que contiene diez columnas. La primera tendrá los nombres; la segunda, los apellidos; la tercera, la edad; la cuarta, la morada; la quinta, las profesiones; la sexta, las 8 clases de escritura; la séptima, la aritmética dividida en 10 clases; la octava, la lectura compuesta de 8 clases; la novena, la costura que contiene 10 clases; y la décima, un pequeño margen para poner las letras S o E para las salidas o enfermedades."

Las columnas que contienen los números de las clases sirven para conocer el adelantamiento de las disciplinas: se ve por ello qué tiempo han estado en cada clase" (Mme. Quignon [1823], citado en Narodowski, 1995, p. 143).

adelantamiento de las disciplinas: se ve por ello qué tiempo han estado en cada clase" (Mme. Quignon [1823], citado en Narodowski, 1995, p. 143).

1: Analice el registro del movimiento de alumnos que se proponía para estas escuelas. ¿Qué debía registrarse? ¿Por qué cree que era importante registrar estos datos?

2. Retome la discusión anterior sobre la manera de "juzgar y mirar" de las escuelas lasalleanas que señala Mariano Narodowski.

Compare: ¿Qué lugar ocupa el maestro y cuál el alumno en el esquema de aula y de escuela? ¿Qué relaciones de gobierno se establecen en cada caso? ¿Qué peso tiene para cada caso el componente moral y de obediencia?

Para ampliar: Compare estos textos con un registro de una clase actual. Puede tomar: registros de asistencia, de evaluaciones, grilla de observación en las prácticas y residencias. Discuta qué cosas han cambiado y cuáles se mantienen; elabore hipótesis sobre los "porqué" de las continuidades y las rupturas en las maneras de registrar y evaluar la actividad escolar.

Otra reestructuración de la experiencia áulica que tendría muchísimos efectos sobre la escolaridad tal como hoy la conocemos es la **reorganización del tiempo y del espacio escolares**. En la escuela lancasteriana, la jornada escolar, como veremos más adelante, también estaba reglamentada minuciosamente. Lancaster premiaba la puntualidad y sancionaba o devolvía a sus casas a los alumnos que llegaban tarde; asimismo, pautó la agenda diaria escolar llegando a extremos desconocidos hasta entonces. Decía: "Nadie puede ignorar la gran cantidad de tiempo que se pierde en la escuela, durante el cual los alumnos no están diciendo sus lecciones, y quizás ni siquiera están intentando aprenderlas. Las mejores escuelas que hemos visto, en otros países o en éste, les dedican una porción de tiempo muy pequeña a los menesteres de pagos" o burocráticos (citado en: Taylor, 1996, p. 105). Esta nueva preocupación por el tiempo debe entenderse en el marco de la transformación social más general al capitalismo.

Mientras que los agricultores o artesanos podían organizar con relativa libertad su tiempo de trabajo, por ejemplo, trabajando más en el verano para la cosecha, o descansando los domingos y los lunes cuando ésta no los apremiaba, los dueños de las fábricas no toleraban estos vaivenes y exigían una asistencia puntual y regular. El ocio, entonces, empezó a ser considerado despectivamente y perseguido por leyes que castigaban la vagancia y el desempleo. En el terreno educativo, puede observarse que, mientras que en la escuela jesuita y lasalleana lo importante era no perder un tiempo divino y se consideraba pecado estar ocioso, en la civilización contemporánea a la escuela lancasteriana el ocio en el aula se veía como una pérdida más bien económica. "En cuanto a la disciplina,

procura una economía positiva; plantea el principio de una utilización teóricamente creciente siempre del tiempo: agotamiento más que empleo; se trata de extraer del tiempo cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles" (Foucault, 1995, p. 158). Este principio de utilización del tiempo tenía un componente de maximización: aprovechar el tiempo, no porque perderlo fuera pecado, sino porque era antieconómico.⁴

En cuanto a la organización espacial, hay que destacar que el aula lancasteriana era en general un salón grande, muy poblado de alumnos, con una disposición espacial también estrictamente regulada (véase la figura 10). El maestro debía estar en el frente, sobre una tarima, para controlar los movimientos y pizarras de los alumnos y el trabajo de los monitores; los alumnos se disponían en filas de 9, a cuyo final se ubicaba un monitor. Ocasionalmente los alumnos se paraban junto al monitor y recitaban la lección o las cuentas en semicírculo. Esta organización serial (en series de monitores y alumnos, en grupos distintos y distinguidos) del espacio escolar, dice Foucault, fue "[...] una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar" (Foucault, 1995, p. 151).

La escuela de la figura 10 puede darnos una idea aproximada de cuán ajustadas eran las medidas, y de cómo se habrían sentido maestros y alumnos en esta aula. El salón media aproximadamente 7 metros de ancho por 12 de largo. Los escritorios comunes para toda la fila, median alrededor de 2,5 metros y estaban ubicados a un metro de distancia unos de otros. Cada alumno tenía entonces cerca de 30 cm de escritorio a su disposición. La situación se agrava con los asientos: éstos eran banquitos con un tope superior de 20 x 15 cm (Johnson, 1994, p. 6 ss.). Compare este asiento y esta porción de escritorio con el tamaño del libro que tiene en sus manos, y verá qué pequeño era.

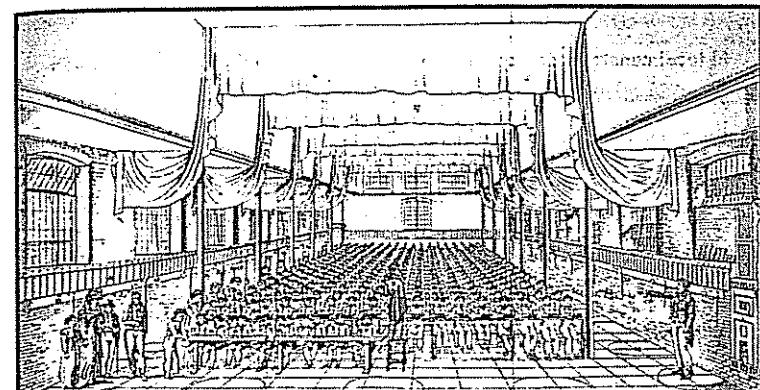


Fig. 10. Una escuela lancasteriana en funcionamiento. La ilustración muestra a 365 alumnos sentados, con los monitores parados a los costados, según un Manual de la British and Foreign School Society de 1831. (Tomado de W. Johnson. "Chanting Choristers'. Simultaneous Recitation in Baltimore's Nineteenth Century Primary Schools", History of Education Quarterly, vol. 34, N° 1, 1994.)

Actividad 5

1. Compare la ilustración de la escuela de Baltimore con el plano del colegio inglés de 1557-1586 (p. 52). ¿Qué cosas cambiaron y cuáles se mantuvieron en todos los siglos que transcurrieron en el interior?
2. Haga la prueba de sentarse en el espacio estipulado para el aula lancasteriana. ¿Cómo se siente? Discuta la importancia de la disposición espacial para la enseñanza-aprendizaje: ¿Cuánto y cómo determina la estructura material del aula, el tipo de comunicaciones y de relaciones que se establecen en ella?

La situación edilicia y material de las escuelas lancasterianas en las ex colonias hispanoamericanas no era mucho mejor. Por un lado, había mayor pobreza de recursos y no se contaba con los escritorios producidos en masa o con escuelas construidas especialmente para tal fin, como en el caso estadounidense que ilustra la figura 10. Un relato sobre una escuela lancasteriana en Bogotá hacia 1820 muestra las dificultades que se enfrentaban:

* Puede compararse esta preocupación por la eficiencia del tiempo escolar con el comentario de Domingo F. Sarmiento en su viaje a los Estados Unidos: "en esta época de movimiento universal, el pueblo que tenga buques más ligeros, de construcción más barata y por tanto de fletes menos subidos, es el rey del universo" (Sarmiento [1845-1847], 1993, p. 335).

El local constaba de dos partes: un corredor empedrado y sostenido en una enorme columna de piedra y una sala estrecha, ahumada, oscura y tan húmeda que la pared estaba cubierta hasta la altura de un metro, de una lama verde que producía un olor sumamente desagradable. Una antigua mesa de cedro, una silla de brazos en cuyo espaldar había un toro y un torreador de medio relieve; cuatro bancas durísimas y un largo poyo de adobe eran los únicos muebles que adornaban aquella lugubre habitación.

Sobre la silla del maestro, había un trofeo compuesto de una enorme coraza de estera, adornada con plumas de pavo (vulgo, pisco), un rejo de seis ramales, dos férulas, y un letrero escrito con grandes letras rojas que decía:

*"La letra con sangre dentra
y la labor con dolor".*

R. Carrasquilla. "Lo que va de ayer a hoy", citado en: Weinberg, 1984, p. 101.

Como sabemos, los hombres no son máquinas, y los niños, menos aun. Por eso, una "máquina enseñante" cuya "materia prima" eran personas no podía funcionar enteramente como una máquina. Como lo muestra la descripción anterior, y muchas otras, el método no funcionaba en la práctica tal como lo habían propuesto sus creadores. Por un lado, mirando una planificación del tiempo escolar de una escuela lancasteriana norteamericana puede observarse que el régimen monitorial coexistía con otras formas de instrucción simultáneas, a cargo de un profesor o maestro, y con otros rituales no "mutualizados"

Agenda del día del maestro M'Jilton (1836)

9:00-9:10	Tomar asiento. Hacer cuentas o figuras en las pizarras.
9:10-9:30	Lección, lera. clase: gramática, geografía.
9:30-9:45	Ejercicios simultáneos: corregir errores en sintaxis.
9:45-10:00	Ejercicios simultáneos de escritura.
10:00-10:30	La escuela debe estar en silencio. La campana suena 4 veces; desplazar los alumnos hacia los monitores en los pasillos. Los tópicos, de acuerdo a la clase: gramática, geografía, escritura y lectura.
10:30-10:45	Suena la campana; los monitores recogen los libros. Escribir palabras dadas por el monitor.
10:45-11:15	Gramática o geografía simultáneas.
11:15-12:00	Escritura, primeras 5 clases en papel, las siguientes en pizarra.
12:00	Salida.
2:00-2:10	Reunión como a la mañana.
2:10-2:30	Lección, lera. clase: aritmética.
2:30-3:15	Con los monitores en los pasillos: aritmética, excepto la primera clase, que estudia geografía con mapas que cuelgan de la pared más alta del salón. El maestro examina por 15 minutos a la primera clase.
3:15	Vuelven a sus bancos.
3:15-4:00	Cuadros simultáneos, con explicación incluida.
4:00-5:00	Cuentas.
5:00	Salida.

Tomado de: Johnson, 1994, pp. 10-11.

Actividad 6

- Analice la estructura del tiempo en esta escuela lancasteriana. ¿Cuántas horas se dedican a la enseñanza a través de los monitores y cuántas da el maestro? ¿Cuánto tiempo se dedica a otras actividades?
- ¿En qué elementos se evidencia la obsesión por optimizar el tiempo? ¿Cómo es esta jornada en relación con la jornada escolar actual?

En segundo lugar, pronto surgieron expresiones críticas sobre la habilidad y capacitación de los monitores para enseñar a los alumnos (Kaestle, 1973; Johnson, 1994). Muchas veces los monitores apenas sabían leer (aunque hubo instrucciones posteriores de Lancaster para tratar de evitar esto y proponer, en cambio, mayores requisitos para su selección); y además, muchos temían que la dependencia del maestro menguara su capacidad de control y de instrucción sobre el conjunto de los alumnos. Los niños aprendían los contenidos a través de un par, quien, si bien estaba más avanzado en la jerarquía, era un par al fin. Se corría, entonces, el riesgo de que el monitor, el ayudante, fuera más importante que la figura centralizada del maestro. Muchos juzgaban que este método no garantizaba el sentido moralizador de la enseñanza, la producción de la buena-mala conciencia como regulador interno en los alumnos: el maestro estaba muy lejos de los alumnos y su autoridad estaba mediada por otro niño. Para los críticos de la época, no alcanzaba con lograr la docilidad de los cuerpos; también debía educarse al alma. Además, el método se centraba en el aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo y desplazaba los aprendizajes religiosos, que hasta entonces habían sido centrales. "Lancaster admitía en sus escuelas niños de todas las sectas, no enseñando dogma alguno, limitando a hacer leer sin comentario pasajes extraídos de la Biblia, persuadido de que la enseñanza religiosa propiamente dicha debía quedar bajo la responsabilidad de los padres" (Jesualdo, 1954, p. 31). Puede verse como ejemplo de ello la organización de la jornada escolar propuesta por el maestro M'ilton en la página anterior: allí se pone de manifiesto que no hay rituales religiosos ni lugar para las oraciones, como en las escuelas jesuitas o en otras de su misma época.

Por otro lado, el método lancasteriano había tenido efectos no deseados, como la formación de líderes obreros sindicales y políticos en Francia e Inglaterra (Querrien, 1979). Esto se habría visto facilitado, en primer lugar, por la presencia de niños y jóvenes de diversas edades, que se transmitían experiencias y conocimientos que podían exceder el limitado *curriculum* propuesto por Lancaster y Bell e incluir saberes sindicales y sociales. En segundo lugar, muchos habían aprendido a desarrollar un trabajo más autónomo, sin ningún representante unificador inmediato, como el maestro; y la lectura y escritura los habilitaban para entrar en contacto con las sociedades semi-políticas que se estaban organizando por aquel entonces a favor del sufragio universal, la reglamentación de la jornada laboral y la educación obligatoria.

En cambio, los alumnos de las escuelas del método global parecían mostrar re-

sultados más caros pero más "seguros": la cercanía relativamente constante del maestro —relativamente, porque en las aulas "globales" era común encontrar 100 alumnos—, el hecho de que una y sólo una figura fuera la encargada de organizar, sancionar, evaluar y disponer, no despertaba la desconfianza de los Estados, que también estaban centralizando muchas funciones: la educación, la salud, el castigo al ocio, el ejército. Por eso, se ha dicho que a los nacientes Estados capitalistas no les interesaba tanto qué método era barato y rápido, sino qué método constante, centralizado y paciente, como la gota que horada la piedra, podía garantizar el "orden" en las jóvenes generaciones en el marco de una sociedad que cambiaba aceleradamente.

Debido a estas críticas, y a esta creciente desconfianza del Estado con respecto a los resultados del método, la escuela lancasteriana fue perdiendo terreno. Hacia mediados del siglo XIX, el método monitorial había sido desplazado de la mayoría de los territorios francés e inglés. En América Latina todavía continuaba vigente en función de las guerras civiles y de la escasez de docentes. Sin embargo, cuando los estados nacionales se organizaron en el último tercio del siglo XIX, se lo combatió decididamente (Pineau, 1997). Los estados nacionales se decidieron progresivamente por la primacía del pastorado modernizado que surgió junto con la disciplina independiente llamada pedagogía, basado en sistemas de enseñanza simultáneos, como los que veremos a continuación.

Actividad 7

Simón Rodríguez fue un intelectual, maestro y revolucionario que enseñó a Simón Bolívar y siguió siendo durante muchos años su consejero y amigo. En 1825 fue nombrado director general de Enseñanza Pública en Bolivia, y su influencia en las nacientes naciones sudamericanas fue inmensa (Weinberg, 1984). Inicialmente impulsor de la escuela lancasteriana, tanto como Bolívar, años después Simón Rodríguez se convirtió en uno de sus críticos más punzantes y agudos. Transcribimos uno de sus "Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga", en forma de poema:

"ENSEÑANZA MUTUA

es un disparate.

Lancaster la inventó, para hacer aprender la Biblia DE MEMORIA.

Los discípulos van a la Escuela... a APRENDER! no a ENSEÑAR!
ni a AYUDAR a ENSEÑAR.

*Dar GRITOS y hacer RINGORRANGOS⁷
no es aprender a LEER ni a ESCRIBIR.*

*Mandar recitar de memoria lo que NO SE ENTIENDE
es hacer PAPAGALLOS,⁸ para que por LA VIDA! sean
CHARLATANES.*

*[...] Enseñen a los niños a ser PREGUNTONES
porque, pidiendo el POR QUÉ, de lo que se les manda hacer,
se acostumbran a obedecer... A LA RAZÓN!
no a la AUTORIDAD, como los LIMITADOS,
ni a la COSTUMBRE, como los estúpidos* (citado en: Weinberg, op. cit., 1996-1997, p. 217; mayúsculas en el original).

1. Discuta los consejos de Rodriguez. ¿Cuáles son los elementos que critica a la escuela lancasteriana?
2. Elabore una respuesta de Joseph Lancaster a estas críticas, en forma de poema o en la que prefiera.
3. Compare esta crítica de Simón Rodriguez con los comentarios de Mariano Narendowski y de David Hamilton citados antes, sobre la alternancia entre las posiciones de maestro y alumna en el método lancasteriano. Piense también en la educación dialógica que propone Freire. Discuta las ventajas y desventajas de cada postura.

Como vimos, el aula global quiere que los alumnos obedezcan en forma reflexiva y no ciega, que todos crean que el orden en el que participan –sea en el aula o en la sociedad– es correcto y legítimo. Pareciera que para los críticos de aquel entonces, el método mutuo representaba una organización del aula en la cual, si bien se pedía que todos tuvieran sus roles y tareas continuas, la identificación de los niños con ese orden era más bien superficial e inestable. Quizá la lejanía relativa de la figura central del maestro había hecho pasar la producción de obediencia a través de la buena-mala conciencia a un segundo plano. Esto es, aquello que La Salle denominaba "humillar" quedaba relegado frente a las ocupaciones diarias de organizar al grupo en todos sus aspectos (véase p. 77).

Para producir la obediencia "profunda" era necesario un paso fundamental: que la autoridad "externa" que es el maestro se fuera convirtiendo en "interna". Es decir, que el control del maestro sobre el discípulo se "internalizara" en la conciencia

de los alumnos y que éstos empezaran a autocontrolarse. Para esto, la mirada "cercana" del maestro tiene una importancia fundamental. Por un lado, porque permite que los alumnos acepten las reglas. Por otro, en el caso de aquellos que no las aceptan, la mirada cercana tiene también una efectividad disciplinadora especial. Por ejemplo, en la situación de prueba, los alumnos muchas veces no se copian por temor a que el profesor los descubra, aun cuando es difícil que el profesor ejerza una vigilancia eficaz sobre 35 o 40 alumnos. O sea que la autoridad del maestro ejerce efectos más allá de su presencia corporal o de sus acciones inmediatas. Entonces, su cercanía no sólo logra profundizar la obediencia en algunos –aquellos que ven que copiarse es inmoral– sino también en los otros –los que no creen en que esas reglas sean particularmente morales pero que ante la posibilidad de la mirada del docente se "autocontrolan"–. En este sentido, el método global parecía ofrecer una situación donde se posibilitaba este pasaje del control externo al autocontrol. Esta presencia controladora del docente era quizás el elemento que muchos pedagogos extrañaron en el método lancasteriano.

La sociedad industrial y la economía capitalista prefirieron cada vez más el "viejo" sistema global antes que un método poco seguro en sus resultados "morales" o de "obediencia". Hemos propuesto ver los métodos de gobierno del aula como vinculados a la forma de gobierno más global de las sociedades. Esto no significa que ambos gobiernos sean idénticos, pero si que tienen vinculaciones y que circulan préstamos de una esfera a otra. El hecho de que el método lancasteriano, con su lógica de enseñanza continua muy parecida al ritmo de las fábricas, no se haya impuesto en las sociedades industriales a largo plazo nos muestra que en una sociedad "moderna" no todas las instituciones o partes de esa sociedad se modernizan paralelamente. Desde que los sectores dominantes europeos y americanos asignaron a la escuela una función más conservadora o estabilizadora que transformadora, el método global se consideró como la forma más indicada para esta función de ordenamiento. Como veremos a continuación, la pedagogía atendió este "mandato" con la producción de teorías comprensivas de enseñanza.

mirada
cercana
del ①

f. de
la escuela
en la Rev.
Industrial
Saglione

Tercera consolidación: la escuela prusiana, de los principios pestalozzianos a la teoría educativa de Herbart.

Al mismo tiempo que el método lancasteriano estaba en auge en Inglaterra, otros desarrollos en la actual Alemania mostraban un camino diferente. Allí, el sistema de enseñanza mutua o lancasteriano había tenido muy poco desa-

⁷ Se decía de "cualquier adorno superfluo y sobresaliente", según el Diccionario de Autoridades de 1726.

⁸ Decir "cosas buenas y discretas sin inteligencia ni conocimiento", según el mismo diccionario.

rrrollo en la escolaridad elemental, y los seguidores de Comenio y sus discípulos tenían más fuerza. Uno de ellos, Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), que vivió en los cantones de habla alemana de Suiza, produjo un método que habría de tener muchas repercusiones en el aula y en la formación docente. Pestalozzi era un personaje huraño e ilustrado, proveniente de una familia acomodada que se había empobrecido durante su infancia debido a la muerte de su padre. En su juventud leyó a Rousseau⁹ y a otros ilustrados que lo convencieron de la necesidad de educar a las masas para superar el atraso y la pobreza sociales. Cuando estalló la Revolución Francesa (véase p. 91), Pestalozzi la apoyó fervientemente, y fue nombrado ciudadano francés por la Asamblea revolucionaria en agosto de 1792, junto a otros 18 extranjeros "ilustres". Su fama como educador en Europa creció, y su establecimiento educativo en Yverdon recibió visitas de todas partes, incluyendo a miembros de la sociedad lancasteriana (de la que se convirtió en miembro honorario en 1815). Aun después de su muerte, la escuela que mantuvieron sus discípulos era visitada como escuela modelo por pedagogos y políticos de Europa y América (Luzuriaga, 1992).

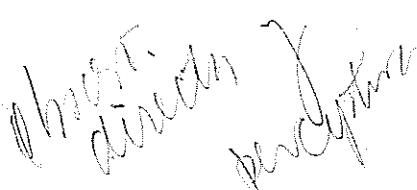
¿Cuál era el motivo de tanto éxito? Pestalozzi fundó varias escuelas u hogares en los cuales esta nueva calidad de la enseñanza, el procesamiento didáctico de los contenidos a enseñar, encontró una de sus primeras formulaciones. Continuó con la tradición de mirar a la naturaleza para deducir las acciones educativas, tal como lo había hecho Comenio y como lo proponía Rousseau. En uno de sus libros más famosos, *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, señaló que el modelo para la enseñanza escolar debía derivarse de la enseñanza familiar, considerada como natural; de ahí la importancia de observar cómo Gertrudis (una mujer de pueblo) enseñaba a sus hijos. Decía en ese libro: "Hombre, imita esta actividad de la excelsa naturaleza, que desarrolla el germen del más grande árbol, de una semilla imperceptible" (citado en: Luzuriaga, 1992, p. 212). Así también debía proceder la educación, empezando por lo esencial y encadenando lentamente lo menos esencial a lo esencial. Asimismo, esta consideración de

lo educativo hizo que Pestalozzi eligiera la forma de "hogares" o pensionados como establecimientos educativos, tratando de que la enseñanza se asemejara lo más posible al ámbito familiar.

Pestalozzi fundó, a lo largo de su vida, numerosas escuelas; muchas de ellas se fundieron por falta de apoyo financiero y debido a desavenencias entre sus profesores. Él planteaba ante todo un método experimental, para poner a prueba las leyes de la naturaleza que "descubría". Subrayó la importancia de la observación directa, tal como lo había postulado Comenio, y desarrolló un método de interrogación para la educación de la percepción o educación intuitiva. El objetivo de la acción educativa era para él el "desarrollo de todas las fuerzas humanas", y en este sentido, su propuesta implicaba una ampliación de la lancasteriana en cuanto excedía con creces la noción de instrucción o alfabetización, que era el eje del *curriculum* de la escuela mutua.

