

Xº JORNADAS INTERESCUELAS / DEPARTAMENTOS DE HISTORIA

Rosario, 20 al 23 de septiembre de 2005

Título: El campo de la Pedagogía Escolanovista: entre la ortodoxia y la herejía.
Su impacto en el Ideario Pedagógico Argentino.

Mesa temática: No. 22 - Historia de la Educación Argentina

Pertenencia institucional: U.B.A - Facultad de Filosofía y Letras

Autoras: DONO RUBIO, Sofía – Auxiliar docente de primera categoría

Historia General de la Educación – Investigadora

Cabrera, J. A 3840 11º “A” Cap. Fed. / 0114867 – 3906

donoavena@movi.com.ar

LÁZZARI, Mariana – Auxiliar docente de primera categoría

Historia General de la Educación - Investigadora

Alberti 2080 Cap. Fed. / 0114943-3018

mlazzari05@yahoo.es

Introducción

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, el campo pedagógico se ha consolidado mundialmente, fundamentando sus propuestas y prácticas, en los principios herbartianos.

Esta pedagogía se inscribe en lo que se ha denominado pedagogía tradicional. La sistematización de las ideas pedagógicas transforma a la pedagogía en la ciencia de enseñar y consecuentemente modifica el campo que posee ese saber específico.

Al interior de este campo donde la hegemonía es detentada por la pedagogía tradicional, se alzan, hacia fines del siglo XIX las primeras voces que, bajo el nombre de escolanovismo y con ciertas estrategias de subversión intentan modificar el orden establecido.

Pierre Bourdieu (1984) caracteriza al campo como un espacio de lucha, donde se encuentra el que domina, que trata de defender su monopolio y excluir a los potenciales competidores, y el que intenta obtener su derecho a ser reconocido como perteneciente a ese campo.

En esta lucha, los que monopolizan desarrollan estrategias de conservación, defienden la *ortodoxia*. Por otro lado, los que intentan ingresar al

campo, despliegan estrategias de subversión, son los *herejes*. Sin embargo, como plantea Pierre Bourdieu, los discursos heterodoxos siempre tienden a la conservación dentro de determinados límites. Todos los que pertenecen al campo, o desean pertenecer, tienen una cantidad de intereses comunes, vinculados con la continuidad y preservación del mismo. Esta comunidad de intereses hace que los que intentan ingresar reconozcan como digno de ser conservado algunos principios fundamentales, que no son puestos en tela de juicio. Es así como ambos antagonistas, contribuyen a reproducir el juego establecido, en diferentes grados. Es característico de los campos de producción de bienes culturales que la subversión se fundamente sobre la necesidad de volver a las raíces, a la esencia, en contra de la degradación que denuncian.

Es posible, entonces desde estos aportes, pensar a la Escuela Nueva como un movimiento de irrupción, ruptura en el campo, pero también de conservación y continuidad.

Los conceptos de B. Bernstein (1998) nos posibilitan profundizar nuestro análisis en esta dirección.

Este autor postula que el conocimiento educativo formal puede ser realizado a través de tres sistemas de mensajes: el currículum - que define lo que es conocimiento válido-, la pedagogía -que define la transmisión válida del conocimiento- y la evaluación -que define lo que es manifestación válida del conocimiento por parte del alumno-. Currículum, Pedagogía y Evaluación son las realizaciones del código de conocimiento educativo.

Las estrategias escolanovistas, en la búsqueda de producir una propuesta alternativa en el campo pedagógico, postulan nuevas formas de configuración de los sistemas de mensajes que conforman el código de conocimiento educativo¹, redefiniendo los espacios de la relación maestro, alumno y conocimiento. Las nuevas formas adoptadas o el debilitamiento de las anteriores modifican a su vez las estructuras de poder y los principios de control social, posibilitando el quiebre de monopolios existentes.

¹ La forma del código de conocimiento educativo depende de principios sociales que regulan la clasificación y enmarcación del conocimiento que se hace público. Clasificación se refiere al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos. Enmarcación se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización y ritmo del

El presente artículo aspira, desde este marco, brindar un aporte al análisis de la constitución de una propuesta alternativa dentro del campo de la pedagogía y a la reflexión de su impacto en el ideario pedagógico argentino, hegemonizado hasta ese momento por la tradición normalista - positivista. A partir de la revisión de una experiencia particular -realizada en el Normal No. 4, enmarcada en la propuesta de Clotilde Guillén de Rezzano- y focalizando la mirada en la tensión ortodoxia – herejía, pretende identificar elementos de continuidad y ruptura. Ésta, como otras experiencias adquieren relevancia ya que, a pesar de no haberse impuesto de manera hegemónica en el campo pedagógico, los aportes del movimiento escolanovista en Argentina mantuvieron abierto en el tiempo el debate pedagógico.

En busca de una identidad... ¿Nos une el amor o el espanto?

