

**La escuela en el paisaje moderno.
Consideraciones sobre el proceso de escolarización**

Pablo Pineau

A Cecilia, Adriana y Rubén,
Por haberme enseñado la pasión

Introducción

“Gibbon observa que en el libro árabe por excelencia, en el Alcorán, no hay camellos; yo creo que si hubiera alguna duda sobre la autenticidad del Alcorán bastaría la ausencia de camellos para probar que es árabe” (J. L. Borges, Discusión)

Entre los cambios que la humanidad produjo entre 1880 y 1930 aproximadamente, se encuentra la expansión de la “Escuela” como forma educativa hegemónica en todo el globo. Durante este período, la mayoría de los países del mundo legisló su educación básica (muchas veces referida también a sus colonias) y la volvió obligatoria. Esta situación, acompañada por una explosión de la matrícula, dio lugar al fenómeno que Daniel Cano (1989) ha denominado la “Escuela Mundo”. De París a Timbuctú, de Filadelfia a Buenos Aires, la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad. A partir de entonces, una buena cantidad de hechos sociales fueron explicados como sus triunfos o fracasos: el desarrollo nacional, el progreso económico, las guerras, la aceptación de los sistemas o prácticas políticas se debieron fundamentalmente a los que el sistema escolar había hecho con las poblaciones que le habían sido encomendadas.

Una buena cantidad de autores se han preocupado por explicar este fenómeno, desde aquellos trabajos que consideran los términos “escuelas”, “maestro” y “pedagogía” como conceptos “naturales” surgidos espontáneamente del desarrollo lógico de la educación en tanto consecuencia directa del desarrollo evolutivo lineal de la humanidad, hasta aquellos que han buscado problematizar la cuestión¹. Consideramos que, si bien muchas de esas lecturas tienen un alto poder explicativo, es difícil llegar a alguna parte que logre dar cuenta abarcadora del tema en análisis. La escuela es un epifenómeno de la escritura – como plantearían lecturas derivadas de Marshal Mc Lugham pero también es algo más. La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos – como sostendrán algunos liberales – o de cuerpos dóciles – según algunos foucaultianos - , pero “no sólo eso”, etc. Por otra parte, algunas explicaciones funden una serie de procesos sociales (socialización, educación, alfabetización, e institucionalización, todos aquellos considerados sinónimos de escolarización) que, si bien están altamente imbrincados, gozan de lógicas propias generalmente no contempladas, y que nos parecen dignas de atención. Parecería que, como en acápite de Borges, a los educadores modernos les (nos) es muy difícil ver a la escuela como un ente no fundido en el “paisaje” educativo, lo que probablemente sea la mejor prueba de su construcción social como producto de la modernidad.²

¹ . La extensión de este trabajo no nos permite referirnos en particular a los mismos. Remitimos al lector a la bibliografía presentada al final de este escrito.

² . Sirva como prueba de dicha construcción el siguiente ejemplo. En 1882, el Inspector General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, E. M. de Santa Olalla, se preguntaba, respecto de la formación de maestros:

“Dada la situación de la mayor parte de nuestras escuelas elementales, con 60 a 90 alumnos, divididos en cuatro grados, los que están subdivididos, por los menos en 7 secciones, dirigidas todas por un maestro y un submaestro, sin serles permitido otro método que el de la enseñanza mutua; ¿de qué modo ha de obrar los maestros que no pueden ocuparse cada uno más que con una solo sección, para que las cinco secciones restantes puedan estar ocupadas siempre, a fin de conservar la disciplina en la escuelas? (Revista de Educación nro. VIII, 1882:114).

Y compárese con ese párrafo con el que abre el trabajo de Jones (1990:57):

“No es poca lograr que una joven que se para frente a una galería de 55 niños mal nutridos y los conduzca a través de una serie de ejercicios mecánicos (...) ¿Con qué estrategias e imágenes, a veces distorsionadas y contradictorias, se reguló la figura del maestro de escuela?”

Nótese como cien años más tarde, nos volvemos a hacer, a fines del análisis, las mismas preguntas que enfrentaron los constructores de los sistemas. Esto no hace más que volver a mostrarnos que la condición de “naturalidad” de lo resultante es, ante todo, una construcción históricamente determinada

Queremos entonces ensayar en este trabajo otros abordajes que rompan, superen, profundicen y retomen otros acercamientos, a fin de poder comprender ese “plus” de significación. Nos proponemos analizar cuáles fueron los desarrollos y elementos que permitieron la irrupción de la Escuela Mundo hacia fines del siglo XIX, y cómo se fueron ensamblando, tanto en sus rupturas y en sus continuidades. Queremos arrimarnos al problema tratando de analizar cómo esta forma educativa institucionalizada, surgida en el Occidente europeo, y cuyos primeros elementos pueden encontrarse en los monasterios medievales, fue lentamente macerando y desarrollándose con el correr del tiempo hasta imponerse en todo el globo hacia fines del siglo XIX.

