

Cómo creó la escolaridad de Occidente a los niños y adolescentes del mundo moderno

María Cristina Tenorio

Preámbulo

En nuestras ciudades, ningún padre o madre se pregunta hoy en día si conviene o no enviar a sus hijos a la escuela o colegio desde los primeros años, para que permanezcan en él durante la primaria y ojalá la secundaria (más los años de pre-escolar). La pregunta para muchos se formula más bien respecto al tipo de colegio en el que se les quiere educar, pero no sobre si se les debe escolarizar o no. La escolaridad no se cuestiona; se acepta como componente fundamental de la socialización y moldeamiento intelectual de todo ser humano durante las primeras décadas de su ciclo vital. Esta creencia está afincada en un imaginario social que la presenta como instrumento indispensable del proceso de desarrollo cognitivo y social de todo niño o niña. Resulta tan “natural” para todos, que incluso se mezclan y confunden las dos expresiones: escolaridad y educación. Se cree firmemente que la educación exige largos años de escolaridad, y que haber pasado por estos años implica “ser educado”¹.

Esta naturalización de un proceso social extremadamente complejo, y cambiante según las épocas, se debe a nuestro etnocentrismo y a nuestra falta de visión histórica. El mundo social en que nos criamos y crecemos nos resulta tan evidente, que no se nos ocurre pensar que no tiene nada de natural y que por el contrario es producto de la cultura a la que pertenecemos y del devenir histórico de dicha cultura. Devenir histórico que en nuestro caso está anclado en la cultura Occidental, heredera de las civilizaciones del Mediterráneo, del pensamiento cristiano de la Edad Media, del Renacimiento, de la Reforma Protestante y la Contrarreforma Católica, de los efectos de la Inquisición española, de la conquista de los indígenas por la Corona Española, de la Ilustración, del pensamiento eurocéntrico de los criollos de la élite, de las ideas democráticas norteamericanas, etc., etc..

Todas nuestras prácticas sociales están ancladas en creencias – generalmente implícitas – que son el sustento de todas las instituciones y dispositivos sociales en que nos apoyamos a lo largo del ciclo vital. *Tales creencias, particulares a culturas*

¹ El aparato escolar, como bien lo analizó Althusser en “Los aparatos ideológicos de Estado”, sigue cumpliendo su función de moldeamiento del ser, aunque cada vez sea más pobre la función de transmitir conocimientos. La escolaridad provee el tipo de jóvenes que requiere el aparato productivo; de allí que con la globalización del mercado, las reformas del aparato escolar sean dictadas por el Fondo Monetario Internacional y por el Banco Mundial – operacionalizadas en metas, de obligatorio cumplimiento, por el MEN.

específicas, son el filtro o lentes a través de los cuales percibimos e interpretamos nuestra vida social. Esta interpretación, al ser compartida, se impone como un deber ser que nadie cuestiona. Por ejemplo, en Colombia, una creencia fuerte hasta hace 60 años era que sólo los hombres debían estudiar. Esta creencia estaba fundada en otra, de "carácter científico": el cerebro femenino, por ser más pequeño y menos pesado que el del hombre, le era inferior; no servía para el pensamiento abstracto, ni se debía exigir a las mujeres seguir estudios de alto nivel – les podía idar un "surmenage"! Por esto la mujer debía aprender a manejar bien el hogar, ya que este era su proyecto de vida, bien anclado en el romanticismo de los novelones de las revistas y radionovelas, que les estaban destinados. De igual manera, hasta hace unas décadas se creía que enseñar a leer a un niño menor de 7 años podía hacerle daño (ver Marcel Pagnol, *La Gloria de mi padre*, película y novela). También se creía, hasta hace poco, que aprender matemáticas agudizaba la inteligencia – concebida como un talento general. Durante décadas se ha creído que el colegio es una experiencia poco agradable pero educativa; igualmente se definía el servicio militar como una "domesticación" de hijos rebeldes, desjuiciados y "flojos"; es decir, una experiencia dura que templaba el carácter.

Precisamente en *La Gloria de mi padre*, Pagnol nos brinda un paralelo soberbio entre Lili, el niño del campo – cuyos saberes son resultado de sus experiencias, hábil, con gran manejo de su medio rural y capaz de autonomía para la supervivencia,– y Marcel, el niño ciudadano y escolar, que todo lo que sabe es lo que le han enseñado sobre el mundo en el salón de clase. Marcel teme el mundo "salvaje" de las tempestades y a los animales de las cavernas, que para Lili no son un reto, sino parte de su cotidianidad. No obstante, Marcel, el hijo del maestro, va a la escuela antes de estar matriculado, y Lili no va ni irá, porque para su mundo y su época (inicios del siglo XX) la escuela no es indispensable para la vida, ni se ha inventado como un derecho.

Algo más de 50 años después, del lado de los Andes, y ya no de la Provence francesa, al leer las revistas argentinas Billiken descubrí que los policías perseguían a los niños que no iban al colegio. Esa imagen se me quedó grabada, pues en mi pueblo los policías sólo perseguían a los ladrones y no a los niños. Además, yo disfrutaba ir al colegio, y no entendía esto de que hubiera niños que no querían ir a clases.

El siguiente recuento se propone mostrar que la escuela que hoy conocemos no nació tal como actualmente es. La escuela tiene una historia – no necesariamente progresiva y lineal – y esta nos deja ver cómo los adultos en las distintas épocas y según los sectores sociales han establecido diversas maneras de instruir y modelar a los niños y jóvenes. La exposición sobre la historia de la escolaridad que van a leer es la transcripción de una charla que di hace muchos años para profesores de colegios². Al divulgarla recientemente entre mis estudiantes de maestría [énfasis en Psicología Cultural] – la mayoría de ellos profesores de Psicología en diversas universidades – reconocieron que no sabían nada de cómo se había ido construyendo el aparato

² Este texto es la transcripción de una conferencia que dicté en el colegio Jefferson, para la 1ª reunión de Colegios Bilingües de Cali, el 21 de noviembre de 1991.

escolar de Occidente, ni menos aún habían pensado que nuestra manera de representarnos y tratar a los niños en la modernidad, y de construir esa nueva clase de edad llamada la adolescencia, eran un claro producto del llamado "derecho a la educación". Ellos me pidieron que divulgara este texto entre quienes no han caído en cuenta de que nuestra institución escolar tiene una historia, y que esta historia explica el por qué de sus fallas. Como psicólogos se nos ha llamado a mejorar el rendimiento del sistema escolar: a trabajar con los niños que no aprenden, a formar a los maestros en teorías y estrategias de aprendizaje, a educar a los padres para que apoyen la escolaridad de sus hijos. Antes de ponernos a arreglar un barco que con dificultad flota, es conveniente saber por qué hace agua.

He centrado el recuento en mostrar, fundamentalmente, aspectos relativos a cómo se hacía la instrucción, y qué se entendía por formación o moldeamiento de los niños. Esta elección se debe a mi interés por hacer visible la tensión enseñanza – aprendizaje específica a los humanos, que enseguida explico brevemente.

De la misma manera como los historiadores de las mentalidades y las sensibilidades nos han permitido conocer la historia de la escuela y la universidad, igualmente las investigaciones de algunos paleontólogos, antropólogos y psicólogos como Michael Tomasello, se han enfocado en un aspecto de la vida humana muy visible, pero escasamente resaltado. Se trata de lo siguiente: los seres humanos son los únicos que a lo largo de la historia y la pre-historia (desde el *homo faber* en adelante) enseñan a las nuevas generaciones lo que ellos saben; por una parte, transmiten lo que han aprendido durante su vida, pero igualmente dejan como herencia las mejoras que han hecho a los artefactos culturales, y enseñan cómo producirlos y cómo usarlos. Es decir que cada generación no tiene que inventar de nuevo lo que ya era una adquisición, sino que la recibe y aprende a usarla.

De allí que para Tomasello³, lo que produjo la inmensa diferencia entre las posibilidades cognitivas de los humanos y las de los otros primates, no fue la evolución genética, sino la *evolución histórica*; es decir, la gran acumulación cultural producida a partir de la hominización, y gracias a la transmisión del uso de los artefactos y de las instituciones sociales. Cada bebé humano nace en un mundo social y técnico mejorado, que a partir del nacimiento organiza sus conexiones cerebrales, permitiéndole desde muy pequeño apropiarse de las ventajas técnicas y los saberes que sus padres fueron conquistando en la adultez. La educación es el proceso humano que economiza a las nuevas generaciones tener que repetir de nuevo todo el camino que la humanidad recorrió - a lo largo de miles y miles de años -, para lograr lo que ha aprendido.