A pesar de las múltiples perspectivas ideológicas y metodológicas que se nuclearon alrededor del concepto de Escuela Nueva, algunas ideas comunes le otorgaron identidad al movimiento, creando un sentido de pertenencia a quienes se integraban a él.

Muchas de estas ideas, adaptadas a las necesidades locales y respetando la historia e identidad nacional, se incorporaron al discurso pedagógico escolanovista argentino.

Esta incorporación no implicó una traducción lineal del movimiento que se constituía a nivel internacional sino que, articulado a un entramado pedagógico particular, adoptó identidad propia.

En palabras de Rosa Ziperovich:

“Cada una de las experiencias (...) tiene sus matices propios aunque debe destacarse un denominador común: ninguna es copia servil de los modelos europeos o norteamericanos ...” (Ziperovich, R., 1992, p. 162)

Los principios de la escuela nueva fueron difundidos en la Argentina por un conjunto diverso de pedagogos innovadores disconformes con la escuela pública tradicional pero formados en el marco de una fuerte tradición normalista – positivista con la que algunos de ellos no rompen definitivamente.

Los docentes escolanovistas nucleados alrededor de un discurso pedagógico de vanguardia a su vez tenían diferencias a la hora de tomar posiciones respecto a temas nodales como, entre otros, las consideraciones sobre el poder político y pedagógico, la relación educación y trabajo, las concepciones acerca del currículum y la dimensión técnico metodológica. Es así que dentro del movimiento podemos encontrar algunos matices y hasta posturas enfrentadas.

Una vertiente conserva el espíritu crítico al promover experiencias que intentan transformar la práctica escolar, el currículum y la naturaleza de las relaciones educativas. Sus representantes sostienen un fuerte compromiso político, haciendo explícita su afinidad con ideas socialistas, comunistas, demócratas progresistas y sindicalistas. Sus relaciones con la burocracia escolar son más ríspidas, llegando algunos a ser cesanteados o exonerados en la década del 30.

En la misma década las diferentes preocupaciones presentes en el discurso escolanovista agudizan la fractura. En un marco de cambios políticos, con un sistema educativo aún en proceso de expansión, se produce un lento proceso de negociación, entre las fuerzas tradicionales y renovadoras, donde la innovación es aceptada parcialmente y es llevada a la práctica muchas veces perdiendo sus elementos transformadores.

Se consolida una línea más cercana a la política oficial, que entrelaza elementos novedosos con otros autoritarios y moralizantes, adaptando los principios escolanovistas al discurso normalizador, y circunscribiendo así su potencial transformador. El discurso escolanovista al asumir carácter institucional, se subordina a las tradiciones pedagógicas hegemónicas.

Esta tendencia orgánica estrecha vínculos con la corriente espiritualista encabezada por el entonces presidente del CNE, Juan B. Terán. A este sector pertenece Clotilde Guillén de Rezzano cuyos libros hegemonizan la formación docente.

Lo alternativo es cooptado por lo tradicional, algunos viejos elementos persisten, otros adquieren una nueva impronta,

“Las ideas escolanovistas, si bien se diseminaron generando diferencias y polémicas con la tradición normalista anterior, también sedimentaron un tejido complejo en el que los fragmentos de la Escuela Nueva se articularon y

combinaron con los restos más vivos de la tradición normalista” (Carli, S. 2004, p. 366).

Desde este encuadre y analizando particularmente la propuesta de Clotilde G. De Rezzano, surgen algunos interrogantes, ¿Qué elementos innovadores de las propuestas promueven la democratización y la liberación del niño en el aula? ¿Qué elementos tendientes a preservar el campo reforzaron las relaciones de poder que pretendían modificar?

Las herejías escolanovistas

El análisis de cómo una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa el conocimiento considerado para ser distribuido a todos sus miembros, permite vislumbrar la distribución del poder y los principios de control social que sustentan su funcionamiento.

B. Bernstein define al curriculum como el principio por el cual ciertas unidades de tiempo y sus contenidos presentan relaciones particulares entre sí. Éstas son construcciones históricas que obedecen a intereses sociales.

Analizando las correspondencias entre los contenidos podemos inferir las relaciones de poder y control que subyacen a determinada organización curricular.

Bernstein construye una tipología a partir de ciertas características propias adoptadas por los tres sistemas de mensajes que componen al código de conocimiento educativo (curriculum, pedagogía y evaluación). Los códigos pueden clasificarse, de acuerdo a las relaciones de fuerza entre la clasificación y enmarcación, en códigos agregados o códigos integrados.

Una organización del conocimiento educativo basada en una clasificación fuerte da lugar a lo que Bernstein caracteriza como código agregado. Por el contrario, la presencia de una clasificación débil, da origen a un código integrado. Los códigos agregados pueden presentar variaciones en cuanto al grado de clasificación y enmarcación. Los integrados por su parte, presentan esta variación en lo relativo a la fuerza de la enmarcación.