Nos proponemos presentar algunas consideraciones, tal vez un poco dispersas, para comprender este fenómeno, a fin de “desnaturalizarlo”. Intentaremos, en primer lugar, despegar la escuela del paisaje educativo moderno, a partir de analizar sus particularidades y sus los elementos disruptivos que ésta aportó al devenir histórico – educativo, para luego reubicarla en él, sosteniendo que la escolarización es el punto cumbre de condensación de la educación en tanto fenómeno típico de la modernidad. El trabajo cierra, finalmente, con un esbozo de periodización del fenómeno en tanto síntesis de lo presentado, y como propuesta futura de análisis y aplicación a la docencia.

¿Qué es una escuela?

Intentaremos en este apartado presentar, en forma de punteo, algunas de las piezas que se fueron ensamblando en una extraña amalgama no exenta de contradicciones, para dar lugar al fenómeno escuela, y sobre las que se apoyan las rupturas y reordenamientos que produce al interior del campo pedagógico.

* *Matriz eclesiástica*. Espacio separado de lo mundano. Peso de la moral. Control de tiempo y espacio. Conservación del saber validado. Negación/represión del cuerpo. La Escuela como “espacio educativo total” (Lerena, 1985).

* *Aparición del espacio cerrado como dispositivo institucional.* Separación del externo “mundano”. Colectivo “infancia” separado de los adultos. Encierro “moral” de los ricos y secuestro corporal de los pobres. Herencias del Monasterio medieval.

* *Destrucción de otras formas educativas.* Formación gremial, instituciones educativas precoloniales, alfabetización familiar. Pérdida de poder de los sujetos dentro de la institución y en su relación con la sociedad.

* *Homología entre educación y escuela, y entre alfabetización y escuela.* Destrucción de otras formas de alfabetización, por ejemplo de las formas familiares, o de prácticas destinadas a sujetos que no sean la infancia³.

* *Ubicación en un espacio y tiempo específico.* Hacemos mención aquí al espacio material y al tiempo usado por la escuela. Lugares destinados al trabajo y al juego, a los docentes y los alumnos. La escuela define ciertos momentos, días y épocas, como más aptos para la enseñanza; los dosifica en el tiempo y les enseña ritmos y alternancias. El tratamiento que la escuela da a estas variables está en función, por un lado, de factores “objetivos” –como la climatología, la edad y trabajo de los alumnos- y, por el otro, de la pedagogía que la institución asuma y del modelo en que pretenda encuadrarse. Por ejemplo, los cambios de actividad en forma absoluta por causa externas a la tarea (como el toque de campana), el premio al que termina primero o el respeto a los tiempos extraescolares de los alumnos (trabajo infantil), o la utilización del espacio escolar fuera del horario previsto, son distintas modalidades que la institución adopta para utilizar el tiempo.

* *Pertenencia a un sistema mayor.* Más allá de la especificidad de cada institución, cada escuela en un nudo de una red medianamente organizada, denominada Sistema Educativo. Como tal, se ordena respecto de las otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles (primario,

³ Véase, por ejemplo, el caso de Menocchio (Ginzburg, 1984) para Italia y la rápida alfabetización por vías no escolarizadas de Suecia (Graff, 1988). Se puede recordar, además, que Francia ya se hallaba altamente alfabetizada al promulgarse las leyes Ferry de educación obligatoria (Furet y Ozouf, 1975).

secundario) como por distintas y variadas jerarquizaciones, dando lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementación, etc. A su vez, buena parte de las regulaciones de la escuela provienen del exterior, pero también del interior del sistema. Decretos, reglamentos, circulares e inspecciones se presentan como estos mecanismos. Cada escuela en particular no puede justificarse ni funcionar en forma aislada del resto del sistema, en busca de una armonía no exenta de conflictividad.

* *Constitución de la disciplina y el campo pedagógico, y su reducción hacia lo escolar.* La ruptura con la escolástica en la modernidad permite la idea de un "método" de enseñar diferente del "método" de saber. Se aprende distinto de cómo se sabe. Este se vuelve el objeto de un nuevo campo de conocimiento: el campo pedagógico, estudiado por la disciplina "Pedagogía". Aparición de la Didáctica, con pensadores como Comenio, Vico, Raticchius, o los jesuitas. Hacia el siglo XIX, el campo pedagógico va fundiéndose y concentrándose cada vez más en la problemática escolar.