Pestalozzi cuenta, en *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, que durante mucho tiempo había estado buscando cómo determinar cuáles eran los puntos iniciales de la enseñanza de la cultura que se adaptaran a la esencia de la naturaleza, y que repentinamente encontró la respuesta: "todo nuestro conocimiento procede de tres formas elementales: el número, la forma y la palabra", por fin, llegó a la "esencia" tan anhelada (citado en Luzuriaga, 1992, p. 221). En consecuencia, el maestro siempre dirigiría la atención de los alumnos a estos tres puntos de vista: cuántos objetos y de qué clases se presentan ante sus ojos; cómo se muestran, cuál es su forma y contorno; cómo se llaman, cómo pueden representarse cada uno de ellos con un sonido y una palabra. Éstas debían ser las guías de todo docente para educar la mente, la mano y el corazón de sus alumnos.

Estos tres pilares constituyeron la base de la didáctica pestalozziana, junto con el principio de la observación y educación perceptiva. Veamos cómo funcionaba este método en la práctica. Johannes Ramsauer, discípulo y colaborador de Pestalozzi, rememorando su experiencia como alumno, cuenta un ejemplo de la enseñanza de la lengua. Ésta se organizaba a partir de ejercicios de observación-intuición sobre un viejo tapete colgado de la pared:



⁹ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), de quien nos ocuparemos en detalle más adelante, fue un filósofo, político y teórico social de gran importancia en su época. Formuló la propuesta de que las sociedades se basaran en un "contrato" —nosotros lo llamariamos pacto o constitución— entre personas libres e iguales. Dentro de su vasta obra, se destaca en el campo educativo *Emilio o de la educación* (1762), donde delineó una utopía pedagógica en la cual la educación debía acercarse a la naturaleza del niño. *Emilio* es uno de los grandes clásicos de la pedagogía moderna y su lectura es muy recomendable.

Este tapete estaba frecuentemente roto y tenía rasgaduras y agujeros. Nosotros (los alumnos) debíamos observar el tapete, que tenía figuras dibujadas, y debíamos describir la superficie con sus agujeros y rasgaduras, y teníamos que decir algo respecto de la forma, número, ubicación y color de lo que veíamos y percibíamos. A su vez, lo que decíamos era formulado en oraciones cada vez más largas. Él decía: Muchachos, ¿qué ven acá? (a las muchachas nos las nombraba nunca):

Respuesta: Un agujero en la pared.

Otra respuesta: Un desgarro en la pared.

Pestalozzi: ¡Muy bien! Ahora, repítan conmigo: Veo un agujero en el tapete. Detrás del agujero veo la pared. Detrás del pequeño y largo agujero veo la pared.

Los alumnos repiten.

Pestalozzi: ¡Repitan conmigo! Veo figuras sobre el tapete. Veo figuras negras en el tapete. Veo figuras negras redondas en el tapete. Veo una figura cuadrada amarilla sobre el tapete. Al lado de la figura cuadrada amarilla veo una figura redonda y negra. La figura cuadrada está comunicada con la figura redonda a través de una línea gorda negra.

Citado en: Blankertz, 1992, pp. 109-110.

Para los contemporáneos de Pestalozzi, estos ejercicios eran una especie de milagro metodológico. De manera inductiva, sobre la base de la observación, Pestalozzi creaba situaciones en las cuales los niños partían de sus representaciones e ideas "caóticas" o "desordenadas" para iniciarse en la observación sistemática y en un lenguaje cada vez más complejo. Como muestra el ejemplo, el contenido de la observación era casi irrelevante, y lo importante era el ejercicio de observación en sí. Como estos principios eran relativamente independientes de los contenidos de las observaciones, se ha dicho que el método de Pestalozzi —como hemos visto, global— tenía una tendencia a la formalización: podía convertirse en reglas y principios más abstractos, utilizables en diferentes contextos y para distintas materias de enseñanza. Esta posibilidad de formalizar y estandarizar la enseñanza lo hizo muy atractivo. En 1810, el reino de Prusia becó a diez maestros de escuelas elementales para que aprendieran el método pestalozziano en Suiza. Incluso, en muchos programas de estudio de escuelas populares del siglo XIX figu-

raba la materia "enseñanza intuitiva" (o de observación), como asignatura independiente que preparaba para la alfabetización y el cálculo, entre otros. También en los libros de pedagogía argentinos de fines del siglo pasado y principios de este se encuentran capítulos dedicados al método de Pestalozzi.

Si bien, como hemos dicho, la posición política de Pestalozzi era republicana, contra la monarquía y de apoyo a la Revolución Francesa, su método parecía muy compatible con la política de disciplinamiento de las monarquías de comienzos del siglo XIX, que se basaban en los principios contrarios al liberalismo. Merced a ese consenso, se lo considera el padre de la escuela popular de lengua alemana, un Sarmiento de los Alpes, y se convirtió en un verdadero mito pedagógico. Los estados imaginaron que con el método pestalozziano podrían generar planes de estudio que garantizaran una enseñanza unificada en todo su territorio. Esto se hacia cada vez más necesario, debido a la liberación de los campesinos y la incipiente industrialización que provocaba desplazamientos y migraciones de poblaciones, y que exigía una masa más disciplinada. Con este argumento, entre otros, los responsables de la política educativa deseaban construir una enseñanza homogénea, disciplinada, reglamentada hasta el detalle.

¿Cuál es el contenido gubernamental de la propuesta pestalozziana? El niño aprende a abordar los objetos desde el punto de vista del conocimiento. Aprende a conducirse como un sujeto que conoce, en una situación de gran estructuración, determinada por el docente. Los alumnos aprenden a "conducirse" a sí mismos. Por ello, el docente es un verdadero "conductor" de las conducciones de los alumnos, un gobernante de la situación de enseñanza que él mismo estructura guiando y sistematizando las percepciones y las disposiciones de los alumnos. Pestalozzi avanza sobre la propuesta del método global, redefiniendo un sistema que se centra en un niño que aprende y que a la vez lo guía hacia objetivos pre establecidos. En este sentido, puede decirse que el método pestalozziano parece ser una de las grandes formulaciones del gobierno del aula contemporánea, que después se refinaria y complejizaria, como veremos en el próximo capítulo.

Actividad 8

Lea los principios pestalozzianos tal como fueron formulados por el argentino Rodolfo Senet (1872-1938), pedagogo de principios de siglo, en su libro Pedagogía.

"1º - La actividad es una ley de la niñez; acostumbrar al niño a obrar, educar la mano.

2º - Cultivar las facultades en su orden natural, desarrollar la mente y luego proveerla.

3º - Principiar por los sentidos; no decir jamás al niño lo que él pueda descubrir por sí mismo.

4º - Dividir cada asunto en sus elementos; una dificultad es bastante para el niño.

5º - Proceder paso a paso y acabadamente. La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar, sino la que el alumno puede recibir.

6º - Que cada lección tenga un objeto mediato y otro inmediato.

7º - Desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje.

8º - Pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto.

9º - Primero la síntesis y después el análisis. No seguir el orden del asunto, sino el de la naturaleza" (Senet, 1918, p. 60).

1. Analice los principios. ¿Le resultan novedosos o desconocidos?

2. Compare estos principios con el método de Comenio. ¿En qué se parecen y en qué se diferencian?

3. Trate de planificar una lección siguiendo estos principios. ¿Qué dificultades encuentra? ¿Qué críticas le haría al método pestalozziano?

El mismo pedagogo argentino, Rodolfo Senet, transcribe una de las actividades que la regente de la Escuela Normal de Dolores, Lupercina Laborda, usaba para enseñar el método pestalozziano. La profesora planteaba una serie de problemas pedagógicos basados en los nueve principios, a partir de una situación de enseñanza que no cumplía alguno de ellos. Los alumnos debían señalar cuál era el principio que no se estaba siguiendo y cuáles serían los pasos para corregirlo. Laborda preguntaba: "¿Qué principios pestalozzianos se violan procediendo en la forma siguiente?"

*Principio 1
Principio 2
Principio 3
Principio 4
Principio 5
Principio 6
Principio 7
Principio 8
Principio 9*

- En clase de lectura, ocupar la mayor parte del tiempo en explicaciones de palabras, ejercicios de voces, sinónimos-parónimos, etc.
- Exigir, en clase de caligrafía y dibujo, que los niños copien correctamente las muestras, sin tener una concepción clara de la forma, ni de sus elementos.
- Hacer conocer el mirlo, la cotorra australiana, etc., antes que el chin-golo, el jilguero, etc.
- Comenzar una clase sobre el adjetivo, dando su definición.
- Usar en todas las escuelas un plan uniforme, de manera que los niños conozcan de antemano el orden en que será presentado el asunto.

Senet, op. cit., pp. 86-87.

Actividad 9

1. Discuta la pedagogía que subyace en estos ejercicios propuestos por la profesora Laborda. ¿Cuál es la base del ejercicio? ¿Qué lugar le da al alumno-futuro docente? ¿Cómo es el aprendizaje: "intuitivo", como decía Pestalozzi, o por reglas? ¿Qué críticas está formulando a la enseñanza "tradicional" tal como aparece en las situaciones mencionadas?

2. Al mismo tiempo, Laborda parece enfrentar una paradoja a la que pocos pueden escapar en la pedagogía: tratar de enseñar un método que tome en cuenta la singularidad de la situación pedagógica pero que al mismo tiempo pueda generalizarse. El tema central es, para nosotros, cómo evitar que este aprendizaje termine reduciéndose a una aplicación de reglas formuladas por otros, sean autoritarias o democráticas. Discuta este problema y trate de pensar métodos alternativos, por ejemplo, para enseñar la pedagogía de Pestalozzi.

Pese al éxito de Pestalozzi, y a su incorporación al saber pedagógico común a su época, fue otro contemporáneo suyo, Johann Friedrich Herbart (1776-1841), quien tendría una influencia decisiva a la hora de estructurar el aula del método global y la necesidad de procesamiento didáctico. Herbart fue sucesor de Kant en la cátedra de Filosofía de Königsberg (véase p. 94), pero también fue maestro particular y se ocupó en especial de lo que ahora sería la enseñanza secundaria. Fue probablemente quien más sistematizó la idea de que la pedagogía debía fundarse ante todo en la psicología y en una concepción deter-

minada del sujeto de aprendizaje y del conocimiento, siguiendo la línea naturalista de Comenio y Pestalozzi pero llevando más lejos su formalización en leyes y reglas universales, a la manera de Immanuel Kant. Su impacto se fue extendiendo con el correr de los años por toda Europa, y también en los Estados Unidos y en la Argentina los pedagogos herbartianos se organizaron y extendieron su propuesta.

Como buen sucesor de Kant, Herbart mantuvo en la pedagogía la vinculación directa de las actividades de gobierno y las de enseñanza: "la pedagogía general, a la cual seguirán más tarde algunas consideraciones particulares, es estudiada en primer término conforme a los tres principios capitales del gobierno, la instrucción y la disciplina" (Herbart, 1935, p. 35). El gobierno era el de mayor extensión, porque sin él los otros dos no eran posibles. Herbart entendía por gobierno, el logro del orden y la conducción de la clase, e incluía tanto los cuerpos como las almas. Su fundamento estaba en mantener ocupados a los niños y en vigilar, castigar y dar mandatos múltiples (pp. 37-39). La instrucción, en cambio, era la actividad espiritual que llevaba a multiplicar el interés y la virtud; el énfasis sobre el interés, que como veremos tenía importancia capital para Herbart, apuntaba a la necesidad de motivar al alumnado y a dotar al saber de la energía que tiene la voluntad. Por último, la disciplina tenía como objetivo formar el carácter y educar la voluntad; contra la obediencia ciega, por temor o adhesión, Herbart propuso una obediencia reflexiva y elegida por el alumno. Por esta razón, ella debía adaptarse a cada alumno, teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas (Herbart, 1935, pp. 142-149).

A partir de esta descripción de los principios capitales de la pedagogía, se observa que el rol de conducir y gobernar a los niños era más importante que las estrategias de procesamiento didáctico. Todo estaba subordinado a la necesidad de tenerlos ocupados: "Los niños han de estar siempre ocupados porque la ociosidad lleva al desorden y al desenfreno. Será tanto mejor cuando la ocupación consista en trabajo útil (por ejemplo, trabajos manuales o agrícolas), y aun será mejor cuando con la ocupación se enseñe algo que contribuya a la educación para el porvenir" (Herbart, 1935, p. 46). Como vemos, las prioridades de Herbart eran muy claras. Primero, quería que los niños no pensaran lo que se les ocurriera sino lo que el maestro y la pedagogía juzgassen adecuado. Para que su imaginación no volara, había que mantenerlos ocupados. Segundo, si la ocupación estaba garantizada, era bueno que aprendieran algo. Con ese propósito, Herbart formuló algo similar a una didáctica general, que contenía

indicaciones sobre cómo organizar la enseñanza según las materias y según las edades de los educandos.

Puede decirse que Herbart es uno de los primeros pedagogos que estructuraron el triángulo pedagógico clásico: maestro-alumno-conocimiento. "Que la instrucción tome o no su verdadero camino depende del maestro, del alumno y del objeto, simultáneamente" (Herbart, 1935, p. 94).¹⁰ Esta afirmación, que hoy está tan incorporada a nuestro sentido común, era sin embargo completamente novedosa, si la comparamos con la pedagogía de Comenio, La Salle o Lancaster, que no hablaban de un objeto de conocimiento ni del maestro como mediador en esa relación. Herbart explicitó y fundamentó esta triada de conceptos, y trató de formular una pedagogía que tipificara la relación entre los tres. El triángulo, como se desprende de las consideraciones anteriores sobre el gobierno y la disciplina, no era equilátero, ni suponía una relación equivalente entre las partes: el maestro seguía siendo el "sol" que Comenio imaginó, aunque en un sistema más rico y complejo, poblado de alumnos con voluntades, intereses y experiencias que había que tener en cuenta, y de saberes o conocimientos científicos, religiosos y morales que tenían sus propias lógicas.

Para armonizar todos estos polos, Herbart propuso diferenciar entre una instrucción sintética y una analítica (distinción muy frecuente en los manuales de pedagogía a principios de siglo): mientras que en la primera el maestro era quien determinaba lo enseñado, en la segunda se partía de los pensamientos del alumno, que luego serían analizados, rectificados y completados bajo la dirección del maestro. Una parte de la iniciativa del docente, y otra se iniciaba con los relatos de experiencias de los alumnos, dirigidos hacia un fin de enseñanza particular (la gramática, la historia, la geografía). A través de recomendar el uso de ambas, Herbart intentaba reconciliar la autoridad docente y el énfasis en el saber del maestro con sus nociiones de interés y atención del alumno como fundamentos del aprendizaje. Sin embargo, como hemos dicho, en esta ecuación



¹⁰ Herbart distinguió a un sujeto de conocimiento y un objeto de conocimiento distintos y separados entre sí. La epistemología contemporánea cuestiona esta oposición, sosteniendo que conocemos al objeto siempre en forma mediada por nuestras categorías de pensamiento y nuestra forma de ver el mundo, y que estas categorías no son "invariantes" atemporales y universales para todos los sujetos (como dijo Kant). Así, un "árbol" puede representar un elemento vivo de la naturaleza (la biología moderna), una criatura divina (la visión teocrática de la sociedad), o una princesa encantada (como el ceibal en algunas mitologías indígenas); estas representaciones son construcciones sociales e históricas, que determinan la forma en que percibimos al "árbol" y en que lo integramos a una narrativa o lógica más general.

el maestro era un término con mucho más peso relativo que el alumno: "Se suele exigir de los alumnos que se ejerçiten en relatos y descripciones; pero no se debe olvidar que aquí ha de preceder ante todo el ejemplo del maestro" (Herbart, 1935, p. 97). Por ejemplo, Herbart recomendó a los maestros que estuvieran en guardia contra los giros idiomáticos ordinarios, los defectos de pronunciación, los sonidos fuera de lugar que realizaban los alumnos en sus relatos "espontáneos". Mirando más de cerca esta vigilancia, se hace evidente que es poco el espacio que queda para la expresión estudiantil, o para el trabajo sobre errores tal como hoy lo concebimos. Hay que tener en cuenta, además, que este énfasis en disciplinar la lengua y el lenguaje de los alumnos es paralelo a la constitución de un idioma nacional y a la persecución y represión de los dialectos y hablas populares que tuvieron lugar en la segunda mitad del siglo en Alemania, Francia, Italia y también en la Argentina, con el habla indígena, popular y de los inmigrantes. "Hablar bien", correctamente, sin malas palabras ni rastros de otros idiomas, pasó a ser la "vara" para distinguir a los alumnos educados de los no educados. Herbart y la pedagogía general participaron de este proceso de vigilar y reprimir las hablas no autorizadas, y legitimar el habla escolar e ilustrada como la correcta y válida.

No es casual, tampoco, que Herbart propusiera el uso de castigos corporales cuando fuera necesario. Pero también en este plano, el pedagogo alemán trató de inculcar en los alumnos la auto-reflexión y la obediencia razonada. Así, propuso que los castigos fueran medidos en relación con la falta, como reparación por el mal hecho, y que el alumno los reconociera como justos (Herbart, 1935, p. 15). También sostuvo que uno de los ideales de la enseñanza era lograr que el alumno reflexionase sobre la contienda y la violencia para afirmar el respeto al derecho. El derecho era la evitación y el cese de todo conflicto (Herbart, 1935, p. 15). El monopolio de la fuerza y la violencia debía estar en el maestro y en el Estado; el conflicto debía verse como algo ingrato, inculto, incivilizado (Elías, 1983).

Actividad 10

1. A partir de lo trabajado sobre Herbart, discuta la idea de triángulo didáctico para representar las relaciones entre el maestro, el alumno y el conocimiento. ¿Qué consecuencias tiene el uso de esta metáfora? ¿En qué nos ayuda y en qué nos dificulta para pensar la interacción en el aula? ¿Qué tipo de triángulo geo-

métrico sería: equilátero, isósceles, escaleno? ¿Por qué, quién ocuparía cada posición? (Le recomendamos revisar el exordio "La pedagogía y sus metáforas" para esta discusión.)

2. Discuta en grupos la primacia del maestro en la propuesta herbartiana, y vincúlela con la actividad 7, sobre la intercambiabilidad de los lugares del docente y el alumno en la escuela lancasteriana. ¿Le parece que Herbart representa una solución en la línea de Simón Rodríguez, o en otra diferente? Si puede, registre las opiniones, que serán útiles para las discusiones del próximo capítulo sobre la escuela nueva.

Otro de los aportes de Herbart, al formular la idea de un triángulo de tres vértices claros y distintos, fue reconocer que en la situación de enseñanza-aprendizaje se encuentran varias "diferencias": las diferencias entre los alumnos y las diferencias entre el docente y el grupo. Aunque no lo formuló en estos términos, Herbart percibió que el aula moderna es un híbrido, una mezcla de conocimientos, personalidades, relaciones diferentes. Por ello, para dar cuenta de esta variedad, para poder captar la atención de los niños, "la instrucción [debe ser] múltiple, y, con esta multiplicidad, uniforme para muchos, en tanto que pueda contribuir a corregir las desigualdades en las direcciones espirituales" de los alumnos (Herbart, 1935, pp. 49-50). Sin embargo, a poco de transitar el camino de la diversidad, Herbart intentó controlarla y disciplinarla: para que no fuera peligrosa ni llevara al descontrol, esta variedad debía seguir un solo molde. Con este objetivo, propuso un método aplicable a todas las edades y a todos los contenidos.

¿Cómo lograr esta unidad o uniformidad? Como Pestalozzi, Herbart recurrió a la naturaleza, aunque incorporó también sus propios saberes de referencia, la reflexión filosófica. Él enunció por primera vez que la educación es una disciplina cuyos objetivos son puestos por la filosofía y cuyos medios son formulados por la psicología. Sin embargo, cuando decía psicología, pensaba en algo abstracto, en mecanismos generales, no en una psicología infantil específica, y menos aun en una psicología experimental. El suyo era un sistema psico-lógico: la lógica de la psique era comprensible desde el punto de vista "lógico" más que desde el punto de vista "psico". En vez de recurrir a las etapas de pensamiento infantiles, Herbart propuso un método que siguiera lo que para él era la lógica del conocimiento: "cuando ha de aprenderse mucho es necesario el análisis para no caer en la confusión; pero como también se necesita la unificación, ésta puede comenzar por la conversación, avanzar poniendo de realce los pensamientos ca-

pitales y concluir en una autorreflexión ordenada. Claridad, asociación, sistema, método" (Herbart, 1935, p. 55).

Estos cuatro fueron los pasos formales de la enseñanza para Herbart. El primer paso —claridad— requería que se hablara con palabras entendibles, que algunos alumnos debían repetir exactamente. Para la asociación, lo mejor era la conversación libre, porque en ella se daba la mejor posibilidad de que el que aprendía estableciera conexiones con su pensamiento. En cambio, el sistema necesitaba más una presentación o lección del docente para aclarar los términos, subrayar las ideas principales y acercar al alumno el conocimiento en forma ordenada. El pensamiento metódico —o método— era el que debía guiar la aplicación, tratando de que los alumnos hicieran trabajos propios en los cuales ejercitaran lo que habían aprendido, y que fueran corregidos por el maestro (Herbart, 1935, pp. 56-58).

Veamos la importancia de esto para producir el gobierno de los niños. Primero, se captaba la atención: los niños, como vimos, no quedaban librados a la casualidad de sus impresiones, sino que se los conducía hacia determinados objetos que se les imponían como obligatorios. Si vemos los términos que usaba Herbart —claridad, asociación, sistema, método—, observamos que cada uno de estos pasos tenía el nombre de algo que sucedía dentro del niño. El niño de Herbart aclaraba sus representaciones, las asociaba, las reflexionaba como sistema y las aplicaba metódicamente. La táctica de Herbart era que el diálogo docente-alumno, el interrogatorio docente-alumno, produjera efectos en las mentes y las almas de los niños. Así, la didáctica herbartiana estaba orientada a un trabajo profundo sobre el niño, reflexionando sobre cómo las operaciones exteriores (enseñanza) desencadenaban operaciones interiores (aprendizaje). Por supuesto, en su pedagogía, la primera determinaba al segundo. Los niños no sólo aprendían ciertos hábitos mentales, sino sobre todo a ser conducidos; no se les enseñaba para que plantearan ellos mismos situaciones, sino para que reaccionaran en forma correspondiente y adecuada a situaciones ya planteadas. En cierto sentido, pese a todas las rupturas que introdujo Herbart, en su sistema pueden encontrarse rastros de la pedagogía catequística que fija de antemano las interacciones y las clausura en un intercambio predeterminado. Ahora bien, sí hubo innovaciones: el pensamiento y la identidad que propuso la didáctica herbartiana estaban centrados en la obediencia, una obediencia basada en la comprensión, tema ya presente en Comenio y en Pestalozzi pero que encontró en Herbart una formulación mucho más rica y compleja, "autorizada" y legitimada por la filosofía y la ciencia de su época.