A partir de esta tipología, el autor examina los patrones de relación y las consecuencias socializantes que surgen a partir de la vigencia de los códigos agregados o de los códigos integrados.

Teniendo en cuenta a la clasificación del conocimiento, el código agregado se caracteriza por el mantenimiento de la delimitación fuerte entre contenidos, que produce el control, desde dentro, a través de la formación de identidades específicas. Estas identidades están fuertemente delimitadas y tienden a producir, entre quienes las poseen, sentimientos de rechazo hacia aquellas categorías mixtas, ambiguas, ya que son percibidas como una amenaza.

La socialización de los alumnos se fundamenta, desde muy temprano, en el concepto de conocimiento como propiedad privada. Se propicia un trabajo individual y aislado. Cada alumno está confinado a realizar su tarea, el intercambio material o intelectual entre pares es considerado como negativo.

El código agregado proporciona identidad y aceptación, y socializa a los alumnos en el orden existente. Una marcada clasificación produce relaciones escolares fuertemente jerarquizantes y ritualizadas. Esto se agudiza si además el enmarcamiento es fuerte.

El código integrado, por su parte, supone la subordinación de los contenidos a una idea núcleo, lo que produce una delimitación débil entre disciplinas. Esta modificación en el principio de clasificación produce un cambio en las estructuras de autoridad, en la conformación de las identidades y en las relaciones posibles del sujeto con el conocimiento.

El debilitamiento de la clasificación propicia la cooperación, y proporciona, a través del fomento de tareas comunes, las condiciones para que existan relaciones sociales horizontales entre alumnos y docentes.

Analizando el proceso de transmisión de contenidos desde el concepto de enmarcamiento, se observa que en los códigos agregados la pedagogía procede de la estructura superficial hacia la estructura profunda del conocimiento. A esta última sólo acceden unos pocos.

Se plantea una organización jerárquica del conocimiento. Aquellos contenidos relacionados con la posibilidad de crear y recrear conocimiento se relegan a las últimas etapas de la vida educativa y se distribuyen sólo entre quienes han mostrado signos de socialización exitosa. Éstos son los únicos que logran percibir que el conocimiento es una construcción histórica y como tal, provisional. También son los que, en forma exclusiva, experimentan el debilitamiento gradual del enmarcamiento.

En cambio, en los códigos integrados, la existencia de una idea relacionante permite acceder, desde las primeras experiencias educativas, a la estructura profunda del conocimiento.

La pedagogía enfatiza la forma de conocer, el cómo el conocimiento se produce, posibilitando a los alumnos, la apropiación de los principios de generación de nuevo conocimiento.

Otro aspecto analizado por Bernstein en el plano del enmarcamiento, es la relación entre el conocimiento escolar y el que circula cotidianamente por la comunidad. La experiencia de escolarización basada en códigos agregados inhibe la posibilidad de relacionar los conocimientos cotidianos con los seleccionados como escolares. Esto le imprime a los últimos y a las personas que los poseen, una especie de áurea, caracterizada por el autor, como de esotérica. Otro efecto que produce el socializar a los niños en estos marcos de conocimientos, es que inhibe la posibilidad de establecer nexos entre lo escolar y las realidades cotidianas.

En los códigos integrados, esta distancia se reduce. Los conceptos nucleares permiten flexibilizar la relación entre saber escolar y saber cotidiano creando espacios en los que pueden concebirse nuevas articulaciones.

¿Qué hay de nuevo en la Escuela Nueva?

El movimiento escolanovista buscó organizar, seleccionar y distribuir el conocimiento de manera renovadora. El diálogo entre su propuesta y los conceptos de B. Bernstein posibilita una lectura alternativa. La misma pone en evidencia elementos discursivos que parecen condensar la intención de sus representantes de democratizar las relaciones al interior, e incluso más allá, de la escuela.

La presencia en todas las propuestas escolanovistas de una idea relacionante que articula los conocimientos superando la división por disciplinas, propia de la pedagogía tradicional, da cuenta de una organización curricular basada en un principio de clasificación debilitado.

Los pedagogos escolanovistas fundamentan, en parte, su crítica a la escuela tradicional en el hecho de que ésta presenta a los niños un

conocimiento fragmentado, en parcelas, cuya lógica escapa a sus posibilidades de comprensión.

“Nosotros violentamos la naturaleza del niño y dificultamos los mejores resultados éticos al introducir al niño demasiado rápidamente en una cantidad de estudios espaciales, de lecturas, escritura, geografía, etc., sin relación con su vida social” (Dewey, 1959, pp. 58-59)

“...cada una de estas materias es clasificada en la escuela. Los hechos son arrancados de su lugar original en la experiencia y reajustados con referencia a algún principio general. La clasificación no es un asunto de la experiencia individual.” (Dewey, 1959, p.26)

Una de las estrategias para superar este parcelamiento del conocimiento se basa en la propuesta de un eje integrador, que permite articular los contenidos escolares tradicionales alrededor de un aspecto de la vida social del niño.