* *Formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas.* El docente como modelo "moral". Aparición del método escolar (Romanos y Cartagineses, método mutuo/método simultáneo, escuela nueva/escuela tradicional). El docente (y posteriormente el técnico) como portador monopólico de saberes para comprender y reprimir al alumno (pasaje de lista, tiempos de entregas, baterías de tests, aparatos psicométricos, etc.). Aparición de las Escuelas Normales y formación institucional de pedagogos.

* *Constitución del colectivo docente como "sacerdote laico".* Modelo moral. Condiciones laborales deficientes. Femenización de la profesión docente. Función de redención de los alumnos. Retribuciones "superiores" no materiales. El docente como modelo aun fuera de la escuela.

* *Definición de un estatuto específico de la infancia.* Pasaje del niño - hombre al niño - niño. La infancia comprendida como el período de formación por excelencia. Interpelaciones de la infancia: el infante como sujeto

"incompleto" (Kant, a retomar por Durkheim), como hombre primitivo o "buen salvaje" (Spencer retomando a Rosseau), como perverso polimorfo (Freud), como futuro delincuente o loco (Lombroso).

* *Establecimiento de la relación inmodificablemente asimétrica maestro - alumno.* El docente porta lo que no porta el alumno. El alumno no es comprendido nunca como un "igual" o "futuro igual", sino como un "menor". Mecanismos de control y degradación: "el alumno no estudia, no lee, no sabe nada". Esta relación se repite entre el docente y superiores.

* *Generación de dispositivos específicos de control de los "cuerpos dóciles".* El pupitre. La individualización. Obligatoriedad escolar y asistencia diaria obligada y controlada. Espacios diferenciados, tarimas, campanas, métodos herederos del Lancaster, aparatos psicométricos, tests y evaluaciones, alumnos celadores, formaciones.

* *Institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social.* La obligatoriedad sólo debe ser aplicada a las clases bajas, ya que las "altas" no dudan en instruir a sus hijos. Disciplinamiento de la infancia. La escolarización es considerada por todos los sectores sociales como única vía a la civilización.

* *Realidad colectiva.* La escuela se presenta como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando el viejo método preceptorial de la enseñanza individual. Pero más allá de esta cuestión de corte "económico", esta realidad colectiva aporta elementos para estimular otras prácticas educativas sólo posibles en estos contextos, probablemente utilizadas por primera vez por los jesuitas. Los sistemas competitivos, los castigos individuales, los promedios o la emulación y el trabajo grupal, el autogobierno o las prácticas cooperativas marcan dos extremos de esta potencialidad.

* *Sistema de trasmisión de saberes íntimamente vinculado al funcionamiento disciplinario.* Sistemas mutuos y simultáneos. Exámenes y evaluaciones. Calificaciones. Estimulación de la competitividad (el cuadro de

honor jesuita o el acceso a la bandera por promedio). Orden y silencio como condiciones - ¿o fines?- de la tarea pedagógica.

* *Establecimiento de los "saberes elementales"*. Las tres R (lectura, escritura y cálculo - wRiting, Reading y (a)Ritmethics-) y religión y /o ciudadanía en tanto saberes "neutrales" y previamente necesarios para cualquier aprendizaje posterior.

* *Prácticas y currículos altamente uniformes*. Universalidad de los currículos: es más sorprendente la uniformidad que las diferencias entre los distintos currículos nacionales (Benavot et alta, 1990). Estudios etnográficos de Jackson (1991)⁴. Anécdota del Ministro de Instrucción Pública de Francia de 1896, quien sacando su reloj de bolsillo, afirmaba:

" A esta hora, todos los alumnos de quinto grado de Francia están leyendo el canto sexto de *La Eneida*" (En Ozouf, 1974)

**Predeterminación y sistematización de los contenidos*. La escuela, como espacio determinado para enseñar, produce una selección y ordenamiento de los saberes que se considera que debe impartir por medio del proceso de elaboración y concretización del currículo prescrito. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a su agente como a su receptor.

**Sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar*. La escuela establece un nuevo tipo de capital cultural: el capital académico (Bourdieu, 1989), y acredita la tenencia de un cúmulo de conocimientos por medio de la obtención del diploma de egresado, por lo que se convierte en un tamiz de clasificación social. A su vez, constituye sistemas de clasificación y de sanciones posibles o negativas a su interior que le son propios. Estos

⁴ Su trabajo de 1968, uno de los pioneros de la sociología y la etnografía crítica escolar, señala esta uniformidad al comenzar con el siguiente párrafo:

"Cada mañana de los días laborales entre septiembre y junio, unos 35 millones de norteamericanos se despiden con un beso de sus seres queridos, recogen la bolsa con el almuerzo y los libros, y parten a pasar el día en esa serie de recintos (que suman aproximadamente un millón) conocidos como aulas de la escuela primaria. Ese éxodo masivo del hogar a la escuela se realiza con un mínimo de alboroto y fastidio" (Jackson, 1991:43)

mecanismos son absolutamente ineludibles de la practica escolar, y afectan tanto a docentes como a alumnos. El examen se convierte en un práctica continua.

