

XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

APORTES DE LA PSICOLOGÍA AL DEBATE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO □ EDUCACIÓN COMÚN □.

Gabriela Rojas Breu.

Cita:

Gabriela Rojas Breu (2004). *APORTES DE LA PSICOLOGÍA AL DEBATE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO □ EDUCACIÓN COMÚN □*. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-029/339>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eVAu/DYP>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

299 - APORTES DE LA PSICOLOGÍA AL DEBATE PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO “ EDUCACIÓN COMÚN”

Autor/es

Gabriela Rojas Breu

Institución que acredita y/o financia la investigación

Becaria UBACyT, categoría Estímulo, Facultad de Psicología

Resumen

Resumen Dada la importancia de conocer los antecedentes de la Psicología Educativa para contribuir a la desnaturalización y comprensión de sus características en la actualidad, este trabajo buscó relevar su participación en el debate establecido en la década del 20 en el campo educativo en torno a la naturaleza humana del niño y las propuestas educativas consecuentes. Dos revistas importantes de este período dan cauce a las posiciones del debate: Mediante el análisis histórico y relevamiento de fuentes primarias, se concluyó en que dichas revistas portaban concepciones de psicología y sujeto acorde con un determinado proyecto educativo. En el primer caso, se sostuvo una noción de sujeto pasivo, en relación con una psicología basada en el empirismo y tutelada por la medicina, siendo el imperativo homogeneizar a la población escolar. En el segundo, se detecta un sujeto activo, acorde con una psicología influenciada con el espiritualismo donde el objetivo era cultivar el espíritu del niño. Se recuperan las tesis de Carli, Guillaín y Fornari.

Resumen en Inglés

Abstract It is important to know the precedents of the Psychology Educational to contribute to the deconstruction and the understanding of its characteristics today.

Then, this research attempted to recover the place of this discipline in the debate settled inside the educational field in the twenties. This debate is observed through “ La Obra” and “ El Monitor de la Educación Común” , two important publications. It is about the human nature of childhood and the consequent educational proposals. Using the historical analysis and the survey of primary sources, it was concluded that these magazines had conceptions of the subject and psychology according with to a certain educational project. In the first case, a passive subject was conceived related to a psychology settled in the empirism and governed by the medical science. The main object consisted in equalize the scholar population. In the second case, an active subject was considered, according with a psychology based in spiritualism, being the increase of the child’ s spirit the main goal. Carli, Guillaín and Fornari thesis were considered here. Key words: Magazines – Child – Psychology - 1920

Palabras Clave

Revistas Niño Psicología 1920

Introducción

En este artículo se indagan algunas líneas del debate establecido en la década del 20 en el ámbito educativo en torno a la naturaleza del niño y a la propuestas educativas respectivas, advirtiendo las contribuciones de los discursos psicológicos a dicho debate. Para esto se toman como referentes a dos publicaciones importantes del período y del ámbito: La Obra y El Monitor de la Educación Común.

Se recuperan aquí, la tesis de Carli que considera que “ los discursos acerca de la infancia se inscriben de distintas formas en la historia política argentina, lo cual permite pensar a la cuestión de la infancia como un analizador de la cultura política” (2003: 30); y la contribución de Guillaín, que establece una relación entre la Psicología Educativa y la política de Estado definiendo a la primera como una ciencia estratégica acorde a las necesidades del Estado

(1990). Asimismo, se sostiene la relación dialéctica entre el discurso y la construcción de subjetividades, acordando en este punto con N. Fornari, quien afirma que es posible indagar el enlace entre la construcción subjetiva y el campo social a partir de una indagación crítica de los contenidos que sobre la niñez y los niños circulan en los diferentes discursos (Fornari y cols, 2003:135).

Se espera dilucidar qué posturas se delinean en este debate, la concepción de sujeto y de psicología consecuentes y la propuesta educativa correlativa.

El Monitor de la Educación Común, órgano oficial del Consejo Nacional de Educación, comienza a publicarse en 1881 – a partir de 1884 enmarcado por la ley 1420 - interrumpiéndose en 1976. De frecuencia mensual y tirada considerable (25.000 ejemplares en 1932), escriben profesores normales, inspectores del CNE y médicos integrantes del Cuerpo Médico Escolar, siendo sus lectores la población docente.