“El verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño” (Dewey, 1959, pp. 58-59)

Valorando la propuesta y la experiencia de J. Dewey, en Argentina, Clotilde Guillén de Rezzano impugna la fragmentación del conocimiento tal como es presentado en la escuela y gesta su ensayo en torno al principio de actividad infantil.

“Cada noción al adquirirse, promueve la actividad biopsíquica total, solicita actividades de orden fisiológico (sensorial, muscular, nervioso) y de orden psíquico (percibir, asociar, abstraer, razonar, etc).

La mayor parte de los errores de la Pedagogía tradicional han consistido en querer limitar, fragmentar actividades que son totales e indivisas.

(...) Lo que importa no es tanto lo global del conocimiento como lo sincrético del pensamiento (actividad total) (...) Los conocimientos bien seleccionados y convenientemente presentados, deben promover en forma natural el sincretismo del aprendizaje.” (Guillen de Rezzano, 1936, pp. 44 - 45)

La actividad infantil, como concepto que superaba la idea de movilidad o manualidad implicando todos los órdenes incluido el desarrollo del razonamiento propio en el niño, se convierte en el principio articulador de la organización didáctica.

“En la lección, organizada como unidad de trabajo intervienen todas las actividades espirituales, desde la sensación hasta la razón, desde el placer y dolor físico hasta los sentimientos más elevados, desde la imitación hasta la resolución y ejecución voluntarias, e intervienen todas las actividades físicas, y esta participación integral del niño es una de las características que confiere a la lección organizada como unidad metódica. La lección, unidad de trabajo, está de acuerdo con las tendencias infantiles a “hacer, con el niño faber” (Guillen de Rezzano, Op. Cit., pp. 155 –156)

El interés y la experiencia del niño también cobran centralidad a la hora de pensar la organización curricular, con el mismo objetivo de atenuar los efectos negativos de la tradicional división disciplinar.

“El sistema de los ‘centros de interés’ (...) reemplaza la dispersión de los viejos sistemas por la concentración; ofrece a la mente que trabaja un punto de apoyo contante, un núcleo asociativo. (...) Durante un lapso de tiempo más o menos largo, según el interés, el niño se mueve en un mismo escenario, (...) Los seres y las cosas se le presentan unidos por lazos que no son los inventados por los hombres, sino los naturales” (Guillen de Rezzano, 1958, p. 8)

Estos principios favorecen también la inclusión de saberes cotidianos en el aula. La legitimación de estos saberes, tradicionalmente excluidos de la escuela, nos permite afirmar que, además de una clasificación débil, se produce una reformulación en el principio de enmarcamiento. Se generan nuevas instancias curriculares en las que la articulación entre saberes escolares y cotidianos se torna más flexible. La vida diaria y las experiencias sociales se constituyen en ámbitos de referencia curricular, en espacios sociales de producción de conocimiento significativo.

En la experiencia argentina analizada, esta articulación se hace presente. Experiencias concretas de clase documentadas por las maestras que las llevaron a cabo en el Normal No. 4 de Capital Federal dan cuenta de la circulación de saberes impensados por la escuela tradicional. Es así que, por ejemplo, para trabajar el centro de interés “La casa” se desarrollan contenidos tales como el mobiliario y se realizan actividades, bajo la denominación de juegos motores como preparar una mesa para el té,

“Se arregla un comedor en cada mesa, muebles de madera, de cartón. Se indica el uso de cada mueble, se nombran maderas con las que se fabrican” (Revista Elevación, 1928, p. 5)

Estos contenidos y actividades se convierten en pretexto para trabajar las siguientes áreas: lectura y escritura, expresión oral, aritmética y dibujo.

Otro indicio de “herejía” es la fuerte presencia en todas las propuestas, de los conceptos de libertad y autonomía.

“La Escuela Nueva respeta al niño, la Escuela Nueva confía en él, organiza todo el sistema sobre su autonomía” (Conferencia de Clotilde G. De Rezzano dada en el Normal No. 5, cit. en Ibid, p. 9)

Esta presencia evidencia una reformulación del principio de autoridad en la relación docente alumno. El papel del maestro tradicional se desdibuja, se apelan a otros roles para designarle un nuevo lugar:

“...No debe ser un omnisciente encargado de amasar la inteligencia y de llenar el espíritu de conocimientos. Deber ser para sus alumnos más un colaborador que un instructor ex cathedra.” (Clàparede, 1935, 16)

“ En estas clases el maestro debe actuar como un director, como guía, habla muy poco porque el conocimiento debe ser adquirido por el niño según sus medios y no darlo el maestro dosificado y elaborado por él.”(Revista Elevación en Op. Cit, p.9)

Estas nuevas nominaciones – director, guía, colaborador– son signos de la pérdida de centralidad otorgada al maestro por la educación tradicional.