Debido a esta capacidad de producir un pensamiento innovador, a la par que sistematizador de tradiciones existentes, Herbart se convirtió en el pedagogo oficial de la Alemania del siglo XIX y en un referente para Europa y América. La pedagogía herbartiana, su costado didáctico, su camino y su éxito, se vinculan a la eficacia de esta pedagogía emergente para concretar formas de procesamiento didáctico para todos los objetos a enseñar y para todos los sujetos educables. Estas formas implicaban el cercenamiento de la espontaneidad, tanto de maestros como de alumnos, y la imposición de la costumbre de que los alumnos deben re-accionar ante situaciones que ellos no pueden estructurar (porque no les está permitido). Así, el aula se pensó como un espacio de un gobierno que quería adaptar y disciplinar a las masas, sobre todo cuando, en la segunda mitad del siglo pasado, aparecieron movimientos sindicales, obreros o populares que impugnaban el orden social y que volvieron más urgente la "necesidad" de disciplina.

Actividad 11

Como se ha dicho, Herbart se convirtió en pedagogo de Estado en gran parte porque entrelazó los objetivos de la pedagogía con los de las necesidades del aparato estatal de su tiempo. Por ejemplo, dijo:

"El Estado germinará en la escuela; el mejoramiento de la escuela es el mejoramiento de la educación y de los pueblos" (Herbart [1821], 1968, p. 56). También: "[T]odo alumno [tiene que acostumbrarse], sin diferencia de clase social, a relacionarse con los demás a fin de ser útil para un todo social. Esta exigencia puede adoptar formas muy diversas, referida también [incluso] a la educación física" (Herbart, 1935, pp. 15-16).

Este vínculo entre pedagogía y Estado no es nuevo, ni será la única vez que aparezca en esta historia. Pueden también tomarse las palabras de Tomás Manuel de Anchorena, secretario de Gobierno de la provincia de Buenos Aires durante el primer mandato de Rosas, para ver cuán extendido estaba este pensamiento:

"Uno de los medios más efficaces para el buen orden de la sociedad es el de proporcionar una cuidadosa educación a la juventud. Cuando desde la infancia se acostumbra a los niños a respetar las autoridades, ésta impresiona y queda grabada de un modo indeleble, y la patria puede muy bien contar con ciudadanos útiles y celosos defensores de sus derechos. Pero ellos deben ser educados según las miras y políticas del Estado, para que pueda fundarse la esperanza de que lo sostengan [...]" (nota del ministro de Gobierno de la provincia de Buenos Aires, Tomás Manuel de Anchorena, al inspector general de Escuelas, fechada el 11 de marzo de 1831, citada en: Cercós, 1997, p. 14).

1. Analice las citas transcritas. ¿Qué ideal de educación proponen? ¿Es el mismo en ambos casos?
2. Muchas veces sostendremos la defensa de la escuela pública como componente necesario de una sociedad democrática. Algunos podrían argumentar que la escuela estatal sigue rigiéndose por estos mismos principios disciplinadores de Anchorena y Herbart. ¿Qué les contestaría?

Cuarta consolidación: los pedagogos del aula simultánea en Inglaterra. Paralelamente a los trabajos de Pestalozzi y de Herbart en Alemania, en Inglaterra hubo otros desarrollos realizados por pedagogos que avanzaron por caminos menos llamativos pero igualmente eficaces: los de pensar la estructura material del aula y la escuela, las formas de comunicación y las tácticas cotidianas para lograr el orden y la conducción del grupo escolar. Varios de ellos fueron maestros y directores de escuela que escribieron sus experiencias innovadoras y sentaron las bases para un aula diferente. Estos pedagogos, detallando sus prácticas burocráticas y las soluciones concretas que encontraron a los problemas que enfrentaron, constituyeron un conjunto de técnicas de gobierno escolar tan minuciosas como novedosas. Ninguno de ellos intentó, como sí lo hicieron Pestalozzi o Herbart, escribir la gran teoría de la pedagogía; sin embargo, a través de recorridos distintos, llegaron a algunas soluciones y propuestas similares para los dilemas de la educación de masas. Consideremos por ejemplo el caso de Samuel Wilderspin, maestro de escuela. Éste es el relato de cómo se puso al frente de una escuela infantil, para niños de 18 meses a 7 años de edad:

 La escuela para niños en Quaker Street, Spitafields, se abrió el 24 de julio de 1820, y 26 niños fueron admitidos el primer día; el segundo día, 21; el 31 de julio, 65, y el 7 de agosto, 36; momento en el cual mi esposa y yo fuimos convocados a dirigir la escuela por el señor Joseph Wilson. Este caballero construyó el aula de la escuela, y proveyó todo lo necesario, de su propio peculio, y pagó nuestro salario.

Así ubicados, comenzamos a enseñar, y pronto encontramos que teníamos delante de nosotros un desierto a cultivar, por así decirlo; ya que los niños se desconocían completamente entre si, y pocos de ellos conocían las letras. La primera cosa que pareció necesaria fue formar a los niños en clases, lo que, habiendo sido hecho, nos llevó a seleccionar dos alumnos de cada clase para actuar de monitores: pero encontrando que no había más que seis niños en toda la escuela que supieran las letras, fue imposible derivar alguna asistencia de ellos, para que enseñaran a otros. La consecuencia fue que nos vimos obligados a tomar a los niños de a una clase por vez, y habiendo dado a cada niño una tarjeta, en la cual el alfabeto estaba impreso en grandes letras, los formamos en un cuadrado, y comenzamos a llamar a la A, tratando que cada niño señalara con su dedo la letra, y una vez que se hizo eso, llamamos a la letra siguiente, y así siguió, hasta que hubieron repetido todo el alfabeto. Siguiendo este plan, con el curso del tiempo, conseguimos encontrar monitores que supieran las letras, y por este medio adoptamos un sistema regular, que vamos a relatar en las páginas que siguen.

Wilderspin, 1824, pp. 30-31.

A primera vista, pueden identificarse algunos elementos del sistema lancastriano: los monitores, las letras del alfabeto, la subdivisión en clases del grupo escolar. Sin embargo, el mismo Wilderspin señalaba en su relato que la asistencia de los monitores era pobre, y que había tenido que recurrir a la enseñanza simultánea de todo el grupo para suplir esa carencia. La simultaneidad, término inicialmente usado para designar a la instrucción simultánea de la lectura y la escritura, o para la enseñanza que requería que los miembros de la clase repitiesen al unísono las lecciones de lectura, empezó a usarse, como en el caso de este maestro, para referirse al método pedagógico por el cual los docentes dirigían la atención simultánea de los alumnos. Hacia fines de 1830, éste era el uso más

extendido, y que constituiría la base de la experiencia novedosa de estos maestros y directores (Hamilton, 1989, pp. 102-103).

Como Lancaster, Wilderspin quería educar a los niños pobres (ya que los ricos se procuraban educación por sí mismos). Encerrálos en las escuelas era la solución para que no se contagiaran de los males de la calle y se convirtieran en delincuentes precoces (Wilderspin, pp. 13-17); pero en su caso, esta formación apuntaba a lograr la internalización de la disciplina y la autoridad en forma más sistemática y pormenorizada. "Ha sido la práctica de muchos", decía el maestro Samuel, "considerar que la escuela sólo debe ocuparse de enseñarles las letras a los niños; pero yo soy de la opinión que la formación del carácter es de la mayor importancia, no sólo para los niños, sino para la sociedad toda" (ídem, p. 138). Esta afirmación lo aproximaba a las experiencias pestalozzianas de educación "natural" y del carácter, las que, por otra parte, eran conocidas desde hacia más de una década en Inglaterra (Taylor, 1996).

¿Cómo lograr esto? Wilderspin se propuso varias tácticas al mismo tiempo. En primer lugar, adoptó una posición más activa en relación con los padres: les fijó reglas u obligaciones, y también les ofreció beneficios; en otras palabras, estructuró una alianza con las familias (Hunter, 1998; Narodowski, 1995). Las reglas incluían mandar a sus hijos limpios y puntuales, con la comida, y avisar en caso de ausencia justificada. Cuando se admitía a un niño nuevo en la escuela, los padres recibían una copia de las reglas en una pizarrita para que la colgaran en su casa y las recordaran siempre (Wilderspin, 1824, p. 36). A cambio, Wilderspin y su esposa los ayudarían a disciplinar a sus hijos, les enseñarían a no mentir, a ser obedientes y limpios, y evitarían que se quedaran en la calle mientras sus padres trabajaban, con el peligro de las malas compañías. Wilderspin relató algunos casos en los cuales, en concreto con la madre de un alumno, descubrió que éste se estaba escapando de las clases y aprendiendo a robar en la calle, y que esta revelación había rescatado al niño de un mal futuro (ídem, pp. 151-154).

En segundo lugar, se planteó un tipo de autoridad pedagógica diferente: menos brutal, más sutil, orientada a complacer a los niños y a enseñarles en un marco en el cual el afecto era un bien de cambio. El maestro debía ser ejemplo de buen humor y paciencia, proporcionar actividades interesantes y divertidas, y, siguiendo un precepto de la filosofía utilitaria por entonces en boga, tratar de que los niños fueran tan felices y útiles a la sociedad como fuese posible. Con este ánimo, Wilderspin propuso las siguientes reglas para el maestro y la maestra:

- 1º - Nunca corregir al niño cuando se está enojado.
- 2º - Nunca privar a un niño de alguna cosa sin devolvérsela.
- 3º - Nunca romper una promesa.
- 4º - Nunca dejar pasar una falta; pero siempre estudiar para plantearles a los niños un ejemplo digno de imitar, que ellos vean las buenas obras del maestro, y glorifiquen a Dios nuestro padre que está en el cielo.

Wilderspin, op. cit., p. 37.

Actividad 12

1. Discuta en grupo estos principios. ¿Con qué figura se identifica el docente que surge de estos preceptos? Relacionelos con las discusiones sobre el método lancasteriano, la educación de masas y el surgimiento de una nueva gubernamentalidad que estuvimos discutiendo en este capítulo.

2. Haciendo un ejercicio de abstracción hacia el presente, discuta su utilidad hoy. ¿Le parecen principios que debe seguir como maestro? Si se anima, elabore una serie de reglas para su práctica docente. ¿Serían individuales o aplicables para todos? ¿Serían obligatorias? ¿Incluirían las características personales de los docentes? ¿Por qué?

En tercer lugar, Wilderspin implementó algunas modificaciones en el edificio y en la jornada escolar, sobre todo a través de la introducción del patio de juegos. Consideraba al patio como el lugar de mayor eficacia de la formación del carácter: "El patio puede ser comparado al mundo, donde los pequeños son dejados libres; allí puede verse qué efectos ha producido su educación, ya que si algunos de los niños gustan de pelear y discutir, es allí donde lo van a hacer, y esto le da al maestro una oportunidad de darles un consejo claro sobre la impropiedad de tal conducta; mientras que si se los deja en una escuela sin patio, entonces estas inclinaciones malvadas, con muchas otras, nunca se manifestarán hasta que estén en la calle, y entonces el maestro no tendrá oportunidad de intentar remediarlas" (Wilderspin, 1824, p. 134). El patio era el lugar donde podrían detectarse estas conductas, donde podría ejecutarse una vigilancia más completa; los maestros, observando los juegos infantiles y la interacción entre los alumnos, alcanzarían una evaluación más completa y cabal de sus educandos y podrían intervenir a tiempo para rescatarlos de las malas tendencias. Wilderspin también propuso que los patios tuvieran árboles frutales y flores, con el ob-

jetivo no sólo de que agradaran a los niños y pudieran ser un eventual objeto de estudio, sino sobre todo para que aquéllos aprendieran a respetar la propiedad privada. El no comer los frutos o cortar las flores sería una demostración de su honestidad. La escuela, así, se convertía en una prueba moral cotidiana y permanente, aun cuando el niño no la percibiera como tal; toda ocasión constituía una oportunidad para vigilar sus inclinaciones y para juzgar sus respuestas y actitudes. En este encerramiento de los niños en aulas y patios que implementó Wilderspin, se extendieron las formas de gobierno de la infancia, y se enriquecieron las técnicas y dispositivos de vigilancia y de disciplinamiento (Hunter, 1998).

Detengámonos un momento en esta inclusión del patio. En la propuesta de Wilderspin el patio es la continuación del aula por otros medios. En él se produce la misma dinámica que en el aula: el niño está bajo una autoridad que lo mira y lo educa de una manera algo "invisible", aunque está en una situación que a simple vista no parece educativa. Pensemos que el patio también puede funcionar como la situación de examen que describimos (véase p. 98). Los alumnos, al saberse observados por el docente en el patio, irán aprendiendo de a poco a autocontrolarse "por las dudas", como en el caso de no copiarse en una prueba. En la imaginación pedagógica, el docente tenía que funcionar como un Dios para los niños: aunque no lo veamos, siempre está. Ése es el "mensaje" implícito de aquel docente que escribiendo en el pizarrón, de espaldas a sus alumnos, les advierte: "Miren que tengo ojos en la nuca". De esta manera, el patio, a veces considerado como un espacio de libertad, como opuesto al orden del aula, es en la propuesta de Wilderspin más bien la extensión del aula misma en otras condiciones. En el patio los niños aplican autocontroles que son una de las "técnicas del yo" en la situación pastoral.¹¹

Hagamos un balance preliminar de las innovaciones que propuso Wilderspin. Puede observarse una línea de continuidad entre Pestalozzi y Wilderspin, no sólo en la idea de la formación del carácter sino también en la de tomar en cuenta algunas nociones sobre la psicología infantil. En este sentido, ambos forman parte del movimiento que empieza a plantear que el "sujeto de aprendizaje" es algo diferente de un adulto en miniatura, y que si conseguimos estudiarlo cien-

tíficamente, entonces se podrá lograr un método de enseñanza totalmente efectivo. Wilderspin desarrolló estas concepciones en torno a la idea de aprender jugando. Este maestro creía que el aprendizaje debía alternarse con el juego, sobre todo teniendo en cuenta que toda su población escolar era menor de 7 años; así, propuso incorporar hamacas al aula e inventó rimas aritméticas para que los niños cantaran mientras se hamacaban. Puede observarse en este doble "uso" de la actividad de juego (jugar y aprender) la obsesión, compartida con Lancaster, por la optimización del tiempo: todo debía tener un fin educativo, nada podía ser descuidado. Por ejemplo, los ejercicios físicos debían hacerse mientras se aprendían los números y el alfabeto, levantando ora un brazo ora una pierna junto a la vocal deletreada o el número dicho en voz alta. Casi paralelamente a la escuela de Wilderspin, David Stow abrió una escuela normal en Glasgow que también introdujo otras innovaciones. Además del patio de juegos, Stow propuso la introducción de la galería o serie de gradas como parte del mobiliario escolar. Los alumnos se sentarían, durante buena parte del día, en gradas enfrentadas al maestro, lo que daría a éste un dominio visual completo y le permitiría comunicar sus lecciones a setenta u ochenta alumnos a la vez. En su libro para la formación docente, Stow daba los siguientes consejos a los futuros maestros:

◆

Dejen que todos o alguno de los niños en la galería respondan simultáneamente. Remarquen una o dos de las respuestas, estén bien o mal. Convenzan, a través de ilustrar el tema, a los niños que dieron la respuesta errada, que estaban equivocados; ejerciten sus mentes por medio de analogías, ilustraciones, etc., hasta el punto en que quede claro su error. Si no toman en cuenta las respuestas incorrectas junto a las correctas, los errores se seguirán repitiendo. Si no identifican ninguna respuesta hasta no obtener la correcta, sólo van a crear, o al menos perpetuar, confusión y ruido. Hagan que todos los niños repitan la respuesta correcta, no en la misma forma en que fue dicha, sino que inviertan la frase. Éste es un principio fundamental del sistema [...].

Stow, 1854, p. 324.

¹¹ Esta situación pastoral fue tan expansiva que durante mucho tiempo la escuela sancionó y castigó cosas que pasaban fuera de la escuela. En nuestro país, algunos reglamentos disciplinarios castigaban lo que los alumnos hacían a la salida de la escuela hasta un radio de 500 metros.

La incorporación de la galería al paisaje del aula también introdujo cambios en las prácticas interrogativas. Ya no se trataba de mantener las preguntas y res-

puestas catequísticas que habíamos analizado anteriormente en este capítulo; Stow y otros sostuvieron que era importante desarrollar el entendimiento y la individualidad infantiles, y que ello debía hacerse a través de otros métodos. Stow propuso combinar las preguntas y respuestas más abiertas, como vimos en el ejemplo anterior, con la elipsis, o frase iniciada por el maestro que debía ser completada por los alumnos (del tipo: "San Martín era...", respuesta de la clase: "un patriota"). El sistema de preguntas y respuestas era beneficioso porque conseguía producir conocimiento, pero su uso reiterado ponía a los niños a la defensiva, por lo cual era conveniente combinarlo con la elipsis (Stow, 1854, p. 325). Nunca había que permitir que los alumnos intuyeran, por el tono de voz o por el carácter repetitivo, cuál iba a ser el próximo paso. Así, se los mantenía permanentemente ocupados (como quería Herbart) y aprendiendo. Por otra parte, otro pedagogo escocés, William Meston, ideó por la misma época un sistema para ordenar la participación grupal: "Aquel que crea que es capaz de responder, debe levantarse o dar alguna señal" (Meston, 1823, citado en Hamilton, 1989, p. 107). Surgía así la costumbre de levantar la mano para pedir intervenir en la respuesta.

Según Stow, los beneficios de este sistema de enseñanza eran muchos. Fundamentalmente, le interesaba remarcar la eficiencia del método y su capacidad de replicarse en otras situaciones a través de los futuros docentes que se estaban formando con su sistema. También destacaba los beneficios en el aprendizaje para todos:

Las niñas o niños podrían responder, o se puede llamar a una sola clase (subgrupo de alumnos), o se puede interrogar a un individuo singular; todos, sin embargo, escuchan y todos aprenden. Quizá sólo una mitad de los niños respondan; pero si el maestro dirige su atención de forma tal que garantiza que todos tengan sus ojos fijos en él, entonces puede estar seguro que están recibiendo la instrucción; y debemos referirnos al hecho de que durante las respuestas simultáneas se encuentra que son los niños que están en silencio quienes generalmente aprenden la mayor cantidad de conocimientos y son los más comunicativos con sus padres en casa sobre el tema de las lecciones del día.

Stow, citado en: Hamilton, 1989, p. 103.

Retomando el ejemplo de la parábola bíblica prusiana (véase p. 98), puede observarse que también en este caso la forma de interrogación se dirige a la vez al individuo y al grupo. La gran ventaja del método de Stow y Wilderspin fue la invención de técnicas que permitieron a la vez la individualización de los alumnos, a través de una vigilancia y una interrogación expandida a toda la jornada escolar, incluyendo los juegos, y la conquista de un orden grupal disciplinado y altamente estructurado. En ese doble juego, se centraba el mayor logro del sistema.

Actividad 13

Analice la figura 11 (Hamilton, galería de Stow, p. 101).

1. ¿Qué personajes se observan? ¿Cómo están representados? ¿De qué sexo/s son? ¿Qué actividades parecen estar realizando?
2. Discuta los consejos de Stow para los maestros sobre la enseñanza en galerías, y analice cuáles se manifiestan en esta ilustración y cómo.
3. En la mayoría de las aulas de hoy, las gradas no se usan. Elabore hipótesis sobre los motivos de este cambio, pensando en los beneficios y problemas que pueden haber producido a los maestros de aquel entonces y a los de ahora (una vez que las discuta, puede confrontarlas con la información que se dará en el próximo capítulo). ¿Hay alguna otra actividad escolar para la que haya que mantener las gradas? En caso afirmativo, analice las razones por las que se las sigue usando.

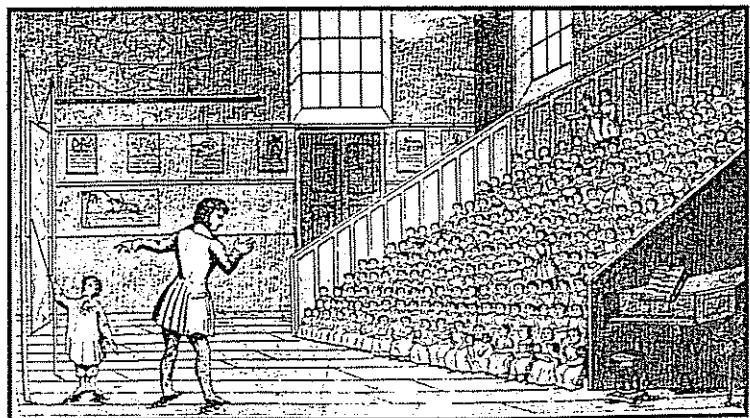


Fig. 11. La lección en la galería según el sistema de Wilderspin (1840). Nótese que los niños levantan la mano. (Tomado de: D. Hamilton. Towards a Theory of Schooling, Falmer Press, Londres, 1989.)

Recapitulando todo lo dicho sobre esta etapa de la Revolución Industrial, la Revolución Francesa y la modernización del siglo XIX, podemos decir que el pastoreado, tal como fue integrado al aula en la modernidad temprana, adquirió en esta época una forma más definida y reglamentada minuciosamente. La imagen clásica del docente ante el pizarrón y los niños mirando hacia adelante –tan clásica que a veces nos cuesta imaginarnos otra, pese a que existieron variantes, como intentamos mostrar en este capítulo– aparece como una propuesta que sintetiza los propósitos moralizadores de la conducción pastoral y los disciplinadores de la conducción industrial.

En esta época, con la lenta pero segura expansión de la obligatoriedad de la escuela y con la producción de técnicas de conducción y de vigilancia por parte de los pedagogos, se consolidó esa “mentalidad de gobierno” que hemos llamado gubernamentalidad. En efecto, se puso a los niños en una situación definida por la obediencia –responder a una pregunta, no copiarse por las dudas, aprender que la autoridad está centralizada y define las cosas–. La civilización industrial, no sólo a través del aula y de la escuela, pero si teniéndolas como pilares, extendió las formas y alcances del gobierno. Tantas horas, tantos días, tantos años en una situación de gobierno como es el aula llevaban a las grandes masas a pensar en el gobierno como algo “natural” y no como algo construido por los hombres y los poderes. Aun cuando antes se producía obediencia (hemos visto incluso que Lutero planteaba una obediencia reflexiva), en el nuevo orden social que surgió después de la Revolución Industrial y la Revolución Francesa esta obediencia se dio en términos de un individuo autónomo, capaz de gobernar sus conductas y sus sentimientos. Esto se produjo a través de muchas agencias: el servicio militar, la autoridad médica, la adopción de las lenguas vulgares en la misa, la legislación estatal sobre familia, nacimientos, cementerios, etc. En esta estrategia, el aula global o simultánea, con su comunicación organizada alrededor de una figura centralizada, desempeñó un papel fundamental.

La formación del carácter y la docilidad de los cuerpos fueron dos caras del mismo proceso; pero éste no fue automático, inmediato ni completo, sino el resultado de muchas propuestas y desarrollos divergentes. Junto a ellos, la didáctica emergió en medio de estos cambios como una tecnología en rápida expansión. La formación docente sistematizada siguió este desarrollo y se institucionalizó. Sin embargo, lejos de ser un camino de desarrollo y perfeccionamiento sin escollos, la producción pedagógica acerca de la conducción del aula sufriría todavía otros cuestionamientos y avatares. Éstos serán el objeto del siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

El aula en edad de merecer: la táctica escolar en el siglo XX¹

Pese a los grandes debates y cambios que emergieron en la primera mitad del siglo XIX, la enseñanza escolar a fines de ese siglo aún seguía siendo posible de las mismas críticas que habían inspirado a Pestalozzi y a Wilderspin para “inventar” otras propuestas educativas. Por ejemplo, casi cinco décadas después de Wilderspin y de Stow, Richard Church, que fuera alumno de la escuela infantil inglesa en 1890, recordaba así su escolaridad: “Lenta y trabajosamente aprendí el alfabeto y la escritura de palabras de dos letras, cantándolas en una clase de 60 niños pequeños, siguiendo el puntero rojo de la maestra y su escritura en el pizarrón... ¿Podría un adulto sentarse desde las 8:50 de la mañana hasta las 12, con pocos recreos, en un banco de madera duro, con una pizarra cubierta de escupidas y un lápiz rajado, [...] contento de no mostrar casi ningún progreso, día tras día; y después volver a esta tarea llena de polvo y maloliente desde las 13:40 hasta las 16:30?” (citado en: Davin, 1996, p. 115).