Esto implica que *los seres humanos transmiten de manera voluntaria e intencional a sus hijos y a otros niños* cercanos lo que han acumulado como conocimientos, y las aplicaciones de tales conocimientos. Ninguna otra especie animal lo hace: es decir,

³ "Un acertijo y una hipótesis" de Michael Tomasello, cap. 1º del libro *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press, Cambridge, 1999. Traducción del grupo Cultura y Desarrollo Humano.

ninguna otra especie animal produce cultura y la transmite de manera intencional. Existen sí algunos tipos de imitación entre simios – chimpancés, bonobos, gorilas – pero ninguno de estos trasmite el aprendizaje por imitación o incluso por refuerzo (en condiciones de laboratorio); su vida social es menos compleja y sofisticada que la de los humanos, y no requieren desarrollar una cognición tan compleja como la que construyen los humanos mediante las interacciones sociales tempranas. La enseñanza es una de las modalidades de esa interacción.

Es por esto por lo que todos los humanos dedicamos mucho tiempo, paciencia y esfuerzos a transmitir nuestros conocimientos, nuestra experiencia y nuestras habilidades prácticas a las nuevas generaciones.

INTRODUCCION

La organización de la escolaridad en sus ciclos básicos - que en nuestro mundo actual está a cargo de las instituciones escolares reglamentadas como escuelas y colegios -, tiene una historia. Esa historia, cuando la repasamos y analizamos, nos permite encontrar no sólo las continuidades y las rupturas en cuanto a la organización institucional – quién enseña, dónde, a quiénes – sino en cuanto a contenidos – qué se enseña -, y a métodos – cómo se enseña. Sin embargo, subyacente a estos aspectos, existe una cierta noción de lo que se piensa que es un niño y un adolescente. Es decir, que aunque en ninguna parte se explicita qué se entiende por niño, o cómo se cree que aprende un niño, la organización de la escolaridad, la manera como se determina el uso del tiempo del escolar, lo que se decide enseñarle y la manera como se lo hace, todo esto nos permite entrever cómo se está pensando al niño.

Basándome en mis notas de lectura haré un repaso rapidísimo de la historia de la escuela en Occidente, y esto con un objetivo: tratar de analizar cómo a cada tipo de organización escolar corresponde una noción dominante de cómo es un escolar y qué requiere para ser enseñado. Creo que si hacemos este trabajo, al final estaremos en capacidad de preguntarnos qué noción de niño y de adolescente subyace a las prácticas pedagógicas y a la organización de nuestros colegios actuales. Es decir, que en lugar de preguntarles qué piensan ustedes que es un niño, y en que teorías fundan sus ideas, les pediré hacer un esfuerzo diferente: deducir de las prácticas disciplinarias y pedagógicas de sus colegios qué noción de niño y de adolescente está implícita en ellas.

La utilidad de este ejercicio radica en que nos saca de nuestros modelos ideales y nos permite encontrar en qué se fundan realmente nuestras prácticas. Espero que este recuento histórico nos permita analizar si nuestro actual sistema escolar es ante todo el heredero de la tradición escolástica de occidente, o si es un sistema fundado en la concepción de niño que las teorías contemporáneas han elaborado.

Tendré que simplificar muchísimo. No sólo porque la historia de la escuela no se puede comprimir en una hora, sino por otra razón: bajo la apariencia de un sistema educativo único coexisten, en todas las épocas, modos diferentes de educación, y por tanto diferentes ideas de niño. La idea de niño que hay en un colegio de élite no es la misma que la que tiene una institución que acoge niños de sectores populares.

Sin embargo, es importante saber que de cada concepción de niñez se derivan:

- los resultados que se esperan obtener de la educación;
- las estrategias educativas que se usarán.

1. LOS ESCRIBAS

Un primer punto se impone. Si bien la escuela ha existido desde que se inventó la escritura – lo que ya nos alerta sobre la relación fundamental que a lo largo de la historia van a mantener –, las primeras escuelas no tenían una vocación universalista. Las primeras escuelas en Mesopotamia, Egipto y Chipre no eran escuelas para todos, sino escuelas para formar escribas. Allí iban los niños a quienes sus padres querían introducir en esa clase privilegiada de ayudantes de reyes. Pero ya allí vemos aparecer características de la escuela posterior: “En Mari, sobre el Éufrates en las ruinas del palacio incendiado al final del II milenio antes de Cristo, se encontraron dos salas de clase, con filas paralelas de banquetas de dos, tres y cuatro puestos, y cubriendo el piso, todo un material escolar de “escritorios de tierra cocida, de tabletas y de conchas” (1.18).

Los documentos encontrados en diferentes sitios - papiros y tabletas en los que hay modelos del maestro y tareas de alumnos - han permitido reconocer cómo se realizaba la enseñanza: el maestro enseñaba primero al alumno la manera de tener el estilo o el cálamo y de imprimir o trazar los signos elementales; luego le daba un modelo para copiar y reproducir: primero signos simples, luego más complicados, palabras aisladas - por ejemplo nombres propios -, luego poco a poco frases enteras, textos más desarrollados, en especial tipos de correspondencia.

“Se sabe muy poco aún de los métodos y técnicas pedagógicas puestos en práctica en estas escuelas. Por la mañana al entrar en la clase, el alumno estudiaba la tabla que había preparado la víspera. Luego, el hermano mayor (profesor auxiliar) preparaba una tablilla que el estudiante se ponía a copiar y a estudiar. Es muy probable que después el hermano mayor, lo mismo que el padre de la escuela (el profesor), examinase las copias para cerciorarse de que estuvieran correctamente escritas. No hay duda que la memoria jugaba un papel importantísimo en el trabajo de los estudiantes. La asistencia a la escuela era diaria y el alumno consagraba largos años a sus estudios, desde la niñez hasta el final de la adolescencia” - dice Samuel Noah Krammer (p.52-53).

La pedagogía era muy elemental y procedía por endoctrinamiento pasivo: al contar con la docilidad del alumno, de manera natural apelaba – como más tarde lo haría la

pedagogía clásica – a los castigos corporales más enérgicos.

Un ensayo redactado sin duda por algunos de los profesores adscritos a la “casa de las tablillas” (escuela o biblioteca), comienza por esta pregunta directa al alumno: “Alumno: ¿dónde has ido desde tu más tierna infancia? El muchacho responde: ‘He ido a la escuela’. El autor insiste: ¿Qué has hecho en la escuela? A continuación viene la respuesta del alumno, que ocupa más de la mitad del documento y dice, en sustancia, lo siguiente:

‘He recitado mi tablilla, he desayunado, he preparado mi nueva tablilla, la he llenado de escritura, la he terminado; después me han indicado mi recitación y, por la tarde, me han indicado mi ejercicio de escritura; después he recitado mi tablilla, y mi padre ha quedado muy contento... Cuando me he despertado, al día siguiente, por la mañana, muy temprano, me he vuelto hacia mi madre y le he dicho: ‘dame mi desayuno, que tengo que ir a la escuela’. Mi madre me ha dado dos panecillos y yo me he puesto en camino a la escuela. En la escuela, el vigilante de turno me ha dicho: ‘¿Por qué has llegado tarde?’ Asustado y con el corazón palpitante, he ido al encuentro de mi maestro y le he hecho una respetuosa reverencia’.

Pero, a pesar de la reverencia, no parece que este día haya sido propicio al desdichado alumno. Tuvo que aguantar el látigo de sus maestros varias veces: por haberse levantado en la clase, por haber charlado, por haber salido indebidamente por la puerta grande. Peor todavía, puesto que el profesor le dijo: ‘Tu escritura no es satisfactoria’; después de lo cual debió sufrir un nuevo castigo”. (1,54-55)

Estos castigos eran parte tan importante de la enseñanza que, en hebreo, la palabra para instruir, *musar*, significa a la vez instrucción y corrección o castigo.

