

CAPÍTULO 2

¿Cuándo se inventó la escuela?

La educación presenta una característica especialmente destacada: más que ningún otro proceso cultural, arrastra consigo toda la tradición de su pasado y la proyecta en el presente, aun cuando ese pasado se traduzca en presupuestos, prácticas, actitudes y creencias más latentes que manifiestas. Si queremos llegar a una comprensión de la educación en el pleno sentido de la palabra, [...] necesariamente, habremos de proceder a un estudio histórico, descriptivo y explicativo de la educación.

James Bowen, en *Historia de la educación occidental*.

La naturalización de la escuela actual¹

Las prácticas y el tipo de escuela que hoy conocemos es sólo una entre muchas otras formas posibles. Si bien pareciera que la escuela siempre fue tal como lo es en la actualidad, el análisis histórico nos demuestra que existieron diversos modelos hasta llegar al del presente, que aceptamos como *natural* y que creemos como el *único posible*. Pero es importante estudiar los modos de institucionalización de la educación en el pasado, porque cada sociedad y cada proceso social se apoyan en sus antecesores, sea para negarlos, para afirmarlos o para resignificarlos.

La intención en este capítulo es describir distintos modos de institucionalización de la educación —entre otros, la escolar— que diferentes sociedades se han dado a sí mismas en variadas épocas y lugares para demostrar que las formas educativas que tenemos no son las únicas y que, por tanto, pueden modificarse.

¹ Para este capítulo, hemos contado con la colaboración de Gabriel Petrucci.

¿Alguna vez nos hemos preguntado por qué los alumnos se sientan en bancos que miran al frente, mientras el maestro habla de pie?, o ¿por qué las aulas son todas *iguales*?, ¿por qué existen los horarios, las materias y hasta los recreos?, ¿siempre hubo guardapolvos, patio y bandera en el mástil? Estos y otros tantos interrogantes encuentran su respuesta en prácticas educativas que comenzaron a desarrollarse en otros tiempos.

En ocasiones, pensamos que hay cosas que, definitivamente, no pueden cambiarse. A pesar de desearlo en forma intensa, resulta muy difícil concebir estrategias para modificar esas cosas. Muchas veces, esto sucede porque ellas nos parecen *naturales*. Entonces, la posibilidad del cambio se presenta como impensable: "... si la Escuela existió siempre y en todas partes, no sólo está justificado que siga existiendo, sino que su universalidad y eternidad la hacen tan *natural* como la vida misma..." (Varela y Álvarez Uría, 1991: 13). Para revertir esta suposición, antes que nada, es preciso realizar el ejercicio de considerar que la escuela no es un fenómeno natural, sino que constituye un fenómeno histórico y social: no siempre hubo escuela, y menos aún, como hoy la conocemos.

Sin embargo, como hemos visto en el capítulo anterior, el fenómeno educativo siempre existió. Sin educación, en sus diferentes formas (familia, medios de comunicación, escuela, etc.), no es posible la producción y reproducción social. Pero ¿cómo sucedió que la educación haya asumido la forma *escolar*?, ¿cómo ocurrió la transformación por la cual las sociedades sin escuela pasaron a ser sociedades con los complejos sistemas educativos actuales? El rastreo que haremos en este capítulo nos permitirá identificar continuidades y rupturas a lo largo de los siglos. Indagaremos el origen y los procesos de constitución de las prácticas pedagógicas con el propósito de interpretar cómo han sido algunos de los diversos modelos que dieron lugar a lo que actualmente llamamos *escuela*.

Considerar el carácter de construcción histórica de la escuela es saber que su naturaleza no es eterna, sino contingente. La escuela de hoy es un fenómeno de la Modernidad, y saberlo nos habilita a repensar las formas que asume la educación. De allí, podemos discutir las para construir posibles y necesarias *nuevas formas* de educación. Para ello, es necesario "... restituir esta sensación de extrañeza, de artificialidad, para lectores que hemos crecido en sociedades donde la presencia de escuelas no sólo es lo más natural del mundo, sino que su ausencia es vista como una falta, defecto o desatención" (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 22).

La *des*-naturalización de las prácticas educativas

La mayoría de las personas vive sus prácticas cotidianas como si fueran de carácter natural. No obstante, incluso las acciones de carácter biológico, como el hecho de alimentarse, han sido impregnadas por prácticas culturales: cuando comemos, nos sentamos en una silla ante una mesa, ponemos los cubiertos a los costados del plato y los sostenemos de una cierta forma; pero en otras culturas, se sientan en el suelo y toman la comida con las manos. Estas, y otras muchas prácticas que experimentamos como naturales, son de carácter social, es decir, las hemos aprendido en nuestra participación e interacción en la vida social. De hecho, cuando viajamos y conocemos una sociedad diferente de la nuestra, nos cuesta adaptarnos a sus características. Acciones tan simples como detener algún transporte público, dejar una propina o saludar por la calle deben ser aprendidas nuevamente según los modos propios de cada sociedad. Este *choque* evidencia que aun las rutinas más comunes son frutos de una determinada construcción cultural.

Esto mismo sucede con una gran parte de las formas y prácticas educativas que conocemos. En las escuelas, encontramos:

- Un *edificio* con ciertas características, al que identificamos como *escuela*.
- Salones contiguos y diferenciados denominados *aulas*.
- Patios cubiertos y descubiertos, gimnasios, salones de usos múltiples, salas de profesores, bibliotecas.
- Un mástil, un timbre o una campana, una *portera*, guardapolvos, formaciones, saludos a la bandera.
- Cuadernos de clase, carpetas, pupitres, pizarrones, escritorios.
- Copias; dictados; expresiones, como "tema 1, tema 2", "saquen una hoja"; corrección con lápiz rojo.
- Planificaciones anuales, carpetas didácticas, planes de unidad y de clase, diseños, prediseños y *protodiseños* curriculares.
- Libros de lectura, manuales del alumno, cuadernos de comunicaciones, sanciones, amonestaciones y libretas sanitarias².

Con diferentes nombres, formatos y costumbres de uso, estos modelos y prácticas escolares son comunes a todos nosotros; aunque en otros tiempos y lugares, existieron otros modelos y prácticas diferentes, y alejadas de las que hoy conocemos.

² Un análisis semejante, sobre los elementos que se encuentran en la escuela, puede verse en Poggi (2002).

Aquí proponemos que la naturalización de las prácticas obedece a un proceso en el que la génesis social e histórica de nuestras acciones se pierde y cede su lugar a la inmediatez de lo cotidiano. No es posible decir en qué momento las cosas comenzaron a ser como son ni, mucho menos, por qué. Pero, cuando nuestras propias producciones han sufrido una cosificación, estas se nos aparecen como fuera de nuestro alcance; y cambiarlas —incluso, cuestionarlas— aparenta ser algo imposible.

Pero aquí nos hemos propuesto someter al debate este supuesto carácter *natural* de la escuela. Para ello, nos adentraremos en momentos históricos, indagaremos en las formas que la organización de las prácticas educativas fue asumiendo en distintas épocas y rastreamos las modalidades que contribuyeron a que la educación *escolarizada* se convirtiera en lo que es hoy. Porque, como afirma Margarita Poggi:

... la institución instituida hace olvidar que es fruto de una larga serie de actos de institución y se presenta con todas las apariencias de lo natural. Por este motivo, no hay, sin duda, ningún instrumento de ruptura más poderoso que la reconstrucción de la génesis: al hacer resurgir los conflictos y las confrontaciones de los primeros comienzos y, con ello, las posibilidades descartadas, reactualiza la posibilidad de que las cosas hayan sido (y sean) diferentes... (2002: 23).