Sin duda, parte de esta crítica seguiría vigente a lo largo de nuestro siglo. La artificialidad de que los niños y niñas se mantengan sentados y atentos durante la jornada escolar es un hecho que ha sido destacado por pedagogos y literatos, como veremos más adelante en este capítulo. Casi todos nosotros experimentamos también, en mayor o menor medida, esta resistencia. Sin embargo, desde la opinión de aquel alumno inglés hasta nuestra época ha pasado un proceso que volvió natural y universal a la escuela. Si bien podemos quejarnos de estar encerrados, de no haber tenido patios suficientemente grandes para jugar o de que no hubiera espacios verdes en nuestras escuelas, hoy en día la mayoría de los chicos y los adultos estamos acostumbrados a la experiencia escolar y la percibimos como parte ineludible para crecer e integrarse a la sociedad adulta. Aun aquellos para quienes la escolaridad es difícil por motivos económicos la perciben como un bien deseado y relevante.

¿Qué pasó desde la sorpresa y el extrañamiento de Richard Church hasta nuestros días? Básicamente, la escuela se convirtió en parte de un aparato masivo, el sistema educativo, y fue el modelo y centro de la transmisión de la cultura letrada.

¹ Tomamos este subtítulo de la parte III del trabajo de Puiggràs, 1990, quien a su vez se basó en Senet, 1913.

*JULIO VILLE
CABA*

En este capítulo veremos cómo, mientras que en la primera mitad del siglo XIX la diversidad de propuestas y de agencias educativas era muy grande, a fines de ese siglo, y sobre todo en éste, se produjo una homogeneización y centralización de las formas de educar en torno a la enseñanza simultánea y al método global. El Estado nacional, además, asumió la función de controlar y dirigir la educación. Esto no implicó que se anulase la diversidad o que no surgieran otras propuestas; sólo que, a diferencia de la experiencia anterior, éstas se organizaron alrededor de un canon-patrón dominante provisto por la escuela pública estatal.

*ESTADO NACIONAL
INSTITUCIONES
PLAZAS
MUNICIPAL
ESTADISTICA
MEDICINA
SOCIAL
ESTADISTICAS
DE NACIMIENTO
Y DE MORTALIDAD
PROGRAMAS SOCIALES
FERROCARRILES
CONQUISTA DE PAISES
Y REINOS EN AFRICA
Y ASIA
DESCUBRIMIENTOS
CIENTIFICOS
DIFUSION DE LAS LETRAS*

Este cambio tuvo lugar paralelamente al surgimiento de lo que Michel Foucault ha llamado "bio-poder". Este autor afirma que en el siglo XIX apareció una nueva estrategia de poder y de gobierno, una nueva forma de conducción de las conducciones: el bio-poder. Por tal entiende un tipo de poder que ya no se aplica sólo al cuerpo individual, como en el caso de las disciplinas, sino que es un poder cuyo objeto es el grupo, más exactamente lo que se denomina "población". Foucault define esta estrategia del poder como una operación para adueñarse de la vida (Foucault, 1992b, p. 166, y 1993, p. 177). En efecto, mientras muchas generaciones habían vivido sus vidas sin ningún tipo de atención por parte de los gobernantes, éstos observan que las poblaciones –al fin y al cabo, el reservorio de obreros para la economía– deben ser administradas. Aparecen la medicina social, las estadísticas de nacimiento y de mortalidad, y los programas sociales; el Estado percibe que es necesario asegurar contra los riesgos y accidentes de trabajo, controlar el azar, implantar la idea de un bienestar común al que todos contribuimos (Ewald, 1986). Se desarrolla toda una serie de nuevos aparatos para administrar la vida de la gente: el gobierno se interesa por las vidas de sus súbditos y las administra; quiere que vivan más, que se alimenten de determinada manera y que adopten costumbres higiénicas. El Estado crece: justamente, "crecer" es la palabra clave.

Las repercusiones de estos cambios en el gobierno del aula, en las formas de gobierno de "los cuerpos y las almas" que habitaban las escuelas, fueron muchas, y de ellas nos ocuparemos en este capítulo. A modo de síntesis general, podemos señalar tres grandes cambios. En primer lugar, el docente mismo se convirtió en objeto de disciplinamiento. En un sistema masivo que contaba con una multitud de maestros, la necesidad de regular su actividad, de contar con información más minuciosa sobre su accionar y de garantizar que enseñaran aquello que el Estado quería que se enseñara, se hizo más perentoria. En segundo lugar, hubo un cambio en las actitudes hacia la infancia: no sólo debía ser controlada

*DECRUZ OFICIO
DEL DISCIPLINAMIENTO*

sino también protegida y "civilizada". La enseñanza de la higiene y la educación cívica, por ejemplo, pasó a ser un puntal de la función educadora de los docentes. Por último, la pedagogía asumió una fuerza inusitada: transformada en "ciencia y arte de enseñar", se convirtió en la base de los dispositivos de control y también en la fuente de muchas posturas opositoras. Emergió un campo pedagógico, esto es, un conjunto de instituciones y personas que se nuclean en torno a la disciplina y elaboran sus reglas y estrategias para dominar al resto de los participantes. Asimismo, este campo pedagógico asumió una autonomía creciente.²

Para empezar a analizar este proceso de estructuración del bio-poder, reseñaremos algunas características del periodo que va desde 1840, año en que culminó el relato del capítulo anterior, hasta aproximadamente 1914, fecha en que se inicia la Primera Guerra Mundial.

*Lafoucault
y el bio-poder*

El triunfo del capitalismo y el bio-poder. Las transformaciones de la segunda mitad del siglo XIX fueron tan sorprendentes para sus contemporáneos como lo habían sido las de la primera mitad para Edgar Allan Poe y otros testigos. La marca central de la época era "lo transitorio, lo contingente, lo fugitivo", según lo definía el poeta Baudelaire en 1851, y también que "todo lo sólido se desvanece en el aire", como dijo Marx en 1848. La expansión de los ferrocarriles, la conquista de países y reinos en África y Asia, los descubrimientos científicos, la difusión de las letras, fueron elementos que dotaron a las sociedades de una riqueza superior y que les dieron una fisonomía muy diferente de la que tenían antes.

Entre estos cambios se destaca, en primer lugar, el triunfo de la burguesía liberal. Ésta, un sector que reunía no sólo a industriales y comerciantes, sino también a sectores de las élites educadas, de los empleados públicos, del público

* Sobre la noción de campo, véase Bourdieu (1992). Este sociólogo francés lo define como "una red, o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones son definidas objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) cuya posesión dirige el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo y al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones" (Bourdieu, 1992, pp. 72-73). Pensar a la pedagogía como campo invita a mirar más allá de las intenciones y proclamas de las personas y las instituciones, y a considerar sus comportamientos como parte de estrategias dentro de un espacio en el que se juegan relaciones de poder, dentro y fuera del campo considerado.

urbano acomodado, fue imponiendo de manera creciente sus representaciones sobre el gobierno, la sociedad, la moral y el Estado. Como ganó en influencia, pasó de un momento de agitación y movilización social a ocupar un lugar conservador dentro del mapa social. Sobre todo a partir de las revoluciones liberales de 1848, que impusieron en forma mayoritaria la idea de gobiernos parlamentarios, aunque restringidos, la burguesía asumiría una actitud quietista y temerosa ante la emergencia de una nueva fuerza determinada por el desarrollo industrial: el movimiento obrero. Al principio, hizo lo posible por ignorar la cuestión social, o sea, la pobreza urbana creciente, e intentó bloquear cualquier tipo de reforma distributiva. Con este bloqueo, los partidos liberales perdieron el voto obrero allí donde lo tenían y se formaron las corrientes socialistas, comunistas y anarquistas. Como veremos, más tarde el Estado de bienestar apareció como una solución para responder a este desafío sin perder su posición de dominio.

A lo largo de este periodo, el propósito central de las luchas políticas fue procesar la herencia de la Revolución Francesa. La consigna de "libertad, igualdad, fraternidad" había quedado como programa democrático radicalizado para una Europa cuyas monarquías reaccionaban en contra de estas proclamas. Todo el siglo xix estuvo marcado por las luchas entre conservadores y liberales, entre monárquicos y republicanos, entre religiosos y laicos. Estas luchas tuvieron varias estaciones, movimientos revolucionarios (como el de 1848 a que ya nos referimos) y pactos en los que se adoptaron formas mixtas: reyes a los que se confirmaba mediante plebiscitos (como en Francia), parlamentos con poderes recortados (como en los estados alemanes) y monarquías constitucionales, entre otros. Por otro lado, Europa se convirtió en la dominadora efectiva del mundo. A fines del siglo xix, los imperios de Gran Bretaña, Francia, Alemania, Bélgica, Portugal, Holanda e Italia abarcaban casi todo el planeta, con excepción de Japón y China. El modelo de civilización y cultura europeo, así como la escolarización, se impusieron en estas regiones, si era necesario, a sangre y fuego. Esto determinó relaciones desiguales entre las diversas regiones del mundo, desigualdad que aún hoy subsiste con todo dramatismo (Hobsbawm, 1996).

Demográficamente, este proceso fue acompañado por una explosión de la población, pues a pesar de los innumerables problemas, algunas condiciones de vida fueron mejorando: la mortalidad infantil disminuyó, mientras la esperanza de vida creció de manera considerable. El avance de la medicina y la reforma urbana, que instaló sistemas de cloacas para drenar los residuos, contribuyeron a esta mejora. Además, esta población se movilizó territorialmente de manera sig-

nificativa. El mundo de experiencias configurado en este periodo se caracterizó por la movilidad entre el campo y la ciudad, por la vida ruidosa de las ciudades en crecimiento y por la competencia omnipresente de la producción industrial capitalista. Grandes masas de población se movilizaron a través del globo en el último tercio del siglo: entre los países cuya población se duplicó o triplicó en ese momento estaban la Argentina, los Estados Unidos, Australia y Canadá.

Por otra parte, la gente debía acostumbrarse a los cambios que se producían cada día, en la higiene, en las comunicaciones, en la política, en la prensa. Si se comparan, por ejemplo, la circulación del diario londinense *The Times* de 1830, que editaba regularmente 10.000 ejemplares, con la del *Daily Telegraph*, periódico popular y más barato, de 1860, que tiraba más de 140.000 ejemplares, puede advertirse una dimensión del crecimiento exponencial de un público lector y de la difusión de la cultura letrada a amplias capas de la población (cf. la figura 12, en la que se ve a una familia obrera con un diario, en 1861).³ El mundo europeo estaba orientado al crecimiento: **crecer se transformó en la nueva lógica de la sociedad y la cultura europeas**. Mientras que decenas de generaciones en el campo habían vivido lo que se llama una "economía de subsistencia" o de supervivencia, la vida económica y la extensión del capitalismo cambiaban las expectativas y la realidad de las personas.

Se ha dicho que el capitalismo, como sistema de producción y acumulación de riqueza, triunfó definitivamente el día en que todos los obreros ingleses tomaron su té con azúcar. ¿A qué viene esta asociación que nos parece extraña? El razonamiento es el siguiente: si el obrero necesita azúcar para su té —y recordemos que los obreros eran muchos, eran un mercado masivo—, si se ha acostumbrado a este consumo, pone en marcha toda una maquinaria económica mundial que va desde la plantación de azúcar en las Antillas, en Cuba o en Brasil, pasando por su transporte, su refinación, su comercialización, su venta al minorista, entre los muchos pasos necesarios de la producción al consumo. Mientras que antes estos artículos de consumo eran suntuarios, empezaron a incorporarse como productos básicos que era necesario comprar, ya que la gente no los producía por sí misma. Así, el sistema se basaba en el continuo crecimiento:



³ En la Argentina, este crecimiento fue un poco más tardío y se produjo en las décadas de 1880-1920, aunque también fue espectacular. A juicio de Adolfo Prieto, La Argentina era en 1882 la cuarta nación del mundo en la relación periódicos editados/número de habitantes. En 1877, *La Nación* y *La Prensa* editaban 18.000 ejemplares diarios; en 1888, vendían cerca de 60.000 (Prieto, 1988, pp. 37-39).

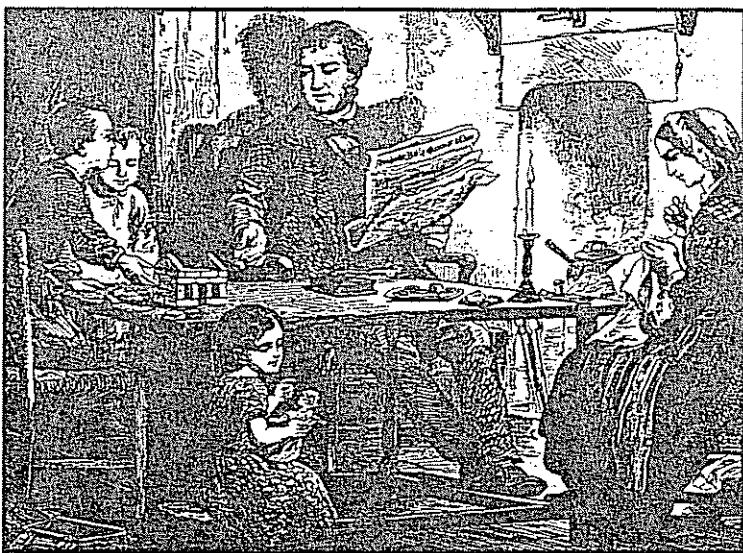


Fig. 12. Un obrero inglés y su familia en su casa en 1861. De una pintura de la época.

de la economía, de la riqueza, de las ciudades. En su famosa obra *El Capital* (1867), Marx denominó a esta característica "reproducción ampliada". Marx diferenció entre "reproducción simple" y "reproducción ampliada" de la economía. La primera se refiere a la economía tradicional: cultivo papas para sobrevivir y volver a cultivar papas el año que viene, subsisto, me "reproduzco", con las papas que vendo adquiero otros productos que ni yo mismo ni mi familia podemos producir. La "reproducción ampliada", en cambio, va más allá. Se trata de acumular riqueza, no sólo de subsistir y de reproducirse simplemente, sino que toda la economía y la sociedad producen para acumular y crecer. Este ciclo de producción creciente y de consumo es la característica específica de la nueva situación social de fines del siglo xix (Marx, 1974, pp. 591, 624 y 647).

Este proceso fue designado, a nivel de la cultura, como "dinámica creciente" del sistema (Link, 1997, pp. 24-25 y 170). En todo el mundo comenzó el fascinante proceso de la electrificación; la iluminación nocturna hizo posibles nuevas actividades (pensemos en el cine o en el teatro modernos). A esto se agregaron novedosas formas de comunicación como el telégrafo, el teléfono, y después la radio. Un auto que viajaba a 40 kilómetros por hora producía mareos a los primeros conductores, que hasta ese momento sólo conocían tales velocidades a través del ferrocarril. El mundo parecía achicarse y acelerarse a la vez: las noticias lle-

gaban más rápido, había más cosas para hacer, también más tiempo libre, las sociedades se hacían más complejas, sobre todo en las ciudades. A este nuevo ritmo pautado por un constante crecimiento de las posibilidades se lo ha denominado "modernidad clásica"

Destaquemos la diferencia entre este proceso y el que se daba a fines del siglo xviii. En aquel entonces, las sociedades, aún mayoritariamente agrarias y tradicionales, veían aparecer nuevos "monstruos" como las fábricas, las ciudades y el movimiento de personas y objetos que tanto las sorprendía. Sin embargo, buena parte de la sociedad permanecía apartada de este proceso. En el curso del siglo xix, la lógica de la acumulación capitalista, esto es, la producción de más valor, se vuelve general. Los obreros ingleses comienzan a ponerle azúcar al té, leen periódicos, se compran ropas diferentes. El capitalismo y su "dinámica creciente" pasan a ser el eje organizador de las sociedades europeas, mientras que el sector agrario se convierte en "tradicional", casi en una reliquia del pasado. Grandes capas de la población pasaron de una forma de vida a la otra; por supuesto, también crearon formas mixtas en las que coexistían ambas situaciones. Por otra parte, este dinamismo volvió al mundo europeo menos estable: las crisis económicas mundiales se sucedían unas a otras y las guerras intercoloniales entre los imperios por conseguir mercados y plazas donde colocar sus mercancías y préstamos se incrementaron. Sin embargo, la línea de crecimiento sostenido no se interrumpió. Justamente, ésta es la época de la gran expansión de la economía monopólica en la Argentina, la explosión de la población y las grandes oleadas inmigratorias.

¿Qué repercusiones tuvieron estos cambios en las formas de gobierno de la sociedad? Hemos visto que las disciplinas son invenciones y técnicas anteriores a la expansión del capitalismo como forma de producción —recordemos a los jesuitas y a los lasalleanos—, que, si bien intentaban consolidar el poder del rey y la monarquía, lo hacían con una lógica que llamamos "fijista", porque querían al fin y al cabo fijar a cada cual en su lugar, querían disciplinar para que la gente actuara según las órdenes. Pero con la difusión de la reproducción ampliada, surgieron nuevas demandas de gobernabilidad para el aula de la Europa occidental. La forma disciplinaria no se abandonó, pero esta nueva forma de la lógica social, la dinámica creciente de la cultura y de la economía, donde el cambio aparece como regla y no como excepción, empezó a constituir otra forma de gobierno que integró a las disciplinas en una estructura mayor, abarcadora, más acorde con el ritmo vertiginoso de los tiempos.

Como hemos dicho, Michel Foucault denominó **bio-poder** a esta nueva estrategia de poder y de gobierno. El sujeto del poder ya no era pensado como individuo aislado, sino como parte de una población a la que se debía controlar en tanto población. Si bien las formas de bio-poder emergen antes del periodo considerado por Foucault,⁴ creemos que sólo a fines del siglo XIX sus efectos se hicieron sentir con fuerza en la pedagogía. Las acciones derivadas de la bio-política fueron llamadas por Foucault "regulaciones": ya no se trataba de disciplinar el cuerpo para producir efectos en la mente, como en las disciplinas que, según vimos, intentaron instaurar Pestalozzi y Stow, sino de regular un organismo vivo, que crece y se transforma, lo que en ese momento se empezó a designar como "sociedad". Si lo que caracterizaba a esa nueva época era el "crecimiento", ese factor, desde la perspectiva del gobierno, debía ser administrado. A partir de allí, la expansión de la economía, de las posibilidades de vida, empezó a ser regulada (Foucault, 1993, p. 177). "La reproducción, las tasas de natalidad y de mortalidad, el nivel de la salud pública, la duración de la vida, la vida larga con todas sus variaciones se convirtieron en el objeto de medidas interventoras y de controles reguladores: [esto es la] bio-política de la población" (Foucault, 1992b, p. 166). Es claro que la regulación no borra las disciplinas, sino que se preocupa por otra cosa: el crecimiento. Ambas formas se combinaron, como veremos en el caso de la pedagogía republicana francesa y de los normalizadores argentinos, donde la mayoría de las veces las disciplinas terminaron articulando y privando por sobre la idea de regulación. Pero también entraron en contradicción, ya que mientras la disciplina daba un molde previo para las conductas, la regulación decía partir de las conductas ya existentes para tratar de darles una nueva dirección. En este proceso, tuvieron un papel central las ciencias naturales. La idea de que mediante la ciencia la humanidad podía "descubrir" las leyes naturales y dominarlas se hizo cada vez más fuerte en el sentido común. Si bien este énfasis en la ciencia como fundamento de la acción pedagógica ya estaba presente en Pestalozzi y en Herbart, veremos que a partir de ahora se hace aun más hincapié sobre ellas, hay un desarrollo mucho más marcado de las técnicas de observación y de clasificación, y una construcción del sujeto a enseñar como una persona que debe ajustarse a leyes "naturales" e incuestionables. Como veremos, esta afirma-

⁴ Foucault data la aparición del bio-poder de manera contradictoria. Mientras que los primeros indicios provienen de mediados del siglo XVIII (1992b, p. 166), considera en realidad que su extensión y éxito se vuelven claros a comienzos del siglo XIX (1993, p. 175). En todo caso, menciona claramente que entre las disciplinas y las regulaciones existe "una diferencia cronológica" (1992b, p. 166, y 1993, p. 178).

ción llevó a desatinos enormes, fundados en lo que entonces se consideraba "conocimiento científico".

Para esclarecer este punto, tomemos la afirmación de Francis Galton, uno de los "padres" de la estadística moderna y de la investigación educativa. Decía Galton en 1877: "Las leyes típicas [...] explican cuán pequeña es la contribución hecha a las futuras generaciones por aquellos que se desvian de la media (o promedio), ya sea por exceso o deficiencia [...]" (citado en: Hacking, 1990, p. 180). Lo importante para los científicos de esa época era analizar las sociedades como producto de regularidades y normas; encontrar las leyes que las gobernaban y explicar por qué a veces las cosas se desviaban de ese camino prefijado que es el crecimiento. La regulación se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta "natural" y esperable, y por lo tanto "genera" y "produce" lo anormal, la transgresión, la desviación. "La norma es una medida, una manera de producir la medida común" (Ewald, 1990, p. 168). En ese acto de producir la vara común, la instauración de la norma excluye a quienes no la cumplen. No es casual que sea en esta época cuando aparece la clasificación de los alumnos según sus capacidades y se confina a los "anormales" en instituciones especiales. Nótese el lenguaje que se utiliza para referirse a los "desviados", "deficientes", "anormales", "discapacitados". Todos estos calificativos sólo adquieren sentido, cuando se los compara con un individuo "normal".

Actividad 1

La clasificación de los niños en distintas categorías, según sus características y rendimiento escolar, se hizo muy popular a principios de este siglo. En 1910, la doctora Hermosina de Olivera publicó un artículo en la revista del Consejo Nacional de Educación de la Argentina en el que decía que había niños "atrasados", y que éstos debían clasificarse como sigue:

- "a) la muchedumbre heterogénea que por su organización psíquica y física es incapaz de aprovechar los métodos comunes de enseñanza;*
- "b) los imbeciles, idiotas, sordomudos, ciegos y epilépticos;*
- "c) los distraídos, como prefieren llamarlos los padres, o atrasados. No son simplemente anormales y están atacados de debilidad mental por causas múltiples y pasajeras. Son especialmente los hijos de nuestra masa obrera, con funcionamiento lánguido del cerebro, producto de una alimentación deficiente. Perturban la disciplina, ocupan inútilmente un lugar en las clases comunes, desalienan a la maestra e influyen en sus condiscípulos"* (tomado de: Puiggrós, 1990, pp. 134-135).