Del análisis bibliométrico de los índices de 1920 al 30, se deducen los temas priorizados por esta revista y los autores con más presencia en ella. Con relación a los temas, el más convocado es el de “ los niños débiles” , enseñanza especial y los proyectos vigentes acordes: Escuelas de Nuevo Tipo, Escuelas al Aire Libre, Colonias de Vacaciones, Escuelas para Adultos. En relación a la frecuencia de publicación por autor (considerando aquellos que en el período publicaran al menos tres artículos), se ubica en primer lugar, el Prof. L. Morzone, con el 30% de lo publicado, en segundo lugar, La Menza – Prof. Normal egresado del Mariano Acosta, escribe sobre aritmética - con el 15%, luego Raab con el 10%, Picarel, con el 7%, y el resto no supera el 5%.

Las publicaciones de Morzone refieren a una serie de 49 conferencias tituladas “ Curso de perfeccionamiento para la enseñanza de los anormales” , dictadas a partir de 1925 pero publicadas a partir de 1926. Se toman aquí estos cursos, por tres motivos: por ser la publicación más frecuente; por enmarcarse en un proyecto oficial del cual constan, en 1930, 130 egresados, “ maestros especialistas” ; y porque culminan institucionalizándose con la creación del Instituto de Psicología Experimental (IPE). En estos cursos se transmite la tradición experimental en psicología la cual, en función de lo antedicho - si bien

hay algunos articulistas disidentes - puede pensarse como representativa de la postura del CNE en este período. Y la voz del CNE no es sino El Monitor, el cual, según Puiggrós "repetía el ya tradicional tono culto, presidido por un liberalismo que evitaba denotar su profunda raíz positivista " (1992: 44).

En estos cursos, se transmite una *psicopedagogía correctiva*. El término "correctivo" da cuenta de la intersección del discurso médico y jurídico en el campo psico-educativo. En el análisis del programa de los cursos de perfeccionamiento mencionados, el verbo corregir alternaba con el verbo "sanar" , "curar" , estableciéndose la corrección en función de un ideal a partir de un "diagnóstico" . Por otro lado, la corrección en sí misma era abordada desde el Cuerpo Médico Escolar en sus prácticas. En relación al discurso jurídico, la idea de corrección en el campo educativo, emplazaba la idea de castigo, esto desemboca en un giro respecto al tipo de intervención: una intervención correctiva por oposición al castigo. (Carli, 2003: 85). Así, Zubiaur plantea en su tesis la necesidad, ausente en la legislación argentina, de la idea de *corrección de la infancia*. (Op.cit: 86). El cuerpo dominado por las pasiones, en vez de ser castigado, debía ser inscripto en un orden. El positivismo ofrecía un modelo de naturaleza humana (Pavarini, 1983:46).

Esto queda subrayado por la concepción de la educación que adopta el positivismo propio de la psicología experimental. Así, Senet, por ejemplo, concibe a la educación " como medio de neutralizar taras patológicas" (Carli, 2003:117). La escuela es entendida como un cuerpo enfermo en la que se tienen que combatir sus síntomas. Por lo tanto, este " énfasis en la acción correctiva partía de la visión del niño como un sujeto limitado por naturaleza y tensado hacia lo patológico" (Op. cit.). Y esta práctica tiene su correlato teórico: el empirismo que se deduce de las conferencias y del programa de los cursos dictados por Morzone publicados en El Monitor. Se destacan los siguientes fragmentos: " *cualquier hecho psicológico está precedido y determinado por otro fisiológico, que corresponde a una modificación del sistema nervioso, producida por un estímulo cualquiera* " . De aquí la importancia dada al examen y estudio de los sentidos: un niño

sordastro tendrá impresiones auditivas débiles, siendo sus consecuentes ideas, débiles también. Un niño ciego, carecerá de impresiones visuales, por lo que carecerá de la idea de lo visual. Por eso es tan insistente el estudio de los órganos de los sentidos y tema de estudio exhaustivo en la época junto con el tema del lenguaje. Los ciegos, los sordomudos son los “ niños anormales” de gran convocatoria en este período: “ *De esto resulta evidente la necesidad que existe de tener siempre en cuenta los trastornos de la sensibilidad, porque ellos nos revelan las condiciones de funcionalidad de la psiquis. (...); porque la imperfección de un órgano y su consiguiente imperfección de funcionamiento, impiden la formación completa y exacta de las ideas y de los conocimientos (...) de aquí que se vuelva imposible el desarrollo normal de la inteligencia y el empleo de las actividades mentales*” (1929: 317). De aquí la importancia de la psico-pedagogía correctiva para los niños “ anormales” : en la reeducación de los sentidos se obtendrán las ideas. El afuera provee los estímulos: el maestro, la escuela, el Consejo Nacional de Educación. El médico corrige este cuerpo mecánico. Maestros y médicos trabajan juntos. A su vez, “ *El examen de la movilidad nos permite penetrar muchísimo en el territorio reservado a los fenómenos de la mente (...) el movimiento es una transformación de un estado psíquico, (...) los fenómenos de movimiento como extrínsecos de los estados mentales*” . (1929: 323). Por lo tanto, la manera de caminar o de articular el lenguaje son vías para acceder a los conocimientos de los fenómenos de la mente. Desde estos observables se clasifican a los niños en “ normales” y “ anormales” , naturalizándose a los factores sociales históricos y culturales y pasivizándose la concepción de sujeto en su reducción a un cuerpo mecánico abordado desde el afuera.

