

¿UNA NAVE SIN PUERTO DEFINITIVO?

Antecedentes, tendencias
e interpretaciones alrededor del
movimiento de la Escuela Nueva¹

Marcelo Caruso

A Daniel, Alejandra y Ramiro

Mis esculturas de arena viven -afirmaba- y la prueba de ello es que mueren. Es lo contrario de la estatuaría de los cementerios, que es eterna al carecer de vida.

MICHEL TOURNIER, *Medianoche de amor*

Mijail Bajtín ha demostrado que, cuando alguien habla, la ilusión de que su propio discurso le pertenece se desvanece ante una simple comprobación: las palabras ya han sido usadas, lo que ellas signifiquen no depende solamente de nuestro hablar sino de la historia que tengan las palabras -y con ellas los conceptos y las acciones-, por eso "el sujeto siempre habla el discurso del otro" (Bajtín, 1984). Este fenómeno es particularmente contradictorio cuando se trata de definir y conceptualizar al movimiento pedagógico renovador de finales del siglo XIX y de las primeras décadas del siglo XX denominado "Escuela Nueva", "Escuela Acti-

1- Agradezco los materiales proporcionados por la licenciada Débora Kozak (Universidad de Buenos Aires), así como el entusiasmo y las opiniones expresados por la doctora Silvia Parrat-Dayán (Archivos Jean Piaget, Ginebra).

va" o "Nueva Educación": la palabra "nuevo/a" es una de las palabras más viejas que la cultura tiene, y es, sin duda, una de las más usadas. Entre el carácter de "nueva" y el hecho de ser un movimiento pedagógico que se entronca con la historia social anterior, aparece una considerable dificultad para el análisis.

El presente trabajo tiene un propósito sistematizador: se intentará presentar un orden explicativo para la avalancha de experiencias, propuestas, métodos y articulaciones que aparecieron bajo los rótulos ya mencionados en un escenario pedagógico que definitivamente había alcanzado un rango internacional (Schriewer *et al.* 1998; Meyer, Kamens y Benavot, 1992). Esta complejidad fue leída en Latinoamérica y en la Argentina, y varios educadores se embanderaron en esta tradición a partir de fines del siglo XIX a través de corrientes, experiencias y teorizaciones. Todas ellas reclamaron para sí una mayor efectividad en nombre de un apoyo científico más prominente (sobre todo en la rama psicológica), así como una nueva filosofía de la educación que combinaba complejamente movimientos del campo filosófico del *fin de siècle* europeo con características profundamente espiritualistas y críticas (Oelkers, 1993).

1. EL NATURALISMO COMO POSICIÓN PEDAGÓGICA DE LA MODERNIDAD

Antonio Gramsci, fundador del Partido Comunista Italiano, pasó largos años en las cárceles de Mussolini. Sus reflexiones de aquellos años -una de cuyas preguntas constitutivas es la victoria del fascismo en Italia en 1923— se reúnen en cuadernos y cartas. Pensador de la cultura, de la difusión, de la estrategia, fue uno de los más originales teorizadores del "Frente Cultural" de la Tercera Internacional de orientación comunista.² En una carta fechada el 22 de abril de 1929, Gramsci manifestó: "[...] pero permanezco indeciso entre dos concepciones del mundo y de la educación, si ser

2. La Tercera Internacional era la organización que agrupaba a los Partidos Comunistas de todos los países, dentro del lema de la acción internacional que lanzaba el marxismo leninismo. En los hechos, se transformó en la polea de transmisión de las decisiones de las autoridades soviéticas hacia los partidos comunistas de todo el mundo. La Tercera Interna-

sseauniano y dejar actuar a la naturaleza, que no se equivoca nunca y es fundamentalmente buena, o ser voluntarista y forzar la naturaleza introducido en la evolución la mano experta del hombre y el principio de la auto-

¹ (Gramsci, 1981: 140).

Desde el *fin de siècle* europeo, varias voces se habían levantado para uncinar la "artificialidad", la "mentira" de las formas sociales de entonces, que habían sido influenciadas decididamente por la ideología, la moral y estética burguesas. Voces solitarias, manifiestos, obras de impacto, conzaron a larvar una incomodidad con lo que se percibía como un proceso que estaba siendo llevado antinaturalmente, antihumanamente: el proceso social. En este campo confluían -muchas veces sin sospecharlo- anarquistas, socialistas, socialcristianos, conservadores, racistas. Había en el proceso capitalista en curso una serie de incomodidades un "malestar en la cultura" que fue teorizado desde variadas perspectivas.³

El territorio educativo no se mantuvo ajeno a ese malestar. La anécdota copilada por Ozouf y mencionada en el ensayo de Pineau incluido en este volumen - sobre el ministro de Instrucción Pública francés que podía atizar a un visitante que a determinada hora en toda Francia los alumnos hacían determinadas cosas no era un orden al cual todos estuvieran acostumbrados. Una serie de resistencias aparecieron a la instancia pública en sistemas educativos de Europa. Paralelamente, un profundo descontento avanzaba en las escuelas estadounidenses, junto con procesos de ajuste social, estandarización y profesionalización de la acción docente (Opkewitz, 1991).

En los términos de Gramsci, las opciones parecían levantarse entre dos principios: el de autoridad y el de naturaleza. El de autoridad estaba omnipotente en lo que se da en llamar las "pedagogías triunfantes" de los diversos sistemas educativos nacionales (Dussel, en este volumen). En efecto, la

¹ I se fundó en 1919 y se disolvió en 1943, ante la inminencia de un período de posguerra de colaboración con el capitalismo. Al respecto, véase Caballero (1987).

³ Entre los autores más conocidos que tematizaron el problema de la artificialidad del orden social se encuentran Friedrich Nietzsche en la filosofía, Sigmund Freud y Gustave t Bon -desde perspectivas muy diferentes- en la psicología, y figuras tan variadas como stoï, Flaubert y Walt Whitman desde la literatura.

constitución de sistemas educativos articulados, con alcance nacional, reglamentación de requisitos para el ejercicio de la función educadora a través de las escuelas normales y bajo el llamado de autoridades científicas e ideológicas, como la Nación, la Patria, la Moral, las Ciencias, era una realidad (De Swaan, 1991). Algunos círculos se preguntaban sobre las posibilidades de la "vía natural", una vía que estaría contrapuesta a la artificialidad de la educación escolar del momento. Esta vía, en su registro moderno, había sido marcada por *Emilio o de la educación* (1761) de Jean-Jacques Rousseau.

En el análisis que de su obra hace Tzvetan Todorov (1987), Rousseau parte de la oposición hombre-naturaleza. Plantea que "el Hombre" es bueno, pero los hombres concretos no lo son; en la naturaleza los hombres eran buenos y su constitución como seres sociales los ha pervertido. Una primera caracterización habla de que Rousseau es tributario de una variación del mito de la edad de oro. Este tipo de mitos que se encuentran en la cultura griega y también muy claramente en la concepción del "paraíso" perdido de los cristianos atribuía a esa época perdida todo lo bueno, por lo que esa época del "pasado" aparecía como ideal para el futuro (Ebach, 1995). El Estado Natural en Rousseau implica que el hombre está solo, pero no es único, no presta atención a los demás, no conoce ninguna comunicación con sus semejantes. En el Estado Social, el hombre se mira a través de los ojos de los demás y construye un parecer distinto del ser. El amor por sí es el amor del hombre en el Estado Natural, una pasión natural del hombre y en definitiva algo bueno; el amor propio es característico del hombre del Estado Social, quien vive prisionero de la escisión entre ser y parecer, produciendo descontento y odio en los demás. A diferencia del contractualismo en su tradición sajona (Hobbes), Rousseau piensa que la maldad del hombre no es natural sino producto del Estado Social y que esta se ha naturalizado porque no se puede volver atrás, el hombre no puede dejar de ser social. El Estado Natural es una ficción del intelecto para explicar lo presente, Rousseau repite que no hace historia. En ese sentido, no hay "edad de oro" a recuperar sino mito cristiano, un estado de inocencia originaria que se ha perdido. Sin embargo, Rousseau es optimista con respecto a perspectivas institucionales que remedien la gran institución de la sociedad.

"El problema es el siguiente: ¿cómo hacer para reconciliar la realidad del hombre (su socialidad) con su ideal (la 'naturalidad'), ya que la

"minación de uno de los dos términos conduce cada vez al callejón sin "ida?" (Todorov, 1987: 88). Rousseau trata de conciliar todo esto en *Emilio*, texto de transición entre la ficción y la reflexión, donde propone la educación natural del hombre en el medio de la sociedad. Oponiendo la educación doméstica (mejorar al individuo) a la cívica (referida al upo y la sociedad). "Educación" aparece en el *Emilio* como extensiva a "vida", pero en dos tiempos; la educación negativa, hasta la edad de la razón, y la educación social, que se efectúa hasta nuestra muerte. La educación negativa se refiere al ser físico, al desarrollo de la naturaleza y a la perfección de los órganos. Si esta duplicidad educativa es necesaria es porque las acciones de los hombres deben evaluarse según dos pruebas: dos escalas de valores diferentes. La primera, ligada a la educación individual, es la autenticidad de los actos. La segunda es la virtud, los principios trascendentes, la moral. El individuo moral no es el ciudadano (figura que en Rousseau aparece como entidad obediente al Estado): "El individuo moral vivirá, pues, en sociedad pero no se enajenará por completo a una sociedad. Respetará a su Estado pero se consagrará a la humanidad: no, hemos visto, a los pueblos sufrientes que él desconoce, en el otro extremo del mundo, sino a sus allegados" (Todorov, 1987: 100).

¿Qué significa la irrupción de esta (radición en el panorama de la pedagogía moderna? Raymond Williams, cuando historiza la palabra "naturalidad", juzga que la noción de Estado Natural actuó como desgaste de la virtud corrupta y obsoleta de la monarquía absoluta que necesitaba revocación y redención (en dirección al Iluminismo) y, en segundo lugar, que la naturaleza era el lugar donde aprender a romper la "artificialidad" y la "ecánica" de lo social (en dirección al Romanticismo). Luego el concepto se complica, pues a partir de la publicación de *El origen de las especies* (1859) se agregó el significado que proviene del darwinismo: la naturaleza como selectora! la competencia como inherente al orden natural, las leyes de supervivencia y de extinción como implacables, etc. (Williams, 1988). Después de Darwin la naturaleza no apareció más puramente como sistema de bondad y solidaridad.

Gramsci valora la obra de Rousseau: "Pero se ha formado después una especie de Iglesia que ha paralizado los estudios pedagógicos y ha dado lugar a curiosas involuciones (en las doctrinas de Gentile y de Lombardocce). La 'espontaneidad' es una de estas involuciones" (Gramsci, 1981:

140).⁴ Esta "Iglesia" rousseauiana era amplia: todos los escolanovistas se reconocieron tributarios de tales ideas. Cuando el prominente escolanovista Edouard Claparède (1873-1940) fundó el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, lo denominó Jean-Jacques Rousseau. Incluso los escolanovistas más marginales lo invocaron como el fundador del campo de la "nueva pedagogía" (Jesualdo, 1943). Puesto a valorar el aporte rousseauiano en la reflexión pedagógica moderna, Jesualdo lo considera "revolucionario" (Jesualdo, 1943), Aníbal Ponce (1973) lo reduce a una adaptación reproductora de la constitución del capitalismo y Georges Snyders (1974) lo ha clasificado de "reformista".