Nuestra intención es, antes que conocer los detalles por su propio valor, trazar un recorrido que nos permita capturar el carácter histórico, contingente —no eterno ni natural— de las prácticas educativas, ya que, pedagógicamente, no es posible construir un conocimiento acerca de un objeto sin cuestionar su forma, su contenido y las prácticas y relaciones sociales que le dieron forma y lo sustentan. El desafío, entonces, nos anima a desnaturalizar nuestras concepciones y a intentar, como propone Jorge Larrosa, “suspender la evidencia de nuestras categorías y de nuestros modos habituales de pensar y de describir las prácticas pedagógicas por el mero recurso de intentar pensarlas de otro modo, a otra escala, con otras conexiones” (1995: 13).

Modelos para armar³: recorriendo los caminos de la institucionalización educativa a través de la historia

Las formas de educación que una sociedad se da a sí misma y la manera en que las prácticas educativas se institucionalizan se relacionan estrechamente con la *acumulación* de saberes que se haya producido en el interior de la sociedad conside-

³ Este subtítulo se ha inspirado en la introducción del libro *La escuela como máquina de educar* (Pineau, Dussel y Caruso, 2001).

rada. Si una sociedad posee un escaso saber acumulado y sus procesos son simples, los procesos educativos serán de corta duración. Por el contrario, a medida que una sociedad se vuelve más compleja y posee más saberes, el proceso educativo requiere más tiempo.

Otros componentes de gran importancia para tener en cuenta en el análisis de las prácticas educativas son los propios *saberes*, transmitidos y considerados socialmente significativos y necesarios, y además, el *destinatario* de esos saberes. Así, proponemos que las formas que asumen las prácticas educativas quedan establecidas, por un lado, según el *qué* y, por otro, según el *a quiénes*, y las posibles combinaciones que surgieran entre ambos componentes y que arman los diferentes modelos.

Dado que la educación es necesaria para la producción y reproducción de la sociedad, los saberes considerados apropiados son –y deben ser– transmitidos a quienes han de contribuir a que la sociedad continúe y se proyecte en el tiempo. Esto ha hecho y hace que la educación apueste, por lo general, a las generaciones jóvenes. En otras palabras, la educación suele concebirse como una inversión a futuro, incluso cuando –como afirma Sandra Carli, en su artículo “Malestar y transmisión cultural”– es imperioso “reconocer la dislocación que surge de transmitir una cultura para un tiempo que vivirá el otro (el educando) y no yo (el educador), y ello se tolera si ambas generaciones podemos imaginarnos ligadas en un futuro”, es decir, todo esto supone la “constitución de la sociedad” (en Frigerio y otros, 1999: 173, 182).

Los saberes en las primeras sociedades

En las sociedades más remotas de cuya existencia tenemos indicios, los saberes que se transmitían –el *qué*– estaban ligados a la necesidad de subsistencia y al control del medio ambiente. Como señala Aníbal Ponce: “En las comunidades primitivas, la enseñanza era para la vida por medio de la vida: para aprender a manejar el arco, el niño cazaba; para aprender a guiar una piragua, navegaba” (1975: 39). Progresivamente, el hombre dejó de *ir al encuentro* de su comida y empezó a generarla él mismo: ocurrió el paso del nomadismo al sedentarismo. Este cambio permitió su independencia respecto de lo que la naturaleza le ofrecía: el trabajo, entendido como una transformación de la naturaleza, era concebido como *la* forma de reproducción. Este pasaje de una economía recolectora a una productora tuvo importantes consecuencias para la vida social. Por un lado, permitió al hombre afincarse en un lugar donde vivir, dejar de perseguir el alimento. Por otro lado, supuso incorporar nuevas herramientas para el proceso de trabajo y fabricar los primeros utensilios.

Las actividades productivas incluyeron nuevas herramientas en el proceso de trabajo (la azuela, la azada y la hoz). Su elaboración era compleja, pues se trataba de instrumentos cuyo diseño debía hacerse en función de imaginar su utilización posterior, su puesta en uso y su inserción en la producción social. Entonces, fue necesario transmitir nuevos saberes a las nuevas generaciones, nuevos saberes que se agregaban a los que estaban ligados a la caza, la pesca y la recolección. Ahora, los niños debían adiestrarse en el funcionamiento de las herramientas.

Más adelante, la capacidad de trabajo de las sociedades permitió producir un excedente —es decir, una cantidad de alimento que rebasa la necesidad urgente—, y algunas aldeas devinieron en ciudades. El excedente sirvió para mantener alimentada a la parte de la población urbana que, eximida de dedicarse a las tareas de subsistencia, gozaba del tiempo libre suficiente para dedicarse a otros menesteres, más lejanos que las carencias inmediatas. Así, el mundo vio nacer a los artesanos especializados, los sacerdotes, los comerciantes y los escribas. Al respecto, James Bowen menciona como ejemplo a las culturas mesopotámicas de entre 2000 y 500 años a. de C.: “Los sacerdotes menores y el personal del templo, además de cumplir sus deberes de tipo religioso, atendían a las numerosas funciones sociales y económicas del templo; entre ellos, se hallaban los escribas y los maestros” (1976: 33).

El pasaje de la recolección a la producción trajo consigo un cambio respecto a considerar cuán necesarios eran los saberes. La mayor complejidad de los conocimientos requirió diferentes procesos de transmisión. Pero, además, la acumulación de saberes comenzó a ser tal que resultaba improbable que todos pudieran saber todo. Así, el creciente carácter complejo de la educación implicó una división del trabajo; y la transmisión de saberes debió diversificarse.

Comenzaba a verificarse en la historia de la humanidad, más que una acumulación de productos materiales, un acopio de *bienes culturales* que la humanidad necesitaría transmitir y conservar a lo largo de las generaciones: “La historia posterior de la ciencia se ocupa, en forma considerable, de la difusión de las ideas útiles fuera del ambiente que originalmente las inspiró, y de la selección de los procedimientos eficaces entre los rituales tradicionales con los que antes estaban mezclados” (Gordon Childe, 1981: 72). A medida que el caudal de lo acumulable iba incrementándose, la división entre el trabajo manual —producción básica de alimentos y vestidos, y diversos oficios— y el trabajo intelectual se intensificó. Y este proceso de distinción implicó, necesariamente, un proceso de educación diferenciada.

¿Cómo se enseñaba y aprendía en los primeros tiempos de la humanidad?

En las primeras comunidades en que se organizaron los seres humanos, la educación estaba caracterizada por su casi nula institucionalización ya que, en general, los infantes aprendían a través de su participación en la práctica de los adultos. La convivencia diaria con los mayores introducía a los niños en las creencias y en las prácticas socialmente significativas, pues no había instituciones dedicadas exclusivamente a la enseñanza. Al respecto, Ponce detalla:

Si no existía ningún mecanismo educativo especial, ninguna escuela que imprimiera a los niños una mentalidad social uniforme, ¿en virtud de qué la anarquía de la infancia se transformaba en la disciplina de la madurez? Estamos tan acostumbrados a identificar la escuela con la educación; y a esta, con el planteo individualista en que intervienen siempre un educador y un educando, que nos cuesta un poco reconocer que la educación en la comunidad primitiva era una función espontánea de la sociedad en su conjunto, a igual título que el lenguaje o la moral (1975: 40).