“Al lado de la enseñanza de la escritura había una enseñanza oral. El maestro leía un texto, lo comentaba e interrogaba al alumno al respecto. El nivel se elevaba y entre ellos se daban verdaderas discusiones”. Pues la formación del escriba pretendía dar no sólo instrucción, sino una formación completa del carácter y del alma (1.18-19)

Esta educación del escriba se remonta al final del IV milenio A. de C. tanto en Egipto como en Mesopotamia. Podemos resaltar varios puntos:

- o Se trata de la enseñanza de un oficio, no de un saber generalizable.
- o El castigo y el sometimiento a la voluntad del maestro son la condición que posibilita el aprendizaje.
- o El aprendizaje se funda en la repetición. Si bien hay un intento de *pedagogización – ir de lo simple a lo complejo –, no es una pedagogía que tenga en cuenta la edad del alumno, sino las características de lo que se enseña.

2. Grecia

Varios milenios después encontramos en la Grecia helenística una situación nueva: la escuela se ha vuelto una institución que ya no es para unos pocos elegidos, sino para todos los niños y niñas, hijos de hombres libres (ciudadanos) e incluso para algunos niños esclavos. A partir de los 7 años, todos estos niños reparten su tiempo entre el gimnasio – donde se forman en los deportes – y la escuela de letras donde un maestro les enseña a leer y a escribir. Ahora bien, este último, el maestro, ya no cumple como entre los escribas la misión de formar en un oficio. El maestro de la escuela de letras es un adulto a quien no se exige ninguna formación especial ni título particular – salvo saber escribir y leer – y quien se encargará de transmitir lo que sabe a los alumnos. Existe por otra parte el pedagogo que es un esclavo encargado de acompañar al niño a la escuela, hacer la repetición en la casa de lo aprendido en la escuela, y formarlo con sus consejos.

El mobiliario escolar sigue siendo similar al encontrado en Mari – una silla alta para el maestro y taburetes de madera sin espaldar para los alumnos; no hay mesas, las tabletas rígidas permiten escribir sobre las rodillas.

¿Cómo y qué se enseña en primaria?

El plan de estudios está concebido en función de un análisis racional de la escritura que la descompone en sus diferentes elementos, para enseñarla a partir de sus elementos mínimos. El niño gasta así 4 años aprendiendo a leer y a escribir. El método es el siguiente:

Se enseña primero al niño el alfabeto – ustedes recordarán que las letras griegas se nombran no por su valor fónico como las nuestras (a, b, c, d...), sino con su nombre (Alfa, Beta, Gama). Primero aprende el niño la lista de nombres – sin haberlas visto siquiera escritas; se había compuesto un alfabeto en cuatro versos gámbicos para facilitar su repetición. El aprendizaje de las letras era fundamental por cuanto servían, no sólo para escribir el lenguaje, sino para escribir las cifras numéricas y las notas musicales. Luego se hacía recitar el alfabeto de atrás para adelante, y después las letras por pares, uniendo la primera y la última del alfabeto, la segunda y la penúltima, etc. Tan difícil era este aprendizaje que se cuenta la anécdota de un padre rico tan desesperado de que su hijo no pudiera memorizarlas que había imaginado criarlo con 24 esclavos que tuvieran cada uno como nombre el de una letra.

Venía enseguida el aprendizaje de las sílabas. Debían aprenderse sistemáticamente y en orden riguroso todas las combinaciones de letras: primero de dos en dos, luego con tres letras – agotando todas las combinaciones con todo el abecedario. Se podía entonces pasar al estudio de la palabra: primero palabras monosílabas – en las listas de los papiros aparecen al lado de las usuales algunas rarisimas, que debían ser completamente ajenas a los niños y que parecen haber sido elegidas por la dificultad particular que su pronunciación planteaba a los niños.

A los monosílabos seguían listas de palabras de dos sílabas, luego de tres, cuatro,

cinco sílabas. Estas listas no usaban un vocabulario corriente, sino únicamente nombres propios, particularmente nombres homéricos, listas de divinidades, de lugares geográficos y de personajes. Se llega finalmente a la lectura de pequeños textos; al comienzo con las sílabas separadas, pero luego escritas como en los textos corrientes: es decir, sin puntuación indicada, y con las palabras unidas.

Como ven, ya se entiende por qué el proceso de aprendizaje de la lectura era tan largo: no sólo no se tenía en cuenta para nada la mentalidad infantil al diseñar la enseñanza, haciendo esta de un rigor y de una dificultad terribles, sino que además la escritura no había logrado las técnicas modernas que facilitan la lectura: el espacio que separa las palabras, y los signos de puntuación que hacen posible la comunicación. Estos signos no aparecerán sino en la Baja Edad Media. Por ello la lectura se hacía siempre en voz alta, y debía hacerse siguiendo el modelo del maestro. Por esta razón, no había una separación neta entre los estudios de la escuela primaria y la secundaria: los niños debían seguir aprendiendo a leer en secundaria, pues sólo era posible leer aquello que ya se sabía cómo se leía; es decir, que el maestro con su lectura indicaba el sentido de los textos, y esto es lo que vamos a encontrar en la escuela de gramática – o secundaria – con el nombre de lectura.

El alumno de la escuela de gramática acude además al gimnasio y a la escuela de música. Pero la escuela gramática ¿a qué se dedica? A la transmisión del patrimonio literario representado por los grandes autores griegos. No es pues una escuela orientada al desarrollo de la razón: esta noción aún no se había inventado.

El trabajo del gramático – profesor de secundaria – sobre un autor se divide en cuatro operaciones: la crítica del texto (o sea la comparación de las copias que tienen los alumnos en sus papiros con la del profesor, para establecer el texto verdadero); la lectura (o establecimiento de cómo leer); la explicación (literal y literaria); y el juicio. La explicación era un comentario de la obra, que básicamente retomaba personajes y situaciones para precisarlos y memorizarlos. (Se ha encontrado incluso un “Catecismo homérico” en el que mediante preguntas y respuestas se memorizan los conocimientos fundamentales.)

El juicio se dedicaba a analizar el alcance moral de las obras estudiadas. Los gramáticos explicitaban racionalmente las lecciones de sabiduría que sus alumnos debían retener de lo leído.

Posteriormente – Siglo I- se agregaron a los estudios gramaticales ya consagrados el estudio metódico de los elementos del lenguaje, que por entonces ya se había consolidado como un nuevo saber. El manual redactado en esa época para uso de la escuela, siguió vigente durante la época romana y en la época bizantina. Sólo será reemplazado en el siglo XII por una especie de catecismo en forma de preguntas y respuestas.

Estos ejemplos nos dan una idea del carácter conservador de la escuela: una vez que un saber o un método se han impuesto en ella, se tarda siglos en modificarlo; luego

veremos cómo el manual de Donato, escrito en la Roma del Bajo Imperio para enseñar la gramática latina, perdurará a todo lo largo de la Edad Media y el Renacimiento.

El último elemento de la enseñanza de la gramática son ejercicios prácticos de redacción. Pues aunque no hayamos hablado de la escritura, esta se ha dado paralelamente a la lectura – el mismo maestro enseña ambas artes. Se trata por ahora no de la composición de discursos que harán los estudiantes de retórica – en el nivel superior de sus estudios – sino de ejercicios preparatorios a los mismos. El adolescente debía ejercitarse sucesivamente en la fábula y la narración. Estos ejercicios tenían por objeto desarrollar el dominio del lenguaje y el uso de la lengua, tanto como la facultad de componer.

En cuanto al estudio de la geometría, las matemáticas y la astronomía, pareciera no haber tenido en la escuela secundaria griega el nivel de generalidad que tuvieron los estudios literarios. Aunque Platón e Isócrates recomendaban que su enseñanza se hiciera en secundaria, según parece, estas ciencias nunca se generalizaron y sólo fueron estudiadas por elites. Con el paso de los siglos, los estudios de secundaria se volverían exclusivamente literarios y es así como pasan a Roma.

3. Roma

Retomemos el caso de Roma muy someramente: allí el sistema educativo es exactamente igual al griego. Los mismos niveles de enseñanza, los mismos contenidos y los mismos métodos. Sólo una cosa cambia: la escuela romana es una escuela bilingüe; se enseñan por igual los dos idiomas - griego y latín-, las dos culturas - griega y latina-, por lo menos hasta el Imperio.

El niño romano llega a la escuela sabiendo griego – lo ha aprendido en su casa, con su nodriza o sus esclavos griegos, y la escuela le enseñará a leer y escribir en ambos idiomas, aunque parece que primero en griego. Más tarde el escolar seguirá paralelamente los cursos de gramática griega y gramática latina; luego retórica griega y retórica latina.