Una valoración de Rousseau y su aporte a la constitución de la pedagogía moderna se revela tan complejo como las posibles articulaciones de la palabra "naturaleza". Rousseau ha servido de inspiración a conservadores que patrocinan una vuelta a lo natural como el bueno y viejo orden "natural" y a anarquistas que encuentran que el capitalismo es una máquina de producción de artificios, entre ellos la escuela como institución cerrada, y que es necesario destituirlos radicalmente. En el medio, alternativas anarco-comunistas, liberales moderadas, algunos discursos republicanos, casi todas las pedagogías centradas en el estudio del niño, lo invocan y se nombran sus continuadoras. La posición clave que el concepto de "naturaleza" desempeña en su discurso es una noción de por sí fundamental para movilizar a propios y extraños. Por ello, la configuración de políticas pedagógicas no es la misma después de la intervención de Rousseau. Denominar "progreso", "reforma" o "revolución" a tal intervención no produce más que empobrecimiento de la comprensión de su sentido en el imaginario pedagógico moderno. Esas calificaciones nos dicen más acerca de los paradigmas de aquellos que realizan los análisis que del propio *corpus* de la obra rousseauiana y su devenir.

Ahora bien, la producción de esta postura que llamaremos "naturalismo pedagógico" parece haber contribuido fundamentalmente en dos orientaciones de la pedagogía moderna:

4. Cabe destacar que los dos pedagogos que menciona Gramsci fueron funcionarios ministeriales del gobierno fascista de Mussolini a la vez que se reconocían como "reformadores pedagógicos". Véase Manacorda (1987).

1. La especificidad del campo de la niñez: la línea suiza de la Escuela Nueva desarrollará una psicología evolutiva y funcional que se pretenderá como base de la determinación curricular. Esta tradición se continúa y se amplía en forma desplazada en la inmensa obra de Jean Piaget (1896-1980). Este no es el único caso, por lo cual ¡a pedagogía escolanovista fue siempre acusada de un radical psicologismo. Este aporte podría denominarse de "cientifización" del conocimiento del niño y, por lo tanto, de la determinación curricular.⁵
2. Una segunda intuición proviene del concepto mismo de la "educación negativa" y propone un componente moral que tiene siempre en mente esta bondad natural presente en los primeros años de vida. Esta actitud positiva hacia la naturaleza infantil, si bien intentó apoyarse en resultados de las ciencias psicológicas, aparece como un *a priori* de la intervención pedagógica que llamaremos moralizante.

El naturalismo pedagógico tiene una relación compleja con la escuela. El problema del mismo es que tanto su mandato científico como moral pueden ser realizados por fuera de la escuela como institución moderna. Es más, muchos naturalistas pedagógicos comenzarán a ver la escuela tal como se configuró en el siglo XIX, como un obstáculo de la educación natural. Muchas de las características institucionales, organizativas y pedagógicas nombradas por Pineau (en este volumen) para caracterizar la institución escolar eran vistas por los escolanovistas como el impedimento mayor de una educación verdadera. Sin embargo, la escuela nueva como movimiento nunca abandonó totalmente la escuela como institución moderna e intentó moldearla a través de sus mandatos básicos.

Así como Rousseau planteaba que las acciones de los hombres debían ser evaluadas según dos criterios, el de la autenticidad de sus actos (su adecuación a la naturaleza individual) y el de los principios morales de la sociedad, la "cientifización" de la pedagogía a través de la psicología evolutiva

5. Alicia de Alba ha denominado "determinación curricular" al proceso de "negociación, lucha e imposición social" que culmina en la definición del currículo. Para la autora, el currículo es un campo de lucha por la definición de lo que se enseñará y cómo se lo enseñará. Dentro de esta lucha intervienen actores contrarios y se conforman "alianzas curriculares". Consultar De Alba (1995).

intentará acercarse a ía "naturaleza" del niño, mientras que el costado moralizante también será parte de la vinculación variada y central de la pedagogía con la política (una serie de casos se presentan en Rülcker y Oelkers. 1998). En este campo de variabilidad nacerá la Escuela Nueva: el mandato "científico" del puerocentrismo y el mandato "moral" de la "buena naturaleza" del niño. En un sentido amplio, la escuela nueva parece heredar las posibilidades y los límites de este "humanismo" de base naturalista que aparece como una posición definida dentro del abanico de discursos pedagógicos modernos.

2. ¿PEFI O QUÉ ES LA ESCUELA NUEVA ?

En un diccionario de ciencias de la educación relativamente reciente pueden encontrarse las siguientes definiciones:

Escuela Activa: expresión de carácter general que pretende indicar en el ámbito institucional la vinculación del principio de actividad en el quehacer didáctico, al aplicar los métodos activos. No se vincula a ningún movimiento pedagógico concreto, pero se opone a la escuela tradicional (AA.VV., 1983: 568).

Escuela Nueva: movimiento pedagógico surgido a finales del siglo XIX, encaminado a perfeccionar y vitalizar la educación existente en su época, modificando las técnicas educativas empleadas por la tradición secular (AA. VV, 1983: 575).

Para Claudio Lozano, la situación conceptual al respecto es ampliamente insatisfactoria: "Hemos dicho 'movimiento' pero en realidad la Escuela Nueva fue un conglomerado de actitudes, doctrinas e intereses contrapuestos [...] Decíamos lo de conglomerado porque metodológicamente tan 'Escuela Nueva' es Cousinet, por ejemplo, como Makarenko, uno de los pedagogos oficiales de la Revolución de Octubre. Pero ideológicamente la distancia es enorme" (Lozano, 1980: 62-63).⁶ Mario Manacorda (1987)

6. Una originalidad conceptual muy marcada lleva a Lozano a plantear que algunos de sus "frutos son anteriores a 1889, por ejemplo la ley argentina 1420, de 1884 [...]" (Lozano, 1980: 64). Ningún trabajo de la historiografía educativa argentina apoya tal afirmación.

hace coincidir la aparición de la Nueva Educación con la emergencia de nuevos sujetos en el campo educativo, entre ellos las mujeres y los obreros, pero no va más allá de definirla como asociación internacional.

Cuando Gramsci la describe como corriente, operacionaliza la "Escuela Activa" como "colaboración amistosa entre el maestro y el alumno", "la escuela al aire libre" y "la necesidad de dejar libre, bajo el vigilante pero no aparente control del maestro, el desarrollo de las facultades espontáneas del escolar" (Gramsci, 1981: 140). Para Aníbal Ponce (1973), un marxista de tempranas intuiciones reproductivistas, la Escuela Nueva es el ajuste de la pedagogía a las nuevas etapas de intensificación de la sociedad capitalista. Como puede verse, el objeto "Escuela Nueva" se escapa del campo de las unanimidades desde el momento mismo de su definición. Las historias de la educación disponibles manifiestan grandes diferencias en la inclusión de pedagogos o experiencias y políticas enteras dentro de la denominación.

James Bowen (1985) trata el tema del escolanovismo europeo dentro de un largo capítulo denominado "La nueva era de la educación", donde incluye al socialismo utópico, a Marx y a intentos de organización de los *Kindergarten*. Abbagnano y Vísalberghi (1980) incluyen bajo esta denominación a un gran número de experiencias europeas y a la figura del soviético Antón Makarenko. Santoni Rugiu (1980), por su parte, incluye en el mismo capítulo a los americanos -entre ellos a John Dewey-, veta que los otros autores reconocen como profundamente relacionada pero que es tratada casi como caso "nacional". Manacorda trata el tema diluidamente y sólo tiene entidad propia ante el intento de organización internacional del movimiento. Vinculados al campo escolanovista aparecen en el siglo XX John Dewey y William James, los socialdemócratas austríacos de la Viena roja, la experiencia soviética, los italianos (Manacorda, 1987). Todos reservan el caso de la Unión Soviética -que durante los años veinte se constituyó en un inmenso territorio de experimentación pedagógica- como caso nacional, aunque en el caso de Bowen y de Santoni Rugiu son reconocidas las profundas relaciones con las propuestas del movimiento de la Escuela Nueva.

Lorenzo Luzuriaga (1958) plantea una interesante visión retrospectiva. Su periodización del movimiento de la Escuela Nueva, al cual él mismo perteneció, comprende cuatro etapas: 1) creación de las primeras

escuelas nuevas (1889-1900); 2) formulación de las nuevas ideas pedagógicas (1900-1907), sobre todo a partir de la publicación de las principales obras de John Dewey y Georg Kerchensteiner; 3) creación y publicación de los primeros métodos activos (1907-1918) -algo así como la "aplicación" de las ideas desarrolladas-; 4) difusión, consolidación y oficialización de las ideas y los métodos de la escuela nueva desde 1918, reformas nacionales y organizaciones internacionales de la educación nueva. Ahora bien, esta versión es una visión absolutamente retrospectiva. Cuando Cecil Reddie funda en la localidad de Abbotsholme una escuela privada con criterios activos en 1889, no tenía ninguna intención de fundar movimiento alguno. La experiencia de Reddie entra en el "catálogo" que el movimiento realiza en sus actos de fundación como entidad internacional. Esto es, en el momento en que una serie de iniciativas se incorporan a una estructura internacional de la Escuela Nueva, aparecen estos "antecedentes" como las primeras puntadas de un movimiento siempre creciente.

Es en esta operación discursiva donde creemos que puede asentarse una interesante reflexión acerca del concepto de Escuela Nueva: la Escuela Nueva existiría, en primera instancia, como autoafirmación, como autoatribución de identidad. Un operador fundamental de tal constitución internacional fue Adolphe Ferrière (1879-1960), quien ya en 1899 funda en Ginebra la "Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas" (OTEN). Ferrière es un eficiente propagandista del movimiento, sin ser él mismo un teórico de la primera línea. En efecto, es él quien publicita en los dos volúmenes de su obra *La escuela activa*, una denominación que en 1917 fue acuñada por el psicólogo suizo Pierre Bovet (1878-1944).

Ferrière elabora en 1919 unos treinta principios que son aceptados por la organización internacional de los escolanovistas como criterios que definen a sus integrantes. En ellos se plantea que la Escuela Nueva es un laboratorio de pedagogía activa, una iniciativa intensiva (muchas veces son internados en el campo) cuyos resultados morales y de aprendizajes son superiores a través de la efectiva coeducación de los sexos. Los principios contemplan la diversificación del curriculum con actividades manuales de tipo artesanal, tiempos libres, excursiones y viajes, y una sistematización de la gimnasia. En el debate generalidad/especialización, los escolanovistas abogaron por una especialización "espontánea", no obligada por la escuela sino subordinada a los intereses de los niños, con-

servando la noción de "cultura general". Se incita a la combinación del trabajo individual con el trabajo colectivo. Se expresan a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la libertad de elección y la "república escolar". En cuanto al régimen disciplinario, se contemplan las sanciones positivas y no solo los tradicionales castigos (Manacorda, 1987).

La organización no tiene un impacto significativo, en parte, por lo unilateral de su constitución. Ante esta situación, en un congreso en 1921 en la ciudad de Calais, unos cien delegados de catorce países fundan la "Asociación de la Educación Nueva" (Organisation Internationale de l'école nouvelle, OIEN). En 1925, la OIEN adopta el nombre más inclusivo y menos comprometedor de "Oficina Internacional de la Educación", organización que será el germen de la oficina de la UNESCO de la posguerra. El apartamiento de Ferrière y de sus propias aspiraciones permite la reformulación del campo escolanovista en 1932 en un congreso internacional en Niza, donde adopta el nombre de "Liga de la Nueva Educación". En ese congreso se realiza otro paso de la mayor importancia al incorporar la "Asociación Progresista de Educación" de los Estados Unidos como sección nacional de la "Liga...".

El proceso de ritualización que conlleva la fijación de sus principios fundó un *corpus* discursivo que produjo serias resistencias. Lozano considera que los congresos de Calais (1921) y Niza (1932) crean un estereotipo, que son las condiciones para ser considerado miembro de la Liga de la Educación Nueva, similares a los principios de 1919. Esta estandarización implicaba fundamentalmente la exclusión de las experiencias soviéticas. Al respecto, Jesualdo (1943) caracterizó esta "tecnificación" de los criterios escolanovistas como una maniobra de los pedagogos para no aparecer ligados a las fuerzas que deseaban cambios educativos sustanciales.