Esa forma de entender las *prácticas educativas* dista necesariamente de la *relación pedagógica* que conocemos hoy, pues, en esas comunidades, los adultos no ejercían una acción intencionalmente decidida a *educar* (en el sentido escolarizado) a los niños. Completando la idea anterior, Ponce concluye que “así como resulta evidente que el niño no debe concurrir a ningún instituto para aprender a hablar (...), puede bastar la silenciosa imitación de las generaciones anteriores para ir llevando, hacia un mismo cauce común, las inevitables desigualdades en los temperamentos” (1975: 40).

Por tanto, en aquellas primeras sociedades, no existía un ámbito especialmente dedicado a los procesos educacionales, dado que los fenómenos educativos no estaban disociados de la cotidianeidad; o como señala Cecilia Braslavsky, se trataba de “heterogéneos y asincrónicos procesos de institucionalización de las prácticas no deliberadas de transmisión de la herencia cultural” (2001: 4).

Sin embargo, las formas de inclusión en las sociedades de los inicios de la humanidad, representadas en las formas de rituales de iniciación, poseían un modelo de *evaluación o prueba* (que los aspirantes debían pasar, por lo general, tras un período de preparación previa y aislamiento comunitario) y, además, tenían la representación de una figura de *maestro* o alguien capaz de transmitir cierto saber valioso para quienes debían integrarse en la comunidad.

Esta convivencia entre lo educativo y la vida misma resulta prácticamente inhallable en el mundo actual. La institución escolar, si bien está inscrita en el seno de la comunidad, procede de acuerdo con un lógica que le es propia y exclusiva: sus ritmos y sus tiempos no se ajustan a los del mundo, sino a los de sus propias necesidades. A su vez, los *contenidos* —si bien debieran *preparar para la vida*— poseen una artificialidad tal que hace que la escuela se caracterice por su *descontextualización* frente a otros procesos de enseñanza. ¿Qué significa esto? Si, en las sociedades primarias y en los primeros tiempos de la evolución social, lo que llamamos *educación* era un proceso casi indiferenciado de los mecanismos de subsistencia y de mantenimiento de las condiciones necesarias para la vida, en las nuevas sociedades, en cambio, fue preciso diseñar espacios *especializados* para la transmisión cultural como parte de un “sistema económico de instrucción para niños y para jóvenes” (Trilla, 1985: 30). Había que crear estos espacios, dotarlos de sentido y de reglas de funcionamiento, sistematizarlos y generalizarlos hasta la universalización.

Este análisis permite entender que ese proceso de institucionalización que originó la forma *escuela* requirió de un largo e intrincado camino. Y este recorrido impuso hegemónicamente una determinada forma que *dejó atrás* otras formas posibles.

Diferentes modelos de institucionalización de la educación a través de la historia

En los próximos apartados, consideraremos diversos modelos que ejemplifican diferentes *versiones* de la institucionalización de la educación, de acuerdo con las condiciones de organización socio-político-económica y cultural correspondientes a variadas sociedades. Cabe aclarar que la selección de los modelos no pretende, en absoluto, seguir una línea cronológica puntual, ni tampoco desarrollar una completa *historia institucional de la educación*⁴. El objetivo de este conjunto de ejemplos a lo largo de los siglos es que el lector pueda reconocer algunos elementos compartidos y otros específicos de cada modo de institucionalización de la escuela. Así, finalmente, podrá percibir que el modelo de escuela que se consolidó resultó hegemónico, principalmente, por haber resultado funcional a los procesos de conformación de los sistemas educativos nacionales hacia fines del siglo XIX.

⁴ Para realizar una lectura histórica, recomendamos los textos de Bowen (1976) y Zuretti (1964), en quienes nos hemos basado.

Escuelas sobre alfombras en Oriente

En la tradición de Medio Oriente, se pusieron en práctica algunas formas escolares, como por ejemplo, la que el pueblo judío implementó para complementar la educación familiar. Estas formas tenían por objetivo, en especial, la enseñanza del hebreo, luego de que ese pueblo pasó largos períodos en cautiverio.

Los niños aprendían hebreo sentados en el piso, sobre una alfombra, alrededor de un maestro que les enseñaba. Esta forma escolar confirma que los pupitres no son una necesidad imprescindible para el aprendizaje (Zuretti, 1964: 29).

Este modelo educativo se ubica en la línea de las consideraciones de Braslavsky cuando señala que “sociedades muy antiguas institucionalizaron diversos métodos educativos (...) para intentar garantizar la transmisión de la herencia cultural en las escuelas religiosas y en las ceremonias de iniciación” (2001: 4).

La escuela del ciudadano en Atenas

Como afirman diversos autores, en la antigua Atenas, la educación de las elites se realizaba a través de un modelo *preceptoral*, es decir, era costumbre que los padres confiaran el niño a un *preceptor*, a quien se le encomendaba la educación completa y directa del pequeño. Esta forma evolucionó con el tiempo; y el preceptor fue sucedido por la figura del *pedagogo*, término cuyo sentido ha variado desde sus orígenes. En principio, el pedagogo era un esclavo que acompañaba al niño, quien recibía su enseñanza; y aquel ejercía autoridad sobre el pequeño; además, de este modo, juntos, el niño evitaba las malas compañías de la calle. A partir de los 6 años de edad, cuando el niño comenzaba su formación de ciudadano —que incluía el aprendizaje de música a través de un citarista y de la lectura de textos a través de un gramático—, el pedagogo también asistía a las clases y, probablemente, ayudaba al niño a realizar sus tareas. De este modo, el adulto desempeñaba el papel de *profesor particular*.

En el caso de Atenas, se observa con claridad que el *qué* de la educación y el *a quiénes* son los ejes sobre los cuales se estructura el armado de un *modelo escolar*, de acuerdo con las necesidades políticas y culturales de una determinada civilización. Dicho en otras palabras, cada pedagogía se construye para intentar responder al *tipo de hombre* o al *perfil de ciudadano* que cada sociedad requiere. No olvidemos, además que, en la antigua Atenas, existían profundas divisiones sociales —amplios sectores dominados bajo el régimen de esclavitud y servidumbre—, y que la educación sistemática tenía como destinatarios sólo a los grupos sociales más privilegiados que aprendían, mediante la imitación, aquello que les resultaba necesario.

Roma: sillones y castigos

Juan Carlos Zuretti describe así la vida cotidiana de la escuela elemental en la Roma del siglo III d. de C.: “El maestro ocupaba un sillón (*cathedra*), los niños se sentaban en el suelo o sobre alguna piedra, rara vez, en bancos. Los alumnos tenían rollos de pergamino donde estaban escritos los trozos de lectura, que guardaban en cajas cilíndricas” (1964: 76).

En la Roma imperial, la aplicación del método de castigos corporales era, ciertamente, una costumbre: el maestro sostenía su autoridad en la férula o bastón. La *severidad* resultaba ser parte del *método pedagógico*, aunque no todos estaban de acuerdo con tales procedimientos. Quintiliano así los cuestionaba: “El azotar a los discípulos, aunque esté tolerado en las costumbres (...) de ninguna manera lo tengo por conveniente (...). Si a un niño pequeñito se lo castiga con azotes, ¿qué harás con un joven a quien no se lo puede aterrar de este modo y tiene que aprender cosas mayores?” (Homet, 1978: 32).