* *Descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar.* La escuela genera su currículo como selección de conocimientos, descontextualizándolo de su universo de producción y aplicación. La escuela no crea conocimientos científicos ni es un lugar real de su utilización, salvo en situaciones creadas ad hoc. Este saber escolar inevitablemente descontextualizado implica la creación de un nuevo tipo de saber (Chevallard, 1982).

El saber científico puro es moldeado por la forma en que es presentado, por las condiciones en que esto se lleva a cabo, por los mecanismos de sanción y evaluación de su adquisición.

* *Generación de una oferta y demanda letrada específica.* Libros y textos escolares como género menor. Guías docentes. Existencia de textos "más didácticos" y "menos didáctivos". Autorreferencia temática en los mismos (tratamiento de tópicos escolares - los docentes, los actos, el rendimiento escolar - en los textos).

La escolarización como empresa educativa moderna: de Kant a Durkheim

Los elementos presentados en el apartado anterior nos permiten distinguir la escuela en el "paisaje" educativo y plantear como hipótesis que la constitución de la misma fue un fenómeno altamente disruptivo en la historia de la educación, y no el resultado de su evolución "lógica" y "natural". Pero a su vez, y volviendo a ubicarla en el paisaje, la escuela puede considerarse el punto cúlmine de la educación, entendida como empresa moderna en tanto proceso, sobre la que se apoya su "naturalización".

Podemos comenzar a rastrear esta última cuestión en los planteos de Emmanuel Kant. Siguiendo a Berman (1988), podemos sostener que Kant buscaba un vocabulario adecuado para nombrar lo nuevo que comienza a

desplegarse ante sus ojos. Así, en su *Pedagogía*⁵, retoma el pensamiento pedagógico de la Edad Moderna, entroncándolo con la Ilustración.

Kant abre su trabajo con la siguiente definición:

"El hombre es la única criatura que ha de ser educada. Entendiendo por educación los cuidados (sustento, manutención) la disciplina, la instrucción, juntamente con la educación. Según esto, el hombre es niño pequeño, educando y estudiante".

(Kant, 1983: 29)

De esta forma, constituye a la educación en un fenómeno humano, externo a la realidad dada y a la divinidad. La educación se ubica en el sujeto moderno autocentrado, se enuncia desde este punto, se origina allí, y allí también encuentran sus límites. Es el proceso por el cual el hombre sale de la naturaleza y entra en la cultura. La clasificación interna de lo educativo -cuidados, disciplina e instrucción-, junto con las tres interpelaciones a su sujeto -niño, pequeño, educado y estudiante- establecen los límites entre un interior y un exterior, con una frontera tajante en tanto el adentro es pensado como centro desde el cual se irradia una función esencial (la educación del hombre) como posibilidad de controlar el azar y los excesos del exterior.

Mas adelante sostiene:

"Educar es desarrollar la perfección inherente a la naturaleza humana (...) Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser. (...) Encanta imaginarse que la naturaleza humana se desenvolverá cada vez mejor por la educación, y que ello se puede producir en una forma adecuada a la humanidad. Descúbrese aquí las perspectiva de una dicha futura para la especie humana (...) Un principio del arte de la educación (...) es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado

⁵ Este libro es la redacción de los apuntes de clases dadas por Kant, tomados por su discípulo Rink bajo la supervisión del autor, y publicados por primera vez en 1803. Usaremos para este trabajo la edición de Akal, Madrid, 1983. traducción de L. Luzuriaga y J. L. Pascual.

mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino."

(Kant, 1983: 35 y ss.)

El planteo es llevado aún mas allá. La educación es la piedra de toque del desarrollo del ser humano. Como en el *Aude sapere!*, el disciplinamiento de la razón es la vía de llevar a cabo la esencia humana. El optimismo ilustrado abona el campo pedagógico al crear un sujeto plenamente consciente e intencionado, que se mueve en espacios precisamente delimitados, con la razón universal, con la ley moral, con los "imperativos categóricos", como motores de sus actos. Se establece que el hombre es capaz de conocer prescindiendo de todo criterio de autoridad y de "otredad", a partir del desarrollo de su capacidad natural que lo inclina al conocimiento: la razón. Este fenómeno es, para Kant, el proceso educativo.