En la polarización internacional que se produce en la década de 1930 entre el campo izquierdista y los fascismos, la Escuela Nueva no atina más que a expresar un moderado discurso acerca del niño y del método. En ella se encontraron colaboradores del fascismo e izquierdistas, católicos sociales y liberales activistas. Algunos de sus integrantes fueron considerados como antecedentes de las experiencias de la *Hitlerjugend* (Juventudes hitlerianas) mientras otros pedagogos alemanes del movimiento debían refugiarse del nazismo en Suiza. La complejidad de este campo, entonces, no puede ser

explicada solamente por una variable ideológica. Parece sostenible la hipótesis de que tal organización internacional llevaba significados defensivos ante el movimiento pedagógico soviético. Sin embargo, esta maniobra de exclusión no explica la estandarización *per se* de los principios activistas o nuevos.

En el marco de los sistemas educativos nacionales que en Europa y los Estados Unidos principalmente habían alcanzado una cobertura significativa (Meyer, Kamens y Benavot, 1992), la escuela nueva reclama para sí un lugar específico. Este lugar está fundamentado en la preeminencia de las técnicas y de los métodos, respondiendo al mandato rousseauiano del puerocentrismo, y en la reflexión sobre la "autenticidad" del acto pedagógico en vinculación con el alma infantil, el niño como sujeto de derechos o el niño como sujeto oprimido, respondiendo al mandato moral. Una consideración de la variabilidad curricular de las pedagogías escolanovistas aparece como necesaria para comprender el lugar de estas iniciativas en el seno de la educación moderna.

3. LA ESCUELA NUEVA Y EL CURRÍCULO

Michel Foucault ya había observado el error de considerar las "historias de las ideas" y las "historias sociales" por separado: la primera supone que el hombre piensa sin actuar, al menos sin influir en un campo de fuerzas y discursos previos, y la segunda supone la existencia de un hacer casi irreflexivo (Foucault, 1992). Dentro de esta cesura, la larga tradición idealista en la historización educativa fue contestada desde la década de 1960 con serios análisis que se denominaban a sí mismos como "historia social de la educación". Algunas perspectivas recientes en historia de la educación han tratado no tanto de zanjar las diferencias como de construir un nuevo campo, con nuevas problemáticas y procesos teóricos. Uno de estos campos es la "historia del currículo", que se ha desarrollado acompañando la complejización de la noción de currículo a partir de las tradiciones críticas sajonas (Dussel, 1993).

Así, en el cruce de representaciones y decisiones -complejamente interrelacionadas- aparece la concepción de principios de determinación curricular. Por tal designación se entiende un grupo de enuncia-

dos que definen la compleja trama de saberes que constituye al currículo y que sirve como primer criterio de delimitación (qué entra en el currículo y qué se aparta), tipo de construcción (cómo se toman las decisiones curriculares, si solo las toman los técnicos, o intervienen los docentes o si hay representantes de la sociedad o solo del Estado), subdivisiones (si el currículo se organiza por materias, por años, por áreas, etc.), sistematizaciones en el espacio y en el tiempo (cuánto tiempo se enseña y se aprende, dónde sucede) (Dussel, 1994). Herbert Kliebard ha identificado una corriente para la historia estadounidense, la puerocentrista, que parece particularmente atinente al movimiento de la Escuela Nueva. Pero, al mismo tiempo, las articulaciones posibles del conocimiento del niño eran variadas: algunos herbartianos, los activistas, los conductistas pueden ser enrolados en tal denominación (Kliebard, 1987 y 1992). Por ello, si bien el puerocentrismo de la Escuela Nueva aparece como punta de lanza en la caracterización del movimiento, es necesario puntualizar la multivocidad del propio principio educativo vinculado al conocimiento de la niñez: la afirmación general de que el conocimiento y las necesidades del niño son puntos de apoyo de la construcción curricular fue resuelto de maneras muy diferenciadas y articuladas a múltiples conceptos que han producido varios principios educativos. Algunos de ellos fueron, incluso, contradictorios entre sí.

Examinaremos aquí algunas de las pedagogías plenamente incluidas en la tradición escolanovista. En este sentido, el catálogo no es tanto exhaustivo como aproximativo a la variedad de principios curriculares en danza. Se han dejado de lado algunas experiencias (como el Plan de Jena de Peter Petersen) y algunas filosofías educativas de amplia difusión (Giovanni Gentile, Edward Spranger), así como el impacto de propuestas y experiencias variadas tanto grupales (Roger Cousinet) como las de la denominada "escuela popular" (Celestin Freinet), y fundamentalmente la poderosísima pedagogía de John Dewey en los Estados Unidos, que merece un estudio aparte. En esta corta presentación se intentará definir cuál es el principio de determinación curricular en juego, qué representación del niño y de lo educativo son las dominantes en cada caso como para haber generado una diferencia de situaciones y experiencias tan marcada.

3.1. Las pedagogías renovadoras¹

Como mencionamos, la primera organización internacional del movimiento escolanovista fue la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas fundada por Ferrière en 1899. La denominación no es casual. Lo que Ferrière detectó es la aparición de una serie de iniciativas escolares que desean diversificar los tipos de oferta educativa.

El ruso León Tolstoi (1828-1910) es considerado el primer fundador de una escuela nueva. En 1859, funda un instituto denominado "Iasnaia Poliana", donde estableció la autorregulación infantil como principio educativo. Tal concepción fue estigmatizada por sus opositores como anarquismo pedagógico. La acción de Tolstoi se centró en conservar dentro de las actividades un principio de interés fundado románticamente, donde el interés infantil definía la vida cotidiana escolar.

Esta experiencia, que retoma el mandato moral rousseauiano, sirve de espejo para otras varias que comenzaron a surgir hacia final de siglo XIX. La primera que se suele mencionar es la escuela nueva fundada en 1889 por Cecil Reddie (1858-1932). Reddie era un admirador explícito de la pedagogía herbartiana -la que llamaríamos la pedagogía triunfante de Prusia/Alemania-, mediada por la sistematicidad introducida por el pedagogo prusiano Ziller. Reddie veía en el concepto de interés y en los pasos formales de la didáctica de Herbart la posibilidad definitiva de una educación científica.

Ubicada en Abbotsholme, en el condado de Derby (Gran Bretaña), la escuela de Cecil Reddie era un internado costoso de nivel secundario donde el turno de la tarde era utilizado para las actividades renovadoras, incluso el trabajo manual y la agricultura. Reddie incorporó al *cum'culo* una serie de actividades recreativas y sociales que luego se volverían características, como el periodismo escolar y toda una gama de propuestas técnicas, manuales y sociales. Algunas réplicas de la escuela aparecieron en Sussex, Manchester y Bristol, pero la experiencia no se extendió significativamente. Al fin y al cabo, era una experiencia para la élites.

7. Para los siguientes apartados, hasta el 3.6. inclusive, hemos consultado Santoni Rugiu (1980), Abbagnano y Visaiherghi (1980), Bowen (1985), Luzuriaga (1958) y Manacorda (1987).

La escuela fundada por Edmond Desmolins (1852-1907), sociólogo francés de inspiración cristiana, se preocupaba por los problemas de la autonomía y de la responsabilidad. Desmolins ya había expresado curiosas opiniones en un libro de 1897 que tituló *En qué consiste la superioridad de los anglosajones*, insistiendo en la particular presencia del individualismo en las culturas sajonas. Enrolado en un reclamo de ciertas capas de la burguesía contra la presencia del Estado francés -expresada para el campo católico en las Leyes Ferry de 1881-1883- funda "La escuela de las Rocas" en Normandía, sobre el modelo proporcionado por Reddie. En Abbotsholme, el hijo de Desmolins recibía su educación secundaria. La escuela de Desmolins introdujo algunas modificaciones en el plan de estudios, como el retraso de las opciones en la escuela media, e innovaciones en algunas ramas de la enseñanza, entre ellas, la del latín.

Iniciativas de este tipo aparecen en otros lugares de Francia, en Bélgica, Holanda y Alemania. James Bowen ha mencionado que tales experiencias proceden de la positiva predisposición de las clases medias por los discursos voluntaristas. Tales tradiciones de renovación pedagógica no nacen del marxismo ni del socialismo moderado (aunque algunos exponentes como Reddie tuvieron tempranas simpatías socialradicales) sino también del clima *de fin de siècle* que acompañó a los discursos sociales europeos de renovación espiritual y religiosa (Bowen, 1985; Oelkers, 1987). Podemos agregar, además, que tales experiencias podían formularse como un intento de formación de distinciones educativas para ciertos sectores particulares de las burguesías "emprendedoras" donde algunos rasgos del trabajo no son rechazados en la valoración, quizás aportando una variedad "plebeya" a la educación literaria de otros sectores burgueses.⁸

Sin embargo, el principio auricular que alimenta a todas estas iniciativas es el de la "renovación". Por tal se entiende una superposición de las tareas tradicionales con las innovadoras. El currículo clásico de las escuelas secundarias no es reemplazado sino complementado con espacios de desarrollo expresivo, social y técnico. En este sentido, "renovación" es una

8. Hemos tomado el término "distinción" de la sociología de Pierre Bourdieu (1988), donde se desarrolla una teoría de la producción y modos de consumo de los bienes sociales simbólicos que se consideran "distinguidos", en tanto cumplen la función de diferenciar jerárquicamente a los sujetos.

intensificación del tiempo educativo a la vez que una diversificación del tipo de trabajo pedagógico que se emprende.

El principio de determinación curricular que se desprende es una fórmula de compromiso. En efecto, la inclusión, secuenciación y significación de las actividades van superponiéndose a las existentes y legitimadas. La granja, el taller, el periódico escolar aparecen como espacios dentro de una trama que mantiene el latín, las disciplinas tradicionales y la propia estructura curricular por disciplinas. Esta hibridación se lleva a cabo a partir de lo "nuevo" y de lo "renovador" como marca distintiva de la formulación curricular.

3.2. *Las pedagogías de anclaje naturalista-biologista*

Cuando Antoine Léon (1974) plantea la cuestión de las grandes tendencias renovadoras de fines del siglo XIX, identifica a los médicos educadores (una primera oleada a principios de 1810-1820 -Itard y Seguin-, y una segunda a comienzos de este siglo -Montessori y Décoly-). Los médicos habían cumplido funciones importantes en la constitución de la idea de normalidad y normalización. En el auge de la medicina bajo el liderazgo de Claude Bernard, la cuestión de la inclusión de contenidos higienistas, la constitución de un imaginario de normalización de la vida cotidiana vía la escuela y el auge de las explicaciones naturalistas para cuestiones fundamentales como la herencia, las disposiciones, las funciones mentales superiores y su investigación, dieron a fragmentos del discurso médico un lugar en la constitución de la cotidianidad del sistema escolar, casi siempre ligado a la influencia del positivismo en el campo educativo (Caruso, 1995). Así como se ha señalado que el concepto de normalidad se ha construido desde la patología, por lo cual no puede ser absolutizado como norma (Canguilhem, 1981), algunas de las pedagogías escolanovistas para niños "normales" han sido construidas desde los márgenes, desde la educación especial.

María Montessori (1870-1952) -médica, profesora de Antropología e Higiene en el Real Instituto del Magisterio Femenino entre 1899 y 1904, y catedrática de Antropología de la Universidad de Roma, cargo que mantuvo hasta 1916- fue una protagonista de tal movimiento. En su formación y primeros años de profesional como la primera mujer italiana que había ter-

minado los estudios de medicina, había trabajado en la reeducación de "deficientes", y para ello se había interiorizado en la tecnología de medición que la antropología positivista italiana -particularmente desarrollada- había puesto a punto. Un principio de su trabajo de entonces eran las correlaciones entre el cuerpo y la mente de los "retrasados". Una propuesta de ejercicios físicos era requisito, entonces, para el progreso mental. Por otro lado, llevaba en su formación un sesgo espiritualista centrado en el "alma" infantil que ocupaba el lugar adonde no llegaban los aparatos de medición.