Este modo no dejaba de plantear problemas a quienes no habían disfrutado en su casa de la facilidad de tener quién les hablara desde la cuna en griego. Es el caso de San Agustín, quien se queja de haber tenido que aprender en la escuela a leer y escribir en lengua para él extranjera: *lingua peregrina*.

Sin embargo, ya entonces se inventaron los manuales bilingües, en los que se empezaba por un vocabulario griego, primero en orden alfabético y luego según orden de capítulos. Enseguida venían pequeños textos muy simples presentados en dos columnas: texto griego y traducción latina.

Estos manuales de uso no sólo escolar sino para adultos, nos hacen pensar en la inmensa facilidad que representan nuestros modernos diccionarios en forma de libros

– recuerden ustedes que aunque los diccionarios son antiquísimos – ya los sumerios tenían diccionarios en el último cuarto del tercer milenio, luego de la invasión y conquista por los semitas akadios – la posibilidad de disfrutar de libros “manuales”, de fácil manejo es muy reciente, los escolares griegos y romanos no conocieron los libros bajo la forma de codex – los suyos eran papiros enrollables, frágiles y difícilísimos de manejar.

Pero volvamos a la enseñanza griega y romana: esta no está diseñada para adecuarse a las características ni condición de los niños adolescentes. Son estos quienes tienen que adecuarse al rigor del razonamiento, por las buenas o por las malas. El látigo siempre será inseparable de la enseñanza, y el máximo avance que encontramos en los romanos es la elaboración de letras móviles de marfil o de madera como juguetes, y de pasteles o galletas en forma de letras para recompensar al niño que aprende.

La escuela se ha generalizado. La instrucción ya no es para quienes tendrán por oficio escribir, sino que de ahora en adelante se espera que todo hombre culto sepa leer, escribir y conocer su cultura literaria. Sin embargo, no hay aún una adecuación ni una facilitación para que este aprendizaje se logre sin tanto sufrimiento. Y es el mismo San Agustín quien en cierto pasaje se pregunta que ocurriría si tuviera que volver a ser niño y responde: “Eso nunca, prefiero morir que pasar de nuevo por la niñez”.

Los métodos de la pedagogía romana son tan griegos como sus programas; métodos pasivos: la memoria y la imitación son las cualidades más apreciadas en un niño. Recurrieron a la emulación, la coerción, las reprimendas y los castigos. Para todos los antiguos el recuerdo de la escuela está asociado al de los golpes: “tender la mano a la férula”, *manum ferulae subducere*, es en buen latín una elegante perífrasis para significar el estudio” (2.71)

Desde el final del siglo I, no obstante, los teóricos de la educación tienen ciertas dudas sobre la legitimidad y eficacia de estos métodos brutales; tratan de apoyarse más en la emulación, las recompensas, y proponen que se haga amar los estudios. Se asistirá así a una humanización creciente de la disciplina y a un enriquecimiento de la pedagogía. El autor desconocido de uno de los manuales bilingües propone “que se tenga en cuenta para todos y cada uno, de las fuerzas, del avance, de las circunstancias, de la edad, de los temperamentos variados y del celo desigual de los diversos alumnos”. E incluso esboza un tipo de enseñanza en que los alumnos más adelantados sirvan de repetidores y muestren a los pequeños las letras y las sílabas. Por otra parte se hace mención por primera vez del tablero, que agrupa a todos alrededor de una enseñanza colectiva.

Esta escuela romana con sus logros y sus dificultades tenía vocación universal. No solo por cuanto acogía a las élites, a todos los niños libres, y aún a los esclavos, sino porque la expansión de la civilización romana llevó esta institución a todos los confines del imperio. Si bien en un principio la escuela se había dejado en manos de la iniciativa privada – el maestro y el gramático ofrecían sus servicios y conseguían

alumnos – poco a poco las municipalidades habían abierto escuelas en todas las ciudades romanas, y se apoyaba la labor de los maestros.

A la caída del Imperio Romano, la escuela se ha extendido por todo el mundo Occidental, y en el Oriente se sostiene desde la Época Helenística. ¿Qué va a ocurrir con estas escuelas con las invasiones bárbaras y el repliegue de las poblaciones citadinas al campo, en busca de comida y subsistencia?

4. Una familia lionesa en la época de los francos

Los Vitalis son mercaderes de padre a hijo, en Lión desde hace 500 años. En la época Galo-Romana, vendían vino, tenían una casa en el campo, eran ricos. Ahora, los francos son los amos en Galia. ¿Qué ocurrió con los Vitalis? Su "villa" ha sido saqueada. Un franco la posee ahora. Sus almacenes están casi vacíos, pues los vinos del sur y de Borgoña ya no llegan. Ya no se ven casi barcos sobre el río Saona. En Lión mismo, no se atreven a salir de la ciudad. Los niños ya no van a la escuela y nadie sabe leer en la familia. Además ya no hay casi escuelas, fuera de la del obispo. Los padres ya no van al teatro y a las carreras de carros. Ya no hay teatro ni carreras... Los Vitalis ya no llevan sus bellas togas de lana y sus sandalias de lujo; están vestidos a la manera de los francos, pero miserablemente. Contentos de haber escapado a las dos terribles epidemias de peste que hicieron morir a la mitad de los Lioneses, están arruinados. No les queda más que ir al campo a trabajar la tierra de un rico propietario franco. El auge de la ciudad romana y de la cultura clásica termina, y esta para subsistir encuentra su refugio en monasterios y abadías.

5. Las escuelas monacales y las escuelas episcopales

Se trata ahora de la educación reservada a los jóvenes monjes, esos niños confiados a los monasterios, tanto de Oriente como de Occidente, en calidad de novicios. Los monjes y sacerdotes encargados del culto religioso necesitan saber leer el texto sagrado para decir la misa y leer los Salmos, necesitan conocer las bases del cálculo para hacer el cómputo pascual (el calendario eclesiástico).

Así pues un vínculo se crea entre la Iglesia y el mantenimiento de las prácticas de lectura y escritura. No obstante, los métodos de enseñanza van a ser completamente diferentes, pues lo que interesa ya no es dar a muchos niños un conocimiento de la cultura literaria griega y latina. Ahora de lo que se trata es de familiarizarlos con el dogma exclusivamente, por lo tanto ya no se trata de estudiar autores, sino de conocer el libro – La Biblia.

“La enseñanza comienza siempre, claro está, por el alfabeto, pero mientras que el escolar antiguo aprendía lentamente según la graduación sabiamente manejada de un análisis abstracto, todos los elementos sucesivos de la lectura – aquí muy pronto, el niño es puesto directamente en relación con un texto, el texto – sagrado. El maestro toma entonces una tableta y copia en ella el texto que va a servir de tema a la lección: lo más a menudo, un Salmo para comenzar, pues dominan el Salterio,

base del oficio divino, primer objetivo de la enseñanza. El niño aprende de memoria este texto, al mismo tiempo que lo dice; al comienzo es más lo que rememora el texto que lo que reconoce en lo escrito. Él no aprende en sí, sino que aprende a leer el Salterio, el Nuevo Testamento – y el texto que conoce es la palabra de Dios, la escritura revelada, el único libro que merece ser conocido.

Pero hay más, la escuela monacal no separa la instrucción de la educación religiosa, de la formación dogmática y popular. Ahora el maestro no es un simple instructor, sino alguien por quien se tiene un gran respeto, por cuanto más que sabe leer y escribir, está iniciado en las verdades del dogma: “es con la más profunda veneración y la más humilde súplica como se solicitan sus lecciones”.

Así pues, la escuela monástica no es “un resto” de la escuela clásica. Su concepción educativa es otra, y sus métodos son otros. Las Escuelas Episcopales por su parte – segundo tipo de escuelas cristianas – también acogían en su seno a todos los muchachos que hacían parte de la corte de un obispo. Eran niños y jóvenes que revestidos de las funciones de lectores se iniciaban a la vida clerical. Constituían el semillero eclesiástico en el que se formaban los futuros diáconos, sacerdotes y sucesores del obispo.