La educación en casa del príncipe

Aunque hoy concebimos la escuela como un ámbito masivo, una *escuela para todos*, es necesario advertir que el sistema educativo comenzó a masificarse recién a fines del siglo XIX. Mientras que las primeras estaban en manos de la elite dirigente, el resto era la modalidad educativa a la que accedía la mayoría de la población.

Los grupos dirigentes tenían sus propias prácticas educativas institucionalizadas, como por ejemplo, una cierta *educación domiciliaria*, que se desarrollaba en el interior de los palacios. Allí, los preceptores enseñaban a príncipes y a nobles. A fines del siglo XV, era habitual que, en el interior del palacio, un príncipe, sentado en una silla, escuchara la lección por parte de su preceptor, también sentado; mientras que alrededor del príncipe, permanecían otras personas que realizaban diversas tareas. De esta manera, el *clima escolar* no era de silencio y concentración, sino bastante bullicioso (Homet, 1978: 160).

La primera metodología didáctica moderna: Comenio

En el siglo XVII, Jan Amos Comenius (1592-1670), el teólogo y pedagogo nacido en la actual República Checa, y conocido simplemente con el nombre de *Comenio*, creó un nuevo cuerpo de principios teóricos y de propuestas prácticas para organizar la educación. Su preocupación mayor consistía en traducir la teoría en un programa educativo. Por ello, la historia considera a Comenio uno de los primeros pensadores que se centraron en las cuestiones metodológicas de la didác-

tica moderna. Los que siguen son algunos de sus postulados teóricos, sintetizados en su obra *Didáctica magna* (1986):

- La educación debe ser única e igual para todos, sin distinción de género, nivel social o grado de inteligencia.
- La educación debe ser universal, por tanto, en la escuela, se debe enseñar todo lo que el hombre necesita, por su condición racional: artes, ciencias, costumbres, lengua y religión.
- Las propuestas educativas deben actualizarse según se actualizan el conocimiento científico y los métodos de enseñanza.
- La escuela debe estar correctamente organizada, en lo relativo a los tiempos, las disciplinas y las conductas de los alumnos.

A partir de estos postulados, Comenio propuso una organización gradual de la educación. Al principio, el niño debe estar al cuidado de la madre; entre los 6 y 12 años, el niño debe ir a la escuela pública; entre los 12 y 18, a la escuela de gramática o gimnasio; y entre los 18 y 24, a la universidad. Comenio segmentó así los contenidos de la enseñanza:

- En la escuela pública –única e igual para todos–, deben enseñarse: aritmética, geometría, canto, historia, principios de artes mecánicas, moral, religión, y lectura y escritura en la lengua materna, es decir, los saberes necesarios para la vida adulta.
- En la escuela de gramática o gimnasio, deben enseñarse las cuatro lenguas y la base general de las artes y las ciencias, para promover que los alumnos alcancen la sabiduría universal.
- En la universidad –accesible sólo para los alumnos más sobresalientes–, debe realizarse la especialización de determinados campos del saber.

Si bien diversos autores ya habían concebido anteriormente diversas formas acerca de lo que creían que era la *educación*, Comenio⁵ fue el primero en construir un programa que no sólo especifica *qué y a quiénes* está destinada la enseñanza, sino también, *cómo* debe implementarse. Su programa sintetiza lo observado en las propuestas de otros muchos pensadores, a partir de la idea de que la educación debe ser una institución que impacte en el conjunto de la pobla-

⁵ Para profundizar este tema, sugerimos la lectura de *Infancia y poder*, de Narodowski (1999).

ción. Sin embargo, debieron pasar muchos años para que propuestas como la de Comenio se realizaran.

A continuación, revisaremos brevemente el proceso que se desarrolló hasta que los sistemas educativos modernos se conformaran.

La escuela del padre La Salle: enseñando simultáneamente

Muchas de las características determinantes que han conformado la escuela que hoy conocemos pueden hallarse en las propuestas de Juan Bautista de La Salle (1651-1719). Este sacerdote y pedagogo francés, quien fundó, en 1681, el Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (1681), se dedicó, especialmente, a la educación masiva de los niños pobres y a la formación docente.

¿Cómo sucedió que, desde su ámbito ligado a la religiosidad, lograra un gran impacto y repercusión sobre las prácticas escolares posteriores? Aunque, en la mayoría de los países de tradición occidental, la educación tiene un sesgo laico, sobre todo en el sector público, en la historia de la educación, la Iglesia y otros cultos han ocupado un lugar central y privilegiado como constructores y creadores de tendencias pedagógicas. En efecto, “los debates teóricos y la conformación de instituciones y de regulaciones sobre la transmisión de la cultura tuvieron lugar en los espacios religiosos” (Dussel y Caruso, 1999: 45).

El modelo de La Salle se estructura en torno a dos ejes que han trascendido los siglos: el *orden* y el *control*. Como señala Mariano Narodowski: “La táctica principal dentro de esta estrategia disciplinaria es la vigilancia constante sobre el cuerpo infantil por parte del profesor, quien, en virtud de dicha táctica, también construye su propio lugar dentro de la institución educacional” (1999: 113).

El orden y el control se aplican, en el modelo de La Salle, mediante la *simultaneidad de la enseñanza*, es decir, un grupo de alumnos recibe la misma instrucción al mismo tiempo, a través de un único docente. Esta distribución se homologa, casi sin diferencias, a la estructura de la celebración litúrgica, la misa. En esta, el sacerdote ocupa un lugar central, frontal, elevado y diferenciado en relación con la asamblea, que se ubica en bancos (casi siempre, longitudinales y paralelos, en un nivel más bajo del templo). De esta manera, se homogeneiza, al menos formalmente.

De igual modo, en un aula, todos los alumnos se ubican ordenados simétricamente, ahora ya no en bancos comunes, sino en un pupitre para cada alumno, en un “artefacto destinado al aislamiento, inmovilidad corporal, rigidez y máxima individuación” (Varela y Álvarez Uría, 1991: 53). Los estudiantes se colocan mirando al frente, en silencio, y prestan atención a su maestro, sentado estratégicamente detrás

de su escritorio. Esta es la escena *escolar* que más conocemos. Las escuelas estructuradas con esta lógica o “matriz eclesial” (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, Dussel y Caruso, 2001) reproducen cotidianamente algunos de estos principios, incluso, cuando muchos de estos supuestos hayan sido cuestionados y replanteados con posterioridad a su creación. Como sostiene Carlos Lerena en su artículo “El oficio de maestro”: “No es el ejercicio técnico lo que se sacraliza, sino la relación de dominación que equipara al maestro con el padre, el amo, el juez y el resto de los atributos de la divinidad” (Alliaud y Duschatzky, 1992: 26).

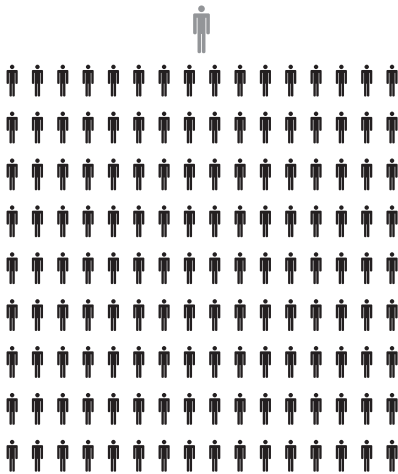
El modelo de La Salle parece surgir como un producto de la inventiva de un educador obsesivo. Sin embargo, lo que La Salle postula no es sino la recuperación y sistematización de una antigua tradición secular de la Iglesia católica, que responde al modelo del *pastoreo* como método efectivo para conducir grupos en torno a la figura de un líder, el pastor. Este organiza al grupo como a su propio *rebaño*, el cual debe responderle, con incondicional obediencia, a quien lo cuida y guía por el buen camino (Dussel y Caruso, 1999: 53-56).