Su insistencia en la pedagogía científica era frecuente. Planteaba que su fundador -el médico francés Itard, quien trató a principios del siglo XIX a un niño lobo de la localidad de Aveyron en Francia- había permitido una determinación de un programa de reeducación con la sistematicidad adecuada. Dentro del espacio biológico, la utilización de conceptos que Montessori hizo fue sumamente selectiva en dirección a la fundamentación de la plasticidad del niño. Así, por ejemplo, los conceptos que puso en relevancia fueron los de mutación y metamorfosis, antes que los del genetismo y la inmovilidad de la herencia.

Sus primeras experiencias en la educación infantil de "niños normales" fueron patrocinadas por masones, radicales y socialistas, para quienes la infancia trabajadora se había convertido en objeto de preocupación. En 1905, esta coalición gobernante en el municipio de Roma le encarga -dentro de un amplio trabajo de remodelación de la barriada obrera de San Lorenzo- la organización de la primera "Casa de los niños". Con esta iniciativa, María Montessori estaba articulando tres demandas: la realización del discurso iluminista-masón de mejoramiento social a través de la educación; el problema caro a los radical-socialistas de la niñez trabajadora, y la condición de la mujer trabajadora que necesitaba un espacio de cuidado de los niños. La iniciativa se extendió rápidamente. En 1908, la "Sociedad humanitaria" de Milán, integrada por liberal-masones y socialistas -entre los más prominentes se encontraba Benito Mussolini-, inauguró la primera "Casa de los niños" en el norte de Italia. Hija de una familia burguesa de provincias, Montessori no poseía una particular convicción de reformismo social en su tarea. En los años veinte se articuló con los grupos opositores de aquellos que la habían patrocinado y se acercó al catolicismo. Su experiencia sobrevivió en la Italia fascista hasta la Segunda Guerra Mundial. Hacia finales de la década de 1920 trabajó en la didáctica litúrgica y escribió propuestas de su inclusión en los jardines de infantes.

Montessori consideraba que una educación sensorial de tipo analítico era necesaria. Pero no se trataba de hacer del niño un ser dependiente de las sensaciones sino que tal dominio le permitiría la liberación de su creatividad y de su verdadera espiritualidad. Incluso, planteaba Montessori, la cuestión de la "autoeducación" solo es posible luego de este desarrollo que a la vez que sistematiza las imágenes en los niños, los libera en sus capacidades humanas. El hincapié en los aspectos sensomotores de la niñez conspiraba contra el orden y la pasividad de las escuelas tradicionales sobre estos aspectos. Al mismo tiempo, la cuestión de la repetición de los ejercicios analíticos de cada sensación se ritualizó rápidamente y se convirtió en un deber ser del espacio del jardín de infantes. El rol docente, en esta propuesta, se restringía al rol de "director de las experiencias de aprendizaje" que los mismos niños debían realizar.

Así como afirmaba que la mente absorbente del niño era diferente de la del adulto, Montessori planteaba que el espacio educativo del niño debía ser un espacio simplificado, donde las contradicciones y la multiplicidad de la vida exterior debía ser aminorada. En este marco, se explica la construcción de un mobiliario del tamaño de los pequeños y la simplificación de todas las barreras físicas del espacio educativo. Además, diseñó y desarrolló toda una serie de materiales vinculados a las experiencias sensoriales. Los materiales se fundamentaban en momentos específicamente sensibles del niño a ciertos estímulos. Esta dependencia hacía suponer que tales materiales garantizaban la curiosidad y el interés del niño, mediante la determinación científica de los períodos sensibles. La propuesta de "simplificación" del ambiente educativo continúa directamente la propuesta de las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, que en la norteña ciudad de Brescia habían conmovido la organización estandarizada en que había derivado la aplicación de los principios froebelianos en los jardines de infantes. Esta conmoción se produce a partir de la idea de que el jardín constituía una continuación del ambiente familiar, pero perfeccionándolo a través de las nociones de higiene y el abordaje psicológico.

Montessori siempre fue una sagaz promotora de su "método". Empezó esta tarea en la década de 1910 en los países de Europa. A pesar de su participación en la reunión escolanovista de Calais en 1921, las sociedades Montessori brotaron de manera independiente en los Estados Unidos, Escandinavia y en otros países de Europa central y meridional. Estas se reunieron en congresos internacionales entre 1925 y 1938. Las visitas de

Montessori al extranjero se multiplicaron con el tiempo (en 1926 visitó la Argentina) y luego de la Segunda Guerra Mundial viajó a África, China, India, Pakistán y se vinculó con la UNESCO.

Dentro de esta difusión internacional, dos casos son particularmente interesantes: la Iglesia Católica y la Rusia Soviética. La primera fue asumiendo el método como propio. En 1928, este recibió la bendición papal y la recomendación de aplicación en las escuelas católicas.⁹ Al mismo tiempo, Montessori desarrollaba sus propuestas de introducción de la religión en el currículo. El caso soviético fue de profundo rechazo, dado el naturalismo social de la pedagogía soviética de aquel entonces. Tal posición objetaba, por ejemplo, la cuestión del medio ambiente y los materiales "especiales" y "preparados" que incluían el método, ya que esto llevaba al aislamiento de los niños de las verdaderas contradicciones sociales que suceden por fuera de la escuela.

Otro médico que derivó de las cuestiones de educación especial principios para la educación general fue el belga Ovide Decroly (1871-1932). Al igual que Montessori, inició su experiencia con niños retrasados. En 1907 abrió en Bruselas la escuela que serviría de primera experiencia con "niños normales".

De formación más moderna que su colega italiana, no solo leyó la teoría psiquiátrica sino que fue incorporando las últimas corrientes de la psicología, siguió el movimiento de investigación psicológica de Ginebra (Suiza) nucleado por Clarparé y tradujo al francés *How we think* de John Dewey. Por otra parte, al mismo tiempo que evidenciaba toda falta de voluntad social explícita, fue uno de los más sistemáticos críticos del curriculum por materias, al evidenciar que muchos de los contenidos seriados no tienen en cuenta las habilitaciones conceptuales que están presentes en el niño.

Su formación diferenciada le permite proponer un esquema muy distinto del de María Montessori, ya que a la propuesta analítica de la primera - (una herencia de la pionera "psicología científica" del siglo XIX) le contra-

9. Casi al mismo tiempo, en 1929, la Iglesia Católica condenó los métodos "llamados activos" a través de la encíclica papal *Divini Illius Magistri*. El argumento central rezaba que los métodos activos se apoyaban en el imperativo moral de la buena naturaleza del niño, lo que constituía una negación del pecado original y, con ello, de toda la ideología educativa católica.

pone una propuesta de globalización de las funciones mentales superiores, junto con una particular teoría de los intereses. En este sentido, la propuesta de Decroly respetaba el acercamiento globalizador, sincrético, que los niños tienen con respecto a diversas áreas de la experiencia: aquellas que les suscitan un interés efectivo. La globalización cuestionaba, además, la secuencia por la cual debía irse de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo, y plantea otro acercamiento del niño a la realidad que desmiente esa linealidad. La escuela se organiza alrededor de "centros de interés", diferentes para cada edad, en donde se suceden las etapas de observación, asociación y expresión.

El currículo de los centros de interés aparece claramente determinado por cuestiones ligadas a la necesidad, a la biología. Decroly plantea que el interés genuino está ligado a la satisfacción de las necesidades infantiles y, desde su particular formación en medicina, plantea que ellas son cuatro: nutrirse, repararse o protegerse, defenderse de los peligros, actuar o trabajar solo o en grupo. Esta determinación apriorística constituye la piedra de toque de la determinación curricular. Se destituyen las materias tradicionales, se las reorganiza, las actividades expresivas adquieren mayor importancia y todo ello bajo la nueva división de los centros de interés. Si bien la obra de Decroly no conoció la fortuna internacional que conoció la de Montessori, varias de sus propuestas fueron adoptadas por los sistemas educativos belgas y franceses. Sus obras fueron muchas veces traducidas y su impacto llega a América latina, sobre todo a Chile, Uruguay y la Argentina (Depaepe, 1993).

Una puesta en común de lo que ambas pedagogías plantean no puede prescindir de un carácter fundamental: la pretensión de científicidad. Si bien fundadas en científicidades diferenciadas para cada caso, ambas propuestas planteaban poseer las claves de conocimiento del niño como un sujeto general y organizar no solo novedosas sino efectivas líneas de reconsideración curricular. En ambos casos, la naturaleza del niño es el centro del currículo.

En el caso de Montessori, la naturaleza del niño se concibe en términos de sentidos a desarrollar y ejercitar para una potenciación de un nivel "energético" o "espiritual", de carácter diferente al del adulto. El currículo montessoriano se construye así sobre los mandatos morales y científicos que hemos visto en Rousseau en dos sentidos: la simplificación del ambiente educativo (para no marear esa bondad espiritual del niño) a la

vez que el mismo ambiente se estructura con actividades analíticas y materiales preparados, una serie de técnicas que están en la base del éxito del método.

La propuesta de Decroly se mueve en una determinación más puramente científicista. Su propia teoría de los intereses los naturaliza y los generaliza a todos los niños. Estos intereses previamente identificados, supuestamente presentes en todos los grupos y todos los niños, son los criterios que determinarán los contenidos y la sucesión de los centros de interés, propuesta que por otra parte se combinó casi siempre con la supervivencia del currículo por materias.

De esta manera, los enunciados sobre la naturaleza del niño plantean los criterios de determinación del currículo. Aunque estamos ante concepciones de naturalezas infantiles distintas, la cuestión a destacar es que ambas concepciones determinan *per se* un currículo que puede denominarse sin ambages "naturalista puerocéntrico".

3.3. Las pedagogías individualizantes

Así como la preocupación de los médico-pedagogos se centraba en la constitución de un currículo vinculado a la naturaleza del niño en general, algunas de las más modernas contribuciones en psicología se planteaban la misma pregunta pero desde una perspectiva individualizante: dada una serie de razones para que los niños evolucionen de una manera similar, es necesario plantear el problema de por qué al mismo tiempo los niños mantienen diferencias entre sí que son inalienables en el proceso escolar. Esta consideración privilegiada de las características de la individualización fue hecha predominantemente en Suiza.

La figura de Edouard Claparède (1873-1940) aparece como fundante. De formación neurólogo y especializado en comportamiento animal, se dedicó posteriormente a indagar la psicología infantil. El ámbito de sus actividades era el del Instituto de Ciencias de la Educación Jean-Jacques Rousseau dependiente de la Universidad de Ginebra. Su estilo predominante fue la experimentación y fue un gran divulgador del uso de la estadística en la misma. Pero las vinculaciones que esperaba entre psicología y pedagogía eran aún más complejas. La constitución de la educación como ciencia planteaba que la educación no era el terreno de aplicación de la ex-

perimentación psicológica sino que la pedagogía misma debería constituirse experimentalmente, siempre con consideraciones provenientes del acervo psicológico. Al respecto, prevenía contra unseudocientificismo muy de moda pero más peligroso aún que la pedagogía rutinaria tradicional.