Como vemos, las niñas han sido radicalmente excluidas de la enseñanza escolar, pero también todos aquellos no destinados a la carrera eclesiástica o al monasterio. Sin embargo, estas escuelas monásticas estarán en el origen de las escuelas parroquiales, futuras escuelas rurales. En el siglo XI, el Concilio de Vaison prescribe la creación de escuelas parroquiales – para poder preparar entre estos niños educados cristianamente dignos sucesores de los párrocos. El cura del pueblo será de allí en adelante – y por muchos siglos – el único maestro. La creación de estas escuelas parroquiales ofreció de nuevo a muchos – al menos a los niños – la posibilidad de instruirse, pues muchos de los alumnos que recibían no tenían vocación eclesiástica. Así los nobles enviaban a sus hijos a aprender, ya que la cultura había sido en el mundo antiguo elemento de prestigio de la clase dominante.

“Lo que en estas escuelas se enseñaba era básicamente una enseñanza técnica que satisficiera las necesidades inmediatas del oficio religioso: leer, escribir, conocer la Biblia, si es posible de memoria, o al menos los salmos; un mínimo de erudición doctrinal, canónica y litúrgica, y nada más; pues el hombre de la iglesia y en particular el monje, debía huir del mundo, sus vanidades y sus riquezas – y entre estas figuraba la Cultura” (2.159).

La escuela ha cambiado, pero no podemos considerar que a favor del niño. Por el contrario, son las necesidades de la iglesia las que definen que enseñar, cómo y cuándo enseñarlo.

El niño y el joven de nuevo han sido escamoteados. Ellos son los receptores pasivos, quienes deben aceptar ser moldeados en esta disciplina monacal, que aunque ya no golpea a los alumnos, no por ello ha olvidado el látigo. La penitencia, el ayuno y el flagelo son el tratamiento corporal que ha reemplazado al deporte de la educación clásica. Por otra parte, el método pedagógico, aunque haga ilusionar a algunos

suponiendo que un enfrentamiento directo al texto es un avance de la escuela monacal, sigue basado, exclusivamente en la memoria.

“Los alumnos repetían juntos y salmodiaban la frase dada por el profesor, repitiendo el mismo ejercicio hasta que lo aprendieran de memoria. Los sacerdotes podían decir de memoria casi todas las oraciones del oficio. Desde ese momento, la lectura ya no era un instrumento indispensable de conocimiento. Servía únicamente para auxiliar su memoria en caso de olvido o de fallo de ésta. La lectura permitía únicamente “reconocer” lo que ya sabían, y no descubrir algo nuevo: por ello la importancia de la lectura era muy limitada” (Ariès P.193).

6. La Escuela Universitaria

Sin embargo, la escuela catedralicia de la época Carolingia, será la célula original de todo nuestro actual sistema escolar. A la enseñanza del salterio y la doctrina se agregó una disciplina nueva, las artes liberales del *Trivium* (gramática, retórica y dialéctica). Es decir, que lo nuevo que trae es la enseñanza literaria de Grecia y Roma – sólo que allá estaban distribuidas en los ciclos secundario y superior de la enseñanza y acá se van a agrupar y a darse como conocimiento básico. Luego se agregará el *Quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música) – todas las ciencias clásicas griegas, de la época de Platón – y finalmente se agregará la teología, es decir las escrituras y el derecho canónico.

Hasta el siglo XII, en las principales escuelas, el maestro *escolasticus* era ayudado por un maestro adjunto para enseñar el salterio y otro más para las otras disciplinas.

A partir del siglo XII la demanda escolar aumentó y los cabildos se vieron obligados a admitir la enseñanza de los maestros privados, origen de la Universidad. Es decir, que los tres niveles de enseñanza clásica se habrán fundido en una sola institución, la escuela catedralicia, en la que a alumnos de diferentes edades, pero principalmente jóvenes, se enseñaban con los mismos métodos memorísticos todos los conocimientos que dispensaba la escuela clásica.

No entraremos en el detalle de cómo se separaron el derecho y la teología de las artes liberales, las cuales empezaron a ser enseñadas por las universidades, pero también por las llamadas escuelas de artistas. Nos interesa más bien resaltar algunas características de esta escuela del Siglo XII.

Está reservada a tonsurados, clérigos y religiosos.

1. Sigue siendo latina (se enseñó en latín hasta mediados del siglo XVII, y cuando se pasó a los nuevos idiomas nacionales, el latín siguió siendo el centro de los estudios secundarios.)
2. No hay enseñanza primaria. Si bien se arrancaba con el estudio del salterio, en el que se aprendía a leer, pronto se siguió con todo el ciclo superior de letras y ciencias.
3. No hay ciclo superior de letras y ciencias, comparable al ciclo helenístico, ni a

nuestras actuales facultades.

Otros rasgos de gran importancia son:

A. No hay gradación de la enseñanza: Los conocimientos no se distribuyen según su dificultad y según la edad. (Esta gradación sólo se inicia en el Siglo XIV).

Por ejemplo, la gramática era considerada un rudimento y una ciencia; interesaba por igual al joven tonsurado de 10 años, que al estudiante avanzado de 15 o 20 años, y ambos seguían el mismo libro, el Donato, que ya hemos visto, era utilizado en Roma en secundaria al finalizar los estudios de gramática, cuando ya se había hecho el estudio crítico de autores.

B. Además, el mismo maestro enseñaba todas las artes, insistiendo particularmente en su disciplina favorita.

C. La enseñanza era simultánea: La gramática y la lógica (esta había reemplazado a la retórica y la dialéctica), se estudiaban al tiempo y un alumno que se matriculaba en un curso duraba en él un largo número de años hasta que lograra aprender completamente el tema. Dice Ariès: "Los antiguos escolares se distinguían de los nuevos, no por las disciplinas que estudiaban, pues eran las mismas, sino por el número de veces que las habían repetido. Por otra parte, la escasez de libros manuscritos, la necesidad de recurrir principalmente a la memoria obligaba también a la repetición".

Así, en el siglo XIII se discute sobre cuál ha de ser la duración de los estudios. Algunos viejos escolásticos que han tardado diez o doce años repitiendo los mismos cursos (de secundaria), no quieren que se acorte. Pero como algunos no tonsurados empiezan a estudiar, ya no es indiferente el que el ciclo se alargue indefinidamente, y en el siglo XV ya ha triunfado la tendencia a acortar el ciclo. (Los clérigos no tenían afán de terminar, pues no debían salir a buscar una forma de vida).

D. Otro rasgo de la escuela de la Edad Media central es la mezcla de edades. Hasta el siglo XII parece que la edad más corriente para entrar a la escuela eran los 9 a 12 años – edad en la que se comenzaba el salterio (o sea la lectura), permanecía en ella hasta los 13 o 14 años. A partir de los siglos XII y XIII "se estableció la costumbre de un ciclo largo que sustituía a la escuela elemental y aceptaba al muchacho a los 13 o 14, acompañándolo hasta los 20".

En Inglaterra se entraba al Grammar School hasta los 14 años y de allí al colegio de la universidad hasta los 18 años, luego de lo cual se especializaba en teología o derecho. Las escuelas universitarias parisinas recibían muchachos de más de 14 años provenientes de la provincia; y al mismo tiempo muchachos más jóvenes que se estaban iniciando.

De todas maneras, lo que resaltaba Ariès es que la preocupación por saber a qué edad cursaban estudios los niños jóvenes en la Edad Media no era una preocupación de la época. No había allí ninguna idea de que debieran estar correlacionados la edad

y los estudios. En esa época lo que importaba era la disciplina enseñada y el acceso a la misma, no la edad en la que se hacía. Nadie se extrañaba que un adulto repitiera el Donato mientras un muchacho estudiaba el *organon*.

La escuela no disponía entonces de locales especiales. El maestro alquilaba una sala o *Schola*. Se cubría el suelo de paja y los alumnos de todas las edades se sentaban encima. Como todos debían repetir lo mismo, no importaba que llevaran años haciéndolo y otros apenas se iniciaran.

Durante estos siglos, la escuela no regimentaba la vida del alumno, la vida cotidiana de los estudiantes era ajena al maestro: estos se sustraían a su autoridad apenas terminaban la lección. Por fuera de la clase los mayores y los jóvenes se mezclaban, pues en cuanto el niño ingresaba en la escuela, entraba inmediatamente al mudo de los adultos. No había diferencia de las edades.

7. El Colegio

Entre los siglos XIII y XIV se forja una nueva que ya en el Siglo XV está consolidada, se trata de el Colegio o pedagogía. Este surge como reacción a lo que ahora se concebía como exceso de libertad de la escuela medieval: "libertad del maestro graduado para enseñar a su antojo y donde quisiera; libertad del alumno para vivir sin control – pues la mayoría vivía en hospederías, por fuera de su casa – fuera de las horas clase" (P.215). Ya no se veía en esa educación medieval sino licencia y anarquía.