Por otra parte, La Salle asume, como misión de vida, el trabajo con las poblaciones de niños pobres dentro de un movimiento llamado *escuelas de caridad*. Al respecto, Anne Querrien señala: “Lo que innova la escuela de caridad es el reunir, en el seno de una misma institución, enseñanzas que, hasta entonces, estaban dispersas” (1979: 25). Con esto, reaparece la cuestión del *qué* de la enseñanza: primeras letras, nociones de cálculo, religión y también, *buenas costumbres*, moralidad, disciplina. En términos actuales, La Salle propone una *formación integral del educando*.

Lo fundante y perdurable de las ideas del sacerdote y pedagogo francés es que, a través de su *método simultáneo o colectivo* de enseñanza, se garantiza la escolaridad masiva de grandes grupos de alumnos con muy pocos maestros. La Salle, así, dejaba atrás otras tradiciones en las que el maestro —ya desde la Antigüedad— acompañaba y seguía individualmente la enseñanza de los pupilos que le eran asignados. Ejemplo de esta tradición es el modelo preceptoral, por el cual el maestro visitaba la casa de sus alumnos, o bien, estos asistían a la casa del maestro para un trabajo *individualizado*. Con el paso de los siglos, los métodos individualizados fueron cayendo en desuso, e incluso, resultaron inoperantes, a medida que el maestro recibía cada vez una mayor cantidad de niños. Trilla describe este proceso de cambios:

Cuando la enseñanza ha de extenderse, cuando el modelo preceptoral resulta insuficiente, un único maestro deberá atender a muchos niños a la vez. Pero al principio, (...) la realidad de la enseñanza colectiva es sólo el desconcierto (...). La disciplina y la efectividad de la instrucción colectiva requerirán, entre otras cosas, actuaciones para transformar este caos en un espacio perfectamente organizado (1985: 40).

Para esta *organización del caos*, el método lasalleano resulta funcionalmente apto. La gran diferencia –tal como lo observa Querrien (1979)– es que, en el modelo individualizado, bastaba con que el maestro tuviera el conocimiento de aquello que debía enseñar, y que el alumno lo *imitara*. Ahora bien, el método simultáneo requiere que el maestro, además de los conocimientos, tenga una adecuada preparación para la organización de los grupos, para el control disciplinario y para el mantenimiento de los límites que deben separar taxativamente al docente del discente, es decir, del estudiante⁶. Junto con el método simultáneo, nació también un “ejército de educadores” que debían formarse en los principios de “un cuerpo enseñante” y de “una máquina educativa” (Querrien, 1979: 26).



En el esquema de la enseñanza simultánea, el docente se sitúa en un lugar central, destacado y diferenciado respecto de los alumnos que ocupan, cada uno, su lugar en una cuadrícula, conformada por los pupitres que los mantienen inmovilizados y controlados.

La escuela de Lancaster: enseñando mutuamente

En la Inglaterra de fines del siglo XVIII, surgió una nueva disposición de la organización escolar, cuyo formato emulaba al de las crecientes fábricas textiles que comenzaban a expandirse como consecuencia de la Revolución Industrial: una gran aula, como si fuera un galpón, reunía a cientos de alumnos de diferentes *niveles*, sentados en bancos. Estos se disponían en filas, en cuyo extremo se ubicaba el *alumno monitor*. Es decir, había tantos alumnos monitores como filas de alumnos ubicados en la clase. En el frente, no obstante, seguía estando un maestro; pero este, en lugar de impartir su *clase* a todo ese conjunto de alumnos que tenía fren-

⁶ Al respecto, Trilla sostiene que los roles de docente y discente “son inseparables”, pues constituyen una relación asimétrica. Además, se “encuentran perfectamente diferenciados”, diferenciación que caracteriza a una escuela como tal (1985: 26 y 28).

te a sí, sólo trabajaba en forma directa para los monitores, quienes, a su vez, repetían el procedimiento con su grupo de *alumnos*. Así nació el método que se denomina *lancasteriano*, iniciado por dos pedagogos ingleses, Andrew Bell (1753-1832) y Joseph Lancaster (1778-1838), quien llegó a fundar, con nobles de su país, la Royal Lancaster Society.

El método lancasteriano, conocido también como de *educación mutua* o *monitoreal*, consiste en la utilización de alumnos monitores (hoy los llamaríamos *avanzados*) que median entre el resto de los alumnos y el docente. De acuerdo con Narodowski, este método no sólo es distinto, sino también revolucionario respecto de la institución escolar moderna. En palabras de este autor:

La oferta pedagógica lancasteriana se basa, en términos generales, en el uso de alumnos avanzados, denominados *monitores*, que enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos anteriormente. Sólo los monitores precisan comunicarse con un único maestro, y queda así conformada una estructura piramidal que permite tener muchos alumnos en la base; los monitores, sosteniendo la franja intermedia; y el maestro único, en la cúspide, controlando la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje (1999: 135).

En el método de Lancaster, las relaciones sociales tradicionales en la educación, entre el docente y el alumno, se ven subvertidas: ahora también enseña alguien que está en proceso de aprender, alguien que aún es alumno. Es decir, lo que organiza a este método no se corresponde con la relación típica docente-alumno —la que implica que una persona puede ser o bien docente, o bien, alumno—, sino que,

en la figura del monitor, se resumen ambos roles. He aquí lo revolucionario respecto de las pautas tradicionales de autoridad.

€ €€€€€€€



En el esquema del método lancasteriano o de enseñanza mutua, el maestro, representado en el dibujo en mayor tamaño, se dirige a los alumnos monitores, que encabezan las filas; detrás de ellas, se ubica el resto de los alumnos.

Por otra parte, el método lancasteriano implica una alternancia: el que es alumno, en un momento, es un potencial docente, y viceversa. Es decir, no existen estándares fijos de autoridad, sino figuras móviles. Mientras que el modelo de educación simultánea asume una asimetría inamovible, el método mutuo la rompe, pues no concibe papeles prefijados de una vez y para siempre hasta la completud del ciclo escolar. Estos cambios de roles resultan inadmisibles en el modelo de educación simultánea.

El método lancasteriano perdió fuerza; y las verdaderas causas de su extinción deben buscarse, en primer lugar, en las críticas y en los desafíos que plantea al método simultáneo ya hegemónico cuando Lancaster hizo su propuesta y, en segundo lugar, a los factores intrínsecos del método monitoreal. Es importante advertir que, por detrás de la disputa por la apropiación de roles y por la disposición del aula, subyace la lucha por configurar las relaciones de poder y saber.

El *decurión* y las hiper-aulas jesuíticas

Ahora bien, la figura de los monitores no fue un invento original de la pedagogía lancasteriana⁷. Por el contrario, en los métodos educativos establecidos por los jesuitas, ya se encuentran ideas similares a la de los monitores. Los jesuitas o la Compañía de Jesús —Orden religiosa católica fundada en 1536 por Ignacio de Loyola con la misión de contrarrestar los avances de la Reforma protestante de Martín Lutero— habían desarrollado un antecedente del monitor: el *decurión*. Los jesuitas propusieron que los alumnos se sentaran en el aula enfrentados en dos bandos simétricos distribuidos en forma de fila. Cada una de estas era llamada *decuria*. Cada alumno tenía su *par* en la fila contraria y, con este *par*, debía desarrollar las argumentaciones en los términos propuestos para la clase. A su vez, cada bando tenía un *monitor*, que los presidía. El docente se ubicaba en un lugar central como *juez*.