1. De acuerdo con esta clasificación, la población escolar debía ser categorizada en normales y atrasados, y éstos a su vez en una serie de órdenes distintos. Identifique en primer lugar cómo se nombra a estos niños "diferentes", con qué calificativos; discuta si son los mismos que usamos hoy. ¿Cómo cree que influye la clase social de los chicos, y el hecho de que sus padres hubieran tenido o no un nivel alto de escolaridad, en la clasificación de "atrasados"? Por otro lado, ¿qué diferencia ve entre esta clasificación y el ordenamiento del aula que realizaban los jesuitas o las aulas lasalleanas? (véanse pp. 72-80).

2. ¿Qué consecuencias cree que produce la clasificación de alumnos? ¿Le parece que estas distintas categorías estarían en aulas diferentes, o que compartirían la misma?

3. Para ampliar: le proponemos que investigue cómo se consideran actualmente la "normalidad" y la "discapacidad". Busque leyes vigentes, textos pedagógicos, opiniones de especialistas, sobre cómo se constituye la frontera entre los "normales" y los "discapacitados". Compare con la clasificación de niños atrasados: ¿Sigue estando vigente esa concepción? ¿Por qué? Además, ¿cree que esos niños que según la Dra. Olivera eran atrasados serían considerados así en la actualidad? ¿Cuál sería la definición de "normalidad" hoy? ¿Sigue estando influida por el nivel social y educativo de las familias de origen de los chicos? ¿Cómo podría ser de otra manera?

Volvamos por un instante a la idea del bio-poder y sus implicancias sobre la pedagogía. Dijimos que el bio-poder implica administrar el crecimiento. Esto significa que el crecimiento "ya está allí", que se lo toma como un hecho natural y que es necesario orientarlo. A partir de entonces, y merced a la combinación de **estas nuevas formas de gobierno y de los saberes médicos y biológicos**, el aprendizaje pasó a ser considerado como un proceso con raíces biológicas, que se desarrolla y crece. Mientras que la disciplina trataba de producir el aprendizaje a través de un aula ya configurada, con comunicaciones preestablecidas, el aprendizaje en el bio-poder apareció como algo que no debía tanto ser creado o producido en la situación de aula como "orientado". En esta concepción "biopolítica", el maestro debía facilitar un proceso que de por sí ocurriría solo; debía guiar y orientar un camino que ya estaba fijado, como lo estaban las capacidades intelectuales de los alumnos. Esta época fue también el momento en que se comenzó a investigar el pensamiento infantil con características positivas propias y se planteó que los niños no esperan a que se les enseñe para empezar a aprender.

Mientras que en las disciplinas vinculadas a la época de la Revolución Industrial el aprender se consideraba como una consecuencia del enseñar, en este mundo moderno que tomaba al crecimiento como algo natural, el aprender, el pensa-

miento y la actividad infantiles aparecían como algo "dado", como algo ya existente, como un dato de la realidad que había que aceptar. La discusión dentro de la pedagogía se estructuró alrededor de estas nuevas percepciones; por ejemplo, un tema muy importante fue si la comunicación del aula debía estructurarse de acuerdo con las características de este pensamiento infantil o según los dictados de la sociedad adulta. Una serie de reformadores llamados **escolanovistas** (porque querían una "escuela nueva") se inclinaron más de las veces por los "intereses del niño" y, en consecuencia, por organizar el aula sobre la base de la "naturaleza" infantil. Un segundo grupo de pedagogos, que llamaremos **normalizadores**, intentó administrar el crecimiento armando un aula alrededor de las "necesidades" de la sociedad adulta, ya fueran las necesidades de la patria, de la república, del imperio o del desarrollo industrial. La visión reguladora de todos estos grupos se apoyaba en una noción sobre lo que el sujeto de aprendizaje es y debería ser; planteaba una serie de supuestos sobre la naturaleza, la afectividad, los niveles de maduración y la autonomía de los niños: en ese sentido, puede decirse que extendió la intervención exterior a límites mucho más amplios. Para el **escolanovismo**, no bastaba con instruir al sujeto en sus funciones intelectuales, sino que había que lograr que el individuo fuera creativo, autónomo y libre, que sintiera de maneras determinadas, que controlara sus impulsos y fuera cooperativo y generoso. De este modo, la regulación intervenía activamente configurando el campo de experiencia al que iban a aplicarse las normas (Macherey, 1990, p. 172). Además, al sustentarse en un lenguaje biológico y psicológico, planteaba un nivel de incuestionabilidad e inmovilidad mayor que si el sustento fuera una decisión política, como las necesidades de la república o de la industria, ya que la arbitrariedad de esta última aparecía en forma más inmediata.

En los apartados que siguen, desarrollaremos estas ideas con mayor profundidad. En primer lugar, nos ocuparemos de los pedagogos "normalizadores", como los llamó Adriana Puiggrós, es decir, aquellos que pusieron el énfasis en la estructuración de normas para que todas las conductas y acciones de docentes y alumnos se adaptaran a ellas, e idearon mecanismos para detectar y castigar las transgresiones. En segundo lugar, reseñaremos las ideas y acciones de distintas corrientes encuadradas dentro del **escolanovismo**, una tendencia pedagógica renovadora dentro de la educación, que se planteó profundizar la idea de regulación y que vis con mayor claridad su contradicción con las disciplinas anteriores.

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 constituyó 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, ahorraba 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-

* 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 las 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 "guiador" y orientador de los alumnos, quienes realizarían la mayor parte del trabajo áuli-

co. 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 cuál 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 ejercitarse, 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 irremediablemente 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 predica 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 (ídem, 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 (ídem, p. 21). Para otros, esta ciencia unificada es-

taba 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 filogenésis (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 obligándole 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?

⁷ 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 impremeditado, 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.*

Salvo 1900

Este inspector concebia la forma de relación entre docente y alumno o "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" (*ídem*).

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

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

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 ésta 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 Dussel, 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 ambas (pedagogía y política) es difícil acordar si son ciencia o arte, porque tienen por fin la acción y no el saber. Pero todo 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).

♦ 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 manos inclinaciones, sumadas muchas buenas, el problema escolar consiste en cultivar éstas y no ejercitarse aquéllas.

Mercante, 1927, p. 46.

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 atables" 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 (*íd*, 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:
 Nº: 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:

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

1. Analice la ficha en detalle. ¿Qué información intenta recabar sobre el niño? ¿Por qué cree que pide datos sobre los padres, y qué datos pide? ¿Por qué cree que esta información era importante para enseñar?
2. Compare esta ficha de observación del niño con los registros que se analizaron en relación con la escuela lasalleana (capítulo 2, actividad 10) y la escuela lancasteriana (capítulo 3, actividad 4). ¿Qué cambios identifica? Elabore hipótesis sobre el porqué de esos cambios, tomando en cuenta las transformaciones sociales y políticas, y los cambios en las formas de gobierno del aula.
3. ¿Sabe si esta ficha se usa ahora en las escuelas, por ejemplo en "sanidad escolar"? En caso negativo, ¿por qué cree que se dejó de usar?

El incremento de la regulación del trabajo docente trajo aparejada una mayor exigencia sobre maestros y alumnos por igual. Todos debían ajustarse a las reglas naturales, expresadas en los reglamentos escolares formulados "científicamente". Se debe tener en cuenta que en aquel entonces, debido a la escasez de maestros egresados de las escuelas normales, sólo muy pocos tenían títulos oficiales (es decir, eran egresados de instituciones reconocidas), y buena parte de ellos eran personas con intereses diversos por enseñar, cuya "idoneidad" y autonomía eran motivo de preocupación creciente. Para evitar desvíos, y para promover una mayor homogeneidad en la enseñanza, se incrementaron los requisitos para la titulación: mientras que antes los educadores podían obtener un certificado de competencia de las autoridades escolares, esto se fue dificultando cada vez más, y se establecieron complejos exámenes para aquellos que no concurrieran a las escuelas normales o profesorados pero quisieran ejercer la docencia (Pineau, 1997).

La imagen del docente que se fue conformando a través de esta regulación creciente fue la de una personalidad sin fisuras, representante del Estado o la República, encargado de una misión superior a la que debía abocarse con todas sus fuerzas. Recomendaba Senet: "El profesor tendrá buen cuidado de que toda orden que dé sea cumplida; así es que antes de ordenar, debe pensarlo, y si duda de que su orden será estrictamente cumplida, es lo más conveniente que se abstenga de darla" (Senet, 1918, p. 129). La autoridad que emergía de estas recomendaciones era absoluta, perfecta, indiscutible, porque era "científica".

Actividad 5

Lea la siguiente afirmación de un inspector en 1903:

"En los colegios nacionales se puede tolerar—sin perjuicio de reprobarlo—que un estudiante trate de responder de cualquier modo, teniendo conciencia de que no sabe. En los exámenes de aspirantes a maestros este acto tendrá importancia capital. El candidato que tuviera la audacia de pretender engañar a los examinadores llegando a maestro, enseñará lo que no comprende, cometiendo así una de las más graves faltas de honestidad profesional; grave, porque divulga el error, desalienta a los alumnos, y los conduce al desorden por el desprecio consiguiente. A la mente infantil debe presentarse el maestro como sabio y perfecto, si se quiere tener buen resultado" (Revista de Educación N° 1, 1903, citado en: Pineau, 1997, p. 104).

1. Analice la distinción entre los futuros maestros y los egresados de colegios nacionales. ¿Qué nos dice de la figura del docente que se busca formar?
2. Discuta la preocupación por el engaño que muestra el inspector. ¿Con qué la asocia? ¿Qué efectos prácticos cree que puede haber tenido?
3. Discuta la cuestión del "engaño" y la "copia" hoy. ¿Le parecen más graves en un futuro maestro que en otra alumna? ¿Por qué? ¿El maestro debe ser más "perfecto" que el resto?
4. Para ampliar: debata en grupo maneras de trabajar la cuestión de la copia y el engaño con sus alumnos. Le recomendamos que lea el capítulo 2 del libro de Estanislao Antelo Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes, en esta misma colección, para elaborar otros argumentos.

Este docente, este personaje perfecto, sin fisuras, debía sin embargo imponer una disciplina flexible y razonada, centrada sobre todo en el valor de la experiencia. Para el filósofo positivista inglés Herbert Spencer, si se regulasen despoticamente todos los aspectos de la vida infantil, los niños se convertirían en espíritus dóciles o rebeldes antagonistas, cosa que no era deseable para un movimiento cuyos ejes eran el orden y el progreso y que valoraba tanto la invención creativa como la obediencia. A la inversa, los niños debían ser sometidos a través de la internalización de la norma y de la culpa: muchas veces son más valiosos la aprobación o desaprobación, el dolor o la indignación de los padres, que el castigo corporal.

Uno de los que contribuyeron a repensar la cuestión de la disciplina en el aula fue el francés Émile Durkheim, a quien ya hicimos referencia en el capítulo 2. Durkheim produjo probablemente la definición más famosa del término educación: "Es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no están todavía maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarro-

llar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y mentales que reclaman de si la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que él está particularmente destinado" (Durkheim, "Education", citado en: Buisson, 1882, p. 532). Puede verse aquí la tensión entre la noción de la educación como acción social, destinada a transmitir la cultura y, en última instancia, intervención contingente, y la idea de un determinismo social que aparece en la apelación al "destino" del niño, que lo ubicará en cierto lugar preciso de la estructura social y así contribuirá al orden.

Pero además Durkheim produjo una definición de la autoridad pedagógica como "ascendencia moral" que ejerció gran influencia sobre los normalizadores. Aquí puede verse cómo empiezan a surgir más claramente elementos de una estrategia de regulación, combinados con la línea disciplinaria-impositiva más cruda. La disciplina social y escolar debía para él tender a la formación moral del individuo, promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente y proveyéndole determinados objetivos que limitarian sus horizontes (Durkheim, 1961, p. 47). Hay una idea tanto de ordenar y encauzar las conductas sociales existentes como de producir el campo de experiencia de los sujetos; en este sentido decimos que conviven la disciplina con la regulación. Para Durkheim, la moralidad misma estaba constituida por el espíritu de la disciplina; y en la formación de este espíritu, era fundamental la acción educativa de la sociedad. Decía: "[...] para cumplir las obligaciones y actuar moralmente, uno debe tener aprecio por la autoridad *sui generis* que configura la moralidad. En otras palabras, es necesario que la persona se constituya de tal manera que sienta que hay una fuerza más allá de ella que no depende de sus preferencias personales, y a la que obedece". Esta figura moral estaba ejemplarmente representada en el maestro de escuela, que debía sentir que estaba hablando en nombre de una realidad preponderante y elevada, y sentirse investido de una fuerza superior a si mismo. El maestro era quien debía inculcar en los niños este respeto por la sociedad instituida, mostrándose como una autoridad legítima, justa y necesaria. La noción de disciplina escolar que propuso Durkheim consideraba al aula como una sociedad en pequeña escala, mucho más parecida a la sociedad adulta que a la familia, dado que sus lazos no son motivados por preferencias o sentimientos personales. La disciplina no era un simple dispositivo para "asegurar superficialmente la paz en el aula" (ídem, p. 148); antes bien, era el corazón moral de la enseñanza y de la sociedad. No podía acomodarse a temperamentos particulares; debía necesariamente ser más fría e impersonal que los lazos familiares,

Rodríguez R. 2016 en el CEMI

estaba más preocupada por la razón que por los sentimientos; requería más esfuerzo y aplicación porque implicaba interactuar con extraños. Y esto era necesario, pues la vida moral de la sociedad es más rigurosa que la de la familia, y los niños debían acostumbrarse y prepararse para ello. "Es respetando las leyes de la escuela que el niño aprende a respetar las leyes en general, que él desarrolla el hábito de auto-control y recato [...] [La disciplina escolar] es una primera iniciación en la austeridad del deber" (ídem, p. 149).

Actividad 6

Analice con detenimiento el argumento de Durkheim. Si quiere, puede consultar su libro *La educación moral*, especialmente el capítulo 10, que se refiere a la disciplina escolar, y los capítulos siguientes, en los que se discute el castigo en la escuela. Contraste su posición con la idea difundida de que "la escuela es una gran familia". Elabore argumentos a favor y en contra de esa afirmación. Discuta la siguiente idea: si la escuela fuera una continuidad de la familia, nunca conoceríamos nada diferente, nunca nos pondríamos en contacto con otras personas y otros saberes, y la inclusión en la sociedad más general se nos haría mucho más difícil.

Ahora bien, a diferencia de la minuciosidad de algunos pedagogos normalizadores, herederos de los jesuitas en ese aspecto, Durkheim no creía que se debiera reglamentar en detalle la vida escolar. Para él, no era necesario determinar cómo debían caminar los alumnos, cómo debían escribir o mantener sus cuadernos o cómo tenían que comportarse en los recreos. Por el contrario, semejante normativa provocaría el efecto contrario al deseado: se volvería detestable y odiosa para el niño, o bien éste se sometería pasivamente, lo que destruiría toda iniciativa propia y, por lo tanto, no le permitiría desempeñar ningún rol personal destacado en la vida colectiva. También debían prohibirse el castigo corporal y otros que produjeran daños en la salud de los niños. Para Durkheim, el castigo, basado fundamentalmente en la reprobación del maestro y del grupo, debía administrarse de manera muy razonada, junto a un sistema de recompensas por las buenas acciones. Uno de los medios privilegiados de castigar era privar al niño de alguna actividad placentera, por ejemplo, no permitirle participar en los juegos, en los recreos o en otra actividad que lo divirtiera.

Rodríguez R. 2016 en el CEMI

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.

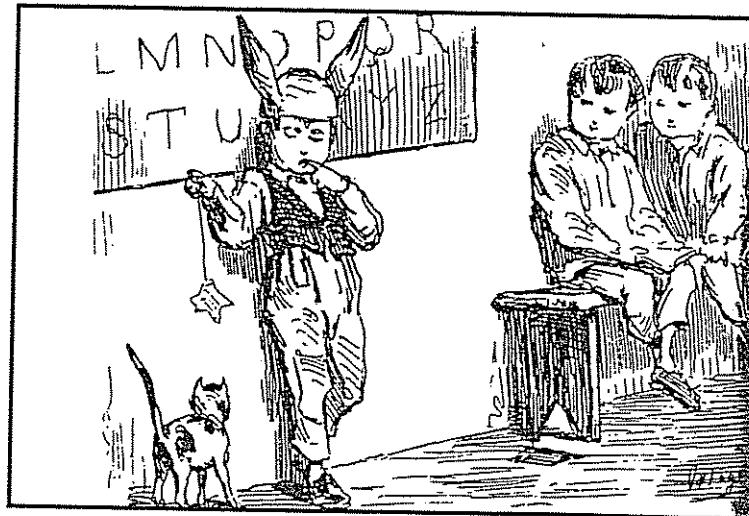


Fig. 13. "El castigo en la escuela", estampa de Francisco Ortega y Vereda, dibujante español, ca. 1860. (Tomado de: Ana Palegrin. Libro de estampas. Almanaque de los Niños, Comunidad de Madrid, Consjería de Educación, 1989.)

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, o 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 alumnos "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). Deben 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,

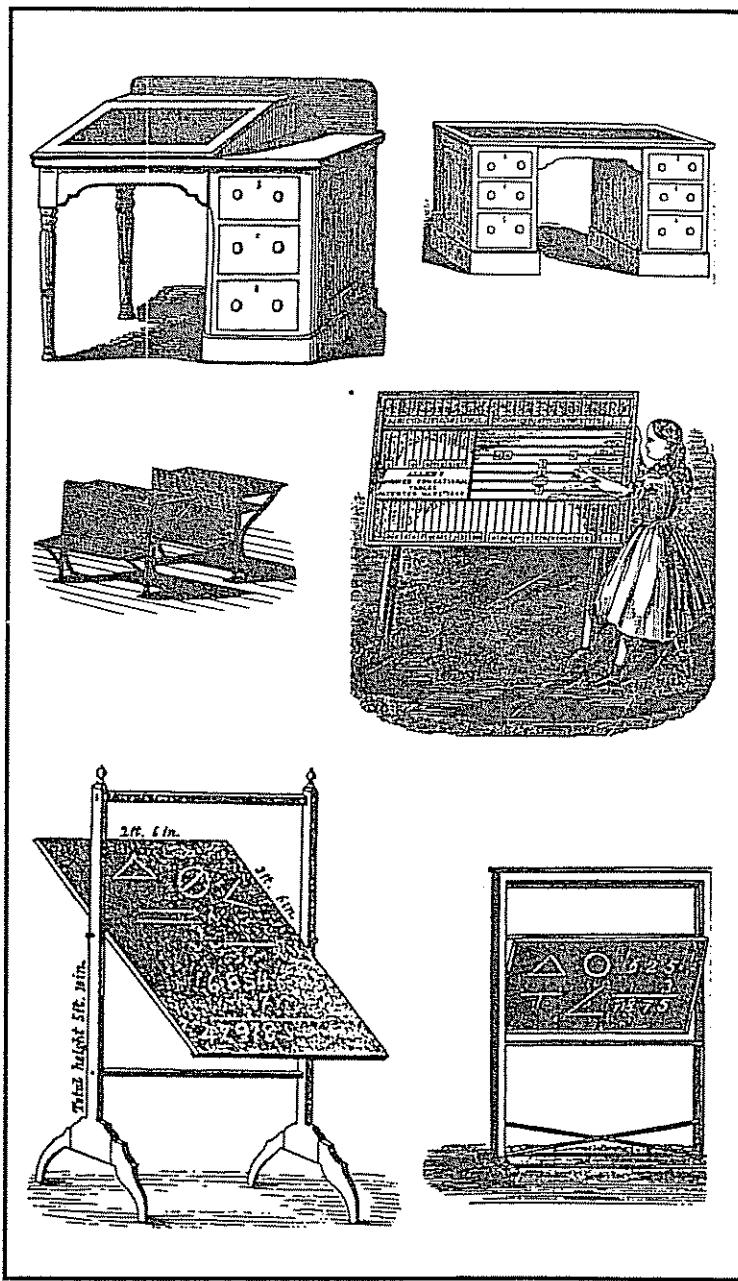


Fig. 14. Conjunto de mobiliario y útiles escolares, proyectados por Henry Barnard en 1848. (Tomado de: H. Barnard [1848]. School Architecture, Teachers' College Press, Nueva York, 1970.)

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 acomodarían 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:

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 jesuitico. 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 máspreciados; 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? Queríamos de tenerlos en dos elementos: la idea de una pedagogía homogeneizante que trae-ria 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 quelea este recuerdo de un maestro de escuela frances 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 calefactada. 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 morímos, ni tuvimos tampoco enfermedades; pero cuando yo escuché hablar a un orador sobre la igualdad social, no pude 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.

3. Piense en la referencia que hace este maestro a los trozos de tarta en la videra de la confitería. ¿Puede identificar algún signo parecido en las escuelas de hoy en día que siga marcando la distinción social? Piense en su propia historia escolar y en los grupos de alumnos con los que interactúa.

Junto a esta postura uniformizante, vimos que la pedagogía normalizadora desarrolló también un detallado sistema de clasificación y diferenciación de los alumnos según sus edades, logros, orígenes sociales, razas, etc. De alguna manera, esa clasificación era lo que le permitía sostener al mismo tiempo un modelo de instrucción para todos y una postura conservadora en lo social, contribuyendo a mantener las desigualdades existentes (como decía Durkheim, el puesto al que cada niño o niña "está destinado"). Quizás uno de sus legados más permanentes sea la perduración de estos sistemas de clasificación, que a pesar de que moldean lo que consideramos es un "buen alumno" o un "alumno con capacidad de aprender", pocas veces nos sentamos a repensar.

Actividad 9

La influencia de las teorías deterministas y racistas se extendió considerablemente a lo largo de este siglo, mucho más allá del reinado del positivismo normalizador como teoría pedagógica dominante. Para analizar su legado, le proponemos que lea dos relatos hechos por una maestra de "primer grado inferior" (primer grado actual) de Bariloche, en 1942. La nota se titula "De mis apuntes escolares", y en ella reseña la historia escolar de dos de sus alumnos. Los vamos a transcribir casi completos porque nos parecen ricos en imágenes y sugerentes para la crítica:

Alumno N. H.

Agraciado y pequeño, es el primer año que concurre a la escuela; cuenta siete años de edad y es el cuarto entre sus cinco hermanos. Proviene de un hogar indigente y humildísimo. Hijo de padres araucanos, presenta los rasgos fisionómicos y animales de su raza: moreno, cabellos lacios y renegridos, ojos oscuros, nariz corta y ancha, carácter tenaz, retraído y triste.

En la misma medida que sus hermanitos y demás descendientes de araucanos, profesa profundo respeto y simpatía por sus superiores, y, al igual que ellos, su inteligencia es tardía, difícil de desarrollar; pero, una vez tomado el hilo, ya no se detiene su empuje y ambición por aprender.

El pequeño todavía no ha captado la onda, su mente aún dormita y en el presente curso escolar es casi imposible que se produzca el milagro de la fructificación. Son muy pocos los días que concurre a clase, y cuando lo hace parece extraviado, como sonámbulo.

Desconoce el 'ayakán' (según el idioma de sus antepasados). Sonríe, pero jamás ríe abiertamente como lo hace la mayoría de los niños. No exterioriza, ya sea con travesuras o inquietudes, la más mínima alegría de vivir. Nunca toma parte en corrillos ni grupos, y quietecito en su banco es un simple espectador que mira pasar a la vida como si fuera una película cinematográfica [...].

Alumno A. F.

Tez blanquísima, cabello rubio muy claro, ojos celestes y vivaces, cara morenita y muy rosada, alto espíritu de disciplina, fuerte ahínco y voluntad para triunfar delatan su ascendencia sajona. Nacido en la región de los lagos argentinos, es hijo de padres alemanes y ocupa el sexto lugar entre sus nueve hermanitos. Tiene seis años magníficos por su equilibrado desarrollo físico y psíquico. Tal vez futuro atleta e ingeniero, esto presumiblemente por su encantadora facilidad para las matemáticas.