De las tres partes de la educación, los cuidados son propios de todas las especies animales, sólo que en el hombre su necesidad se extiende por más tiempo. Por el contrario, la relación entre disciplina e instrucción -ambos procesos esencialmente humanos- soldada por Kant en una especial relación saber/poder se instaló en la base de la concepción moderna de educación, y por tal se mantendrá hasta nuestros días. La relación instrucción/disciplina, en tanto complementación negativa/positiva, establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado/disciplinado. Se es a la vez "sujeto del saber" y se está "sujeto al saber". En palabras de Kant:

La disciplina es meramente negativa, en tanto acción por la que borra al hombre la animalidad; la instrucción, por el contrario, es la parte positiva de educación. (...) (La disciplina) ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos."

(Kant, 1983: 30)

Esta pareja represión/producción pone en evidencia la imbricación de las prácticas de poder en juego. Es posible comprender este fenómeno dentro de lo que Foucault (1981) llamó la "gubernamentalidad", en tanto forma de disciplina y gobierno no ya dirigida a un territorio, o a la familia, sino a la población⁶.

Dentro de este marco, Kant refuerza una de las operaciones centrales de la educación moderna: la constitución de la infancia como sujeto educativo por excelencia. En sus propios términos:

"¿Cuánto debe durar la educación? Hasta la época en que la misma Naturaleza ha decidido que el hombre se conduzca por sí mismo, cuando se desarrolla el instinto sexual: cuando él mismo puede llegar a ser padre y deba educar".

(Kant, 1983: 42)

Nuevos y distintos abonos tendrán estas apreciaciones durante el siglo XIX, de forma tal que, a fines del mismo, la aparición de la escuela será apoyada, aunque por distintas causas, por todos los grupos sociales. Este apoyo se basa en el reprocesamiento del pensamiento educativo moderno a partir del despliegue de tres "desarrollos" del siglo XIX -y la traducción en sede educativa de los dos primeros-: el liberalismo, el positivismo y la pedagogía tradicional, en una amalgama por la cual la Escuela "descabeza" a la pedagogía previa al quitarle los fines "trascendentales" o metafísicos comenianos, kantianos o herbatianos, y ubica allí al liberalismo, al nacionalismo y/o al cientificismo⁷, constituyendo una nueva "pedagogía triunfante"⁸.

Una idea constante del pensamiento liberal es la constitución de sujetos libres por medio de las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía, en tanto ejercicio de sus derechos, y de una concepción del poder disperso y "diseminado" en los individuos, al que los

⁶ No casualmente. Kant comenta, unas páginas más adelante, que: "El hombre puede considerar como los dos descubrimientos más difíciles el arte del gobierno y el de la educación, y, sin embargo, se discute aún sobre estas ideas." (Kant, 1983: 35).

⁷ Contra algunos de estos elementos se levantarán posturas espiritualistas y metafísicas posteriores. Recuérdese, por ejemplo, los planteos de Gentile en Italia, de Ortega y Gasset en España, de Ramos y Terán en Argentina, o de Spranger en Alemania.

⁸ Tomamos este concepto de Dussel, 1993.

mismos concentran en estructuras superiores (partidos políticos, organismos, agrupaciones) que aglutinan sus demandas y bregan por su concreción. El fin de la educación liberal es la formación del ciudadano y el disciplinamiento del trabajador capitalista como sujeto "único". La dupla instrucción/disciplina, represión/producción se repite en estas instancias.

La Educación se constituye entonces en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, es un derecho incuestionable de los individuos que la sociedad debe garantizar, pero a su vez es una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deben exigir y deben cumplir⁹. Estas consideraciones darán lugar las dos mayores construcciones del liberalismo a nivel educativo: el Estado docente y la obligatoriedad escolar.

El pensamiento liberal aportará también otros dos sentidos educativos: el nacionalismo y la meritocracia. El primer buscará ordenar el imaginario escolar en todas sus dimensiones, ya sea como contrato social, al estilo francés, o como unión esencial de elementos comunes previos, al estilo alemán (lengua, cultura, tradiciones, etnias, etc.).

La meritocracia comprenderá a la educación como una "cursus honorem", y permitirá realizar la fantasía de la igualdad de oportunidades y de la "Carrera abierta al talento" (Hobsbawm, 1984), cuyo mejor ejemplo es la creación de la Universidad Napoleónica en Francia. Al respecto, cabe recordar que Boudelot y Establet (1990) señalan que el concepto de nivel educativo se constituye en este período en su doble significación: como una medida de calidad educativa y como un escalafón de la carrera.

Como sostiene Inés Dussel (1993), el Positivismo no constituirá un nuevo discurso educativo, sino que pondrá a disposición de la nueva "pedagogía triunfante" una serie de significantes a ser articulados por ella. Consideramos que los puntos nodales de los mismos, se encuentran, en primer lugar, en el porqué de la escuela que el positivismo le permite: la obligación de difundir la (única) Cultura (válida: la de la burguesía europea) para arribar al estadio positivo de la humanidad y, en segundo lugar, en la

⁹ Nótese cómo están aquí presentes las concepciones kantianas de la educación como fenómeno esencialmente humano, y de Durkheim como fenómeno esencialmente social a presentar más adelante.

dotación de un nuevo criterio de validación al interior del campo pedagógico: la científicidad.