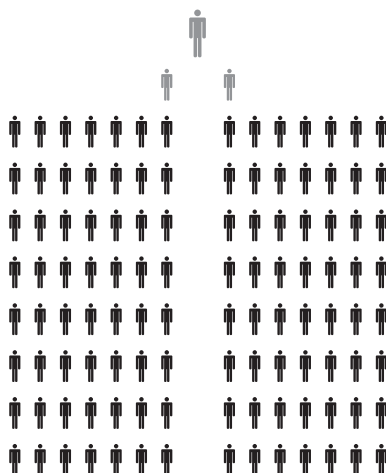
Los jesuitas desarrollaron su método pedagógico a partir de un documento que reglamentaba las formas que debía asumir el proceso educativo: la *Ratio Studiorum*⁸. En este documento, se establecía, entre otras consideraciones, la figura del *decurión*. ¿Qué era un *decurión*? Era un alumno destacado que participaba de la clase ayudando a sus compañeros y colaborando con el docente. ¿Por qué

⁷ Narodowski refiere al respecto: "Es preciso recordar que ni Bell ni Lancaster introducen en la tradición pedagógica, por primera vez, el accionar de monitores en el marco de un modelo escolar" (1999: 135). Dussel y Caruso, por su parte, señalan "la semejanza de los ayudantes-alumnos con los *decuriones* jesuitas" (1999: 101).

⁸ En el trabajo de Dussel y Caruso, se considera que la *Ratio Studiorum* "asumió el carácter de texto pedagógico fundador de la Orden" (1999: 65).

surgió este modelo? En parte, para tratar de solucionar la necesidad práctica de enseñar a los numerosos cursos que conformaban las aulas jesuitas, probablemente, entre 200 y 300 alumnos (Dussel y Caruso, 1999: 66).

Pero, más allá de esta necesidad práctica, la particularidad del modelo jesuita radica en un seguimiento individualizado y permanente que se ejercía sobre los alumnos. Como bien aclaran Dussel y Caruso, no se trataba de un trabajo individualizado en el sentido que actualmente se le asigna a esta metodología, sino que apuntaba a una modelación de las conciencias tan efectiva que cada alumno “obedeciera y trabajara sobre su conciencia cumpliendo con las consignas dadas” (1999: 70).



En este esquema de un aula jesuita, inspirado en el gráfico de Trilla (1985: 43), se advierten dos bandos de alumnos, organizados en decurias, y los decuriones, que presiden cada bando. En el extremo, en un lugar central, se ubica el maestro.

La escuela *disciplinada* y *disciplinadora*. La industrialización y el surgimiento de los modernos sistemas educativos nacionales a fines del siglo XIX

Narodowski, en su artículo “Buscando desesperadamente a la Pedagogía”, sostiene que la conformación de la que hoy conocemos como *escuela moderna* se realizó a través de un “proceso de escolarización del saber” (Frigerio y otros, 1999: 29 y 35), que se produjo entre los siglos XVII y XIX. Ese proceso se construyó como un entramado en el que es posible reconocer —así lo señala Braslavsky (2001)— dos vertientes. Una de ellas es *institucional* y se relaciona con, por un lado, el nacimiento de las primeras fábricas y la necesidad de disciplinamiento social y, por otro, con las ya existentes escuelas de origen religioso (catedralicias, parroquiales),

las *clásicas* —que ensañaban el conjunto de materias heredadas de la Edad Media, es decir, el *trivium* y el *cuadrivium*— y las *municipales*. La otra vertiente es *intelectual* y se nutre de la *Ratio Studiorum* de los jesuitas, la *Didáctica magna* de Comenio y la pedagogía lasalleana. Cada una de estas pedagogías nutrió de bases e ideas que han dado existencia a la escuela como tal.

La escuela moderna surge en el marco de cuatro procesos fundamentales:

- la revolución agrícola, que implicó una masiva emigración de trabajadores hacia las ciudades;
- la Revolución Industrial, que creó nuevas formas de organizar el proceso de producción y generó un trabajador de nuevo cuño: el obrero industrial;
- la idea de *ciudadano*, que surgió con las revoluciones políticas y que se extendía a toda la población;
- la revolución tecnológica, íntimamente vinculada con las dos primeras, que derivó en la construcción de nuevos campos de saber y en la configuración de nuevas formas productivas que hubieran sido impensables sin los nuevos recursos tecnológicos.

En este tiempo, sobrevolaba la promesa de que, a través de la razón, el hombre lograría acercarse al conocimiento del mundo, *dominar* la naturaleza y construir estándares de vida cada vez más altos; en pocas palabras, el hombre lograría hacer efectivo el ideal del progreso indefinido. Estos cuatro procesos que delinearon profundos cambios en la vida social, a la vez, sentaron las bases de las formas de educar que hoy conocemos.

Entre los siglos *xvii* y *xix*, los dispositivos de la sociedad disciplinaria comenzaban a configurarse con fuerza. Como sostiene Michel Foucault, la sociedad se disponía a “hacer que la vigilancia fuese mayor en sus efectos (...) y a sostener una relación de poder independiente de aquel que lo ejerce” (2002: 204). La disciplina se configuraba en lugares cerrados sobre sí mismos, divididos en zonas que separaban a las personas entre sí, que clasificaban espacios, funciones, tareas, tiempos. Esta organización permitía, a la vez, el aislamiento y la localización de los individuos. El *panóptico*⁹ era el modelo físico, arquitectónico, que representaba

⁹ “En la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro, una torre; esta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tiene dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre, y la otra que da al exterior permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. (...) El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto” (Foucault, 2002: 203-204).

estos conceptos: todo estaba bajo control, e incluso, cuando las personas no estaban siendo controladas, igualmente, se sentían vigiladas. “El *panóptico* es una máquina maravillosa que, a partir de los deseos más diferentes, fabrica efectos homogéneos de poder” (Foucault, 2002: 206).

En la escuela, esta organización de tipo panóptico se verificó en la construcción de grupos de alumnos sobre la base de su diferenciación etaria, de sus predisposiciones y de sus capacidades. Estos procedimientos disciplinarios tendían a configurar un tiempo evolutivo lineal de todos los alumnos; las etapas en esta evolución estaban orientadas hacia un punto terminal.

El Estado y la simultaneidad sistémica

La masividad de la enseñanza comenzaba a ser, cada vez más, una necesidad de las sociedades modernas. Ya no bastaba con tener escuelas en los municipios o maestros que enseñaran en sus casas: la educación debía impactar en toda la población, en pos de unificar la lengua, la historia, la cultura. Todo esto implicaba instituciones especialmente diseñadas para tales fines. Por sus nuevas características, el Estado asumía el rol principal como responsable directo de la provisión del servicio educativo y como regulador del sistema. Este rol se materializó en el dictado, hacia fines del siglo XIX, de diversas leyes que dieron lugar a la conformación de los sistemas educativos nacionales.