La Obra: En el recorrido por sus artículos, se detectan fuertes protestas con respecto a la gestión del CNE, lo cual también es destacado por Puiggrós: “ La Obra expresó a gran parte de la disidencia magisterial abriendo el camino institucional a las alternativas pedagógicas” (1992: 46). Una de dichas alternativas está dada por el movimiento escolanovista, que nace en Europa y Estados Unidos, aunque en Argentina cobra una fisonomía propia (Carli, 1992:

127). El escolanovismo cuenta con las influencias de Rousseau y Pestalozzi, y con un referente institucional, el Instituto de Ciencias de la Educación, fundado en 1912 por E. Claparède. Este instituto fue considerado, a partir de las obras de Ferrière, Claparède y Piaget, laboratorio de indagaciones psicológicas y didácticas y en centro de coordinación de los experimentos mundiales. (Codignola, 1961: 283). La “ Escuela Activa” en Argentina contó con muchos adeptos en el período, y a sus principios dio voz La Obra, en un suplemento dirigido por Rezzano, llamado “ La Nueva Era” . Este suplemento pertenece a la Ligue Internationale pour l’ Éducation Nouvelle cuyas directivas han sido difundidas en Francia, Suiza, Inglaterra, Bélgica, Estados Unidos e Italia. Así, se puede leer en la contratapa de La Obra principios en los que se apoyan al adherir a esta liga. Algunos de ellos son: “ 1º El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y realizar en su vida la supremacía del espíritu; aquella debe pues (...) aspirar a conservar y acrecentar en el niño la energía espiritual. 2º Debe respetar la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él. 3º Los estudios (...) deben dar curso a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él..7º La educación nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano (...), sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre” . (El subrayado es mío). En un artículo de la editorial de esta revista, llamado “ La escuela en acción: el conocimiento y la emoción” (1930) se diferencia al que enseña del maestro: “ cualquiera que sepa puede enseñar (...), pero esto no basta para ser maestro, es necesario que se agregue el amor, la mutua comprensión y la íntima comunión espiritual” . Por otra parte, se postula un concepto de ciencia más relativo: “ la ciencia rectifica día a día sus conclusiones. Lo que es verdad hoy puede ser mañana un error gravísimo” por lo tanto “ el niño no debe aprender la ciencia del maestro, sino su posición espiritual al problema que la ciencia aspira...” . Se delinea aquí otro sujeto “ niño” : el ciudadano, aquel que aprende a posicionarse y no el que aprende la posición, un niño en tanto ser humano, cuyos intereses innatos definen la

estrategia educativa. Un niño activo y protagónico. Esto se vincula, entonces, con la concepción de la naturaleza del niño: se advierte en el discurso de La Obra la influencia del espiritualismo, destacándose la importancia de la *espontaneidad*. El niño, su naturaleza, tendrá que ver con la concepción de Rousseau, por la cual la educación debe partir de los impulsos infantiles y de la naturaleza, pues el niño, a priori, carece de maldad (Carli, 2003:127). En cambio, en el abordaje al niño desde el déficit y orientado a la corrección se sospecha una concepción más cercana al polo opuesto: el niño salvaje al que hay que civilizar; por esto la importancia de *formar*. Ambos discursos convocan a atender a la “individualidad” del niño: en un caso, apelándose a la construcción de una identidad basada en lo propio de cada uno, en su espontaneidad; en el otro, se sostiene, según la resolución de creación del IPE publicada en El Monitor, que “*el maestro debe conocer la modalidad característica de cada uno de sus alumnos. Será también así más justo, pues aplicará los estímulos o correcciones en la medida que convenga...*” (CNE, 1929). (el subrayado es mío).