Pero la formulación clave para el currículo se halla en Claparède, en motivos tanto experimentales como provenientes de un profundo espíritu protestante: la individualización. Esta preocupación se evidencia en su obra *La escuela a medida* (1920), donde sugiere la diversificación de los tiempos y de las estructuraciones curriculares en función de aptitudes y tendencias de los alumnos. Está complementada por *Cómo determinar las aptitudes de los escolares* (1924), donde Claparède apela al concepto poco desarrollado de aptitudes, que se refiere a problemas vocacionales e individuales: esta tarea se le hace ingente porque en ella se cruzan una serie de aspectos no solo cognitivos sino también afectivos. Algunos colaboradores desarrollaron técnicas de individualización de la enseñanza, desplegando sugerencias presentes en la experiencia de Winnetka (véase 3.6).

Su posición ante la individualización didáctica, que compartió con su colaborador Pierre Bovet (1878-1944), lo pone explícitamente enfrentado a las pedagogías tradicionales, posicionándose de pleno en el campo de lo que Rousseau denominó educación negativa (la educación no debe arruinar, desgastar, obstaculizar el desarrollo natural). Sobre esta base, su discurso está atravesado por la ética calvinista, en la que la conducta individual y el autocontrol/autogobierno desempeñan un papel central. Estos principios se desarrollaron en la escuela experimental anexa al Instituto y después, por un convenio, este se responsabilizó de la formación docente del cantón suizo ginebrino.

Si bien Adolphe Ferrière (1879-1960) está unido institucionalmente a este grupo y su Oficina Internacional de Educación fue más tarde presidida por Piaget, su tarea se refirió más a actuar como contralor conceptual del campo escolanovista, determinando definiciones eclécticas donde aparecían Bergson, Dewey y la ley biogénica del psicólogo estadounidense Stanley Hall. Esto puede plantearse a partir de lo expresado en sus dos volúmenes de *La escuela activa* (1920).

La figura que sistematizó estas consideraciones en un programa de investigación consistente y por muchos años muy productivo fue el biólogo de formación Jean Piaget (1896-1980). La obra de Piaget se presenta como uno de los corpus ineludibles de la psicología y la epistemología del siglo

XX. El propio Piaget era muy cauto respecto a la traslación inmediata de sus resultados de investigación al campo educativo, siendo una de las nociones más conflictivas el propio concepto de "aprendizaje". Sin embargo, sus investigaciones sobre la formación de nociones elementales en el campo físico, del número, las conservaciones y los procesos simbólicos fueron constituyendo un conjunto de conocimientos sobre aspectos estructurales y funcionales de procesos mentales superiores de inestimable valor. Al mismo tiempo que estas investigaciones pretendían el carácter de generalidad -extendiendo su validez a todos los niños-, la preocupación piagetiana se centraba en que los grupos de edades no se expresaban en particulares homogeneidades estructurales, lo que producía consideraciones tendientes también a la individualización.¹⁰

En este sentido, el punto de concentración de estos resultados de investigación psicológica en el campo educativo no es la traducción puntual de la psicogénesis de algún contenido determinado, ni la producción de una psicopedagogización de las actividades escolares. Los ginebrinos plantearon como código de determinación curricular otro aspecto de la naturaleza infantil que la de los médico-pedagogos: la diversidad de los individuos.

3.4. Las pedagogías comunitaristas

Cuando Hermann Lietz (1869-1919) vuelve a su Alemania natal luego de trabajar como maestro en Abbotsholme con Cecil Reddie entre 1896 y 1897 (véase 3.1), poco quedaba del entusiasmo de este por la obra de Ziller y los herbartianos prusianos, quienes proponían una sistematización de la enseñanza, ocupando gran parte del campo discursivo de lo que puede denominarse variante sistemática de la "pedagogía tradicional".

10. Esto no es generalizable a la difusión internacional de la obra de Piaget. Algunos problemas para el campo pedagógico francés están presentados en Parrat-Dayán (1993). Para el caso argentino -de difusión más reciente- consultar Caruso y Fairstein (1997).

11. Contrariamente a lo aquí presentado, en la escena curricular que Herbert Kliebard denomina "fermento curricular" de la década de 1890, los herbartianos son identificados como una de las corrientes que se oponen al *statu quo* curricular, representado por una versión de las humanidades liberales organizadas aún por la vieja teoría de las facultades. En este sentido, los herbartianos estarían ubicados por fuera de la "pedagogía tradicional"

Efectivamente, la carrera de Lietz retomó la idea de "las pedagogías reformistas", pero le dará un cemento curricular diferente: el imaginario comunitarista. Dado el curioso proceso de modernización alemán (Menck, 1993; Herrlitz *et al.*, 1993), el registro cultural del comunitarismo centrado en la vida campesina y en la búsqueda de una organicidad perdida en la vida urbana fue explotado en diversos campos. Cuando Lietz funda su primera institución educativa, la denomina "Hogar educativo del campo" y le agrega la designación "alemán" (*Deutsche Landerziehungsheimen*). En explícita reacción al "pedantismo" y "tecnicismo" de la educación alemana -términos que describían al Gimnasium humboldtiano preparatorio para la Universidad y las modalidades prácticas dirigidas a las masas- basa su propuesta en la educación en el campo. Esto lo posiciona en un discurso crítico a la escolarización del momento, pero no necesariamente en un lugar de avanzada. Una evidencia es la reducción de los componentes espirituales a la palabra "alemán" que en ese contexto era un referente de una pertenencia cultural, más aún que de una pertenencia nacional.

Una idea central dentro del discurso pedagógico comunitarista -y Lietz insiste al respecto- es la diferenciación entre "escuelas de instrucción" (*Unterrichtsschule*) y "escuelas de educación" (*Erziehungsschule*), planteando a la primera alternativa como particularmente artificial. La *Erziehungsschule* tiene como centro la "formación del carácter", no solo del entendimiento, de los conocimientos. En el programa educativo figuraba una acentuación del componente rural (los internados estaban ubicados en el campo cerca de pequeñas localidades), de la camaradería (el docente como amigo "mayor" de los alumnos), estrictas reglas higienistas, ejercicios físicos diarios, trabajos prácticos y manuales regulares y una exaltación de los sentidos patrióticos y moral-religiosos. Como régimen de

(Kliebard, 1987). Por otro lado, la existencia de este *statu quo* curricular puede ser interrogado a partir de lo que Inés Dussel ha denominado las "pedagogías triunfantes" (Dussel, en este volumen). Esto es, establecer si estas pedagogías eran la última expresión posible de "virginidad curricular" -pureza hipotética de los enunciados y de las políticas escolares para minorías- o si son también una hibridación de diversos discursos. En otro lugar hemos situado la aparición de la lógica de la masividad y la figura del Estado como dos determinantes de la hibridación (Caruso, 1995).

internado, Lietz presentaba una pauta organizada temporo-espacial de la vida comunitaria (Menck, 1993). Intentando imitar un estilo de vida de familia de tradición patriarcal, los hogares (que existen aún hoy y que sobrevivieron durante el nacionalsocialismo) mezclaron mucho la admiración nacional y las figuras míticas de los héroes con los ideales comunitarios (*Gemeinschaft*). Cumculo y vida cotidiana se confunden y se desarrolla el primero a partir de la concepción comunitarista de la segunda.

La polémica figura de Lietz hizo que algunos colaboradores se alejaran de él y realizaran sus propias experiencias. Las figuras de Gustav Wyneken (1875-1939) y de Paul Geheeb (1875-1940) expresan las diversas articulaciones del movimiento. Wyneken continuó con las experiencias del internado pero el concepto comunitario que dominaba la organización curricular era el de "cultura juvenil". Inspirado en sus lecturas de Friedrich Nietzsche, Wyneken eleva la cultura juvenil a un lugar casi autónomo dentro de la cultura global. Más aún, la cultura juvenil sería la portadora de todo lo nuevo, de lo verdadero, y su misión sería la de derribar la cultura impostada imperante. La organización de la Comunidad acentuó los caracteres autoritarios que Lietz fundó. En este sentido, el movimiento juvenil (*Jugendbewegung*) de Wyneken aparece en la literatura como antecedente de las juventudes hitlerianas (*Hitlerjugend*).

La experiencia de Geheeb fue, en cuanto a contenidos ideológicos, sumamente diferente. En 1910 fundó la escuela de Odenwald luego de separarse de Wyneken. Mantuvo en ella muchas de las formas organizativas de las "*Landerziehungsheime*" pero suprimió los aspectos nacionalistas del curriculum, favoreció la presencia de alumnos extranjeros y predicó un internacionalismo humanista de tipo liberal. Con el advenimiento del nazismo en 1933, se vio obligado a refugiarse en Suiza.

Otra línea, de un contexto diferenciado y que sufrió variadas articulaciones, fue la que casi desprevénidamente fundó Robert Baden Powell (1857-1941), quien a partir de la publicación de su libro *Exploraciones para muchachos* en 1908, se encontró ante un movimiento juvenil de proporciones que fue bautizado como "Boy Scouts". El movimiento se extendió a las mujeres ("guías") y adquirió proporciones interesantes, sobre todo porque no pretendía el exclusivismo educativo de las iniciativas del contexto alemán. Pero al mismo tiempo, la pedagogía allí planteada tenía actitudes de "institución total" con caracteres informales, centrada en la solidaridad grupal y mistificadora de la naturaleza.

Todas estas experiencias, confluyen en una representación del orden donde la palabra comunidad en un sentido amplio (Lietz) o más restringido (Boy Scouts) aparece articulando y condicionando la construcción del currículo. Los saberes que entran en él pueden ser hasta contradictorios: a diferencia de las afirmaciones más radicales de la cultura nazi sobre una "física aria", una "química aria", etc., las experiencias comunitaristas no pudieron apartar del currículo el conocimiento científico, aunque la particular articulación que se hizo del mismo respondía al imperativo de la organicidad, no conflictividad y orden "natural" atinente a la comunidad. La apelación a la comunidad como valor de la experiencia social y de la cultura estaba dando cuenta de la profunda reestructuración de las sociedades bajo el impulso urbano/industrializador. En este sentido, que el espectro de experiencias se concentre en el marco alemán es signo del propio proceso de formación de la comunidad alemana como tradición. El comunitarismo -no en un sentido igualitarista, sino en un sentido vinculado a la figura de "los paraísos perdidos", de una sociedad armónica y de base agraria- aparecía en Alemania como una posibilidad curricular válida porque no era un experimento de resucitación de una cultura muerta lo que estaba en juego, sino que la representación comunitarista/tradicionalista de lo social era una realidad en la Alemania Weimariana y de la República de Weimar. El comunitarismo, como hemos visto en el campo pedagógico, no fue un elemento ausente en el propio discurso que los nazis llevarían al poder en 1933, aunque con el agregado decisivo del componente racial.

3.5. *Las pedagogías del trabajo*

Según Manacorda, la cuestión del trabajo, junto con la aplicación del conocimiento psicológico en diversas tendencias, pueden explicar y ordenar la variedad de propuestas de la Escuela Nueva. En este sentido, la crítica a la escuela tradicional se daba frecuentemente en términos de la pasividad característica de los alumnos en clase, de la separación de los trabajos prácticos de la formación general, de la separación manual/intelectual y de la desconsideración escolar de los procesos globales de trabajo. Pero no todas estas críticas planteaban al currículo determinado por la actividad denominada "trabajo".

El problema del trabajo en la constitución de las sociedades industriales tiene múltiples articulaciones. Por un lado, aparece como un reclamo de las corrientes izquierdistas, obreristas, con relación a que la educación sirva para el advenimiento de la sociedad socialista. El trabajo y su reforma (junto con la reforma de las relaciones sociales de producción) producirían la necesaria transformación. En esta línea se movió gran parte de la pedagogía soviética. Pero el trabajo era también una demanda empresarial y de los artesanos en proceso de modernización, el trabajo tenía para los conservadores valores extraeconómicos vinculados a la disciplina social, al orden natural o divino, a la formación de hábitos.