Los colegios son casas construidas para alojar y alimentar a los becarios, gracias a una renta instituida para ello. "Se trata de imponerles un tipo de vida que los proteja de las tentaciones laicas, sometiéndoles a una vida comunitaria, inspirado en las prácticas regulares y con estatutos. Por ejemplo, se les obliga a comer en común, a veces en silencio, y a prácticas de devoción piadosas".

En el siglo XVI, escribe E. Pasquier, "La disciplina que se observó en esos pobres escolares becarios recluidos se juzgó tan positiva que la mayoría de los padres y madres enviaron a sus hijos a París a estudiar, y prefirieron también alojarlos en esos colegios para evitar el libertinaje". En lo sucesivo se tenderá a separar a los estudiantes jóvenes de la compañía de los adultos, sometiéndolos a una disciplina propia de su estado".

Se pasa así de la escuela libre medieval al colegio reglamentado del siglo XV:

Sin embargo, a estos colegios les faltan aún tres características propias del colegio moderno:

- o Se trata únicamente de pensionados o internados. No se daba en ellos ninguna clase de enseñanza.
- o El número de alumnos que recibían era reducido. Los colegios de los siglos XVI y XVII recibían centenares, incluso miles de alumnos.

- o Tienen un régimen de autogobierno, muy diferente a la disciplina autoritaria que se le impondrá a partir del Siglo XVI.

La separación que el colegio realiza entre adolescentes y adultos se da únicamente allí. En la sociedad de la misma época, el muchacho de trece a quince años es ya un hombre hecho y comparte la vida de los mayores sin que nadie se sorprenda por ello. Este hecho nos indica lo que ha sido en la sociedad occidental una de las consecuencias de la larga escolaridad: el alargamiento de la juventud como edad improductiva, que los adultos se esfuerzan en sojuzgar y controlar.

Pero volviendo a los colegios del siglo XV, encontramos que pronto las clases comienzan a dictarse en ellos, y eso conlleva, primero, a la invasión de los externos, "Tolerados al principio como auditores de los regentes becarios mayores, llegaron a constituir lo esencial de la población escolar de los colegios". (A partir del XVI esos colegios fueron considerados como grandes externados). Segundo, conlleva a la organización de los cursos escolares.

Aunque la población escolar heterogénea sigue estando en un aula única, ahora está repartida en grupos, según el grado de conocimiento, y los maestros se dirigen separadamente a cada uno de ellos. Se pasa así de la pedagogía simultánea medieval, a la pedagogía progresiva. Se instituyó un rector que estableciera qué se enseñaba, para controlar que los profesores no dictaran sólo lo que más les gustaba, y para que "no hicieran lecturas que podían perjudicar las costumbres y el entendimiento de sus alumnos".

Luego se adoptó la costumbre de que cada curso tuviera un profesor, pues el aumento de alumnos ya lo permitía. Por último se aisló a los cursos y sus profesores en aulas especiales, lo que dio origen a la estructura moderna del curso. Este desarrollo corresponde a una necesidad aún reciente en el siglo XVI: adaptar la enseñanza del maestro al nivel de los alumnos. Este interés por ponerse al nivel de los escolares distingue ya al niño del hombre, y no confunde la instrucción escolar en cuanto preparación a la vida con cultura.

Sin embargo, eso no implica que ya se tuviera una noción de la relación entre la estructuración de la inteligencia y la edad.

El gran aumento de la escolaridad que por entonces se dio correspondía a que por esta época la frecuentación escolar dejó de limitarse a los círculos de clérigos letrados; las familias empezaban a mandar a sus hijos, siquiera por unos años, al colegio.

Pero es que entre tanto se había dado no solamente el Renacimiento, sino la Reforma Protestante y la Contra-reforma Católica. Movimientos no sólo religiosos sino morales y culturales, fundamentales, y de gran importancia en el moldeamiento de la escuela.

Una nueva concepción de la familia, de la pareja y de las relaciones padres-hijos es impuesta por las iglesias reformadas y católicas a sus feligreses. Por ello mismo, el objetivo de la educación de los niños, como en las escuelas monacales, ha de estar

supeditado al fin religioso. Lo que se busca a ultranza es la salud del alma, y los padres son responsables de ello. Por esto, de ahora en adelante los padres no sólo tendrán derechos frente a los hijos, sino fundamentalmente deberes.

El Catecismo de Agen de 1.677 nos da un ejemplo de los deberes establecidos para los padres católicos. He aquí la primera parte de la séptima instrucción:

“Pregunta. ¿Cuáles son los deberes de padres y madres hacia sus hijos? Respuesta. Les deben cuatro cosas: sustento, instrucción, corrección y buen ejemplo.

Pregunta. ¿En qué consiste este sustento? Respuesta. En alimentarlos, vestirlos, educarlos, según su condición, en hacerles aprender un oficio o empleo que les sea apropiado.

Pregunta. ¿Qué instrucción deben los padres y madres a sus hijos? Respuesta. Deben enseñarles, ellos mismos, o por otro, los principales misterios de la fe, los mandamientos de Dios y de la iglesia, el padrenuestro y el avemaría, y a huir más del pecado que de la muerte.

Pregunta. ¿Qué deben hacer los padres y madres antes de introducir a un hijo en una profesión para la vida? Respuesta. En reprenderles, castigarles cuando hacen mal, con dulzura y claridad y no con enojo y con injuria.

Pregunta. ¿Qué buenos ejemplos deben los padres y madres a sus hijos? Respuesta. Abstenerse de todo mal y hacer todo el bien posible en su presencia”. (Historia de la Familia, T.II p.107).

La Iglesia Católica tratará de ahora en adelante de establecer y hacer respetar las pautas de comportamiento de las parejas en cuanto tales: moralización de la vida sexual, recluyéndola dentro del universo conyugal, e imponiéndole normas limitativas; insistencia en el matrimonio como sacramento.

Pero además, la iglesia desposee a los padres en materia de educación – al crear:

- o El catecismo dominical, como único medio de “uniformizar y de controlar estrechamente la transmisión de las verdades de la fe”.
- o La multiplicación de pequeñas escuelas y la creación de los colegios y de los internados.

“La escolarización infantil y de adolescentes en vísperas de la revolución se presenta como uno de los acontecimientos más importantes de la historia de la educación. Se transfirió progresivamente, y cada vez para un mayor número de niños, el aprendizaje de conductas y saberes de la familia a la escuela” (Historia de la Familia, T. II. p.108)

En los países protestantes no se quita a los padres la función educativa, sino que por el contrario, se refuerza: “La autoridad del padre de familia se ve reforzada por el papel que juega como ministro del culto familiar”. Igualmente subrayan los deberes de los padres para con los hijos, en particular en la preparación del futuro de sus hijos. Dice Calvino: “Es pues muy necesario educar a los hijos bien en la ciencia, bien en una ocupación o un oficio que algún día les permitirá ganarse la vida y vivir mejor”.

Sin embargo, a nivel de instrucción, la Reforma Protestante plantea la necesidad de la alfabetización generalizada, puesto que todos deben saber leer la Biblia. Ya no se trata, como con los católicos, de limitarse a oír, sino que habrá que enseñar a todos a leer, y Lutero desde 1.524 lanza una llamada a los magistrados de todas las ciudades alemanas para invitarlos a abrir y mantener escuelas cristianas.

Si seguimos de cerca el desarrollo de estas escuelas parroquiales que empiezan a surgir, y de los colegios e internados sostenidos y regentados por sus comunidades religiosas católicas – en los países no reformados – encontramos varias concepciones educativas nuevas:

* La noción de la flaqueza enfermiza de la infancia. Los niños eran considerados incapaces de conducirse por sí mismos, como es debido "*infirmi*". La noción de pecado está en la base de esta concepción. "Los muchachos son dúctiles y maleables – se asemejan a cera blanda, arcilla húmeda, arbolillos tiernos... poseen una gran facilidad para el remedo, para la imitación, a la vez que están dotados de una capacidad inmediata para retener lo que se les enseña; nacen desnudos, débiles y sin defensas; son rudos, flacos de juicio y en su naturaleza se asientan gérmenes de vicios y virtudes".

De esta caracterización de la primera edad se deriva la necesidad de dirección y cuidados con el fin de convertir a estos peculiares seres en sujetos racionales, buenos cristianos y ejemplares súbditos.