Con respecto al IPE, La Obra, en el artículo titulado “La Supresión de los Institutos Especiales”, explicita su posición: “Como era de esperarlo dada la situación de estas creaciones del Consejo anterior – se está refiriendo a los Institutos especiales - los escasísimos, por no decir nulos, resultados de sus cursos para maestros y la generosidad económica con que habían sido concebidos, el Consejo Nacional en su sesión del 8 del corriente (...) se declaran suprimidos la escuela Auxiliar mixta de retardados, subnormales y anormales, y el Instituto de Psicología Experimental. Con relación al Instituto de Psicología Experimental, el consejo determinará oportunamente, el modo de convertirlos en escuelas de tipo común “. El rechazo a este tipo de proyectos lo justifican así: “En los considerandos de su resolución expresa el Consejo, que la ley de educación común 1420 y su complementaria la 4874, que organizan el gobierno de la Instrucción primaria del país que rigen su orientación y señalan el campo de acción en el terreno técnico y legal, establecen en forma explícita y clara cuál es la tarea que el incumbe en el

desenvolvimiento de la cultura pública, y que dichas leyes encomiendan al Consejo Nacional de Educación al fomento de la instrucción primaria, en la forma, modo y extensión que ellas mismas señalan “ (La Obra, 1930: 712). “ El Consejo (...) debe atender a la Instrucción primaria, para cuyo fin son los fondos que autoriza la ley de presupuesto” . (Op. cit.) El artículo que le continúa a éste se titula “ Serán Escuelas de Tipo Común” , en el cual, justamente, se reclama el pasaje de estas instituciones a escuelas primarias comunes. De esta manera, la publicación explicita su oposición al diseño utilitarista que se infiere de una educación especial, opuesta a la integral defendida por ella (1930: 713).

Dos lecturas de la Ley de Educación Común (Ley 1420): El CNE, en 1926 afirma, en relación a los “ niños retardados pedagógicos y anormales” , que “ no sólo obstaculizan al maestro sino que perjudican a sus demás compañeros de aula y que, por otra parte, *el Estado, de acuerdo con el espíritu y letra de la Ley de Educación Común tiene la obligación de atender.*” Así justifica la programación de los Cursos de Perfeccionamiento para la Enseñanza de los Anormales. Mientras que Terán, presidente del CNE luego del golpe, respondiendo a las reivindicaciones docentes manifestadas en la Obra clausura todos estos institutos y proyectos especiales “ *En vista de que es de orden y economía elemental el ajuste de todo gasto a las asignaciones respectivas del Presupuesto y considerando que los fondos de la enseñanza deben dedicarse a combatir el analfabetismo en el país*” .

Por lo tanto, se conciben dos lecturas de la ley 1420: en un caso, se considera que la misma establece la obligación de atender a la totalidad de la población educativa, es decir, a los niños de entre 6 y 14, incluyendo a aquellos que sean “ anormales” (que, por lo mismo, son producto del proceso de escolarización *obligatoria* que este misma ley propone); en el otro, que la necesidad es priorizar la educación común, entendiéndose por tal al objetivo en común: alfabetizar. Mas, mientras éstos sostienen que el fin es *alfabetizar*, los primeros sostienen que la población sabe leer y escribir y que en este sentido está alfabetizada, mas no sabe leer y escribir *bien*. Es decir, si lo que se busca es lograr un determinado tipo de lectura (una lectura bella), se interroga por el

cómo. El cómo, en esta escena enmarcada por el paradigma de la modernidad, implica *disciplinar, modelar, en función de homogeneizar*. En cambio, si se busca alfabetizar, se busca garantizar una determinada aptitud común a todos más allá de la diversidad. Respecto de la primera postura, L. Morzone afirma: “ *todos aprenden a leer en un tiempo relativamente corto (...) puesto que todos han aprendido a conocer las combinaciones alfabéticas de su idioma. Pero no es eso lo que se busca; (...) lo que se ambiciona es que lean bien, que adquieran una bella lectura (...) y es ésta precisamente la parte que falta*” (1927: 21). Morzone va más allá: plantea que no sólo la escuela debe lograr belleza en la lectura, sino que debe lograr esto y sólo esto, pues la lectura puede garantizarse sin necesidad de la escolaridad: “ *hemos tenido una y mil veces oportunidad de comprobar que algunos de los niños (...) que no han frecuentado los jardines de infantes ni han recibido una instrucción metódica y directa (...) se presentan en nuestras escuelas ya sabiendo leer y hasta escribir...*” (Op. cit.). Aquí, la anormalidad es una categoría intrínseca a este objetivo educativo: el cómo, la forma, el modelo, la norma. Si el alumno no responde a esa norma, será anormal. Por lo tanto, no alcanza con decir que son producto de la educación obligatoria, sino que lo son de una determinada acepción de educación, aquella que responde al idea de modelar convocando al orden y la utilidad sociales. Estas lecturas redundan en la distribución del presupuesto del CNE: Tesorería reporta a la Presidencia del CNE en septiembre de 1930 la existencia de deudas con todas las instituciones de su dependencia, exceptuándose las Escuelas al Aire Libre. Esta situación, luego de 1930 se invierte, pues se retiran los recursos económicos de todas aquellas instituciones que integren la enseñanza diferencial y, en cambio, se reclama la cancelación de la deuda con el resto de las instituciones. Por lo tanto, estas posturas ante la ley no sólo se detectan en estas discusiones, sino el conjunto de decisiones económicas que enfatizan la cuestión. Así, el debate en el campo educativo de este período enfrentó la necesidad de homogeneizar, que era ya tradición en el discurso escolar, por un lado, y la de