Es en el marco cultural de la lengua alemana donde las cuestiones planteadas alrededor del trabajo tuvieron importancia central. El pedagogo suizo Rupert Seidl (1850-1933), proveniente de una formación marxista, trabajador él mismo y participante de las organizaciones sindicales de su país, planteaba que la pedagogía de la sociedad industrial en ciernes debía reemplazar vínculos educativos en crisis como los de maestro/aprendiz. Seidl afirmaba que un curriculum para niños y adolescentes centrado en la cuestión del trabajo formaría hombres no egoístas que prepararían la llegada del socialismo. Enrolado en la política de la socialdemocracia, Seidl expresó un ala no muy extendida de pensamiento radical dentro de la estrategia de los partidos socialdemócratas volcados a las reformas parlamentarias. En este sentido, la línea de Paul Oestreich, si bien mantenía las consideraciones de Seidl, aportaba la iniciativa de cooperativas estudiantiles que pagaran los costos de los estudios como una propuesta reformista compatible con las realidades de la educación burguesa.

Georg Kerschensteiner (1854-1931) capitalizó una serie de discursos acerca de la relación de la escuela y el trabajo. Profesor de Ciencias Físicas y Naturales, tuvo larga actuación en el sistema educativo como inspector y consejero escolar de las escuelas de Munich entre 1895 y 1919. A partir de ese año, es designado profesor de Pedagogía de la Universidad de Munich. En la década de 1910 había sido elegido diputado para el parlamento alemán en las listas de partidos liberales progresistas.

Partidario de que la escuela no fuera dominada por el arduo economicismo del mundo laboral, Kerschensteiner cuenta en su biografía la serie de casualidades que lo llevaron a la conducción del sistema escolar en Munich. Repentinamente se encuentra en un espacio educativo que tenía que absorber nueva población: los hijos de los trabajadores. Por ello, se

abocó a la reforma de las clases que seguían a la escuela común, introduciendo trabajos manuales y formación de tipo artesanal-moderna. En esos cursos la afluencia de niños de clase obrera era importante, pero solo por uno o dos años, lo que no aparecía como significativo en la formulación de una enseñanza general. Ante el éxito matricular y de legitimidad que tales reformas tuvieron en Baviera, Kerschensteiner introdujo el trabajo manual también en las clases de la escuela elemental.

Es aquí donde inserta el trabajo como principio curricular excluyente. Las materias se mantienen, pero aparecen subordinadas en el código de determinación curricular por los valores cívicos y espirituales del trabajo. Pero "el trabajo" se enlaza aquí con profundas características de la cultura regional de Baviera, donde un caluroso catolicismo había sobrevivido y las modalidades moralizantes y de "formación espiritual" del trabajo estaban a la orden del día. En este sentido, Kerschensteiner caracterizó el trabajo como la verdadera "educación cívica" porque produce obediencia cívica al Estado. Esto se basa en la aguda intuición de Kerschensteiner sobre la importancia de lo que en las últimas décadas se ha denominado currículo oculto. Ligado a este y como producto de la articulación de las actividades a través del trabajo artesanal -modalidad que los socialistas Seidl y Oestreich impugnaban- se apuntaba a desarrollar "el coraje moral", "el autocontrol", "el respeto de las leyes naturales objetivas" y "la subordinación de los impulsos egoístas". Kerschensteiner articuló en el currículo con base en el trabajo las "leyes de la naturaleza" con las del Estado de tinte conservador. Ciencia y conservadurismo producen, también por el sendero pedagógico, una alianza de largo aliento para el contexto alemán. En este sentido, Kerschensteiner apareció dentro de la línea de la "pedagogía estatal", donde confluyen tanto el conservadurismo como el débil liberalismo alemán.¹²

12. "Históricamente, existe este término de 'pedagogía estatal' (*Staatspädagogik*) que tiene una tradición alemana. Existen escritos de pedagogía estatal a comienzos del siglo XIX y ella es una teoría explícita que reflexiona sobre el problema de la constitución del Estado con ayuda de la pedagogía, de la cual la *Filosofía del Derecho* de Hegel también forma parte. Si usted lee Von Stein, que escribe en el siglo XIX acerca de las ciencias de la administración, encuentra que existe una parte dedicada a la enseñanza y es allí pensada como pedagogía estatal. De allí, el concepto se puso de moda, pero mantuvo siempre una clara funcionalidad" (Tenorth, 1996: 67).

Al decir que el trabajo y no el libro es el vehículo de la civilidad, Kerschensteiner aparece en una posición enfrentada a la escuela tradicional, aunque no necesariamente progresista. Si algo potenció su propuesta fue la institucionalización de las relaciones disciplinarias que permeaban la cultura bávara, asunto que Jesualdo no dejó pasar desapercibido (Jesualdo, 1943). En la República de Weimar, la figura de Kerschensteiner se plantea como emblemática dentro del compromiso pedagógico entre católicos, liberales y la moderada socialdemocracia alemana. En el marco de una agudización de la crisis económica y social, Kerschensteiner se deslizó a un espiritualismo más radical y desechó conceptos centrales de su discurso anterior como el de "interés", que extrajo de su atenta lectura de Dewey. También abandonó las cuestiones espontaneístas y fundamentó el trabajo directamente en cuestiones ligadas a la noción de "esfuerzo espiritual" y de la libertad como sujeta a un orden objetivo de las cosas (Kerschensteiner, 1926).

La obra de Kerschensteiner es particular en otro sentido. Fundó algunos aspectos de la teorización acerca de los planes de estudios y la administración escolar sobre éxitos de su gestión educativa. Esto reviste a sus volúmenes de un halo de productividad que no siempre se constata en intentos de réplicas. A esto hay que agregar la particular configuración del mundo social y laboral bávaro -condición fundamental en el éxito de las reformas-, donde los procesos de modernización no produjeron la desestructuración de la organización artesanal. En la mayoría de las réplicas, amén de la falta de los condicionantes sociales, las soluciones de compromiso entre el currículo disciplinar, el trabajo y la expresión desembocan en un híbrido que en ningún caso reproducían el lugar articulante del trabajo y sus impactos generales de la propuesta de Kerschensteiner.

3.6. Las pedagogías pragmáticas

Helien Parkhurst (1887-1969) era aún una joven maestra de escuelas urbanas. Todos los días, emprendía en tren el trayecto a su lugar de trabajo. En ese viaje trababa conversación ocasionalmente con algunos hombres, lo que la revelaba como una mujer particularmente moderna. Un día fue su interlocutor un empleado de la propia vía ferroviaria. El hombre ponderó a su jefe planteando que se trataba de un verdadero "emprendedor". Parkhurst

cuenta que en ese momento su experiencia docente dio un vuelco, que las razones de su tarea se volvieron repentinamente más claras. Con una excitación pedagógica ejemplar, se propuso "formar hombres emprendedores" (Jesualdo, 1945).

Los Estados Unidos fueron desde la década de 1890, un campo para lo que Herbert Kliebard ha denominado "fermento curricular" (Kliebard, 1987 y 1992). Una serie de discusiones vieron emerger tendencias contrarias al orden didáctico y escolar existente. Una tradición en la filosofía estadounidense de netos tintes activistas denominada pragmatismo encontraba a partir de esa década, asimismo, una monumental obra de transposición a la pedagogía: la de John Dewey (1859-1952). Esto es, el campo curricular estadounidense no solo estallaba en una serie de corrientes que deseaban dar forma al currículo, sino que también encontraban una obra de una comprensividad inusitadas. En este apartado, sin embargo, diferenciaremos la pedagogía pragmatista propiamente dicha, que fue articulada fundamentalmente por John Dewey siguiendo muchas líneas abiertas por el psicólogo William James (1842-1910), de las pedagogías pragmáticas que son aquellas que, aun adhiriendo a las posiciones de avanzada del pragmatismo, plantearon centralmente opciones metodológicas que recorrieron el mundo.

Se ha repetido con insistencia que la "laguna" metodológica que la obra de Dewey planteaba fue colmada por la obra de William Heard Kilpatrick (1871-1965), quien publicó una serie de obras metodológicas. Su didáctica se fundaba en la "lógica del pequeño grupo", matriz que le permitía plantear la independencia del individuo -ya que no sería sometido por la masificación- a la vez que conservaba un planteo de tipo social al formular las tareas de comunicación y cooperación dentro de los pequeños grupos. En el seno de esta concepción, el individuo mismo no se desarrolla plenamente si no está la presencia del otro. Esta orientación social se terminaba cuando se trataba de proponer otras relaciones de poder en las escuelas: Kilpatrick se opuso a las alternativas más rupturistas dentro del activismo, entre ellas el autogobierno escolar. En este sentido, la propuesta de Kilpatrick se halla a medio camino entre el imaginario activista abierto y una base de legitimación social más conservadora que él creía percibir en la sociedad estadounidense. Así, en los aprendizajes básicos, aparecía como lícito recurrir a fórmulas tradicionales con elementos coercitivos junto con los elementos de actividad.

Su proposición más célebre fue la desarrollada en *El método de proyectos* (1918). En esa obra, Kilpatrick definió el proyecto como el fruto de una actividad intencional donde confluyen los aspectos individuales y sociales del aprendizaje, vinculados a la resolución de problemas. Si bien la cuestión de los proyectos tenía en Estados Unidos una historia desde la introducción de los métodos del ruso Della Vos (Knoll, 1994), la cuestión del proyecto fue en Kilpatrick una condensación de una serie de emprendimientos que ya estaban presentes en iniciativas educativas como las de Marietta Johnson en Alabama, y Angelo Patri en Nueva York.

La mencionada Ellen Parkhurst conformó, por su parte, su aspiración de formación de hombres emprendedores a través de un método de contratos con cada alumno que luego fue conocido como proyecto Dalton, por la experiencia que tal método conoció en el nivel secundario de la escuela de la ciudad de ese nombre. Parkhurst planteaba que su actuación en lo que hoy denominamos currículo oculto era notable porque habituaba al alumno a responder a sus expectativas, a ser responsable y autorregularse. Lo que el método ofrecía a cambio es un ajuste de la "enseñanza" a los ritmos de cada alumno. Más allá de la lección -espacio colectivo- ligado a la instrucción tradicional, el alumno era libre en su actividad, solo estaba cercado por un complejo método de acreditación y el límite que suponía el fin del propio año escolar. A pesar de haber sido criticado por su adaptación al esquema de materias escolares, su aplicación conoció inusitados ecos, como por ejemplo en la Unión Soviética, donde se desató todo un debate alrededor de la "proyectomanía" y el individualismo que está en la base de la noción de contrato.

Otro reformador, Carleton Washburne (1889-1949), actuó originalmente en la localidad de Winnetka, un suburbio de la metrópolis industrial de Chicago. Washburne planteaba que las posturas deweyanas en cuanto a la actividad en el aprendizaje debían ser cuidadosamente diferenciadas. Para ello, propuso la división del currículo en un "programa mínimo" -que constaba de las actividades básicas y los conocimientos instrumentales tradicionales- que era administrado autocorrectivamente a través de una batería de tests y un "programa de desarrollo" que designa a una serie de actividades grupales y de carácter creador. En todos los casos, la fundamentación de Washburne coincide con la motivación mostrada por Hellen Parkhurst en relación con la importancia de los aprendizajes activos y "emprendedores".

Estos son algunos ejemplos que estaban constituidos alrededor de un lugar de implantación de la pedagogía pragmática: el interés. Figura herbartiana resignificada por Dewey, la cuestión de la formación de dirigentes emprendedores dentro del particular inclusivismo estadounidense era un objetivo que tenía como lugar de efectivización pedagógica el concepto de interés. En esta configuración, las tareas pragmáticas, la actividad, articulan el interés. En este sentido, el interés es el gran operador curricular, pero el lugar de determinación curricular es ocupado por la cuestión del hombre libre, activo, emprendedor.