Otra reformulación estrechamente relacionada con el nuevo rol del maestro, se vincula con la búsqueda del orden y la disciplina. Para los escolanovistas, la disciplina en la escuela no deja de ser una preocupación. Sin embargo, sus inquietudes giran alrededor de un nuevo eje: cómo lograr un clima de trabajo y cooperación sin recurrir a las estrategias coercitivas a las que acudió tradicionalmente la escuela. Los fundamentos de la propuesta son variados, por ejemplo, Tolstoi cree que la necesidad de orden surgirá espontáneamente del interior del niño, fruto de una educación basada en la libertad y la autonomía.

“Cuanto más adelantan los niños en el estudio, más se extiende la enseñanza y más se impone la necesidad del orden. Por consiguiente, en una escuela que se desenvuelve normalmente y sin violencia, cuanto más

instruidos son los discípulos, más capaces del orden resultan, más sienten ellos mismos la necesidad de él, y más fácilmente, bajo ese punto de vista, se establece la autoridad del maestro...” (Tolstoi, 19.., p. 28)

Guillén de Rezzano también critica fuertemente la disciplina tradicional y perfila un concepto de disciplina intentando no avasallar la autonomía y la libertad del niño. Desde esta preocupación afirma:

*“No se deben, pues, **imponer** normas de disciplina, sino demostrar su conveniencia por medio de la práctica, de manera que llegado el momento, el alumno las emplea voluntariamente” (Guillén de Rezzano, 1958 p. 128)*

Los principios de libertad y autonomía proclamados impactan en la organización y empleo del espacio escolar. El aula tradicional se rediseña, los bancos se “destornillan”, el maestro y los alumnos no tienen un lugar predeterminado ya que éste se define diariamente en función de la tarea. Los principios montessorianos penetran en la organización espacial de las escuelas primarias; el movimiento invade las aulas, es deseable y deja de ser objeto de sanción.

A poco de iniciada la experiencia escolanovista en el Normal No. 4, sus protagonistas perciben la necesidad de generar cambios en el espacio escolar,

“No éramos de los que suponíamos que la Escuela Activa, podía consistir en tal o cual mobiliario... sin embargo, reconocimos, a poco de iniciarnos, la imprescindible necesidad de hacer colocar repisas (...) Los banquitos resultaban muy pequeños para contener tanto material individual; y dispuestos como estaban, dificultaban las dramatizaciones. Se pensó ensayar el sistema de mesas para seis niños. (...) Ya no están alineados, ni en posición forzada, sino como en familia” (Revista Elevación, 1928, p. 3)

El carácter de estas propuestas escolanovistas moldea una nueva forma de configuración de los sistemas de mensaje que conforman el código de conocimiento educativo. Los principios de poder y control social subyacentes a la pedagogía tradicional se redefinen, posibilitando la constitución de nuevas identidades. El alumno, el maestro y el aula reciben nuevas nominaciones, que intentan reflejar las transformaciones identitarias.

Sin embargo, todo lo nuevo aparece teñido por una tendencia, no explicitada, hacia la conservación.

La ortodoxia escolanovista

El concepto de campo de Bourdieu remite a un espacio estructurado de posiciones jerárquicas, en el que existe una tensión permanente ante la existencia de un capital específico² y la necesidad de poseerlo y preservarlo. Para que un campo funcione “...es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los habitus que implica el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etc” (Bourdieu, 1984, p, 136). Alrededor del campo y dentro de sus límites se entabla una lucha por la posesión del capital específico. Es en esta arena de conflicto donde los que ya pertenecen al campo asumen el papel de ortodoxos y quienes intentan ingresar, el de herejes.

A partir de estos conceptos podemos interpretar las acciones de los diferentes agentes involucrados en la lucha que se gesta en el campo pedagógico a principios del siglo XX.

Los escolanovistas desde su explícita intención de penetrar en el campo y desde su dura postura crítica al estado actual del mismo, asumen el rol de herejes.

Sin embargo, P. Bourdieu nos alerta que toda postura herética asume también, cierta tendencia a la conservación. Todos los agentes pertenecientes a un campo, y los que desean ingresar a él tienen un interés fundamental común, estrictamente relacionado con la conservación y legitimación del campo. Es así como, los antagonismos entre quienes participan de este escenario de lucha, son postergados ante la prioridad de este fin común.

Si pensamos en el movimiento de la Escuela Nueva como la irrupción en un campo dominado por la pedagogía tradicional y a los escolanovistas como herejes, entenderemos la preocupación de éstos por ingresar al campo sin producir grandes fracturas que hicieran peligrar la preservación del mismo, dándole un matiz ortodoxo a su postura.

¿Qué hay de viejo en la Escuela Nueva?

² Es el capital que adquiere su significado y define su valor dentro de los límites de un campo particular.