Esto condujo a la realización de una serie de reducciones. En primer lugar, se redujo la pedagogía a la psicología, y ésta, a su vez, a la biología, y en algunos casos se reducía esta última a una cuestión química como la mielinización o el consumo de fósforo. De esta forma, se establecía desde el comienzo quiénes triunfarían en el terreno educativo y quiénes no tenían esperanzas. Este nuevo paradigma caracterizó a los sujetos sociales excluidos como el producto de una enfermedad social o como expresiones de deficiencias provenientes de la raza, cultura o sociedad de origen. Se produjeron entonces los siguientes razonamientos: el individuo con problemas de conducta tiene problemas de adaptación al medio y, como tal, es un organismo enfermo y se ubica en grado menor en la escala evolutiva. Por el contrario, el individuo que se adapta al medio (la escuela) es un organismo superior y sano. Todo el discurso médico y psicométrico basado en el darwinismo social abona estos planteos. La única forma de evitar estragos causados por las inevitables enfermedades (físicas, psíquicas o sociales) es, pues, el control total, las clasificaciones, la corrección de los desvíos y otras prácticas ortopédicas.

La segunda reducción corresponde a lo que Tedesco (1972) ha denominado el “detallismo metodológico”, por el cual se presuponía la existencia de un método universal y eficaz para lograr los resultados esperados. Se presumía que el sujeto biológicamente determinado a aprender, expuesto al método correcto, aprendía lo que debía, más allá de su voluntad o de otras variables.

Si bien el positivismo presuponía la idea de la construcción del saber, consideraba que dicho proceso se encontraba acabado. Como sostuvo Maxwell en 1896 al descubrir las leyes de movimiento de la luz: “La Naturaleza ya no tiene secretos para el hombre” (en Hobsbawm, 1986: 322). Así, la idea de la experimentación y la investigación, propugnadas como estrategias pedagógicas, se convirtieron en una repetición mecánica de los pasos científicos para llegar a los fines predeterminados.

Este científicismo tendrá otros dos impactos considerables. Por un lado, dará el nuevo criterio de validación al interior del campo pedagógico, y por el

otro, sumará una nueva causa final a las aportadas por el liberalismo: la ciencia.

La escuela tradicional lidiará el cómo. Dentro de la misma, es destacable el lugar privilegiado dado al docente en el proceso pedagógico, de forma tal que el aprendizaje (en tanto proceso individual de incorporación de los saberes por los sujetos) queda fundido en la enseñanza (en tanto proceso de distribución intencional de saberes). Las situaciones en las que se evidencia la diferencia son comprendidas, dentro de la metáfora reduccionista biologista, como enfermedad de los sujetos a educar.

La escuela tradicional privilegia los procesos intelectuales de todo tipo (leer, memorizar, razonar, observar) con sede en cuerpos indóciles a ser controlados, reticulados y moldeados. El alumno es comprendido como una “tabula rasa”, como no portador de saberes previos.

Finalmente, es destacable que la disputa dentro del campo pedagógico del siglo XIX culmina con el triunfo final y avasallante del método simultáneo por sobre el método mutuo o Lancaster. La organización del espacio, el tiempo y el control de los cuerpos seguirá el método de organización propuesto por este último¹⁰.

De esta forma, el triángulo didáctico deseado queda conformado por:

- Alumno pasivo y vacío, reductible a lo biológico, y asocial. Se debe controlar su cuerpo y formar su mente.
- Docente fundido en el método, reducido a ser una “máquina enseñante”.
- Un Saber a-ideológico experimental y acabado, a admirar.

La empresa “teórica” de generar este modelo y terminar de fundirlo en el paisaje moderno fue llevada a cabo Emile Durkheim, quien comprendió la educación como fenómeno de control social por medios homogeneizadores y diferenciadores. Ya casi en la tercera etapa de la modernidad (Berman, 1988), en su expansión definitiva, aunque mirándola aún con cierto espanto y

¹⁰ Es interesante señalar los distintos avatares que tuvo esta disputa, lo que permite sostener la hipótesis de que el siglo XIX fue el “laboratorio” educativo de la burguesía. Por ejemplo, Luis Guizot, una de las figuras conservadoras educativas francesas más destacables en el período (al punto de haber sido ministro de la monarquía de Julio y de haber dictado una ley que lleva su nombre) defendió el método mutuo a partir de dirigir la “Asociación Francesa por el Uso del Método Lancaster”. Hacia 1880, finalmente, se volvió un defensor del método simultáneo. (En Querrier, 1984).

admiración¹¹, Durkheim construyó la definición moderna por antonomasia de “educación”, en su *Educación y Sociología*¹²:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físico, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado.”