Simpáticamente travieso, es de una ingenuidad proporcionada a su edad; pero al mismo tiempo es muy hombrecito, satisfecho con sus progresos y con la linda casa de madera que su papá está construyendo a pocas cuadras de la escuela. Para él, al igual que para tantas otras criaturas, el comienzo de su vida escolar constituyó un dolorosísimo suplicio. Tenía miedo, la prueba más cabal de la seriedad con que asumía las responsabilidades de su nueva vida. Su inocente cabecita de seis años imaginaba a la escuela como una empinada cuesta imposible de escalar y, con un recurso bien infantil, trataba de ponerse a salvo llorando lastimosamente.

No en vano puse en juego mis recursos psicológicos y afectivos para reducir a este gracioso y encantador salvajecito rubio: poco después era el más entusiasta y puntual. Sus ojos se iluminan cuando al pie de sus trabajos mi lápiz colorado estampa 'Muy bien diez', la gran nota de estímulo, fuerza motriz que impulsa a realizar milagros a sus principiantes manecitas. [...]

Es de buena índole, dócil, afectivo, y muy camarada con sus condiscípulos. Jamás tiene un gesto duro, ni una mala palabra. Esta miniatura de hombrecito posee un gran don de simpatía, y con su linda sonrisa a flor de labios cautiva todas las amistades" (Acebal de Barbieri, 1942, pp. 42-44).

1. Analice los retratos que pinta la maestra de cada uno de los alumnos. ¿Qué adjetivos usa para referirse a ellos? ¿Qué elementos rescata en ellos y cuáles desestima? ¿Cómo se vinculan con la "raza" de cada uno?

2. Discuta cuáles podrían ser los efectos de considerar así a cada uno de sus alumnos. ¿Qué mensajes reciben los chicos sobre sus lugares, y el de sus familias, en la sociedad adulta? ¿Cree que la postura de la maestra es que hay una relación determinante entre la "raza biológica" y las conductas y aprendizajes sociales? ¿Qué opina usted al respecto?

3. Por último, ¿cree que actitudes como éstas son parte del pasado, o aún se sienten entre nosotros hoy en día? Puede tomar como parámetro, por ejemplo, cómo se percibe en las escuelas a los inmigrantes coreanos, paraguayos o bolivianos; o también el uso del eufemismo "el elemento" (por ejemplo, cuando se dice: "No quiero que a mi escuela venga ese elemento").

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 piensa 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 difirían 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). Despues 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 vericuetos 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*

(Manuscrito)
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 Décroly, Jean Piaget (si se lo considera pedagogo) y muchos otros.

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

(Manuscrito)
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 adapte 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 si 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.⁹ 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” (*íd*em). 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” (*íd*em, 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 fuera, 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 sostienen que había que centrar el *curriculum* 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 *curriculum*” 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 si 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” (*íd*em, p. 70). Ningún cuerpo de experiencia estaba predefinido y establecido como geografía. Por ejemplo, si tenemos 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 *curriculum* 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” (*íd*em, p. 70).

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

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 logaría 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 lo 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 $1/3$, $2/3$ y $3/3$ 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 escalas'. [...] 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 currículum? ¿Cómo cree que podrían relacionarse los saberes de las disciplinas escolares?
2. Compare este currículum con el currículum 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

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 Kilkpatrick (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, Kilkpatrick se opuso y mantuvo cierta centralidad del docente, al menos, su posición de organizador. Kilkpatrick 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 constaba 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 estumarse 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, pedagoga 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.

- 2) *Preparativos para el viaje: solicitud (sic) por escrito de itinerarios, proyectos y programas. Estudio de su conveniencia. ¿Hacia qué puerto ir en primer término? Estudio de los diversos puertos de Italia con ese motivo.*
- 3) *Queda resuelto definitivamente el viaje. Punto de desembarco. ¿Qué buque se toma? Narraciones. Estudio comparativo con otros viajes anteriores. Lecturas. Ejercicios de redacción.*
- 4) *Operaciones financieras preliminares. ¿Cuánto necesitaré para el viaje? ¿Por dónde iré? ¿Por qué por aquí y no por allá? [...] No vendría mal una escapada en avión hasta París... o quizás mejor hasta Oriente. Cambio de la moneda: operaciones bancarias, giros. Problemas. Lecturas.*
- 5) *En viaje. La partida: despedidas. Hasta la vista a los camaradas. Zarpa la motonave. Buenos Aires desde el río. El buque. [...] Cartas a los amigos. Telegramas.*
- 6) *Desembarcamos en Nápoles. Un paisaje estupendo. El golfo. La música. El Vesubio. Recuerdos de una célebre erupción. [...] Roma y su historia. Los monumentos. Desfile de vistas en la clase. El Vaticano. La Iglesia de San Pedro. La Cristiandad. El Sumo Pontífice. Las obras de los artistas del Renacimiento. ¿Quién fue Miguel Ángel? La Roma actual. [...] (Calzetti, 1940, pp. 37-39).*
1. Revise la actividad que propone Calzetti. ¿Qué saberes se integran? ¿Qué alumnos se imagina: qué conocimientos culturales y qué horizontes de gastos tendrían?
2. Piense esta actividad tomando en consideración las nociones de regulación y bio-poder que se discutieron anteriormente. ¿Hay una idea de sujeto que crece en esta actividad? ¿En quién está puesto el eje del trabajo?
3. Piense por un momento en la tensión que propusimos entre pedagogos orientados a nociones democráticas (Dewey) y pedagogos orientados a las técnicas (Parkhurst, Kilpatrick); ¿cuáles serían las razones a favor y en contra para decir que Calzetti es un tecnicista?

Si bien el contexto de rápido crecimiento en los Estados Unidos constituye el fondo de la aparición de diversas propuestas para la producción de un aula que se adaptara a la "naturaleza" de los alumnos, en el país que se convertiría en el "enemigo" de los Estados Unidos, la Unión Soviética, también se produjeron y se adoptaron novedades de este tipo. Durante la década del '20, la naciente Unión Soviética fue un espacio de cientos de experiencias pedagógicas nuevas, algo caóticas, pero llenas de interés porque muestran la dificultad que a veces encuentran las grandes reformas. Durante esta década, los pedagogos rusos y ucranianos miraron las propuestas de la escuela nueva para intentar cambiar la antigua, ineficiente y poco extendida escuela rusa del zarismo. Si bien estos pedagogos tuvieron orientaciones muy diferentes –unos derogaron el sistema de notas, otros armaron repúblicas infantiles, otros aplicaron tests, etc.–, todos ellos estuvieron muy centrados en la pregunta de cómo pueden integrarse el

aprendizaje y la actividad, y la actividad por excelencia era el trabajo. Se trataba de que los niños no sólo "supieran" trabajar, sino que a través de su propio aprendizaje entendieran cómo funcionan los sistemas económicos y que pudieran participar igualitariamente en ellos. Esto suponía para el aula algunos cambios fundamentales.

Pavel Blonkij (1884-1941) fue uno de los más influyentes pedagogos del trabajo de esos años. En su obra central, *Escuela del trabajo industrial* (1919), planteaba que el verdadero principio de la enseñanza debía ser "el camino que va del cerebro, pasando por los ojos hacia las manos y viceversa" (citado en: Anweiler, 1978, p. 182). Blonkij propuso dividir la educación elemental en una primera fase organizada alrededor del juego infantil y en una segunda fase a partir de los 8 años, en la que los niños aprenderían ya a conocer las máquinas y los mecanismos que subyacen en su funcionamiento. Esto es, no sólo propuso un aula donde el juego debía ser central –cambiando con ello el orden de los bancos, la centralidad del docente y la enseñanza predominantemente global–, sino que también desdobló la figura del aula: el lugar donde se aprendía en la segunda fase era un taller de trabajo donde se trabajaba de verdad, pero sin la presión de los ritmos económicos. Blonkij pensaba que de esta manera la enseñanza y la comunicación en el espacio del aprendizaje se ajustaban a la naturaleza infantil, que él caracterizaba como "impulso hacia el trabajo productivo".

La propuesta de Blonkij era representativa para esos pedagogos. La mujer de Lenin, la pedagoga Nadheza Krupskaia (1869-1939), afirmaba con respecto a los nuevos planes de estudio de 1923 que su base tenía que ser la enseñanza integrada –en la cual desaparecen los límites de las materias y la actividad se organiza por problemas concretos– vinculada con la lógica de círculos concéntricos –que afirmaba que se debía empezar desde los intereses del niño en dirección al mundo y no imponer los contenidos del mundo en las mentes de los niños– (Carbonell Sebarroja, 1978, pp. 11-12). Los planes de estudio de 1923 sugerían a los maestros que utilizaran el método de los complejos. Los soviéticos pensaban que si las materias desaparecían como tales y eran reemplazadas por problemas, el método también tenía que superar las características parceladas, fragmentarias de la pregunta de forma catequística y dedicarse a ver las relaciones entre las cosas. Esta superación de la fragmentación se ve en el caso del método de los complejos, que se define como "un determinado procedimiento científico en el cual el estudio de las cosas y fenómenos no es visto de manera aislada, sino en sus relaciones reciprocas, en su totalidad y en su dependencia mutua" (citado

en: Anweiler, 1978, p. 269). En esta propuesta el niño era "su Majestad", ya que la selección y organización de los contenidos –y también su modo de presentación– debían duducirse solamente de las "leyes del desarrollo y del crecimiento del niño" (ídem, p. 270).

"Los cambios metodológicos que se quería lograr implicaron también una nueva organización del trabajo de la enseñanza. El sistema de la 'clase' tradicional debía ser flexibilizado a través de la enseñanza del grupo que no se definía por una edad, sino por un interés común. Otra forma de flexibilización de la clase tradicional era la propuesta de que el trabajo escolar sea desplazado del aula, 'donde los niños reciben las respuestas ya preparadas de un libro', y se centre más en laboratorios o talleres 'donde los niños aprenden lo nuevo y lo desconocido'." De esta manera, el docente pasaba a ser un "coordinador del trabajo de investigación del niño" (Anweiler, 1978, p. 273). Una vez más nos encontramos con que el aula trataba de salir de sus límites, se pluralizaban sus instancias (laboratorio, taller) y se intentaba descentralizar la figura del enseñante. Incluso se veía con malos ojos el aprender de los libros, ya que se pensaba que era un aprendizaje dogmático, con verdades predigeridas que impedían que el niño fuera activo y armara su propio aprendizaje. Como en el caso de los escolanovistas norteamericanos, observamos aquí la tendencia de que el aula no debía parecer un aula. Incluso se encuentra la idea de que el aula como estructura dificultaba el aprendizaje. Estas experiencias soviéticas llegaron a su fin con el stalinismo y su política autoritaria y centralizadora: en 1931 el Partido Comunista de la Unión Soviética sancionó que la lección y la exposición global-frontal debían volver a ser los métodos deseados para una sociedad que se volvía rigida (Bowen, 1985).

Actividad 13

Una forma más radical de que el aula no pareciera un aula fue la propuesta por el pedagogo francés Célestin Freinet (1896-1966), quien sugirió muchas formas muy novedosas para el armado del aula. Lea los siguientes consejos de Freinet para cambiar la educación:

"I. Abolición del estrado.

Primer gesto que indica su disposición a orientarse a una concepción nueva de la educación: hacer desaparecer al estrado sobre el cual se ubica su silla, la que se convertirá en un escritorio como los otros, al nivel y a la medida de los otros pupitres.

Usted verá entonces la clase con otros ojos: y sus alumnos también lo verán a usted con otros ojos, más a la medida de su humanidad. Su comportamiento común será entonces radicalmente influenciado. Y usted ganará un espacio precioso para la nueva organización material de la clase.

Pérdida: ninguna. Beneficios, al contrario: el estrado recuperado puede ser utilizado como lugar de exposición o incluso de impresión.

2. Constitución de una cooperativa escolar. [...]

3. El texto libre. [...]

4. El jardín escolar. [...]" (Freinet, L'école moderne française [1945], citado en: Albertini, 1992, pp. 87-88).

1. Analice los cuatro principios en profundidad. Imagine la explicación para los tres últimos que habría propuesto Freinet. ¿Por qué cree que era novedoso implementar tales medidas?

2. Compare estos consejos con la clase que aparecía retratada en la sección anterior, la de los pedagogos normalizadores. Compárela también con la de su propia experiencia escolar. ¿Qué actividades recuerda que fueran parecidas a estas que propone Freinet?

3. ¿Qué opinión le merecen estas propuestas como futuro maestro? ¿Cree que podría hacer cosas parecidas en su aula? ¿Qué beneficios y qué pérdidas, tomando el balance de Freinet, piensa que provocarían?

Hemos visto que dentro de sistemas completamente diferentes –como en la naciente Rusia soviética y en los Estados Unidos–, la idea de que el centro del aula debía ser la naturaleza infantil ganaba terreno. Las propuestas no eran tan radicales en todos los casos, pero la pedagogía sentía que la forma de la interacción de la clase debía ser otra. Veamos un ejemplo de 1910 de una maestra escolanovista alemana, Käthe Lingner, para una actividad en Matemática para niños de 9 años: se trataba de hacer operaciones aritméticas con series de números, todos múltiplos de 19. La maestra propone:

"¡Vamos a conocer la serie del número 19!, cada paso del esquema de trabajo debe ser liderado por las alumnas organizadas en grupo; una alumna se levanta y dice: Tenemos que armar primero la serie de múltiplos; después, cada niño dice un múltiplo y el docente los escribe en el pizarrón empezando por abajo de la misma; se repiten las cifras de manera ascendente y descendente (¡ayuda para los más débiles!, ¡ejercicio de lectura!); una niña propone nombrar cifras que se encuentren en medio de los múltiplos y decir cuál es el múltiplo que le corresponde por debajo de la misma: ¡60!, dice una niña, las niñas contestan: ¡57! (múltiplo de 19 inmediatamente inferior a 60). Las niñas proponen otras cifras y después proponen decir no sólo el múltiplo inmediatamente inferior, sino tam-

bien 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 si 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 María Montessori (1870-1952) y del belga Ovidio Décroly (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 María Montessori como Ovidio Décroly 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. Planteaba 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, María 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 hacia suponer que tales materiales garantizaban la curiosidad y el interés del niño, mediante la determinación científica de los períodos 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 taisa 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 enunciada 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 aislabía 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 entiéndola 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* constituyía la piedra de toque de la determinación curricular. Se destinaban 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 civicos, 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) tenía que 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" (ídem, 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

Río

Arriba

↓

Abajo

↓

Chile

Argentina

↓

Venezuela

↓

Perú

↓

Colombia

↓

Uruguay

↓

Paraguay

↓

Bolivia

↓

Ecuador

interés del niño, elevado a elemento central para organizar el aula, podía ser fijado "científicamente" de antemano. Décroly organizaba su aula a través de esos cuatro intereses vitales que eran iguales para todos los niños. En ese sentido, tomar en cuenta el "interés" de los niños de esta manera abstracta no tenía que ver, quizás, con los intereses concretos de los niños de la década del '30. Es decir, el concepto de interés parecía inquietante porque le daba al niño mucho poder para decidir en el aula acerca de contenidos, ritmos, formas de adquisición de conocimientos, etcétera. Décroly permite ver el interés como un arma para el orden, al clasificarlo en forma anticipada para todos los niños en todas las situaciones.

Un buen ejemplo de esta corriente que toma el crecimiento de los niños y lo regula como forma de producir un orden estabilizador en el gobierno del aula es la historia del cuaderno escolar, recientemente trabajada por Silvina Gvirtz. La idea del cuaderno escolar único, si bien ya había sido propuesta en el *Dictionnaire de Pédagogie de Buisson* (1882), al que hicimos referencia en el apartado anterior, fue adoptada en las escuelas argentinas debido a la presión de los escolanovistas. Según Silvina Gvirtz, la iniciativa correspondió a José Rezzano, profesor e inspector escolar. Rezzano era un lector muy interesado de Décroly, y su mujer, la pedagoga Clotilde Guillén de Rezzano, publicó en 1946 un libro metodológico importante al que tituló *Los centros de interés en la escuela*. José Rezzano afirmó, con respecto al cuaderno:

[El cuaderno de deberes o cuaderno único] ha de orientarse en el sentido de llevar al niño a hacer, para poder alcanzar el ideal a que todo el mundo aspira hoy: el que la escuela sea verdaderamente práctica y aun de carácter pre-profesional y pre-industrial, entendido este último término, no en su acepción puramente técnica, sino en el trabajo organizado y fecundo, en el de iniciar y aplicar ideas con ingenio práctico y ejecutivo para obtener la mayor productividad.

Rezzano, citado en: Gvirtz, 1997, p. 43.

Como se ve, este dispositivo parecía más adaptado a los tiempos industriales del taylorismo que las tecnologías anteriores. El cuaderno era superior a la pizarra en varios aspectos: era más higiénico (recordemos el relato que abrió es-

te capítulo sobre las escupidas para limpiarla, y el polvo de la tiza que todavía se usa para escribir en el pizarrón), permitía la acumulación y registro de datos de las tareas escolares a lo largo del tiempo y hacia más fácil la consideración del proceso de aprendizaje como una actividad sostenida en una serie temporal. Pero además, surgió la idea de tener un cuaderno único: en vez de los correspondientes a cada materia, habría un cuaderno que unificara y simplificara la interacción entre maestros y alumnos (Gvirtz, 1997, pp. 45 ss.). Rezzano, además, como buen escolanovista, puso el centro en las actividades del alumno: el cuaderno debería ser un "cuaderno del hacer", que dejara constancia de lo que aprendía y era capaz de realizar el alumno. Gvirtz reseña cómo el cuaderno se convirtió en centro de la mirada de maestros, directores e inspectores: sería una pieza clave en la evaluación de lo que enseñaban los maestros y lo que aprendían los alumnos. Se convertiría en un registro de cómo el gobierno de los niños funciona en el aula.

Actividad 14

Silvina Gvirtz, en su análisis de los cuadernos de clase a través del tiempo, cuya lectura completa recomendamos, destaca que los cuadernos plantearon un conjunto limitado de actividades que debían realizar los alumnos: copiar, traducir (del lenguaje oral al escrito, del sistema decimal al binario), seleccionar, clasificar, ordenar, enumerar, completar, separar o descomponer, componer o unir, relacionar, definir, analizar, redactar, operar, resolver, agendar (como cuando se realiza una excursión o se lee un cuento).

1. Busque un cuaderno de clase, propio, de algún familiar o conocido, o de algún grado de la escuela en la que hace sus prácticas de enseñanza. Seleccione un número de páginas del cuaderno (20 o 30, por ejemplo). Identifique cuáles son las actividades que realizan los chicos. ¿Quiénes las proponen? ¿Con qué verbos se expresan? ¿Son los mismos o similares a los que se refiere Gvirtz? ¿Hay iniciativa de los chicos sobre cómo disponer del cuaderno? Si es así, ¿en qué se manifiesta?
2. Trate de pensar en otras actividades diferentes de las que observa en los cuadernos. Piense en otros verbos: imaginar, crear, discutir o debatir, dramatizar, entre los que se nos ocurren a nosotros (seguramente a usted se le ocurrirán muchos más). ¿Cómo podrían usarse en el cuaderno?

Dijimos que la regulación del aprendizaje como posición novedosa favorecía el hecho de que la comunicación del aula se adaptara al niño y no a la inversa, lo que significaba grandes cambios en el gobierno de ésta. Los reformadores de la

escuela nueva propusieron muchas otras formas para organizar el aula, de las cuales sólo vimos algunas. Otras experiencias, como las pedagogías ligadas a la idea de la comunidad en los países de habla alemana, a la individualización psicológica derivada de la psicología suiza, las experiencias escandinavas, etc., han quedado fuera de esta presentación. Sin embargo, hemos visto en el análisis de los casos una serie de elementos que queremos sistematizar.

Nuestra tesis es la siguiente: el **bio-poder desarrollado en la sociedad global por parte del Estado en sociedades que han adquirido una dinámica creciente tiene su expresión pedagógica más acabada en la escuela nueva**. Ésta imaginaba un aula donde el proceso de crecimiento era dirigido, administrado, pero sobre la base de las "propias" leyes del crecimiento. La escuela nueva intenta que la didáctica se adapte a la manera como los niños crecen y a los cambios que en ellos se producen constantemente. Mientras que el aula tradicional, global o catequista, gobernaba a los niños obligándolos a participar de una situación ya estructurada, lo que nosotros llamamos una didáctica anticipativa, la escuela nueva acepta el crecimiento como un hecho, intenta acompañarlo sin ponerlo en los límites de la estructura de anticipación y del diálogo (o monólogo) didáctico ya ritualizado que se ha derivado de la catequización.

También hemos visto algunas de las trampas: si lo importante en la situación del aula es respetar el proceso de crecimiento, la cuestión central de estas pedagogías es cómo caracterizan y piensan este crecimiento. Vimos en John Dewey una concepción flexible de la experiencia; en María Montessori, una concepción centrada en los sentidos a los que respondían los materiales; en los pedagogos soviéticos, el crecimiento como integración creciente del niño en la vida social; en Ovidio Décroly, el crecimiento como forma evolutiva de intereses ya fijos. La escuela nueva pensaba que "liberaba" al niño. Nosotros creemos que lo que produjo fue una estructura de comunicación, una fragmentación y pluralización del espacio de enseñanza –el taller, los laboratorios, la huerta, los rincones de actividades, los centros de interés– que dio origen a una forma de gobierno diferente de la del método global, una forma más compatible con estas sociedades donde la industrialización, la administración del crecimiento de las sociedades y, por ende, de sus componentes, se transformó en un tema central.

François Ewald ha afirmado que la normalización "es menos una cuestión de hacer que los productos se conformen a un estándar que de alcanzar una comprensión sobre la elección del modelo. Provee un criterio para el juicio. La normalización, entonces, es la producción de normas, estándares para medir y

comparar y reglas para juzgar. La normalización produce no objetos sino procedimientos que van a llevar a un consenso general para elegir normas y estándares" (Ewald, 1990, p. 148). Si lo que importa de la normalización no es tanto que los alumnos se vuelvan "normales", sino que se acepten los mecanismos de normalización como correctos y que se transformen en procedimientos aceptados, la escuela nueva puede verse también como una variedad de la normalización cultural y social de las sociedades occidentales. Si lo que importa son los procedimientos, que se los acepte como legítimos, es en ellos donde la escuela nueva tiene su "dogma". Los procedimientos, las técnicas, definen de antemano un "ideal de alumnos": el creativo, el "genio" (E. Key), el activo. Es claro que la escuela nueva no logró que todos sus alumnos fueran creativos, activos y geniales, pero sí logró que se creyera que era importante tener esas características. En este sentido, es normalizadora: no porque haya convertido a todos los niños en pequeños Einsteins, sino porque impuso una serie de normas a través de las cuales se juzga a los niños en el aula. Esta normalización, sin embargo, es diferente de aquella que describimos al comienzo del capítulo, ya que utiliza mucho más la lógica de las regulaciones, de acompañar eso que se ve como "natural": el crecimiento.

Por nuestra parte, no negamos que sean importantes las características de actividad, creatividad, ocurrencia, pero si queremos mostrar que se vinculan con un programa de gobierno de la situación del aula que está en relación con el gobierno de las sociedades industriales. Los escolanovistas se habían propuesto la liberación del niño: al fin y al cabo, el siglo XX, había dicho Ellen Key en los comienzos de éste, debe ser el siglo de los niños. Si por liberación del niño se define que no sea gobernado de ninguna manera, podemos decir que el escolanovismo se ha engañado.