Los mismos “herejes” advierten ciertos rasgos conservadores en su propuesta. Al respecto, Kerschensteiner observa que, “(...) *la nueva escuela no significa ni un rompimiento con el pasado ni exige nada irrealizable, y que todo lo bueno que nos ha dado la escuela hasta ahora encuentra lugar en el marco del futuro desarrollo*” (Kerschensteiner, 19..., p, 113)

El movimiento escolanovista en Argentina acompañó un viraje filosófico de envergadura en el campo de la educación. La crisis del positivismo en la década del ‘20 es sucedida por los desarrollos de corrientes espiritualistas. Este cambio en el ambiente filosófico enriqueció el debate pedagógico, permitiendo el cuestionamiento a la matriz positivista y la adopción de un encuadre de tipo filosófico-espiritualista y vitalista para repensar la cuestión educativa.

Particularmente, la experiencia modelo inspirada por Clotilde Guillén de Rezzano en la Argentina, cuyos resultados fueron presentados como innovadores en los Congresos Internacionales de la Liga Internacional de Educación Nueva, plasmó un discurso cuyo registro denotaba, sesgos de espiritualismo moralizante y nacionalismo, acercándose a las posiciones oficiales en el campo de la educación. Esta mixtura es explicitada por su propia autora,

“Escuela Nueva o Activa son términos que se aplican actualmente a toda institución docente que quiere renovarse, (...) ajustar la práctica docente con las teorías pedagógicas contemporáneas derivadas del sistema filosófico espiritualista que domina en el ambiente intelectual” (Conferencia de Clotilde G. De Rezzano dada en el Normal No. 5, cit. en Revista Elevación, 1928, p. 9)

Así, la propuesta de Guillén de Rezzano cristaliza la posición más orgánica de la renovación pedagógica en la Argentina.

En la búsqueda por preservar su campo, “los herejes” no piensan las experiencias de renovación en otro ámbito que no sea el escolar. Si bien, con el afán de que la vida penetrara en la escuela, el aula se transforma en taller, en cocina o en laboratorio; los niños permanecieron en este espacio físico entronizado por la pedagogía tradicional.

Más allá de resignificar el nombre de los lugares o de modificar la distribución y hasta el tamaño del mobiliario, los niños permanecieron en la escuela.

“Así el estudio de la escuela nos conduce también a la nueva gran afirmación, a la posibilidad de volver a hablar con respeto de la escuela, a volverla a amar y a luchar por este amor hacia ella y por su idea.” (Wyneken, 1926, p. 24)

Asimismo esta escuela estaba inserta en el marco de un sistema educativo que obligaba a los niños a permanecer en ella por una cantidad determinada de años. Este carácter de obligatoriedad abre la discusión acerca del sentido genuino de los principios de libertad y autonomía que proclamaba la escuela nueva.

“Teniendo en cuenta la imperiosa necesidad de educar a los niños para asegurarles su perfecto desarrollo con fines individuales, y su no menos perfecta adaptación al medio social con fines sociales (...) el Estado ha asumido una parte de la responsabilidad de la educación de los individuos (...) Para este fin crea escuelas, cuya dirección confía a personales especializados, dicta leyes, (...) programas y disposiciones que tienden a formar al ciudadano sin menoscabo de sus derechos como individuo. (...) de manera que cada uno se someta voluntariamente al cumplimiento de la ley...” (Guillén de Rezzano, 1958, pp. 60 - 61)

En la misma dirección, la renovada organización curricular no abandona completamente la tradicional división disciplinar. Con diferentes matices y en distintos grados, los nuevos contenidos son incorporados a la estructura preexistente ya legitimada. Los nuevos elementos no reemplazan a los viejos sino se superponen a ellos. La nueva organización curricular, los centros de interés, encuentra su último fundamento en la división disciplinar.

Así cuando se propone una clase a partir de un centro de interés, como por ejemplo “La abeja”, se proponen los temas que pueden darse relacionados con las distintas materias o áreas disciplinares, a saber,

“Temas de historia: las abejas y la evolución del hombre(...) Instrucción cívica y moral: División del trabajo (...) La organización de los reinos en Europa (...) Geografía: Clima donde se crían mejor las abejas(...) Lectura: La abeja y Júpiter –fábula de Esopo- (...) Geometría: el hexágono –forma de entrada de cada celda-...” (Revista Elevación, 1928, p. 12)

Otro elemento tendiente a la conservación se enmascara en la declarada intención de liberar al niño que no abandona del todo al alumno deseado por la

pedagogía tradicional: disciplinado, sumiso y respetuoso. La propuesta escolanovista de C. Guillén de Rezzano, discrimina entre una disciplina no deseada, definida como *“un conjunto de medios por los cuales se llega a dominar a una vida para ponerla como un instrumento pasivo entre las manos de una voluntad extraña”*, vinculada a la pedagogía tradicional; y un *“segundo género de disciplina [que] lleva al hombre a poseerse y a gobernarse a sí mismo”* (C. Guillén de Rezzano, 1958, p. 124)

