



LA INVENCIÓN DEL AULA
Una genealogía de las formas de enseñar

LABORDE
LIBROS
ENTRE RIOS 647 TE. 4498802
2000 ROSARIO

393
0977



LA INVENCION DEL AULA

Una genealogía de las formas de enseñar

Inés Dussel / Marcelo Caruso

Santillana

Introducción

De pedantes, pedagogos y aulas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

raíz —ped—: pie, el que anda a pie— con la palabra pedante, que es el que “peca de sabio”, el que pretende ser erudito. Esto habla, ante todo, acerca del lugar no muy prestigioso de las personas letradas en la época. Esta ambigüedad se ve en la siguiente frase: “un buen maestro galés, un buen estudioso, pero muy pedagógico” (citado en el *Oxford English Dictionary* de 1888). Que algo fuera “pedagógico” no era entonces sinónimo de una cualidad positiva, sino lo contrario. El *Diccionario de Autoridades* de 1737 establece que pedagogo es “cualquiera que anda siempre con otro, y le lleva donde quiere, o le dice lo que ha de hacer”. Aquí aparece tanto el significado de “pie” como el de conducir o guiar como acción propia. Pero ya en 1788 aparece con más fuerza el significado que hoy conocemos. La pedagogía se acerca a lo que llamamos “maestro” y deja de ser la acción de guía general (Terreros y Pando, 1788, p. 73). En el siglo XIX aparece la definición de pedagogía como “el arte y ciencia de enseñar y educar a los niños”. Esta descripción, que hoy nos parece natural, es en realidad una invención reciente, de los últimos siglos (Rizzi Salvatori, 1996).

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

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

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

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

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

○ **La pedagogía, entonces, se extiende cada vez más en el tiempo: lo que empezó**

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

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

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

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

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

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

Para darle la bienvenida a la reflexión pedagógica, en este libro nos centraremos en un ejemplo de cómo el conocimiento pedagógico —esa ciencia, ese arte— desempeñó un papel importante a la hora de armar y darle contorno a uno de nuestros más viejos conocidos: el aula de la escuela elemental. En este trayecto de la historia del aula quizá quede más claro por qué la pedagogía podía ser tanto pedantería como método, ayo o acompañante. Queremos mostrarle cómo la pedagogía intentó darle forma al aula, a la disposición del espacio, a sus rituales, costumbres, modos de interacción y de comunicación. Quizás eso nos ayude a lidiar con nuestros temores y a apropiarnos con decisión de ese espacio de acción.

Para ello, desarrollaremos la idea de que el aula elemental es una invención del Occidente cristiano a partir del año 1500 y que en este proceso la pedagogía utilizó muchísimas argumentaciones diferentes para darle cuerpo y forma a este espacio. Esto no quiere decir que antes no hubiera experiencias pedagógicas; por el contrario, los griegos, los romanos, los primeros cristianos, los pueblos indígenas, todos idearon modos de transmitir conocimientos y tuvieron formas más o menos institucionalizadas de enseñanza. Hemos conservado muchas de ellas: los amautas incas, los sofistas griegos, la figura socrática de la interrogación mayéutica, dejaron huellas en el imaginario de qué es ser un buen docente y de cómo se hace para enseñar. Pero sus preocupaciones y sus mundos eran todavía más diferentes del nuestro que aquel del 1500. Sus espacios educativos estaban poblados de otras inquietudes y temores. Seguramente, en las prácticas que emergieron alrededor del 1500 había muchísima influencia de las pedagogías anteriores, que al fin de cuentas eran el saber disponible para los hombres y mujeres de aquella época, y nuestro estudio ganaría en profundidad si hiciera todas las conexiones posibles hacia atrás y hacia adelante. El argumento podría retroceder aun más y más, en una cadena infinita. Dicen los que saben escribir que en algún lugar hay que poner el punto, decir "hasta aquí llegué", y éste es el nuestro. Circunscribimos nuestro trabajo a la modernidad occidental, en primer lu-

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

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

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

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