* El sentimiento de la responsabilidad moral de los maestros.

En la antigua escuela medieval el maestro no se interesaba por el comportamiento de sus alumnos fuera de sus lecciones. La organización de los maestros deberá cambiar, para que las nuevas concepciones se vuelvan dominantes.

Así, a la par con el auge de la concentración de poder en la figura absolutista del rey, el principal, y el regente de colegios y pedagogías, ya no serán los más adelantados entre los pares "*primi inter pares*" sino los depositarios de una autoridad superior (Ariès P.336-7). El gobierno autoritario y jerárquico de los colegios permitirá, a partir del siglo XV el establecimiento y desarrollo de un Sistema Disciplinario cada vez más riguroso.

¿Cómo fue posible este cambio tan radical? Son básicamente las comunidades religiosas católicas las que habrán modelado los colegios para hacer de ellos estas instituciones reglamentadas, que ordenan fundamentalmente la vida, no el aprendizaje.

Decía Gerson: "*Por encima de todo, nosotros queremos que los niños tengan una regla, no solamente en los colegios sino en todas las escuelas de gramática*". Un principio esencial de la educación fue en lo sucesivo la sumisión a una regla colectiva.

En lo sucesivo, dice Ariès, se ahonda el abismo entre el profesor y los alumnos. El

camarada más antiguo será el regente, quien reinará sobre su pueblo con la férula o con la vara. Así mismo el colegio ya no será únicamente administrado por un provisor elegido por sus iguales, un *primus inter pares* : también será gobernado, por un director. Este maestro elige a sus regentes y los controla, así como estos vigilan y castigan a sus alumnos. Se establece un horario, y se coloca al alumno en una red de obligaciones que cubren toda la jornada y reduce su iniciativa. La campana marca la entrada a todas las reuniones y los instructores ayudan al regente, vigilan y toman la lista de los ausentes. Los colegios de Francia guardaron este régimen hasta la revolución (1789).

Esta distancia entre maestros y alumnos, este progreso de la idea de autoridad correspondía al movimiento de la autoridad y se inclinaba hacia las formas políticas del absolutismo. Esta evolución culminará con el reclutamiento de los profesores en alguna congregación religiosa, con lo cual los maestros quedaban naturalmente separados de sus alumnos. Este tipo de congregación docente se preocupaba principalmente por desarrollar el espíritu de obediencia, y daba a los principios seculares de disciplina un carácter casi militar, como ocurrirá a finales del siglo XVI, con los jesuitas y su *ratro studorium*.

Los colegios de jesuitas con su regla rigurosa pronto atrajeron a la clientela burguesa e incluso popular. Pues no hay que olvidar que al par que educar a los muchachos, los Jesuitas se dedicaron a escribir libros para educar a los padres y exigirles responsabilizarse de la educación moral de sus hijos. Se volvieron así una amenaza para los colegios de la universidad, que para poder mantenerse en la competencia, debieron reformarse en los primeros años del siglo XVII. Esta reforma estableció allí los principios de rigor y orden que ahora buscaban las familias. Se dio así a los colegios de París un reglamento de disciplina – documento novedoso sin antecedentes en la escuela clásica ni medieval. Además de las prescripciones ya establecidas por la vida en común, se anota aquí el régimen de castigos, la progresión de los estudios, la vigilancia de las aulas y fuera de ellas, el control de presencias, la autoridad del principal, los programas y los horarios.

Este colegio del Antiguo Régimen que perduró dos siglos es muy lejano de los colegios de becarios del siglo XV que le dieron origen. ¿Resultan acaso tan ajenos y distintos de aquellos colegios en que nos educamos nosotros?

Los métodos de estudios pregonados por los jesuitas se basan en esta visión de infancia difundida por los humanistas: La niñez carece de razón, es débil e inclinada al mal debido a los efectos del pecado original. Si la niñez carece de razón habrá que diseñar ejercicios y técnicas que permitan al niño adquirirla. Su sistema de enseñanza se caracteriza por ser activo, estimulante y disciplinado. Los variadísimos ejercicios, los exámenes, la competitividad, la emulación y la conquista se complementan con la atención individualizada y la dirección espiritual.

El estudiante modelo será: el modesto, cortés, bien hablado, obediente y estudioso. Debe comportarse bien pues sus movimientos corporales son voces que reflejan el interior del alma.

Tres son las características principales de la disciplina de esos colegios:

1. La vigilancia constante.

“Uno de los maestros debe acompañar y vigilar siempre a los niños”.

“Señores, ¿no encontráis molesto el que gran número de prefectos y otras personas que os observan no os pierdan nunca de vista? (...). Esta eterna vigilancia es desagradable, pero es necesaria”.

Los Jesuitas insistían mucho en esta continua vigilancia que nos hace recordar la noción de niño que está en juego: inclinado al pecado, de espíritu enfermo, marcado por el pecado original.

2. La dilación erigida en principio de gobierno.

Para ejercer la vigilancia continua el profesor reclutará ayudantes entre sus propios alumnos (su misión era vigilar y delatar). Sí el ayudante se abstenía de denunciar sería castigado como si él mismo hubiere cometido la falta. Se rompía así la antigua solidaridad gremial que había mantenido cohesionados los grupos a lo largo de la Edad Media, y se erigió en la institución un principio individualista - cómo será individualista la pedagogía jesuítica fundada en la emulación y la competencia.

Pero no sólo los alumnos están vigilados por sus compañeros. También los vigilantes estarán vigilados por otros vigilantes que él no conoce. “Habrá vigilantes en los diferentes barrios y calles, los cuales observarán lo que sucede, e informarán inmediatamente al maestro en privado”.

El niño y el joven son excluidos de lo que más les concierne. No se señala su falla ante ellos para que puedan asumirla, sino a sus espaldas como acusación.

3. Tercera característica de los colegios de los siglos XVI a XVIII.

La aplicación generalizada a los castigos corporales.

Los azotes se convierten en el emblema del maestro de escuela - al menos en la escuela de gramática. Esto marca la dependencia bajo la cual el maestro mantiene en lo sucesivo a sus alumnos, e indica la sujeción en la que el niño ha caído.

A partir del siglo XV el azote adquiere un carácter envilecedor, brutal, y se vuelve cada vez más frecuente. Todos los niños y jóvenes, cualquiera sea su extracción social, estaban sometidos al régimen común y recibían latigazos. Decía Gerson: “Que por sus pecados los niños saben que son castigados”.

Siglo XVIII

A partir del Siglo XVIII, y aprovechando la expulsión de los jesuitas, Francia suprimiría el régimen disciplinario que acabo de describir. Aunque desde el siglo anterior muchos se oponían a su severidad, ahora algunos toman la voz para señalar lo mal fundado del sistema.

Dice San Juan Bautista de la Salle: “Sólo se emplean los golpes por mal humor y por

incapacidad. Pues los golpes son castigos serviles, que envilecen el alma, aún cuando corrijan, si es que corrigen, ya que su efecto ordinario es el de empedernir”.

Al mismo tiempo se suprimen las antiguas prácticas de delación, y los principios pedagógicos de emulación adoptados por los ahora detestados jesuitas.

El maestro pierde igualmente su autoridad absoluta: en la reunión semanal de maestros para decidir de las reprobaciones y castigos, un “tribuno” de los alumnos asistía y defendía a sus camaradas.

En cuanto a la vigilancia, se crea el cargo de vigilante o maestro de conducta, para ayudar al maestro donde hubiera muchos alumnos. En Inglaterra se opera una reforma similar que busca igualmente exaltar al hombre que hay en el niño. Pero no adopta ninguno de los medios a la francesa.

Las escuelas inglesas conservaban la antigua disciplina, el castigo corporal y el sistema de instructores que se habían abandonado en Francia. Sólo se transforma la intención: el látigo se mantuvo, pero ya no como un castigo solamente, sino como medio de educación, dar oportunidad al muchacho para que logre ejercer control sobre sí mismo, primera virtud de un “gentleman”. Así mismo se acabó con la delación porque eso no era propio de un “gentleman”. Pero los auxiliares, si bien, ya no denunciaban, seguían ejerciendo su función, pues se consideraba que eso favorecía el sentido de la autoridad y las responsabilidades.