Es esta precisión en el concepto de disciplina el que la distancia no sólo de la pedagogía tradicional sino también de los sectores más radicalizados del movimiento escolanovista,

“Hay que guardarse de desechar la disciplina en general como a menudo ocurre bajo el pretexto de libertad y dignidad humana”(Op. Cit., p. 124)

Esta preocupación central en la disciplina atraviesa los principios de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento, volviéndose así *“necesario verificar si cada uno de los conocimientos o actividades seleccionados pueden transformarse en ‘normas de conducta’ aptas para el desarrollo y adaptación del niño; en caso contrario, aunque parezcan interesar al niño deben excluirse, y ser reemplazados por otros que posean esa cualidad fundamental”* (C. Guillén de Rezzano, 1956, p. 41)

Estos principios se hacen presentes en la experiencia del Normal No. 4. Por ejemplo, en la clase cuyo centro de interés es la casa se propone como conclusión a lograr por los alumnos *“cómo deben portarse los niños en la mesa”* con el fin explicitado de promover normas de urbanidad y cortesía.

La centralidad otorgada a la disciplina y a la formación de hábitos termina opacando el deseo declarado de liberar del niño y el respeto por los intereses.

Se puede observar cómo en el caso de la propuesta escolanovista argentina analizada, la finalidad de la educación es el perfeccionamiento espiritual y moral de los niños para el logro de su máximo nivel de adaptación social,

“Como ser humano necesita satisfacer necesidades físicas y espirituales (...) como ser social debe satisfacer las necesidades que la vida de relación le crea y para ello (...) debe adquirir normas de conducta que le

permitan alcanzar la mejor adaptación al ambiente social. (...) Los fines de la educación, pues son: a) alcanzar el máximo desarrollo de todas las capacidades del individuo; b) el máximo de adaptación del mismo, y c) el máximo de perfección.”(Guillen de Rezzano, 1958, p.9)

Estas palabras de Guillen de Rezzano denotan su postura frente a la tensión que atravesaba el discurso escolanovista argentino entre los principios educativos liberales democráticos y la necesidad imperiosa de consolidar una cultura nacional. A través de su propuesta esta pedagoga prioriza entre los fines de la educación aquellos vinculados a la formación de la identidad nacional. Advierte los rasgos heterogéneos de la población a la que la escuela debe atender y propone su homogeneización para *“(…) que estas diferencias no debiliten las tradiciones históricas del país ni afecten la unidad de la conciencia nacional” (Op. Cit. , p. 143)*

La conquista de estos fines se vincula estrechamente a la función redentora y moralizante asignada al maestro quien debe *“cooperar con la familia cuya obra debe continuar, completar, y, a veces, reemplazar o corregir; (...) debe cooperar con la sociedad y el Estado para contribuir a la formación del hombre de bien y del honesto ciudadano que la primera y el segundo necesitan para hacer posible el progreso espiritual y nacional” (Op. Cit. p. 70)*

La presencia del formato escolar, la organización curricular que mantiene cierta división disciplinar, la importancia asignada al disciplinamiento y a la formación de la conciencia moral y nacional, son elementos que relativizan la mentada renovación pedagógica. Si bien no podemos dejar de reconocer en la Escuela Nueva una fuerte tendencia a la ruptura, tampoco podemos ignorar que ésta tiene lugar dentro de una matriz que la condiciona.

Observando esta tendencia a la conservación se abre un nuevo interrogante, el de sus orígenes. Una posible respuesta podría aludir al temor de los agentes ingresantes a un campo ya consolidado –como lo era el de la pedagogía normalista-, a producir una fractura de tal magnitud que hiciera peligrar su continuidad. Otra explicaría la ortodoxia desde la influencia del contexto de producción de la época, que probablemente haya limitado a los pedagogos a la hora de conducir una verdadera *“revolución copernicana”*, en palabras de Claparède.

Hacia una amalgama entre la ortodoxia y la herejía

Más allá de los posibles orígenes de esta tendencia a la conservación, sí podemos afirmar que a partir de la irrupción de la Escuela Nueva, el aula tradicional ya no será la misma. Nuevos elementos se fusionan con los ya existentes, dando nuevas formas a lo tradicional.

Lo nuevo y lo viejo se entrelazan, se funden para dar forma a una propuesta que explicita lo que renueva y oculta lo que conserva. Parte de una descarnada crítica a la pedagogía tradicional, pero no rompe definitivamente con ésta. Se produce una nueva amalgama que renueva sin ser totalmente disruptiva.

La divulgación de esta propuesta alternativa en el campo educativo argentino, produjo algunos cambios en las identidades de los actores involucrados en el proceso de enseñanza y en su manera de relacionarse con el conocimiento; modificándose en distintos grados las relaciones de poder y control al interior de la escuela.