Al respecto, en el artículo “Acerca del fin de la escuela moderna”, Silvina Gvirtz y Mariano Narodowski afirman que “ya ha sido demostrado por la historiografía educativa latinoamericana que, en los países de la región, los sistemas educativos nacionales surgen de los escombros de un antiguo régimen escolar conformado por educadores corporativos y órdenes religiosas”. Las anteriores propuestas educativas no fueron *eliminadas*, sino que se ha operado una cooptación, por parte del Estado, de modelos y espacios preexistentes, que debían “alinearse dentro de la estrategia estatal” (Gvirtz y Narodowski, en Téllez, 2000: 173).

El gran *invento* de esta etapa en que operó fuertemente el Estado ha sido la *simultaneidad sistémica*. ¿En qué consiste? Es “el dispositivo por el cual toda la actividad escolar se homogeneiza para un tiempo y espacio políticos determinados” (Gvirtz y Narodowski, en Téllez, 2000: 170). Dicho de una manera más simple, la simultaneidad sistémica consolida aquellos principios del modelo de Comenio acerca de “enseñar todo a todos” mediante métodos efectivos y uniformes que aplican una tecnología de disciplinamiento social al servicio de la educación. En la práctica, esto supone que todas las escuelas de un mismo territorio realizan las mismas tareas, al mismo tiempo, y siguen las mismas etapas, destinadas a un mismo tipo de

alumno o *alumno tipo*. Este dispositivo requería de un gran poder de imposición para llegar a *todos los rincones*. Esto sólo era posible bajo la tutela unificadora del Estado. En efecto, “los Estados nacionales se decidieron progresivamente por la primacía del pastorado modernizado, que surgía junto con la disciplina independiente llamada *Pedagogía*, y estaba basado en sistemas de enseñanza simultáneos” (Dussel y Caruso, 1999: 113).

Ahora bien, últimamente, este modelo ha comenzado a entrar en contradicción con las estrategias sociales basadas en la promoción de la diversidad, el respeto por las diferencias, y la libertad y la autonomía de los grupos y de los individuos dentro del marco de los sistemas democráticos. Entonces, pareciera que una nueva escuela estuviera surgiendo o, al menos, que está *inventándose*...

La educación sin escuelas

Como veremos en los próximos capítulos, el optimismo pedagógico y la confianza depositada en la escuela como garante de una auténtica igualdad de oportunidades comienzan a desmoronarse en la segunda mitad del siglo xx. Ante este desencanto y cierto *pesimismo pedagógico*, han aparecido alternativas *contraescolares*.

Consideremos, por ejemplo —en relación con nuestro recorrido por los diversos modelos de institucionalización de la educación—, un fenómeno que apareció en las décadas de 1960 y 1970. Se trata de una propuesta *desinstitucionalizadora*: la corriente *desescolarizante*, un movimiento encabezado por Iván Illich (1926-2002). Illich, pensador y crítico cultural austríaco, quien desarrolló una importante labor como pedagogo en Estados Unidos, Puerto Rico, Alemania y México, lanzó alternativas en materia de educación, no centradas en la forma *escuela*. ¿Qué sostiene la corriente de Illich? Postula que la noción de *progreso sin fin* que prometían las instituciones modernas tiene un límite, y la escuela —como institución al servicio de esa promesa— no puede resolver la contradicción de formar a las futuras generaciones en una tecnología y en un progreso al que no todos tendrán posibilidades efectivas de acceder (Illich, 1985). Por ello, propone “liberar la educación de la escuela, de manera que la gente pueda aprender la verdad acerca de la sociedad en la que vive” (Reimer, 1976: 11).

En realidad, las ideas pregonadas por el movimiento de Illich critican que la educación, tal como se institucionaliza en los países periféricos —especialmente, en América Latina—, no es sino una forma más de dominación. En efecto, para esos Estados, la escuela no representa una oportunidad verdadera para salir del Tercer Mundo; por el contrario, ella insume un costosísimo presupuesto para mantener en

funcionamiento la gigantesca burocracia de los sistemas educativos. Esto constituía una crítica directa al modelo del desarrollo impuesto por los países centrales, en auge durante la década de 1960.

¿En qué consiste la propuesta de una educación sin escuelas? La idea central advierte que es mucho más económico y democrático educar a la sociedad por un medio que no sea la institución escuela. A grandes rasgos, la propuesta imagina sociedades en las que todos tengan libre acceso a todos los conocimientos y saberes disponibles, para conformar lo que Illich denomina *tramas de aprendizaje* o *redes abiertas*. En palabras del propio autor:

Un buen sistema educacional debería tener tres objetivos: proporcionar, a todos aquellos que lo quieran, el acceso a los recursos disponibles en cualquier momento de sus vidas; dotar, a todos los que quieran compartir lo que saben, del poder de encontrar a quienes quieran aprender de ellos; y, finalmente, dar, a todo aquel que quiera presentar en público un tema de debate, la oportunidad de dar a conocer su argumento (1985: 106).

Estos planteos, con profundas raíces filosóficas y políticas, si bien no llegaron a generalizarse ni a imponerse, constituyen un llamado de atención y abren el camino al debate. Invitan a seguir pensando si las estructuras que sostienen a los sistemas educativos y a la escuela que surge de ellos para conformar la *gran máquina escolar* son las únicas opciones posibles o, en cambio, si es viable, en un futuro mediato, la coexistencia de alternativas al modelo original de escuela.

La escuela liberadora: Paulo Freire

En la línea de los cuestionamientos y las críticas a los sistemas educativos modernos, como *máquinas* reproductoras de la inequidad social y al servicio de intereses de las clases dominantes, se inscriben los trabajos del importante pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997). Las ideas freireanas comienzan a problematizar los vínculos pedagógicos tal como se desarrollaban en la mayoría de los sistemas educativos vigentes al momento de desarrollarse sus teorías; pero, a diferencia de las propuestas de Illich, Freire no propone una *no-pedagogía*, sino una *nueva pedagogía*, destinada a los oprimidos. Su método procura dar al hombre la posibilidad de redescubrirse y de concretizarse. No se pretende como un método de enseñanza, sino de aprendizaje, para que las personas aprendan a ejercer su libertad y a practicarla.

Freire entiende que los procesos educativos, tal como se cumplen en las escuelas de la América Latina, se asemejan a las *relaciones bancarias* en las cuales

alguien *deposita* algo en otro, sin ningún tipo de interrelación entre ambos: “El único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” [la traducción es nuestra] (Freire, 1986: 66). El saber escolar resulta ser una materia inerte, estática, que pasa de uno a otro como si fuera una simple mercancía. El docente deposita un saber *cerrado* en la mente del alumno, cuya función es reproducirlo memorísticamente. Cuanto más acumule y más memorice el alumno, más *educado* ha de ser. Estos planteos tradicionales, además, refuerzan la antinomia entre el educador (el que sabe) y el alumno (el que ignora). Este planteo fue sostenido por la estructura de la escuela moderna durante casi cuatrocientos años; Freire lo pone en tela de juicio para pensar cuál es el lugar del sujeto de la educación.

¿Qué propone, por tanto, Freire? Presenta un modelo educativo diametralmente opuesto a la concepción *bancaria*. El pedagogo brasileño formula la *dialogicidad* como la esencia de una educación que pueda favorecer la práctica de la libertad: “El diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo (...). ‘Pronunciando’ el mundo, los hombres lo transforman; el diálogo se impone como camino por el cual los hombres ganan significación en tanto hombres” [la traducción es nuestra] (Freire, 1986: 93).

Evidentemente, esta propuesta dista mucho de los otros modelos de escuela organizados en torno a una pirámide jerárquica de autoridad, autoridad instituida en el rol del docente o en el currículum oficial, como *saber autorizado* que debe ser enseñado.