Pero en Francia no es sólo la expulsión de los jesuitas lo que ha dado lugar a este cambio: una nueva concepción de la infancia se abre paso. La infancia ya no se asocia a la imperfección, al pecado, y ya no se plantea la necesidad de su humillación. Se trata en lo sucesivo de estimular en el niño la responsabilidad del adulto, el sentido de su dignidad.

Dos corrientes filosóficas alimentan estas nuevas concepciones del paso de niño a joven. El racionalismo cartesiano había influido durante el siglo XVII. Para Descartes el niño es una de las figuras de la sin razón, por tanto la educación ha de tratar de hacerlo entrar en razón, arrancarlo de ese estado de infancia irracional, en el que sin el control de los adultos no podría avanzar.

La postura de Descartes es ambivalente. Afirma:

- o Que el niño por vivir bajo el imperio de los sentidos y de la imaginación, es decir, del cuerpo, no puede acercarse a la verdad.
- o Que es necesario conducir a ese ser “deficiente, vil y perverso a romper con el estado en que se halla y liberarlo de las solicitudes del mundo, poniéndolo en contacto con las grandes obras del Saber Clásico”.

Pero el siglo XVIII tiene en el empirismo Inglés de John Locke una base completamente novedosa para pensar la infancia. Al plantear que el entendimiento no está desde el comienzo informado por un Dios creador de verdad, que el entendimiento es una *tabula rasa*, una cera virgen en la que ningún saber se encuentra impreso, nos lleva a aceptar que todos nuestros conocimientos prácticos y

teóricos vienen de nuestra experiencia sensible solamente. El niño aparece entonces como una página en blanco y virgen en la que el educador inscribirá el saber. De esta manera, la falta de razón del niño no aparece como una falla, como una carencia sino como algo natural.

Rousseau traza entonces un cuadro de estadios sucesivos en los que el espíritu infantil está en continua transformación:

- o Edad de la naturaleza hasta los doce años.
- o Edad de la fuerza 12 a 15 años.
- o Edad de la razón y las pasiones 15 a 20 años.
- o Edad de la cordura y matrimonio 20 a 25 años

Pero si el niño es débil e irresponsable, requiere de la dirección permanente del maestro, Así que la pedagogía roussoniana somete aún más al niño a la autoridad del maestro, pues ahora su autoridad es moral. En *El Emilio* plantea un programa educativo completamente diferente en el que ya no se trata de enseñar - castigar, sino de estimular, interesar, despertar el entendimiento, mediante experiencias sabiamente dosificadas. De allí proviene todo el programa pedagógico de Rousseau, y de la pedagogía activa que en él se inspiró.

A partir de aquí se da un nuevo interés por el niño y por la crianza, lo que ocasiona la aparición de los especialistas de la infancia. El director de conciencia y el confesor serán reemplazados por el médico. Este, por primera vez, se interesa en la mujer y en el niño, y propone nuevos saberes sobre la maternidad y la crianza.

Una nueva concepción se empieza a imponer: la educación define la naturaleza del niño. Pero con ello se modifica la responsabilidad de los educadores del niño – sean ellos sus padres u otros. Así, los padres y maestros ya no sólo tienen el deber de educar a los niños, sino de educarlos bien.

Siglo XIX

El siglo XIX conoce en Europa el auge de lo militar en Francia. Desde principios del siglo XIX la disciplina escolar abandonó su tradición liberal de fines del antiguo Régimen, e incluso del periodo revolucionario para adoptar los métodos castrenses, un estilo cuartelero que duraría casi hasta finales del siglo XIX.

Napoleón impulsó en los colegios e institutos los principios de exactitud y subordinación que provenían de la disciplina militar... Se creía que la disciplina militar poseía una virtud propia de formación.

A pesar de la reticencia, de la jerarquía eclesiástica a esa militarización, tanto las instituciones de origen religioso, como los seminarios menores adoptaron algunos de esos hábitos: el uso del silbato, las salidas en orden cerrado, las reuniones en fila, y el uso del uniforme (El uniforme del ejército se transformó en traje de representación de los reyes y príncipes – pues el ejército empezaba a tomar gran importancia en la sociedad).

Así, la formación de la buena sociedad tomó un carácter militar. Hubo un nuevo interés por el oficial, y el soldado se convirtió en el modelo del muchacho: el rigor y la virilidad estaban representados por él. En lo sucesivo los educadores reconocen un valor moral en el uniforme y en la disciplina militar.

Como pueden suponer, cada uno de estos grandes cambios de organización, de método, y de disciplina estuvo acompañado de cambios en las materias a enseñar: en el Siglo XVII por ejemplo, se hizo necesario enseñar "fortificaciones", nombre con el cual se conocía el cálculo y los principios matemáticos que permitían el diseño de las fortificaciones, tan necesarias para la defensa de los grandes reinos recientemente consolidados.

Hasta aquí llega la historia que quería retratar para ustedes, pues no se trata de entrar en la historia reciente de las nuevas pedagogías que ustedes, como educadores, conocen bien. De aquí en adelante se sigue un desarrollo progresivo que nos mostrará como la institución educativa ha tratado de cambiar para enseñar a los niños según una nueva concepción pedagógica.

Espero haber demostrado que la organización de la escolaridad siempre ha respondido a la representación que la sociedad se ha hecho de quiénes deben ser escolarizados y para qué. Cuando la sociedad decide escolarizar a todos sus niños no siempre se pregunta cómo es un niño, ni cómo piensa, para desarrollar sobre estas ideas un plan de estudios y un método pedagógico. Esta preocupación es moderna, y aún hoy en día vemos que en muchos programas y en la organización escolar lo que determina tanto el plan como el método son los contenidos y las nociones que se quieren enseñar, dejando totalmente de lado la preocupación de si existe adecuación entre éstos y el tipo de pensamiento e interés de los niños y adolescentes a quienes está destinado.

La antigua escuela obtenía su representación del escolar – niño adolescente o joven- de la moral, de la estética, de la filosofía y de la teología. Nuestra escuela actual, ¿en que representación del escolar se funda?

La escuela ha sido una constante en la civilización occidental, en todos los periodos históricos. ¿Implica esto que es un "universal", natural, que viene como parte de la dotación (software) humana? No. La generalización del modelo de vida y mentalidad occidental, como el deber ser de todos los hombres y mujeres de todas las culturas, nos hace pensar que escolarizar a todos los niños y niñas del mundo es reconocerles un derecho básico a la equidad. Sin embargo, habría que interrogarse respecto a si homogenizar el desarrollo intelectual y social de todos los niños del mundo, sin importar su cultura de origen, es algo bueno y deseable.

Maria Cristina Tenorio

FUENTES

He ordenado en forma de exposición las anotaciones, reflexiones y largas citas textuales – no siempre señaladas – de mis lecturas de algunos libros y conferencias que abordan la historia de la escolaridad. No pretendo, por tanto que las ideas aquí expuestas sean mías, y con gusto remito a los interesados a los autores de estas investigaciones y elaboraciones sobre la escuela.

La historia de la escuela de los escribas sumerios es tomada de *La Historia empieza en Summer* de Samuel N. Kramer, Círculo de lectores, Barcelona, 1.974.

Para la historia de la escuela en Grecia, en Roma y en la Alta Edad Media me basé en el famoso estudio de Henri Irenée Marrou, *Histoire de l'éducation dans L'Antiquité. Le monde Grec (Vol. I) et le monde Romain (Vol. II)*, Paris, Du Seuil, Col. Points, ed. De 1.964. (Referencia 1).

La historia de la escuela en la Baja Edad Media, el Antiguo Régimen Francés, el periodo revolucionario y Siglo XIX es magistralmente explicada por Philippe Ariès en la segunda parte de su libro *El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen*, dedicada precisamente a "La Vida Escolástica". Este libro fue tardíamente traducido al español (Edit Taurus, 1.987); el original francés es de 1.960 (Referencia 2).

Otras ideas sobre la concepción de niño en las nuevas pedagogías fueron el producto de la lectura de:

Alain Grosrichard, « Le Prince saisi par la philosophie » en *Ornicar* No. 26-27, Paris, 1.983 (p.133-149).

Julia Varela, "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños", *Revista de Educación*, No.281 de 1.986 (p.155-175).

André Burguière, C Klapisch- Súber, Martine Segalen, F. Segalen, *Historia de la familia*, Tomos I y II., Madrid, 1988.

Historia de la vida privada, tomos I a X. Bajo la dirección de Philippe Ariès y Georges Duby.