(Durkheim, 1984: 70)

Nótense las operaciones que el autor realiza aquí. En primer lugar, despega la educación de cualquier definición trascendental, y la limita a la esfera de lo social. Por ejemplo, la moral es, en última instancia, la moral social, volviendo a coser -en tanto que pensador moderno- las distintas esferas. De fenómeno esencialmente humano en Kant, la educación se vuelve un fenómeno esencialmente social en Durkheim.

En segundo lugar, define muy fuertemente el lugar del educador (las generaciones adultas) y del educando (las no están todavía maduras para la vida social). Estos lugares son prioritariamente tomados por los adultos y los infantes respectivamente, continuando los planteos de Kant. La educación es comprendida como un proceso de “completud” de la infancia en tanto sujeto inacabado¹³.

En tercer lugar, y ya fuera de la definición, Durkheim “naturaliza” la escuela al volverla heredera directa y esperable de la “evolución pedagógica” previa, negando la historicidad –en tanto disrupción- de la escuela (Durkheim, 1984).

Finalmente, la pone bajo el control estatal. Las ecuaciones son Educación=Escuela y Sociedad =Estado, de forma tal que la enunciación fundante “la educación es un proceso social” se desplaza a “la escuela debe ser estatal”.

¹¹ Este cierto temor por lo nuevo se manifiesta, por ejemplo, en el deseo de Durkheim de crear una ciencia con métodos, leyes y datos propios que permita predecir el accionar social.

¹² La primera edición es de 1911. Utilizaremos para este trabajo la edición de Colofón, México, 1984.

¹³ Reflexiones similares pueden hacerse sobre otros grupos “educables”. Por ejemplo, el “deber del hombre blanco” en las colonias, como sostenía Kipling, era educar a esos seres incompletos.

A su vez rompe la unidad del campo pedagógico, y lo reordena en la diversidad, pasando de la Pedagogía, como campo de saber único, a las Ciencias de la Educación. En una doble operación, la escolarización subordina lo social a lo psicológico (al negar lo primero a nivel micro por medio de la obsesión por el método), y lo psicológico a lo social (al establecer a nivel macro la naturaleza social del hecho educativo). Separa, a nivel retórico, el cómo de qué, el saber del poder, la disciplina del control de la disciplina del saber, pero los imbrica íntima y capilarmente a nivel discursivo.

Esta forma, con estos elementos, Durkheim cierra la operación abierta por Kant: la escuela se constituye en la forma educativa moderna por excelencia.

A modo de síntesis

Hemos intentado en este trabajo echar una nueva mirada sobre el proceso global de escolarización, tratando de explicar u aparición y existencia en su doble dimensión de fenómeno moderno culminante y de acontecimiento disruptivo, y hemos buscado mantener un registro que evitara los reduccionismos, que buscara ver la lógica propia de constitución de la escuela en esta doble dimensión. Podemos plantear finalmente, y a modo de síntesis, la siguiente periorización para analizar –y llegado al caso, ser utilizado con fines docentes- el proceso de génesis, devenir y consolidación de la escuela:

Siglos XI- XV. Período de lenta maceración de la matriz eclesiástica. El monasterio, en tanto espacio educativo “total”, en el que todo es educativo. Existencia y construcción de las jerarquías y homologías entre los sujetos. División entre educación intelectual y trabajo (herencia clásica). Dispositivos de control/negación del cuerpo.

Siglos XV- XVIII. Constitución del campo y la disciplina pedagógica a partir de la creación de un método de enseñar diferente del de conocer –ruptura con la escolástica- en tanto saber de “gubernamentalidad” sobre la población. Avance de la alfabetización por medios más o menos institucionalizados. Constitución de los “saberes básicos”. Aportes de la Ilustración: la educación

como “piedra de toque” del cambio social, la educación como fenómeno esencialmente humano, la educación comprendida como proceso de superación o progreso, la infancia como período educativo por excelencia (Voltaire, Condorcet, Kant, Rosseau).

Siglo XIX. “Laboratorio escolar”: querrela entre el método mutuo y el método simultáneo. Proto – sistemas ternarios. Articulación y dependencia entre los distintos niveles. Aparición de los dispositivos de evaluación y supervisión. Constitución del capital académico. Estado docente. “Cientificidad” de la pedagogía.

1880 –siglo XX. Triunfo y expansión de la escuela en el globo. Nuevo debate dentro del campo pedagógico (sobre todo a partir de 1920): escuela tradicional/escuela nueva. Feminización del cuerpo docente. Avance hacia una cuaternarización o “quintarización” del sistema: estudios “preescolares” y “postuniversitarios”. “Naturalización” de la escuela.