La pedagogía conoció, desde fines del siglo pasado, una nueva utopía, la del docente que no enseñaba algo determinado, sino que intentaba coordinar y alentar las acciones de aprendizaje que los niños realizaban "naturalmente". Los reformadores de la escuela nueva se veían a sí mismos como abogados del niño, como responsables de su liberación. Esta posición, un poco misionera, no los dejó ver el hecho de que respetar la "naturalidad" del niño, el traspaso de la situación de control estatizado del aula catequista a un aula donde se desarrollaban "proyectos", era también gobernar al niño, aunque con otra lógica. Este gobierno del niño en la era de la bio-política adoptó, sin embargo, formas flexibles que hasta ese entonces eran desconocidas para el aula elemental.

*la C
-y de
hermano*

La escuela nueva "regulaba" más que "controlaba", pero en ambos casos "gobernaba" a la población que de todas maneras se encontraba en la escuela porque era una "obligación". Olvidó el carácter forzoso de la escuela y quiso transformarla en una cuestión de nuevas técnicas, de nuevas propuestas (Schirlbauer, 1996). El aula reformista fue el aula del bio-poder, de ese poder que intentaba administrar el crecimiento, para que no se saliera de los cauces. Como la escuela había sido durante varios siglos el lugar donde se les comunicaban a los niños verdades casi reveladas, que debían aceptar, los escolanovistas estaban encantados con sus propias innovaciones.

Este movimiento encontró eco en todos aquellos descontentos con la situación predominante en las escuelas. Sin embargo, muchos perdieron de vista que la técnica por si sola no es lo que define lo que pasa en el aula. Después de la proclama en la que liberaba a los niños de las ataduras de la vieja pedagogía, inventó nuevos constreñimientos, más sofisticados, más modernizados, pero regulaciones y actos de poder al fin.

Para terminar, queremos destacar que el escolanovismo y sus propuestas dejaron huellas en las imágenes del buen docente que circulan entre nosotros. Como todo movimiento de renovación, contuvo esperanzas y aspiraciones legítimas de cambio; y muchos maestros que adscribieron a él produjeron articulaciones democráticas de la pedagogía, en términos de su sensibilidad social, su planteamiento de la cuestión de la autoridad y su contribución a una ampliación de los saberes escolares.¹¹ Esto se ve en la obra de Herminia Brumana (1901-1954), una maestra feminista que escribió muchos cuentos y ensayos sobre la docencia, tomada como ejemplo de tantos maestros con ganas de transformar. Cuando se le pregunta por qué no lleva una libreta de ahorro con sus alumnos y por qué no les enseña hábitos de ahorro, la maestra responde:



—Yo enseño a gastar. Enseño que el dinero es el medio de proporcionarse los mejores momentos de la vida, y no ha de ser un fin. Les obligo —¿no es obligarles hacerles una inteligente y cariñosa insinuación?— a que traigan todos los meses cinco y diez centavos para suscribir al grado a un diario de la mañana. Les sugiero la utilidad de comprar revistas, para poder ir a excursiones o museos. [...] Mi grado es último en ahorro... Pero en cambio pude asegurarle que mis chicos salen del grado sintiendo afán por conocer tierras extrañas y lejanas, la dicha de las excursiones de estudio y placer, el encanto del aula alegre [...]. Los niños deben vivir como los pájaros, sin horror del porvenir. Antes que fomentar el ahorro, el gobierno y los hombres que orientan al pueblo deben consolidar la justicia.

Brumana, 1958, pp. 216-218.

¹¹ Un ejemplo de ello es la obra de Rosa Ziperovich.

EXORDIO

La autoridad de la pedagogía

Dulce
Gutiérrez
Gómez
Alvaro
López

Autoridad
Authoritat

Autoridad { g'me
g' decreta
dictamina
penaliza
castiga

Los argumentos que planteamos hasta ahora fueron abonando la idea de que el aula y las estrategias de enseñanza son formas de gobierno de las almas y los cuerpos, que reconocen una larga historia que aún está presente en los modos en que organizamos nuestras prácticas, en el hecho de que los alumnos se sienten de determinada manera en el aula, en que levantan la mano para intervenir. Hemos intentado mostrar que ninguna de estas estrategias de enseñanza es neutral y que todas cargan con sentidos y con historias que exceden nuestras intenciones. Para algunos lectores, esta afirmación puede ser un llamado al pesimismo, una invitación a que abandonemos nuestro lugar de transmitir por temor a dañar a alguien.

Desde nuestro punto de vista, tal como lo hicimos explícito en la introducción, tal posición de renuncia no es posible ni siquiera deseable. Los educadores, en tanto sujetos que ocupamos una posición particular en la transmisión de la cultura de la sociedad (aun cuando este mismo proceso pueda ser cuestionado y pueda pedirse o exigirse la transmisión de otras culturas sociales), tenemos un poder y una autoridad que nos trascienden como individuos y que tienen que ver con el lugar social que ocupamos. Eso no quiere decir que dé lo mismo cualquier forma de ejercer ese poder o autoridad; más bien, creemos que tenemos que hacernos cargo de él y usarlo de manera responsable, es decir, con más claridad sobre sus efectos, como parte de opciones y estrategias decididas colectiva o individualmente.

En este exordio, le proponemos revisar esta noción de autoridad, que parece a veces una "mala palabra" por su asociación con el autoritarismo. Digamos que la escuela y la sociedad argentina conocieron y conocen muchas experiencias en las cuales la autoridad fue brutalmente impositiva, salvajemente intolerante, y eso desarrolló una sensibilidad especial respecto de este tema.

La palabra "autoridad" viene del latín *auctor*: aquel que causa o hace crecer, por lo tanto, fundador, autor. También viene del francés antiguo, en su raíz *augére*: incrementar. En las dos acepciones existe la idea de una fuerza o poder externo que provoca algo, que instituye, que determina un sentido de cambio. Pensemos en estas afirmaciones: la autoridad decreta, la autoridad dictamina, la autoridad penaliza y la autoridad castiga. En todas está presente la imagen de un poder que se nos impone.

causa
fundador
incrementar
impone

La autoridad también implica la acción de autorizar: dar permiso, dejar hablar, sancionar como válido y legítimo. Desde este punto de vista, aparece como preocupación el modo en que la pedagogía se convierte en una voz autorizada para hablar de la educación, y a su vez, en una voz que autoriza a otros: que dice a los maestros "escuela simultánea si, escuela lancasteriana no", o "usen el cuaderno", o "desestructuren la clase", y que dice a los alumnos cuál de ellos tiene capacidad, cómo deben comportarse, de qué cosas pueden hablar en la escuela. El "otorgar" la palabra, el establecer parámetros, como hemos visto en los capítulos anteriores, no son sólo actos externos sino que también constituyen la subjetividad: forman la identidad del docente o del alumno, por poner un ejemplo, o la del padre y la del hijo. La "imposición" es, en este sentido, muchísimo más compleja que la acción exterior y violenta desde el afuera; es más sutil, más complicada y, sobre todo, se internaliza como parte de nuestras propias disposiciones y sentimientos.

Según Richard Sennett (1980), hay dos grandes explicaciones sobre la autoridad en la teoría social. La primera es la de Max Weber, sociólogo alemán (1864-1922). Weber pensaba que la autoridad debía analizarse según el tipo de control que se ejerce. Así, distinguió entre una autoridad tradicional, basada en las tradiciones heredadas y en las costumbres; una autoridad legal-racional, cuyo fundamento es la legalidad de las normas y el derecho de los individuos que ocupan puestos de mando por sus condiciones para estar en esos lugares (la burocracia es el ejemplo más claro); y por último, una autoridad carismática, que es la que se basa en un vínculo entre el líder y la masa por el cual ésta cree que el líder es un héroe, una figura casi sagrada que la guiará hacia la felicidad (sus ejemplos son Jesús y Mahoma, aunque también puede considerarse a algunos políticos populistas en la misma categoría). Para Weber, la cuestión central de la autoridad es su legitimidad: la gente obedece voluntariamente a la autoridad porque cree que es justa y que la llevará a buen puerto. Si se recurre a la fuerza para imponerla, entonces no se trata de un gesto de autoridad sino de una falta de ésta, que ha fracasado en lograr el apoyo voluntario de la gente.

Una escuela de pensamiento distinta y contraria a Weber es la que encabezan Sigmund Freud y algunos miembros de la escuela de Francfort, una corriente de pensamiento crítico que se manifestó entre 1930 y 1960 en Alemania y estuvo exiliada en los Estados Unidos durante el nazismo. Su visión es un poco más trágica que la del reino de la voluntad que sugiere Weber, sobre todo porque la mayoría de sus estudios intentan explicar cómo fue posible el apoyo popular al na-

Freud necesidad propia de creer

zismo. Para esta segunda tendencia, "lo que la gente necesita creer no es simplemente una cuestión de la credibilidad o legitimidad que le ofrecen las ideas, reglas y personas. También es cuestión de su propia necesidad de creer. Lo que quieren de la autoridad es tan importante como lo que la autoridad tiene para ofrecerles" (Sennett, 1982, p. 25) La necesidad de autoridad está moldeada por la historia, la cultura y las necesidades psicológicas: la necesidad de ser amado y reconocido, los temores y fantasías que se asocian con ello, y otras.

Voluntad de creer

La autoridad pedagógica puede considerarse desde ambas perspectivas. Se la puede ver, como lo plantearon los pedagogos normalizadores, como una autoridad legal-racional, fundada en reglas claras y en personas (los maestros o los científicos de la educación) que ocupan su lugar de mando porque están más calificadas para ello. O también se puede decir que el tipo de autoridad puede ser tradicional o carismática, y que falta la capacidad de legitimar nuestra acción docente en términos de nuestro saber hacer, de nuestro oficio concreto. Un maestro que suple su inseguridad sobre lo que no sabe haciéndose amigo de los alumnos adopta un tipo carismático de autoridad.

Sin embargo, tal como lo señala la segunda corriente, este modelo de adopción voluntaria de tipos de autoridad, o de obediencia voluntaria a ellos, adolece de serias fallas. Deja afuera, en primer lugar, la necesidad de creer: creer que lo que uno hace vale la pena, o creer que va a ser aceptado y reconocido; esto nos vuelve más esclavos de las opciones que podemos elegir de lo que Weber suponía. Por otro lado, tampoco tenemos opciones infinitas ni somos libres para elegir. Como vimos, la tarea de enseñar tiene ciertas reglas, restricciones, que están dadas por la tradición, la teoría que nos enseñan y que tenemos a mano, la disposición material del aula, los recursos y los alumnos. Es más, tenemos internalizadas nociones sobre la autoridad que hacen que valoremos ciertas opciones y otras nos resulten impensables, imágenes de nuestros padres y abuelos, imágenes de los líderes políticos aceptados por la sociedad, que hacen que nos identifiquemos más con ciertos modos de ejercer la autoridad que con otros. Así, la "libertad" que tenemos es una libertad condicionada por formas de autoridad sedimentadas en nuestras disposiciones, en las instituciones en que actuamos y en la sociedad en su conjunto.

Uno de los pedagogos que plantearon más claramente esta paradoja entre autoridad y libertad fue Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Rousseau fue parte de la Ilustración francesa (véase p. 92), aunque tuvo algunas disidencias importantes con la mayoría de los filósofos de la época a partir de su desconfianza en

el poder "iluminador" y redentor de la razón. Una de sus obras más famosas es *Emilio o de la educación* (publicada en 1762), que causó sensación en su época: fue quemada, prohibida, y en el siglo XIX se la comenzó a leer con mayor interés. Se trata de un texto de ficción, casi una novela, donde Rousseau recomienda claramente una educación denominada "negativa": en la educación no se trata de llenar la cabeza del niño con una educación que hace repetir e impone cosas, porque eso corrompe a los niños. El texto narra la educación de Emilio por un preceptor, Juan Jacobo, y combina el género de preceptos pedagógicos con reflexiones filosóficas e históricas sobre otros temas.

Rousseau afirma que el niño es bueno por naturaleza, que debe dejarse que el desarrollo siga una vía natural y que ésa es la base de una buena educación. Dice en la primera frase del *Emilio*: "Todo está bien al salir de manos del Autor de la naturaleza; todo degenera en manos del hombre" (1982, p. 5). Esta imagen de la naturaleza buena del niño es una de las figuras que inspiraron de diversas maneras a varios de los representantes de la escuela nueva.¹ También fue uno de los primeros en elaborar una noción de "evolución natural" del niño y en establecerla como base de la pedagogía. Habló de los recién nacidos, de las amas de crianza, de los primeros pasos y palabras, de las primeras nociónes que había que enseñarle, partiendo de lo concreto a lo abstracto (no casualmente, la primera noción era la de propiedad). Rousseau deificaba a la naturaleza, planteándola como un orden casi sagrado y perfecto al que había que seguir. Así, la educación debía aprender de la naturaleza; el ayo tenía que estar atento y vigilante a las más pequeñas señales del entendimiento infantil, seguir las, aclararlas, para que nada las perturbara y para que no se perdieran con otras influencias sociales. El maestro de Rousseau (que prefiere hablar de "ayo": el que conduce) no tiene que dar preceptos, sino tratar de que el niño los encuentre por sí solo.

Por otro lado, esta noción de libertad que tiene Rousseau es una idea rigurosamente vigilada y disciplinada. Dice: "Apoderaos del niño así que nazca y no lo soltéis hasta que sea hombre; sin eso nunca lograreis nada" (1982, p. 21). El rol del preceptor es crucial para provocar los cambios "espontáneamente generados". "Haz que el niño crea que es el amo, y tú lo serás. No hay sujeción más completa que la que preserva la forma de la libertad; es allí que la voluntad se



¹ Esta postura de Rousseau ha sido muy discutida; para quienes deseen profundizar más en esta discusión, recomendamos las obras de Naradowski (1995) y de Lerena (1985).

captura. ¿No está el niño, sin conocimiento, fuerza ni sabiduría, enteramente a tu merced? ¿No eres el amo de todo el ambiente que lo afecta? ¿No puedes hacer de él lo que te plazca? ¿Su trabajo, su juego, su placer y su dolor, desconocidos para él, no están bajo tu control? No hay duda de que debe hacer lo que quiere hacer, pero debe querer nada más que lo que tú quieras que haga" (citado en: Donald, 1992, p. 6). Lúcidamente, Rousseau esboza los fundamentos de la autoridad moderna: sobre la base de una personalidad autónoma, reflexiva, que controle sus impulsos, se erige una autoridad que no necesita de la fuerza ni de la represión externa, sino que opera desde la más temprana socialización, "domesticando" al niño.

El preceptor, entonces, produce y estructura la interioridad del niño, aunque lo haga en nombre del desarrollo natural y de la evolución autónoma. Y esa estructuración está estrechamente ligada al orden social que Rousseau promueve: el del contrato social de una sociedad burguesa. "El hombre verdaderamente libre sólo quiere lo que puede y hace lo que le conviene" (1982, p. 65). El ajuste entre el individuo y la sociedad debe ser completo. Hay que lograr que el ciudadano virtuoso experimente los lazos sociales, la autoridad social, como fruto de sus propios deseos, aspiraciones y culpas, en suma, acentuar la capacidad de autocontrol (Donald, 1992, p. 7). Por eso, debido a la magnitud de la tarea, Rousseau imaginaba que esta relación pedagógica se prolongaría toda la vida, en una mutua sujeción de amor y deber entre maestro y alumno.

Actividad 1

La idea del preceptor de Rousseau fue un antecedente directo del maestro pestaloziano. Decía Pestalozzi que ningún libro lo había influido más que el Emilio. Tenemos aquí la genealogía de un maestro de escuela que estructura una relación de vigilancia continua de sus alumnos, para poder actuar sobre sus disposiciones, carácter, sentimientos. Ésta ha sido la figura docente principal que hemos analizado en este libro.

Le proponemos que realice ahora una indagación sobre otras formas de autoridad docente que existieron a través de la historia y que no hemos trabajado en este libro. Entre ellas: los maestros de la polis griega (Platón, Aristóteles, Sócrates y los sofistas); los rabinos de las escuelas talmúdicas, que enseñaban a interpretar la palabra del Libro y no a tomarla como palabra revelada (como es el caso del cristianismo); los amautas incas, que enseñaban la historia de su pueblo por medio de técnicas mnemotécnicas.

1. Elija una de estas figuras, u otra que sugiera, y sintetice cómo planteaba la transmisión de la cultura, y específicamente este rol de conservador y transmisor de la cultura en ese caso.
2. ¿Cómo planteaba la relación de autoridad con los otros sujetos a los que enseñaba o transmitía sus saberes?
3. Trate de identificar los temas que le preocupaban a esta figura que eligió: ¿eran los mismos o eran distintos de los que abordamos en esta genealogía? ¿Cree que pueden ser complementarios o que son totalmente opuestos a esta figura del docente que gobierna las almas y los cuerpos? En suma: trate de pensar en otra genealogía posible para el docente de hoy, que haga otros recorridos por la historia diferentes del que nosotros le propusimos.

El legado de Rousseau es complejo, pero sintetizándolo podría decirse que encontró mucho eco en el escolanovismo. Varios de sus representantes radicalizaron mucho más sus planteos, como vimos en el capítulo anterior, sosteniendo que había que desterrar la autoridad por completo. Si recuerda la frase de Célestin Freinet del capítulo anterior sobre la necesidad de abolir el estrado y de ponerse al mismo nivel que los alumnos, tendrá una referencia de estas propuestas. También la protesta de Mayo del 68 en Francia tuvo muchas de estas características: "la imaginación al poder", por ejemplo, destacaba que frente al régimen profesional y burocrático en las universidades había que instalar nuevas jerarquías.

Actividad 2

La obra de Paulo Freire se enmarca en estas críticas antiautoritarias, aunque su definición de la autoridad del educador-conscientizador es muy diferente; no implica una renuncia sino una redefinición del lugar del poder del que sabe, convirtiéndolo en un lugar intercambiable entre maestro y alumno.

Le sugerimos que lea una obra de Freire (puede ser Pedagogía del oprimido o Pedagogía de la pregunta, ésta mucho más reciente que la anterior) y que discuta:

1. *¿Cuál es la noción de autoridad pedagógica que propone Freire? ¿En qué se diferencia de la de los pedagogos normalizadores, que vimos en el capítulo anterior? ¿Y de la de Rousseau?*
2. *¿Qué opinaría Freire de la propuesta de Freinet de abolir el estrado? ¿Por qué?*
3. *Discuta cuáles son los efectos de pensar el vínculo pedagógico como lo piensa este autor brasileño: si los lugares de docentes y alumnos son intercambiables, ¿quién decide qué se enseña?, ¿cómo se podría repensar la estructura material y comunicacional del aula, por poner algunos ejemplos?*

Algo que se perdió, a nuestro juicio, en estas críticas antiinstitucionales y antiautoritarias, es que siempre es necesario un orden, porque es la condición de

la sociedad, y una autoridad que la organice, ya se la piense como una red horizontal de personas e instituciones, o como un flujo más dinámico de movimientos, o como una posición mucho más abierta, rotativa, con mecanismos de control públicos mucho más claros. Uno puede —y si puede, debe, dice Derrida— tratar de pensar en otros tipos de órdenes que contengan la paradoja de la autoridad y la libertad en otra ecuación, que no subordine a la segunda ni deshaga a la primera. Dice el psicoanalista Pierre Legendre: "Instituir implica la normatividad. En este terreno, importa no confundir una reflexión sobre la normatividad con el despliegue de un pensamiento normativo. [...] La explotación social y política de la norma es una cosa, la cuestión vital del lazo de un sujeto a la normatividad es otra. Ninguna sociedad puede dejar de plantear un ordenamiento para sus sujetos [...]. A menos que se promueva la locura o la anulación subjetiva, no puede borrarse una exigencia: la existencia de un cuadro de legalidad que garantice la conservación de la especie según los constreñimientos insuperables de la diferenciación humana" (Legendre, citado en: Rochex, 1995, p. 26).

Sin un cierto ordenamiento simbólico y jurídico que nos "nombra" y nos estructure en nuestras relaciones con los otros, no hay subjetividad, ni tenemos tampoco posibilidad de contestar y discutir esa posición. Así como el sujeto necesita a Otro que lo nombre y lo ubique en una serie o red exterior a sí mismo para salir de la indiferenciación en la cual no es ni él ni el mundo, así también en la sociedad es necesaria cierta normatividad que establezca posiciones y procedimientos. Por supuesto, no estamos abogando, como lo hacía Durkheim, por posiciones "destinadas" para cada uno, pobres y ricos, y demás; al contrario, creemos que estas posiciones y procedimientos deberían estar muchísimo más sujetos a cuestionamientos y a modificaciones de lo que están, y que el desafío de pensar una autoridad democrática implica en primer lugar poder contener ambas cuestiones: construir un cierto orden que al mismo tiempo esté abierto y dispuesto a la crítica y la transformación.

Actividad 3

Busque información sobre experiencias de autoridad democrática en nuestras escuelas. Algunos ejemplos que se nos ocurren son: las repúblicas escolares de principios de siglo, los consejos de escuela más recientes, los códigos de convivencia, los regímenes disciplinarios consensuados.

1. Discuta las características de estos eventos. ¿Cómo se organizaron? ¿Quiénes lo hicieron? ¿Cómo establecieron sus reglas? ¿Qué margen para el diseño dejaron?
2. Trate de poner en común distintas experiencias históricas. ¿Qué evaluación hace de ellas? ¿Cree que lograron el objetivo de construir una autoridad democrática? ¿Por qué?
3. Elabore propuestas de autoridad democrática en el aula y en la escuela. ¿Qué cambios introduciría en las prácticas existentes? ¿Usaría una organización nueva para tomar las decisiones? ¿Quiénes estarían incluidos?

CAPÍTULO 5

A modo de conclusión: preguntas sobre el futuro del aula

La historia del aula que le relatamos en estas páginas terminó en algún momento, entre 1930 y 1950, más allá del cual no nos adentramos. La parte del relato que sigue, en el caso argentino poblado de luchas sociales, de grandes esperanzas y también de grandes derrotas y sufrimientos, queda para que la reconstruya usted, el lector.¹ Sólo mencionaremos brevemente que una de las grandes innovaciones de los años que siguieron fue la instalación de la técnica y la tecnología en el marco de la escuela. Aunque podría argumentarse que ya estaba implícita en algunos movimientos anteriores, como el tecnicismo de la escuela nueva y el científismo y la confianza casi ciega en el avance tecnológico de los positivistas normalizadores, hay que destacar que la invasión de las pedagogías por objetivos, la planificación, la voluntad taxonómica y clasificatoria, fueron profundizaciones y radicalizaciones de lo anterior que dejaron huellas propias en nuestras aulas.

Una de esas huellas consiste en configurar nuestras imágenes sobre el futuro. Parece casi imposible pensar el aula del futuro sin computadoras, sin equipos de video, sin muchas otras invenciones de las que aún no tenemos noticia pero que ya nos rondan como fantasmas anticipatorios. Para muchos maestros, ésta es una de las fantasías más temidas: el día en que la enseñanza se pueda hacer por Internet, desde la casa, con sólo apretar botones, e interactuando con programas que harán las veces de profesores.