3.7. De la variabilidad a la regularidad

Hemos presentado en forma resumida varios ejemplos de posiciones curriculares en el seno del movimiento escolanovista, que están diversificadas de manera inusitada en un movimiento que pretende algún tipo de unidad. Las determinaciones naturalísticas de Decroly y de Montessori tienen pocos vínculos con las propuestas del comunitarismo alemán o las concepciones de la escuela del trabajo. Cuando Hellen Parkhurst se desenvuelve en California como asistente de María Montessori, produce una traducción propia del sistema montessoriano, más que una asimilación. Esto es, en el carácter internacional del movimiento se reconocen en los préstamos diversificaciones más que unificaciones. Esto nos conduce a preguntarnos por la regularidad en la propia dispersión discursiva.

Un segundo punto digno de atención es que dentro de una definición algo limitada como la del reconocimiento de la organización internacional -un intento por limitar escuela nueva al propio reconocimiento como tal- la variabilidad de articulaciones que estas corrientes tuvieron con lo político no queda relegada. La cuestión de la direccionalidad política de la Escuela Nueva aparece como problemática tanto para propios como ajenos. La acusación de "burguesa" -justificada, por otra parte- hace resaltar los componentes socialdemócratas, revolucionarios, que algunos de sus miembros sostenían en el campo social. La acusación de reaccionaria -vinculada sobre todo al espiritualismo italiano- choca con las abiertas posturas progresistas de los estadounidenses. Esto es, la reducción a un tipo de articulación política aparece como no comprensiva, lo cual no dice

nada sobre una pretendida apoliticidad o reducción a lo didáctico-metodológico del movimiento.

Ante la expansión de alternativas organizacionales, psicopedagógicas y didácticas es necesario preguntarse qué elemento da unidad a la escuela nueva más allá de su nombre. Al respecto, repasaremos algunas posiciones para presentar el estado del debate.

4. LA ESCUELA NUEVA COMO REFORMA PRODUCTIVA (YPROTESTANTE) DE LAS PEDAGOGÍAS TRIUNFANTES

En 1937, desde la prisión, Antonio Gramsci comenta observaciones que Carleton Washburne hizo sobre las escuelas progresivas europeas, especialmente sobre Summerhill:¹³

[...] este ejemplo muestra hasta qué punto es necesario definir exactamente el concepto de escuela unitaria donde se hallen estrechamente reunidos el trabajo y la teoría: el enlazamiento mecánico de ambas actividades puede ser un esnob. Se cuenta de grandes intelectuales que se distraen haciendo de torneros, de carpinteros, de encuadernadores, etc. (Gramsci, 1981: 141).

Por escuela unitaria se entendía en el seno de los partidos socialdemócratas y comunistas un sistema escolar ampliado y unificado, sin diferenciaciones de sexo, sociales, étnicas o religiosas que recogiera las propuestas activas, renovadoras y de superación de la enseñanza verbal y libresco (Jesualdo, 1943; AA. W., 1929), modelo que la propia Unión Soviética rechazará durante la década de 1930 (Bowen, 1985).

Gramsci se pregunta por la generalización de experiencias como la de Summerhill para sacarla de su lugar de "excepcional" o de escuela de élite:

13. La experiencia de Neill (1883-1973) en Summerhill no ha sido reseñada en el presente trabajo. En la misma el puerocentrismo fue un valor fundante y se afrontaron de manera abierta temas como la sexualidad. La experiencia está relatada en *Summerhill*, obra del propio director de la escuela, A. S. Neill, que en la década de 1960 se convirtió en un éxito editorial de proporciones bajo el llamado a la "educación antiautoritaria" (Menck, 1993).

[...] conviene distinguir entre escuela creativa y escuela activa, incluso en la forma que nos ofrece el método Dalton. Toda escuela unitaria es escuela activa, aunque sea conveniente poner límites a las ideologías liberales en este campo y reivindicar con una cierta energía el deber de las generaciones adultas, esto es, del "Estado", de "configurar" a las nuevas generaciones. Nos hallamos todavía en la fase romántica de la escuela activa, donde los elementos de la lucha contra la escuela mecánica y jesuítica se han dilatado morbosamente por razones de contraste y de polémica: es preciso entrar en la fase "clásica", racional, encontrar en los fines a alcanzar la fuente natural para la elaboración de los métodos y formas [...] La escuela creativa es la coronación de la escuela activa [...] Así, escuela creativa no significa escuela de "inventores y descubridores"; indica una fase y un método de investigación y de conocimiento, y no un "programa" determinado con la obligación de la originalidad y de la innovación a toda costa (Gramsci, 1981: 123-124).

Gramsci plantea una posición ambigua. A la vez que rechaza el lugar de "deber ser" y de ritual que los discursos escolanovistas han adquirido, no rechaza la legitimidad de esos mismos contenidos en el marco de una estrategia pedagógica diferenciada. Los componentes de la "escuela activa" le aparecen como irremplazables en una estrategia de producción de otra hegemonía política y conceptual donde la educación desempeña un rol significativo.

Otra lectura contemporánea al movimiento y también del campo marxista, la de Aníbal Ponce, considera la escuela nueva como una pedagogía que "inspira la pedantería esotérica, reservada y distante" (Ponce, 1973: 147). Según Ponce, la metodología de estos pedagogos quedaba asociada al carácter metódico del burgués y se origina en la obra de Comenio, pasando por Froebel y Herbart. Ponce asociaba explícitamente la escuela nueva con las necesidades económicas ligadas a la figura de "productores independientes". Estos sistemas contribuirían a la racionalización de la enseñanza en el movimiento más general del imperialismo capitalista. La didáctica tomaría, tal vez sin sospecharlo, el proceso que se da ya en el mundo del trabajo. La ingenuidad de la escuela nueva es reclamar al Estado que deje de serlo, plantea Ponce, y pedirle que se transforme en un Estado cultural, que deje de ser instrumento de opresión. Al respecto relata una anécdota de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), gran pedagogo que fue admirado casi sin excepción por todos los escolanovistas, quien frente al zar ruso Alejandro en Basilea pide la liberación de los siervos en su país; el zar contesta con una leve sonrisa: "El primer ejemplo de un maestro pi-

diendo al jefe de un Estado que se 'autolimita', no es realidad para imitar" (Ponce, 1973: 156). --

Asimismo, en Ponce, si bien de manera crítica, aparece una particular preponderancia de la "productividad" del movimiento. Esto es, no se trata de una cuestión insignificante dentro del campo pedagógico, sino que aparece como expresión del desarrollo del capitalismo imperialista.

Una posición de la década de 1980 -que tuvo amplia repercusión en Latinoamérica dentro del paradigma de la "pedagogía crítica de los contenidos"- fue la del brasileño Dermeval Saviani. En una polémica intervención, Saviani criticó la Escuela Nueva por producir desigualdades al acentuar el componente diferencial entre los alumnos, definió sus métodos como seudocientíficos al intentar posicionar la enseñanza como investigación y caracterizó sus efectos como antidemocráticos: "Cuando más se habló de democracia en el interior de la escuela, menos democrática fue la escuela" (Saviani, 1987: 17). Escuela nueva queda asociada a una recomposición de la hegemonía dominante en el Brasil de los años veinte y treinta. Si bien Saviani reposicionó sus opiniones, dentro de la estrategia leninista de la "curvatura de la vara" (Saviani, 1985), queda como nota distintiva la importancia del discurso pedagógico activista en una estrategia de exclusión escolar y social.¹⁴

Estas posiciones sobre el movimiento de la Escuela Nueva pueden organizarse si se tiene en cuenta la postura de Anne Quemen sobre la querrela entre el método simultáneo y el de monitores o lancasteriano a la hora de organizar el aula de los sistemas educativos modernos. Según la autora, se trata de ver que la escuela moderna no nace en sus formas organizativas fundamentales como "moderna" en sí misma, sino que toma las soluciones didácticas y organizativas de los reformadores protestantes, jesuitas y lasallanos -hecho percibido agudamente por Gramsci- con los cuales estos esperaban poner un freno al proceso de modernización cultural, creando élites disciplinadas, de fuerte capacidad gubernativa y retórica, pero no innovadoras (Quemen, 1980).

14. Tal posición se basa en la experiencia histórica del varguismo en Brasil en los años treinta -que tuvo rasgos de reestructuración autoritaria- y su estrecha vinculación con algunas variantes del escolanovismo. Al respecto, consultar Dussel y Caruso (1998) y Caruso (2000, en prensa).

En este sentido, la escuela "tradicional" de la modernidad (aunque sue- ne a paradoja) no es positivista, como se suele afirmar, sino que el positi- vismo parece entablarse como reformador -en muchos casos autoritario- de las decisiones didácticas ya tomadas bajo la influencia de las formas dis- ciplinarias derivadas de las escuelas religiosas (Dussel, en este volumen, con más detalle en Dussel y Caruso, 1999, capítulo II). Si retomamos la idea de Gramsci de que la escuela tradicional es "jesuítica" -en tanto su propuesta didáctica se basaba centralmente en repetir y memorizar como en la situación tradicional de catequesis-, la Escuela Nueva podía interpre- tarse como un intento diferenciado, cercano a la ética protestante del indi- viduo activo y productivo y del principio de autoactivación, como otro registro del reformismo pedagógico paralelo al registro fuertemente estatalizante del positivismo.¹⁵

La motivación "protestante", en sus vertientes luteranas y calvinistas, se explícita en algunos escolanovistas como Lietz, Desmoulin, Claparède, Bovet, Parkhurst y el propio John Dewey. Pero por tal definición entende- mos -en un sentido amplio- la plena inclusión dentro del discurso didácti- co y escolar de cuestiones relacionadas con el individuo, sus derechos, y con la modernización de la cultura (no solo con su conservación o transmi- sión). Estos temas no habían sido articulados por la escuela que estaba atrapa- da por la fidelidad estatal, mientras la sociedad se modernizaba y aparecían nuevos modos de vida e identidades.

Derivados del doble mandato rousseauiano que se instaló en el imagi- nario pedagógico moderno, se levantaron dos acusaciones de la Escuela Nueva hacia la pedagogía tradicional. La primera de estas se derivó del im- perativo moral de la buena naturaleza. La Escuela Nueva insistió en la unilateralidad "intelectualista" de la escuela tradicional y planteó de mu- chas maneras la cuestión de la "integralidad" de la educación: el reclamo de que la educación sea completa e incluya al cuerpo, la creatividad, la ex- presión e incluso la democracia. El enunciado de la integralidad puede apa- recer como multiplicación de aspectos curriculares, como excusa para la educación religiosa o como sede de los discursos más "doctrinarios" que

15. Aquí se toma la noción "protestante" en el sentido de una disposición cultural. Este sentido de lo "protestante" se ha vuelto usual desde la aparición de la obra de Max Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1920). Consultar Weber (1988).

implicaron filosofías de la educación espiritualistas novedosas como la de Giovanni Gentile.

Una segunda acusación fue derivada del mandato "científico" del cono- cimiento de la naturaleza infantil. Según este argumento, la ritualización de los procedimientos de la escuela mostraban una práctica seudocientífica, edificada sobre una concepción de la psique insostenible ante los avances de las psicologías de comienzos del siglo XX. Esa concepción puede ser descripta como la hibridación o mezcla entre el saber más o menos práctico de las diversas formas quietistas y rígidas acumuladas por la enseñanza tra- dicional religiosa y las primeras sistematizaciones pedagógicas como las de Herbart.

No integralidad de la educación y desactualización de uno de los deter- minantes de la práctica educativa (los saberes psicológicos) eran directas acusaciones contra los sistemas educativos no solo de carácter doctrinario sino fundamentalmente de carácter práctico. Se ponía en cuestión la capa- cidad de la escuela moderna de "educar", de concretar los procesos que hacen a una construcción hegemónica. La productividad de la escuela esta- ría comprometida con la liberación del niño y del docente de los viejos es- quemas que los reducían a una unilateralización que no se correspondía ni con el clima moral ni con el científico.