El movimiento escolanovista argentino reflejó el eclecticismo del escolanovismo internacional, complejizado por la coyuntura histórica argentina que generaba preocupaciones e intereses, cuya resolución obstaculizaba la adopción de las propuestas renovadoras.

Particularmente la propuesta de Clotilde Guillen de Rezzano, avanza más allá de una mera dimensión técnica. La descripción meticulosa, detallada de los elementos innovadores requeridos para la renovación del aula hallan su fundamento en una matriz filosófica, política y sociológica, que le facilita la asociación con las posiciones oficiales en el campo de la educación.

Más allá de estos posibles análisis, es necesario rescatar el deseo de renovación escolar que reactualiza el matiz utópico presente en el discurso de los precursores del movimiento.

Las experiencias fueron breves, pero fructíferas por sus aportes a la reflexión y a la apertura de un debate pedagógico.

Éstas posibilitaron “poner en el banquillo de los acusados” al aula, al docente, al alumno, a los contenidos, a las formas de enseñar tradicionales que se amparaban en “los fueros” que le otorgaban su consolidada legitimidad y hegemonía.

Así, asume actualidad la escuela nueva, en la posibilidad de convertirse en juez y parte de la escuela de hoy. Sus principios nos alertan, nos permiten agudizar nuestra mirada, ser críticos a la hora de examinar la escuela actual.

BIBLIOGRAFÍA

• **Bibliografía General**

- Ali Jafella, S. (2004) Un ideario pedagógico en la formación superior. En Biagini, H. y Roig, A. (directores) El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I . Buenos Aires: Biblos.
- A.A.V.V. (2000) Pedagogías del Siglo XX. Cuadernos de Pedagogía. Especial 25 años Barcelona: Cisspraxis.
- Bernstein, B. (1998) Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Teoría, Investigación y crítica. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1985) Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. Revista Colombiana de Educación.
- Bourdieu, P. (1984) Sociología y cultura. México: Grijalbo.
- Carli, S. (1992) El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la Educación Nueva. En Puiggrós, A.(dirección) Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943). Buenos Aires: Galerna
- Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2004) Escuela Nueva, cultura y política. En Biagini, H. y Roig, A. (directores) El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX. Tomo I . Buenos Aires: Biblos.
- Caruso, M. (2001) ¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva. En Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad, Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I y Caruso, M. (1999) La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.
- Gvirtz, S. (1999) El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina (1930y 1970) . Buenos Aires: Eudeba.
- Lozano Seijas, C. (1990). La escolarización. Historia de la enseñanza (3ª edición). Barcelona: Montesinos editor.

- Luzuriaga, L. (1961). La educación nueva. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (1992) Ideas pedagógicas del siglo XX. (4ª edición). Buenos Aires: Losada.
- Palacios J. (1997). La educación en el siglo XX (I). La tradición renovadora (2ª edición). Caracas: Editorial Laboratorio educativo
- Pineau P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela?. En Pineau, P. Dussel, I. Caruso, M. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós.
- Puiggrós, A. (1992) la educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. En Puiggrós, A.(dirección) Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943) . Buenos Aires: Galerna.
- Ziperovich, R. Memoria de una educadora: experiencias alternativas en la provincia de Santa Fe durante los últimos años de la década del 10, la del 20 y primeros años de 1930. En Puiggrós, A.(dirección) Escuela, Democracia y Orden (1916 - 1943) . Buenos Aires: Galerna.

- **Bibliografía para la selección de fuentes**

- Claparède, E. (1935) *La escuela y la psicología experimental*. Revista de Pedagogía. Madrid: Tipografía Nacional
- Cousinet, R (1959) *¿Qué es la Educación Nueva?*. (2ª edición) Buenos Aires: Kapelusz
- Dewey, J. (1951). *La educación de hoy*. (4ª edición) Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1959). *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico*. (4ª edición) Buenos Aires: Losada.
- Guillén de Rezzano, C. (1936) *Didáctica General y Especial*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Guillén de Rezzano, C. (1958) *Manual de Pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Guillén de Rezzano, C. (1958) *Los Centros de interés en la Escuela*. Buenos Aires: Losada

- Elevación. Revista de la Escuela Normal de Maestras Nº 4 de la Capital, “Estanislao S. Zevallos”; de la Sociedad Cooperadora de la misma, “Vivir para los demás” y de la “Asociación de las Ex.alumnas”. Nº 18, de marzo de 1928 y Nº 28, de marzo de 1929.
- Kerschensteiner, G. (...) *La escuela del trabajo*. Madrid: Edición de la lectura
- Tolstoi, L. (19...). *La escuela de Yasnaia Poliana*. Madrid: Editorial La España Moderna.
- Wyneken, G. (1926) *Las comunidades escolares libres*. Revista de Pedagogía. Madrid: Tipografía Nacional