Éste es el temor que expresa Lucía, "la mujer sin sombra" de un cuento del francés Michel Tournier. Lucía, maestra de pueblo, cargando traumas de la niñez y episodios confusos en su trabajo, siente que el aula se va convirtiendo en un monstruo. "¿Qué es una clase?", piensa. Y se responde: "Un monstruo que se mueve, rie, patalea, cuchichea, araña, se adormece, sueña. Y con esa cosa disimulada, imprevisible, sensible a la época del año, a la tormenta, a la canícula, al hielo. El enseñante se siente envuelto por el monstruo [...]".

Más adelante en el cuento se encuentra con otro personaje que termina de ponerle rasgos

* Recomendamos algunos trabajos sobre este periodo para los que estén interesados: Puiggrós, 1997; Gimeno Sacristán, 1982, y Díaz Barriga, 1986, entre muchos otros.

a ese monstruo: "La culminación normal de la enseñanza moderna es el ordenador, me dijo, el enseñante-robot desprovisto de cualquier huella de afectividad y por ello infinitamente paciente y objetivo, que tiene en cuenta todas las particularidades del alumno único colocado frente a él, tanto sus lagunas como sus aptitudes, destilándole a un ritmo apropiado la información del programa. Ella trabajaba en acercarse a tal ideal [...]" (Tournier, 1994, p. 136).

No nos animaríamos a decir, en un afán tranquilizador frente a estos miedos, que el maestro siempre será necesario, que es eterno, que es indisoluble de la vida humana misma. Como quedó claro con la historia de estos cinco siglos pasados, su función fue cambiando y redefiniéndose, y es difícil pensar que si un maestro del siglo xv resucitara súbitamente, se sentiría hoy parte del mismo gremio u oficio que un maestro de 1999. La figura docente tal como él la concebia ya no existe, y aunque nos ronden sus legados, tampoco nosotros nos reconoceríamos en él. Asimismo, es imposible predecir lo que pasará mañana, si seguirá habiendo maestros con 35 alumnos, si habrá escenas pedagógicas totalmente distintas de las que conocemos. En todo caso, lo que probablemente seguirá existiendo es la función de transmitir la cultura; y hasta ahora, por muchos motivos, y más allá de sus crisis, la escuela es la institución más efectiva y poderosa para producir este efecto. Nosotros deseamos que lo haga mejor, que lo haga integrando los nuevos saberes y sujetos que hoy pululan en nuestros mundos, que lo haga repensando sus propias tradiciones, que muchas veces postulan una relación con el saber reglamentarista y burocrática, y se centran en el control de los chicos y adolescentes. En este sentido, deseamos que el "gobierno de los niños" en la escuela sea un gobierno abierto a la discusión, no un dogma ni una verdad eterna. Incluso en el caso de que la tecnología invada el espacio del aula, este tema estará presente. Que no haya una persona que gobierne "directamente" esa situación social que es el aula no significa que el gobierno desaparezca; ésa es una idea importante de quienes propugnan el aula como pura técnica: la posibilidad de que la enseñanza aparezca como completamente adaptada al niño, a sus ritmos y formas de acceso. Esa adaptación perfecta es, sin embargo, otra forma de gobierno del aula (virtual) y, por ello, abierta a la crítica y a la reflexión.

En este sentido, nos parece necesario incorporar estas dimensiones al repensar el aula del futuro. Ese espacio no está definido mágicamente por la tecnología, sino que depende en gran medida de lo que los hombres y mujeres dispongan hacer con esa tecnología.

Actividad 1

1. Le proponemos que revise las ilustraciones del capítulo 1 sobre distintos momentos en la historia del aula. Si conservó los registros, vuelva a leerlos. ¿Piensa lo mismo ahora que cuando escribió esas impresiones? ¿Se siente en condiciones de identificarlas con movimientos o autores pedagógicos específicos? ¿En qué estrategias de gobierno se ubicarian?
2. ¿Cuál sería la ilustración que seguiría a esta serie? ¿Cómo sería un aula del futuro? ¿Se anima a dibujarla, o a hacer un esquema? ¿Qué elementos serían los centrales? Quizás el aula que imagina no es la que más le gustaría ver convertida en realidad; en ese caso, también dibuje o describa el aula en la que le gustaría trabajar dentro de 30 años.

Una última reflexión: la pedagogía, para nosotros, no se reduce a ser capaces de usar ciertas técnicas, tests, o didácticas simples o sofisticadas. La pedagogía es antes que nada una práctica que reflexiona sobre las formas de transmisión de la cultura, y es la práctica misma de transmitirla. Siguiendo a Giroux (1997), creemos que esa práctica debe hacerse responsable de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite y de las imágenes de futuro que autoriza. Una pedagogía tal debería concentrarse en reflexionar y en generar prácticas que atiendan a tres cuestiones: una noción de autoridad democrática, con todo lo problemática que ésta sea; la discusión de las tradiciones que nos formaron y de las que queremos legar a otras generaciones (esto es, someter a revisión qué culturas son válidas en esta sociedad dada, para quiénes, y cuáles creemos que deberían serlo); y la autorización de la acción, es decir, pensar qué acciones autorizamos y cuáles desautorizamos en nuestra práctica cotidiana y concebir procedimientos que permitieran "autorizar" otras prácticas, tanto por maestros como por alumnos. Quizás esto nos parezca muy difícil y hasta imposible, pero si conseguimos al menos reinventar cierto horizonte utópico hacia donde construir nuevas experiencias, es probable que no esté tan lejos. Esperamos que el tránsito por estas páginas, probablemente arduas por momentos, lo ayude a entender una realidad que también es ardua y compleja. Tenemos la expectativa de que los temas y puntos de vista propuestos complementen y estimulen otras lecturas y otros saberes que en su formación irá conociendo. Esperamos que esta forma de preguntar y estas respuestas que ofrecemos lo ayuden como a nosotros a entender mejor esta realidad esquiva de la educación pensar en su transformación.

Bibliografía

- ABBAGNANO, N., y VISALBERGHI, A. *Historia de la pedagogía*, Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1964.
- ACEBAL DE BARBIERÉ, Esther. "De mis apuntes escolares." En: *El Monitor de la Educación Común*, Año LXI, Nº 837, septiembre de 1942, pp. 42-44.
- ALBERTINI, P. *L'école en France. XIXe.-XXe. siècle*, Hachette, Paris, 1992.
- AMALVI, Ch. *Le panthéon scolaire de la IIIe République*, Manard, Paris, 1984.
- ANDERSON, Benedict. *Imagined communities*, Verso, Londres, 1991.
- ANDERSON, Perry. *El estado absolutista*, Siglo XXI, México, 1986.-
- ANTELO, Estanislao. *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes*, Ediciones Santillana, Buenos Aires, 1999.
- ANWEILER, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Harrassowitz, Wiesbaden, 1978.
- ARIÈS, Philippe. *Geschichte der Kindheit*, DTV, Munich. (Traducción: *Historia de la infancia*, Taurus, Barcelona, 1996.)
- AUTORES VARIOS. *Educación y sociedad*, CEAL, Buenos Aires, 1980.
- BARNARD, Henry [1848], citado en: Jean y Robert McCLINTOCK (comps. y eds.). *School Architecture*, Teachers' College Press, Nueva York y Londres, 1970.
- BARRAL, P. "Ferry et Gambetta face au positivisme." En: *Romantisme. Revue de la Société des Études Romantiques*, Nº 21-22, Paris, 1978.
- BASTIAN, Jean-Pierre. *Protestantes, liberales y francmasones. Sociedades de ideas y modernidad en América latina*, Siglo XXI-Fondo de Cultura Económica, México, D. F., 1990.
- BENAVOT, Aaron y otros. "El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales." En: *Revista de Educación*, Nº 295, 1991, pp. 317-344.
- BENJAMIN, W., *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II*, Taurus, Barcelona, 1988.
- BENNER, Dietrich. "¿Qué es la pedagogía escolar?" En: *Revista de Estudios del Curriculum*, 1:3, 25-59, 1998.
- BERDIALES, Germán. *Las fiestas de mi escuelita. Para la escena y para el aula*, 3^a ed., Cabaut y Cia.-Librería del Colegio, Buenos Aires, 1931.
- BERNSTEIN, Basil. *The structuring of pedagogic discourse. Class, codes and control*, vol. IV, Routledge, Londres, 1990.
- Biblia de Jerusalén, Editorial Porrúa, México, 1997.
- BLANKERTZ, Herwig. *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*, Büchse der Pandora, Wetzlar, 1992.

- BOURDIEU, Pierre. *Réponses*, Ed. du Seuil, Paris, 1992.
- BOWEN, James. *Historia de la educación occidental. Europa y el Nuevo Mundo*, S. XVII-XX, Herder, Barcelona, 1985.
- BROWN, Peter. *Die Entstehung des christlichen Europa*, Beck, Munich, 1996.
- BRUMANA, Herminia. *Obras completas*, Ed. Amigos de H. Brumana, Buenos Aires, 1958.
- BUENFIL BURGOS, Rosa. *Revolución mexicana, mística y educación*, México D. F. (mimeo), 1992.
- BUISSON, Ferdinand (dir.). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, Librairie Hachette, Paris, 1882.
- CACCIARI, Massimo. *Architecture and Nihilism: On the Philosophy of Modern Architecture*, Yale University Press, New Haven y Londres, 1993.
- CALVO, Félix María. "Principios generadores como base de la instrucción y educación." En: *Boletín de Enseñanza y Administración Escolar*, t. V, Nº 3, marzo de 1900.
- CALZETTI, Hugo. *Elementos de Pedagogía*. Segundo volumen: *Didáctica general y especial del lenguaje y la matemática*, Ángel Estrada y Cía., Buenos Aires, 1940.
- CARBONELL SEBARROJA, Jaume. "Introducción." En: HOERNLE, Edwin, y otros. *La internacional comunista y la escuela*, Icaria, Barcelona, 1978, pp. 5-15.
- CARUSO, Marcelo. "Die Bildungspolitik als politische Bildung (1945-1949): Eine Bilanz der Literatur über verpasste Chancen und Restauration im Nachkriegsdeutschland." En: *Pädagogische Rundschau*, 52, 549-578, 1998.
- CARUSO, Marcelo, y Dussel, Inés. *De Sarmiento a los Simpsons. Conceptos para pensar la educación contemporánea*, Kapelusz, Buenos Aires, 1996.
- CASTORIADIS, Cornelius. "Psychoanalysis and politics." En: SHAMDASANI, S., y MÜNCHNOW, M. (comps.). *Speculations after Freud. Psychoanalysis, philosophy and culture*, Routledge, Londres y Nueva York, 1993, pp. 1-12.
- CATARSI, E. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nueva Italia, Florencia, 1990.
- CERCÓS, Sergio. "El desierto no educa: la educación en la provincia de Buenos Aires en la primera mitad del siglo XIX", 1997.
- COMENIO, Jan Amos [1632]. *Didactica Magna*, F. Schöningh, Paderborn, 1913. (Traducción: *Didáctica Magna*, Akal, Madrid, 1986.)
- COMTE, Auguste [1844]. *Discurso sobre el espíritu positivo*, Orbis, Buenos Aires, 1980.
- COVARRUBIAS OROZCO, Sebastián [1611]. *Tesoro de la lengua castellana o española*, Turner, Madrid, edición facsimil, 1977.

- CUCUZZA, Rubén. "Ruptura hegemónica, ruptura pedagógica: catecismos o contrato social durante el predominio jacobino en la Primera Junta de Buenos Aires." Ponencia presentada a las Jornadas Nacionales de Historia de la Educación, 1997.
- CUTLER III, William. "Cathedral of Culture: The Schoolhouse in American Educational Thought and Practice since 1820." En: *History of Education Quarterly*, vol. 29, Nº 1, 1-40, 1989.
- CHARBONNEL, Nanine. *Les aventures de la métaphore*, Presses Universitaires de Strasbourg, Bar Le Duc, 1991.
- CHERVEL, André. "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française." En: *Histoire de l'éducation*, Nº 33, 21-34, enero de 1987.
- CHERVEL, André. "L'école, lieu de production d'une culture." En: *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, Actes du sixième colloque, mars 1991, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, 1991.
- DAVIN, Anna. *Growing Up Poor. Home, School and Street in London. 1870-1914*, Rivers Oram Press, Londres, 1996.
- DEBESSE, Maurice, y MIALARET, Gaston. *Historia de la Pedagogía*, 2 tomos, Oikos-Tau, Barcelona, 1973.
- DEWEY, John. *Democracy and education*, The Free Press, Nueva York, 1966. (Traducción al castellano: *Democracia y educación*, varias ediciones, Losada, Buenos Aires.)
- DEWEY, John. *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*, Losada, Buenos Aires, 1967.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Didáctica y currículum*, Nuevomar, México, D. F., 1986.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. "El prestigio de las palabras: el discurso pedagógico." En: AA. VV. *El discurso pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, Ed. Dilema, México, D. F., 1988.
- DIESTERWEG, Friedrich Adolph Wilhelm [1855]. "Das Prinzip der modernen (neuen) Schule." En: DIESTERWEG, A. *Volksbildung als allgemeine Menschenbildung*, t. 1, Volk und Wissen, Berlín, 1989, pp. 365-373.
- DIETRICH, Theo. *Unterrichtsbeispiele von Herbart bis zur Gegenwart*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1969.
- DONALD, James. *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*, Verso, Londres, 1992.
- DONALD, James. "Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación." En: LA-RROSA, Jorge (comp.). *Escuela, poder y subjetivación*, La Piqueta, Madrid, 1995, pp. 19-76.

- MONARCHA, Carlos. *A reinvenção da cidade e da multidão. Dimensões da modernidade brasileira: a escola nova*, Cortez Ed., San Pablo, 1989.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Aique, Buenos Aires, 1995.
- NARODOWSKY, Mariano. "El lado oscuro de la Luna. El temprano siglo XIX y la historiografía de la educación argentina." En: CUCUZZA, R. (comp.). *Historia de la educación en debate*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1996, pp. 269-280.
- NEWLAND, Carlos. *Buenos Aires no es pampa: la educación elemental porteña, 1820-1860*, GEL, Buenos Aires, 1992.
- NOIRIEL, Gerald. *Sobre la crisis de la historia*, Universidad de Valencia, Valencia, 1997.
- NORA, Pierre. "Le Dictionnaire de Pédagogie de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire." En: NORA, Pierre. *Les lieux de mémoire*, Gallimard, Paris, 1984.
- OELKERS, Jürgen. *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*, Juventa, Munich & Weinheim, 1996.
- ORTIZ, Alonso [1507]. *Diálogo sobre la educación del Príncipe Don Juan, hijo de los Reyes Católicos*, versión, notas e introducción de Giovanni Maria Bertini, José Porriás Toranzas Edic., Madrid, 1983.
- OZOUF, Jacques. *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, René Julliard, Paris, 1967.
- PERELSTEIN, Berta. *Positivismo y antipositivismo en la Argentina*, E. Procyon, Buenos Aires, 1952.
- PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. *La construcción de la inteligencia en la interacción social*, Visor, Madrid, 1984.
- PETRAT, Gerhard. *Schulunterricht. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850*, Ehrenwirth, Munich, 1979.
- PETRAT, Gerhard. *Schulerziehung. Ihre Sozialgeschichte in Deutschland 1800-1945*, Ehrenwirth, Munich, 1987.
- PEY, María Oly. *A escola e o discurso pedagógico*, Cortez Ed., San Pablo, 1988.
- PINEAU, Pablo. *La aparición de la escuela masiva y global: más allá de viejas ecuaciones, más acá de nuevas conceptualizaciones*, UBA-FFyL (mimeo), 1993.
- PINEAU, Pablo. *La escolarización de la provincia de Buenos Aires (1875-1930). Una versión posible*, FLACSO/CBC-UBA, Buenos Aires, 1997.
- PRATT, Mary Louise. *Ojos imperiales*, Ed. de Quilmes, Buenos Aires, 1997.
- PRIETO, A. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1988.

- PUIGGRÓS, Adriana. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
- PUIGGRÓS, Adriana. *Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo*, Kapelusz, Buenos Aires, 1996.
- PUIGGRÓS, Adriana (ed.). *Dictaduras y utopías en la historia educativa argentina reciente (1955-1983)*, Galerna, Buenos Aires, 1997.
- QUERRIEN, Anne. *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, La Piqueta, Madrid, 1979.
- Ratio Studiorum et institutiones scholasticae societatis Jesu per Germaniam olim collectae concinnatae dilucidatae [1599]*. PACTLER, G. (comp.). *Monumenta Germaniae Paedagogica*, t. V, A. Hotmann & Comp., Berlin, 1887.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [1737]. *Diccionario de autoridades*, Gredos, Madrid, edición facsimil, 1963.
- REINHARD, Wolfgang. "Gegenreformation." En: DREHSÉN, Volker, et al. *Wörterbuch des Christentums*, Orbis, Munich, 1995.
- REPÚBLICA ARGENTINA, CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Trabajos Escolares*. Exposición de Chicago, año 1893, Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco, Buenos Aires, 1893.
- RICHARDSON, L. "Writing: A Method of Inquiry." En: DENZIN, N., y LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, Londres y Nueva York, 1994.
- RINGER, F. "On segmentation in modern European educational systems: the case of French secondary education, 1865-1920." En: MÜLLER, Dieter, RINGER, Fritz, y SIMON, Brian (eds.). *The rise of the modern educational system. Structural change and social reproduction, 1870-1920*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- RIZZI SALVATORI, Mariolina (comp.). *Pedagogy. Disturbing history, 1819-1929*, University of Pittsburgh Press, Pittsburgh, 1996.
- ROCHEZ, Jean-Yves. *Le sens de l'expérience scolaire*, PUF, Paris, 1995.
- ROIG, Arturo. *El espiritualismo argentino entre 1850 y 1900*, Cajica, Puebla, 1972.
- ROMERO, José Luis. *Estudio de la mentalidad burguesa*, Alianza, Madrid, 1987.
- ROSE, Nicolas. *Governing the Soul*, Routledge, Londres, 1990.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emilio o de la educación*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1982.
- RUMPF, Horst. *Die Übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*, Juventa, Munich & Weinheim, 1984. (El capítulo que se cita: "La pregunta docente y la

- producción de un sujeto trascendental" será publicado en castellano en: *Propuesta Educativa*, N° 20, 1999, en prensa.)
- SABÉAN, David W. *Power in the blood: popular culture and village discourse in early modern Germany*, Cambridge University Press, Cambridge y Nueva York, 1984.
- SANDERSON, Michael. *Education, economic change and society in England 1780-1870*, Cambridge University Press, Cambridge, 1995.
- SARLO, Beatriz. *Una modernidad periférica. Buenos Aires, 1920-1930*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.
- SARMIENTO, Domingo Faustino. *Viajes por Europa, África y América, 1845-1847*, y *Diario de Gastos*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 1993.
- SCHILLING, Heinz. *Religion, political culture and the emergence of early modern society*, E. J. Brill, Leiden-Nueva York-Köln, 1992.
- SCHIRLBAUER, Alfred. *Im Schatten des pädagogischen Eros*, Sonderzahl, Vienna, 1996.
- SCHMIDT, Heinrich. "Sozialdisziplinierung? Ein Plädoyer für das Ende des Etatismus in der Konfessionalisierungsforschung." En: *Historische Zeitschrift*, 265:3, 639-682, 1997.
- SCHNEIDERS, Werner. *Das Zeitalter der Aufklärung*, Beck, Munich, 1997.
- SCHWARZ, Reinhard. "Luther als Erzieher des Volkes. Die Institutionalisierung der Verkündigung." En: *Lutherjahrbuch*, Año 57, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1990, pp. 114-127.
- SEABORNE, Malcolm. *The English School, its architecture and organization 1370-1870*, University of Toronto Press, Toronto y Buffalo, 1971.
- SENÉT, Rodolfo. *Apuntes de Pedagogía adaptados al programa de 1er. año normal*, Cabaut y Cía., Buenos Aires, 1918.
- SENNETT, Richard. *Authority*, Norton, Nueva York y Londres, 1980.
- SIMON, W. M. "The 'Two Cultures' in sixteenth Century France: Victor Cousin and Auguste Comte." En: *Journal of the History of the Ideas*, vol. xxvi, N° 1, enero-marzo de 1965, pp. 45-58.
- SIMPSON, Josephine. *Topical School-Room Questions*, Teachers' Publishing Company, Nueva York, 1891.
- SNYDERS, Georges. "La pedagogía de los siglos XVI y XVII." En: DEBESSE, Maurice, y MIALARET, Gaston. *Historia de la Pedagogía*, 2 tomos, Oikos-Tau, Barcelona, 1973.
- SOSA, Jesualdo. *17 educadores de América. Los constructores, los reformadores*, Ed. Pueblos Unidos, Montevideo, 1945.

- SOSA, Jesualdo. *La escuela lancasteriana*, Editorial del Museo Histórico Nacional, Montevideo, 1954.
- SPENCER, Herbert [1861]. *Ensayos sobre pedagogía*, Akal, Madrid, 1983.
- STOW, David. *The Training System, Moral Training School, and Normal Seminary for preparing school-trainers and governesses*, 10^a ed., Longman, Brown, Green and Longmans, Londres, 1854.
- STRAUSS, Gerald. *Luther's house of learning: indoctrination of the young in the German Reformation*, Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1978.
- STROMBERG, R. *Historia intelectual europea desde 1789*, Ed. Debate, Madrid, 1988.
- TAYLOR, Joyce. *Joseph Lancaster. The Poor Child's Friend. Educating the poor in the early nineteenth century*, The Campanile Press, Kent, 1996.
- TEDESCO, Juan Carlos. "Directivismo y espontaneísmo en los orígenes del sistema educativo argentino." En: IBARROLA, M. de, y ROCKWELL, E. (comps.). *Educación y clases populares en América Latina*, DIE/IPN, México, 1985.
- TERREROS Y PANDO, Esteban [1788]. *Diccionario castellano con las voces de ciencias y artes*, t. III, Arco, Madrid, edición facsímil, ca. 1987.
- TOURNIER, Michel. "Lucie o la mujer sin sombra." En: *Medianoche de amor*, Alfaaguara, Buenos Aires, 1994.
- TRAPP, Ernst Christian [1780]. *Versuch einer Pädagogik*, Schöningh, Paderborn, 1977.
- VAN HORN MELTON, James. *A absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*, Cambridge University Press, Cambridge-Nueva York, 1988.
- VARELA, Julia. *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de los sexos*, La Piqueta, Madrid, 1997.
- VARELA, Julia, y ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. *La arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid, 1995.
- VIGIL, Constancio. *La escuela de la señorita Susana*, Ed. Atlántida, Buenos Aires, 1941.
- VOVELLE, Michel. *Introducción a la historia de la revolución francesa*, Crítica, Barcelona, 1984.
- WEBER, Max. "Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus." En: *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, Stuttgart, 1997. (Traducción: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*.)
- WEINBERG, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Kape-lusz, Buenos Aires, 1984.
- WEINBERG, Gregorio. "Las ideas lancasterianas en Simón Bolívar y Simón Rodríguez".

guez." En: *Anuario de historia de la educación*, N° 1, 1996-1997, Universidad Nacional de San Juan, San Juan, 1997, pp. 203-220.

WIDMER, Peter. *Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans §*, Turia+Kant, Viena, 1997.

WILDERSPIN, Samuel [1824]. *On the importance of educating the infant poor, from the age of eighteen months to seven years*, W. Simpkin and R. Marshall, Londres (reimpreso por Routledge-Thoemes Press, Londres).

ZENTNER, Christian. *Lexikon der Weltgeschichte*, Greil, Munich, 1990.

ZIZEK, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México, D. F., 1991.