Ante este orden, la Escuela Nueva se propone como el discurso de libe- ración del niño y, a través de él y sus articulaciones con el trabajo, la psico- logía, la comunidad y otros principios, la liberación del desarrollo social. La Escuela Nueva puede ser vista, entonces, como un movimiento de re- forma que se enfrenta a las formas escolares tradicionales que se habían originado en los Estados conservadores y predominantemente monárqui- cos de la primera mitad del siglo XIX y que han sido denominadas "peda- gogías triunfantes". Como cada pedagogía triunfante es diferente según la historia de cada contexto, las respuestas que buscaban la productividad de lo educativo y la consideración de la naturaleza infantil -lo que hemos de- nominado como una forma de protestantismo cultural- adquirió formas también diferenciadas en los diversos países. A la Escuela Nueva, con su variedad, no la unía tanto el amor como el espanto ante las formas educati- vas tradicionales.

Luzuriaga manifestaba: "La nave de la nueva educación debe seguir nave- gando. No hay para ella puerto definitivo, como no lo hay para nada en la historia humana. La nueva educación no es algo estático y conquistado

de una vez para siempre, sino que es un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfectos" (Luzuriaga, 1958: 8). Lejos de la armonía de la metáfora, es de destacar, sin embargo, que la Escuela Nueva aparece como un registro cultural con profundas raíces en la modernidad. Su destino no depende de la suerte de algunos tests y propuestas metodológicas -ni siquiera de sus organizaciones internacionales- sino de la particular permanencia de esa renuncia productiva y reformista al deseo de poder que es el humanismo moderno.

Dentro de esta imagen de una nave sin puerto definitivo, Lorenzo Luzuriaga plantea que la educación nueva es producto de una crisis más global, la del fin del siglo XIX, y que continúa "hasta culminar en la división del mundo actual" (Luzuriaga, 1958: 14). "Pero aun siendo la nueva educación la expresión más cabal de la educación de nuestro tiempo, no quiere decirse que sea un fenómeno particular y privativo de él, sino que, por el contrario, es común a todas las épocas y a todos los pueblos. La historia de la educación no es en realidad más que la historia de los movimientos innovadores que se han sucedido en el transcurso del tiempo. La educación nueva es así el motor que ha impulsado a la historia de la pedagogía" (Luzuriaga, 1958: 14). Esta disolución de la educación nueva en un continuo donde lo nuevo es lo que marca la historia de la educación tiene sus excepciones, pues algunas pedagogías se han dedicado a reciclar lo viejo: los pedagogos contrarreformistas del siglo XVII, los enciclopedistas del siglo XVIII, los herbartianos en el siglo XIX y los positivistas en el XX, curiosamente las piedras de toque de conformación del "principio de autoridad" -en la terminología gramsciana- en la escuela moderna. "Pero sin caer en un optimismo exagerado -continúa Luzuriaga- cabe afirmar que, a pesar de todas las dificultades y resistencias, los movimientos innovadores acaban por triunfar en la educación cuando llevan en sí el sello de la autenticidad, y no son meras simulaciones o imitaciones. La marcha de la educación nueva en este sentido es tan fatal como el curso de los astros. Sólo que su marcha no es tan regular como en éstos" (Luzuriaga, 1958: 16).

Mientras en el caso de Luzuriaga esta "disolución en el tiempo" de la escuela nueva es un argumento que fortifica la existencia de esta corriente, sobre las mismas premisas Jürgen Oelkers ha afirmado recientemente que la escuela nueva ha sido una autocanonización de los pedagogos: "La pedagogía reformista [nombre que recibe la Escuela Nueva en el contexto de

la lengua alemana (*Reformpädagogik*)] no sería una época sino más bien un proyecto que, desde el principio, no se cierra, que se continúa constantemente y que no conduce a un determinado fin. Comienza con la reforma protestante y en la posmodernidad aún no se ha cerrado" (Oelkers, 1993: 91). Sobre este argumento coincidente con el de Luzuriaga, Oelkers afirma que no ha existido la época de la Escuela Nueva como tal, como un elenco de pedagogos, ya que las consignas reformistas forman parte de los discursos pedagógicos de la modernidad en su totalidad y no del patrimonio de una generación o un grupo particular. "Escuela Nueva" no sería otra cosa que un mito de los propios pedagogos, una pretensión de identidad que la variedad de propuestas, articulaciones políticas y desarrollos teóricos y prácticos pareciera desmentir.

De esta manera, la discusión alrededor del "barco sin puerto definitivo" es tan virulenta que se llega a afirmar que éste es un barco fantasma en la fantasía de los pedagogos. Pero hay una consigna que unifica a los historiadores de la educación: es necesaria una mayor investigación acerca de las experiencias escolanovistas y su trayectoria social para poder afirmar si tiene puerto, si lo alcanzó o si el barco se ha echado alguna vez a navegar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1980): *Historia de la pedagogía*, México, Fondo de Cultura Económica.
- A A. W (1983): *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, Madrid, Santillana, 2 tomos.
- A A. W (1929): *Jornadas pedagógicas de Leipzig*, París, ITE.
- Bajtín, M. (1984): *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.
- Bowen, J. (1985): *Historia de la educación occidental*, Barcelona, Herder, t. III.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción*, Madrid, Taurus.
- Caballero, M. (1987): *La Tercera Internacional y la revolución latinoamericana (1919-1943)*, Caracas, Nueva Sociedad.
- Canguilhem, G. (1981): *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- Caruso, M. (1995): *Jesualdo o del romanticismo revolucionario en pedagogía*, Informe UBACyT, Buenos Aires, mimeo.

- Caruso, M. y Fairstein, G. (1997): "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)", en Puiggrós, A. (dir.), *Historia de la educación en la Argentina*, Buenos Aires, Galerna, t. VIII 157-220.
- Caruso, M. (2000, en prensa): "John Dewey und Jean Piaget. Weltklassiker im lateinamerikanischen Kontext", en J. Schriewer (comp.), *Internationalisierung pädagogischen Wissens*, Francfort, Lang.
- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1914*, Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- De Alba, A. (1995): *Curriculum. Crisis, mito y perspectivas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- De Swaan, A. (1991): "El curriculum elemental como código nacional de comunicación" en *Revista de Educación*, n° 295, Madrid, pp. 207-289.
- Dussel, I. (1993): "Escuela e historia en América Latina: preguntas desde la historia del curriculum", *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, n° 2, Buenos Aires, FFyL-UBA/Miño y Dávila.
- (1994): *Los debates curriculares en la enseñanza media (1863-1920)*, Informe de Avance UBACyT, Buenos Aires, mimeo.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1998): "Specters of Dewey in Latin America: Some notes on the reception of educational theories", en P. Drewek y Ch. Lüth (comps.), *History of Educational Studies*, Paedagogica Histórica, Supplementary Series, vol. III, Gent, 375-402.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999): *La invención pedagógica del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- Ebach, J. (1995): "Paradies", en Drehsen, V. et al. (comps.), *Wörterbuch des Christentums*, Munich, Orbis, pp. 938-939.
- Foucault, M. (1987): *Historia de la sexualidad, (Tomo 1: La voluntad de saber)*, México, Siglo XXI.
- (1988): *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- (1992): *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- Geuter, Ulfried (1994): *Homosexualität in der deutschen Jugendbewegung. Jugendfreundschaft und Sexualität im Diskurs von Jugendbewegung, Psychoanalyse und Jugendpsychologie am Beginn des 20. Jahrhunderts*, Francfort, Suhrkamp.

- Gramsci, A. (1981): *La alternativa pedagógica*, Barcelona, Fontamara.
- Herrlitz, H. et al. (1993): *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*, Weinheim y Munich, Juventa.
- Jesualdo (1943): *Los fundamentos de la nueva pedagogía*, Buenos Aires, Americalee.
- (1945): *17 educadores de América*, Montevideo, Pueblos Unidos.
- Kerschensteiner, G (1926): "Selbstdarstellung", en *Ausgewählte Werke*, Munich.
- Kliebard, H. (1987): *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul.
- (1992): *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, Nueva York, Routledge & Kegan Paul.
- Knoll, M. (1994): "Das 'russische system', 'Slodj' und die Entwicklung der Projektmethode in Amerika", en *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, año 90, n° 1, Wiesbaden/Stuttgart, pp. 5-25.
- Koerrenz, R. (1992): *Landerziehungsheime in der Weimarer Republik*, Francfort, Suhrkamp.
- Léon, A. (1974): "De la Revolución Francesa a los inicios de la Tercera República", en Debesse, M. y Mialaret, G., *Historia de la Pedagogía II*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Lozano, C. (1980): *La escolarización. Historia de la enseñanza*, Barcelona, Montesinos.
- Luzuriaga, L. (1958): *La educación nueva*, Buenos Aires, Losada (primera edición, Tucumán, 1943).
- Manacorda, M. (1987): *Historia de la educación (Tomo 2: Del 1500 a nuestros días)*, México, Siglo XXI.
- Menck, P. (1993): *Geschichte der Erziehung*, Donauwbrth, Auer Verlag.
- Meyer, J.; Kamens, D.; Benavot, A. (1992): *School Knowledge for the Masses (World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century)*, Washington, The Falmer Press.
- Oelkers, J. (1987): "El retorno de la postmodernidad. Reflexiones pedagógicas sobre el nuevo fin de siècle", *Revista de Educación*, n° 283, Madrid, pp. 201-221.
- 1992): *Die Reformpädagogik: eine Dogmengeschichte*, Weinheim y Munich, Juventa.
- (1993): "Reformpädagogik-Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme", en AA.VV., *Jahrbuch für historische Bildungsforschung*, Band 1, Weinheim y Munich, Juventa.

- Parrat-Dayan, S. (1993): "La réception de l'oeuvre de Piaget dans le milieu pédagogique des années 1920-1930", en *Revue française de pédagogie*, n° 104, julio-setiembre, págs. 73-83.
- Ponce, A. (1973): *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, El viento del mundo.
- Popkewitz, Th. (1991): *A Political Sociology of the Educational Reform*, Nueva York y Londres, Teachers College Press.
- Puiggrós, A. (1992): "La educación argentina desde la Reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión", en Puiggrós (dir), *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, (III Tomo de la Historia de la Educación en la Argentina), Buenos Aires, Galerna.
- Querrien, A. (1980): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.
- Rülcker, T. y Oelkers, J. (1998): *Politische Reformpädagogik, Hartmannsweiler*, Bern.
- Santoni Rugiu, A. (1980): *Storia sociale dell'educazione*, Milán, Principato Editore.
- Saviani, D. (1985): *Escola e democracia*, San Pablo, Cortez.
- (1987): "Escuela y democracia o la teoría de la curvatura de la vara", en *Revista Argentina de Educación*, n° 8, pp. 9-23.
- Schriewer, J. et al. (1998): "Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/RuBland, China)", en H. Kaelble y J. Schriewer (comps.), *Gesellschaften im Vergleich*, Francfort, Lang, 151-258.
- Snyders, George (1974): "Los siglos XVII y XVIII", en Debesse, M. Y Mialaret, G., *Historia de la Pedagogía - II*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Tenorth, H-E. (1996): "Entrevista a Heinz-Elmar Tenorth" en *Propuesta educativa*, año 7, n° 14, Buenos Aires, pp. 67-71.
- Todorov, T. (1987): *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*, Barcelona, Gedisa.
- Weber, M. (1988): "Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus", en Weber, M., *Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie I*, UTB, Tübingen, pp. 1-206.
- Williams, R. (1988), *Keywords. A vocabulary of culture and society*, Londres, Fontana Press.