lograr la autonomía infantil, promovidas por el discurso escolanovista, por el otro. Ambos proyectos se enlazaron con construcciones distintas de psicología y de niño acordes con la propuesta educativa sostenida. Con esto, se convoca a los autores citados en la introducción para señalar la convergencias de este trabajo con sus respectivos aportes.

Fuentes primarias

- Consejo Nacional de Educación (1924), “ El Monitor de la Educación Común” , nº 622, pag. 8 – 13
- Morzone L (1929), “ El Monitor de la Educación Común” , Nº 682, pag. 315-329
- La Obra, editorial (1930), “ La supresión de los Institutos Especiales” , Nº 190, Año X, Tomo X, Nº 15, p.712
- La Obra, editorial (1930), “ Serán de Tipo Común” , Nº 190, Año X, Tomo X, Nº 15, p. 713
- La Obra, editorial (1930), “ La escuela en Acción: conocimiento y Emoción” , Nº 190, Año X, Nº 15, Tomo X, p. 683-684
- Zubiaur, J. (1884). *La protección del niño, Tesis de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Imprenta y Lit de Luis Maunier
- Ley Nº 1420 de educación común en la Capital, colonias y territorios nacionales. (8 de julio de 1984)
- (1925) Resolución sancionada por Consejo Nacional de Educación, Nº Exp 191 – v / 1925, mayo de 1926
- 1929) Res. por Consejo Nacional de Educación, Nº Exp. 14237 – p – 1929
- (1930) Res./ Consejo Nacional de Educación: Nº Exp. 47124 – E – 1930;
- (1930) Res./ Consejo Nacional de Educación, Nº Exp. 47124 – E – 1930; Nº Exp. Nº. 4561 – I – 1930; Nº47165 – I – 1930; Nº Exp. 45018 P/1930; Nº Exp. 45113. I/930; . 45018 – P – 1930; Nº Exp. 48078 – P- 1930; Nº Exp. 4807 – I – 1930; Nº Exp. 47769 – E – 1930; Nº Exp. 408083 – I – 1930 Nº Exp. 45018 – P- /930, Nº Exp. 45113. I/930; Nº Exp. 45261. I/930; Nº Exp 46197- P- 1930.
- Consejo Nacional de Educación: "Educación Común" - informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, (1926)

-Consejo Nacional de Educación: "Educación Común" - informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Consejo Nacional de Educación, (1932)

-Consejo Nacional de Educación: " El Monitor de la Educación Común" , Buenos Aires, 1883, 1887, 1901, 1913, 1920-30, 1932, 1940-1950, 1965-1975

Fuentes secundarias

- Ariès P. (1986). El tiempo de la historia. Buenos Aires: Ed. Paidós

- Carli S. (2003). *Niñez, pedagogía y política*. Buenos Aires: Miño y Dávila

- Codignola E. (1961). *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo

- Fornari N. E., Santos G., Saragossi C. D. (2003), " Memorias de las X Jornadas de Investigación. Salud, educación, justicia y trabajo" , Tomo III, pag. 135138

- Guillain A. (1990), " La psicología de la educación: 1870-1913. Políticas educativas y estrategias de intervención" , en: European Journal of Psychology of Education, Vol. Nº1, 69-79, (Trad.: Flavia Terigi)

-Pavarini, M. (1983). *Control y dominación. Teorías criminológicas, burguesas y proyecto hegemónico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

-Puiggrós, A. (1992). *Escuela, Democracia y Orden (1916-1943)*. Tomo III. Buenos Aires: Editorial Galerna