La pedagogía freireana es, ante todo, una *escuela de vida*, porque propone que los procesos formativos no se separen de la realidad misma donde las personas se desenvuelven y actúan. Se trata de una escuela que problematiza la realidad con el propósito de transformar el mundo para modificar la injusta relación entre opresores y oprimidos. Es, en síntesis, una teoría de la acción: “Así como el opresor, para oprimir, precisa de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, para liberarse, igualmente necesitan de una teoría de su acción” [la traducción es nuestra] (Freire, 1986: 217).

La escuela en casa: *homeschooling*

En los últimos años, diversas propuestas surgieron para buscar opciones que respondieran a los intereses de algunas familias que no estaban conformes con la educación que las escuelas tradicionales les brindaban a sus hijos. Muchos padres, por propia convicción política, religiosa o cultural, cuestionan el monopolio histórico-gubernamental de una educación *pública*, estructurada dentro de un sistema,

con *edificios-escuela*, aulas, patios, bandera, horarios, maestros, alumnos, reglamentos... Pero, además de estas objeciones, lo que se cuestiona es el contenido de la educación, dado que estos padres sienten que las escuelas son incapaces de ofrecer lo que ellos desean para el crecimiento de sus hijos. ¡Toda la estructura y la organización de la escuela moderna parecen estar en riesgo!

El movimiento de la *homeschooling* ('la escuela en casa') se ha desarrollado, principalmente, en los Estados Unidos y está extendiéndose hacia Canadá, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra. Según datos de 1996, alrededor de un millón de niños estaban siendo educados por sus padres en sus propios hogares. Otras cifras indican que más de 2,5 millones de niños estarían recibiendo este tipo de educación¹⁰.

Los cultores del movimiento de la *homeschooling* sienten que sus propuestas permiten una *liberación* de las familias en relación con las imposiciones de un currículum oficial, y al mismo tiempo, una liberación del modelo escolar en el que predomina la competencia, la comparación y en el que circulan situaciones sociales (como la violencia, las drogas) que, en la propia familia, no se producirían o, al menos, los niños estarían *protegidos* respecto de ese tipo de sucesos.

El desafío de la *homeschooling* pone en cuestión, abiertamente, los grandes pilares de la escuela moderna: el lugar y la autoridad del maestro, y lo que se ha denominado el *dispositivo de alianza entre la familia y escuela*¹¹. Asimismo, debilita el concepto de *simultaneidad sistémica* de los grandes sistemas educativos nacionales, que sostuvieron el modelo de escolaridad durante los últimos cien años.

Y ahora, ¿qué?

Hemos planteado, al inicio de este capítulo, que la escuela, tal como hoy la concebimos, es el resultado de una construcción histórico-social —y no, de una existencia *natural*—, lo que permite identificar la estrecha relación que existe entre institucionalización de la educación y los valores relevantes que cada sociedad asume. Los mayores niveles de organización y complejidad de la vida social se vinculan con una mayor sistematicidad e institucionalidad de la educación. En directa relación, esto se traduce en procesos de distribución diferencial de los saberes. A medida que la educación comienza a tener un valor *económico*, comienzan a establecerse circuitos formativos diferenciados, vinculados con la división social de trabajo y con la división de la sociedad en clases.

¹⁰ Estos datos han sido extraídos de Blumenfeld (1998: 2).

¹¹ Para ampliar estos conceptos, ver Narodowski (1999).

La motivación que ha orientado este capítulo ha sido reconocer, en nuestra forma actual de la escuela, partes que fueron significantes en otras etapas y que, por diversas razones, se perdieron, omitieron o mutaron. Regresemos al planteo original: las escuelas, ¿siempre han sido como son en la actualidad o, por el contrario, eran diferentes? Entonces, ¿cómo eran antes y por qué cambiaron? Este planteo permite pensar cambios posibles en el futuro. Por ejemplo, ¿la educación *on line* reemplazará al maestro? Este es uno de los tantos interrogantes que surgen cuando imaginamos otros escenarios posibles.

Lo que parece no presentar dudas es que “el aula tradicional ordenó las prácticas cotidianas, sobre todo, a partir del triunfo final y avasallante del método simultáneo, gradual o frontal, sobre otras posibilidades...” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 46). Este ordenamiento tuvo como correlato:

- Una escuela centrada en el *enseñante*, dueño de un lugar privilegiado y concebido como depositario exclusivo del saber legitimado.
- Un espacio físico que separa al que enseña del que aprende.
- Una gradualidad sucesiva y temporal como forma *autorizada* para enseñar y aprender.
- Un conjunto de reglas de funcionamiento uniforme que involucran al conjunto de las instituciones y homogeneizan prácticas, tiempos y contenidos.

Preguntémonos por qué, si existían alternativas para la organización de la educación, prevaleció hegemonícamente la que hoy conocemos en el marco de algunos movimientos que, en la actualidad, comienzan a generar otras opciones.

Todas las propuestas que acabamos de repasar han contribuido a la configuración de la educación y de la idea de escuela que hoy tenemos. Si aceptamos que la institución escolar, como producto de la Modernidad, se configuró en paralelo con otras instituciones, a efectos de cumplir con determinadas *funciones* vinculadas con demandas y necesidades de la sociedad, será preciso indagar la relación entre estas funciones y la forma que la escuela acabó por asumir, dejando a un lado posibles alternativas.

Podemos conformarnos con una descripción ingenua de la escuela, o bien, podemos esforzarnos por reconocer aquellos signos que la condicionaron y conformaron a través del tiempo para imaginar cuál podría ser el legado actual para un futuro modelo de escuela.

¿Cómo será la progresiva inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación? ¿Qué pasará con los dispositivos virtuales de enseñanza? ¿Cómo serán los nuevos espacios educativos? ¿Cómo se institucionalizará esta escuela que

proyectamos en una era digital? ¿Cómo será la escuela de la *no-simultaneidad sistémica*? En realidad, todas estas preguntas sólo podrían responderse si conociéramos al tipo de hombre que las futuras sociedades formarán, con el auxilio de la escuela. Sin embargo, podemos arriesgarnos y hacer el ejercicio de concebir una nueva escuela para un futuro que no conocemos. ¿Cómo la piensa cada uno de nosotros? Sobre todo esto, seguiremos reflexionando en los próximos capítulos.

Pero, para terminar este, volvamos a su título: “¿Cuándo se inventó la escuela?”. Una y otra vez, desandemos el recorrido histórico, con la certeza de que “ni el espacio, ni el tiempo escolares son dimensiones neutras de la enseñanza, simples esquemas formales o estructuras vacías de educación”, como dijo Agustín Escolano en su artículo “Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primaria no Brasil” (Mendes de Faria Filho y Gonçalves Vidal, 2000: 19). Sin dudas, la escuela expresa y representa un sistema de valores y una forma de concebir las relaciones de poder en una sociedad, lo que adquiere materialidad en la forma visible e invisible de la escuela:

Hemos convenido en llamar *Escuela* a unas instituciones educativas que constan de una serie de piezas fundamentales entre las que sobresalen: el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario. Desde los colegios de los jesuitas hasta la actualidad, esas piezas están presentes en la lógica institucional de los centros escolares, tanto públicos como privados. (...) las escuelas siguen, como ayer, privilegiando las relaciones de poder sobre las de saber (Varela y Álvarez Uría, 1991: 281).