Sin lugar a dudas, hoy vivimos en un momento de crisis –según algunos Terminal- de la forma educativa escolar. Probablemente arribar a una solución de la misma será difícil, pero consideramos que la posibilidad de alcanzarla radica en gran parte en la comprensión de su devenir y “naturalización” a lo largo de la historia. Este trabajo espera constituirse en un aporte para tal fin.

Referencias Bibliográficas.

BALL, S. (comp.) (1990) *Foucault and Education*. New York, Routledge.

BENAVOT, A. et alt (1990) “*El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales*”, en Revista de Educación nro. 297. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

BERMAN, M. (1988) *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la Modernidad*. Madrid, Siglo XXI.

BERNSTEIN, B. (1990) *Class, Codes and Control IV: On Pedagogical Discourse*. Londres, Routledge.

BOUDELLOT, Ch. Y ESTABLET, R. (1989) *L'écoles capitalista en France*. París, Senil.

BOUDELLOT, Ch. Y ESTABLET, R. (1989) *Le niveau monte Refutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*. París, Senil.

BOURDIEU, P. (1987) "Los tres estados del capital cultural". En Sociológica nro. 5. México, UAM-A.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1978) *La reproducción*. Barcelona, Laia.

BOWEN, J (1984) *Historia de la educación occidental*. Barcelona, Herder (tres tomos)

BOWLES, J y GINTIS F. (1985) *La instrucción en la América capitalista*. México, Siglo XXI.

CANO, D. (1989). "Educación, alfabetización, y escolarización". Ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Docentes de Historia de la Educación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (mimeo)

CARNOY, M. (1985) *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI.

CUCUZZA, R. (1992) "La cuestión del método de investigación en el ámbito de la Historia Social de la Educación". Ponencia presentada al Seminario "Perspectivas metodológicas de la investigación en Historia Social de la Investigación". Facultad de Educación, Unicamp, Campinas, Brasil.

CHEVALLARD (1985) *La transposition didactique: de savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée Sauvage.

DIAZ BARRIGA, A. (1990) *Didáctica: apuntes par una polémica*. Buenos Aires, Aique.

DURKHEIM, E. (1984) *Educación y Sociología*. México, Colofón. (primera edición: 1911)

DURKHEIM, E. (1983) *Historia de la Educación y de las Doctrinas Pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid, La Piqueta (primera edición: 1938)

DUSSEL, I. (1993) “¿Existió una pedagogía positivista? Sobre la formación de los discursos pedagógicos (1850-1900)”. Buenos Aires, UBA, Facultad De Filosofía y Letras. (mimeo)

FERNANDEZ ENGUITA, M (1990) *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (1981) “La gubernamentalidad”, en AAVV, Espacios de Poder. Madrid, La Piqueta.

FOUCAULT, M. (1975) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México, Siglo XXI.

FURET, F. Y OZOUF, M (1977) *Lire et Ecrire*. París, Minuit.

GINZBURG, C (1984) *El queso y los gusanos*. Barcelona, Muchnick.

GRAFF, H. (1987) *The Legacies of Literacy*. Indiana, Indiana University Press.

HAMILTON, D (1989) *Towards a theory of schooling*. Londres, Falmer Press.

HEBRARD, J. (1989) *“La escolarización de los saberes elementales en la época moderna”*, en Revista de Educación nro. 288. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

HOBBSAWM, E (1986) *La era del capitalismo (1848-1870)*. Barcelona, Guadarrama.

HOBBSAWM, E (1986) *La era de las revoluciones (1789-1848)*. Barcelona, Guadarrama.

ILLICH, I (1977) *Un mundo sin escuelas*. México, Nueva Imagen.

JACKSON, Ph. (1991) *La vida en las aulas*. México, Morata. (primera edición:1968)

JONES, D. (1990) *“The Genealogy of the Urban Schoolteacher”*, en Ball (comp) *Foucault and Education*. New York, Routledge.

KANT; E. (1983). *Pedagogía*, Madrid, Akal (primera edición:1803).

ONG, W. (1987) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.

NARADOWSKI, Mariano (1994) *Infancia y Poder*. Buenos Aires, Aique.

POPKEWITZ, T. (comp) (1987) *The formation of the school subjects*. Baltimore, Falmer Press.

QUERRIEN, A. (1980) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.

SANTA OLALLA, E. (1882) *“Problemas educativos”*, en Revista Educación nro VIII. La Plata, Talleres Gráficos de la DGE.

SIMON, B. *Education and the labour movement (1870-1920)*.. Londres. Lawrence y Wishart.

TEDESCO, J (1986) *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Soler-Hachette.

TRILLA, J. (1987) *Ensayos sobre la escuela*. Barcelona, Alertes.

VARELA, J. y ALVAREZ URIA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.