

ORIGEN DE LAS ESCUELAS NORMALES Y DE LOS INSTITUTOS DE PEDAGOGÍA EN LA ÉPOCA MODERNA

*Humberto Quiceno Castrillón**

- Resúmen

El autor hace un análisis de las condiciones de surgimiento de los Institutos de pedagogía en la modernidad. Inicia con una reflexión en torno a las escuelas normales (institutos católicos) y el instituto alemán, para concluir con el análisis del *teacher college* de Chicago, fundado por Jhon Dewey. El hilo conductor de los análisis es la clarificación del concepto de experiencia que guió cada una de estas fundaciones.

- Abstract

The author analyzes the emerging conditions of present pedagogical institutes. He starts with a reflection about *normal schools* (catholic institutes) and the German institute, and he concludes with the analysis of the *Teacher College of Chicago*, founded by John Dewey. The connecting thread of this analysis is the explanation of the concept of experience that guided each one of these institutions.

- Resume

L'auteur analyse les conditions de l'émergence des institutions pédagogiques pendant la modernité. Il commence par une réflexion centrée sur les écoles normales (des instituts catholiques) et l'institut allemand. Il présente aussi une révision du "Teacher College of Chicago", fondé par John Dewey. Pour faire tout cet exposé, Il se fonde sur la clarification du concept d'expérience qui a guidé chacune de ces institutions.

* Doctor en Filosofía. Investigador y profesor de la Universidad del Valle

"Este vasto mundo, que además se multiplica aún en especies y géneros, es el espejo en el que hemos de mirarnos para conocernos bien y ese quiero yo que sea el libro de mi escolar" (Montaigne)

Las primeras experiencias de institutos de educación de la época moderna son producto de los efectos de la Reforma protestante y la Contrarreforma católica. La importancia de la Reforma en materia educativa está en las críticas que hicieron Lutero, Montaigne, Erasmo y Rabelais a la tradición medieval, a la filosofía escolástica y al dominio de la Iglesia católica. Con ellos la educación intentó abrirse al Nuevo Mundo: Montaigne miró hacia la antigüedad y planteó la trascendencia del conocimiento de la naturaleza humana y sus impulsos instintivos, demandó por el interés de conocer los niños al destacar la necesidad de participación de los padres en la educación de los hijos además de la preocupación de la nobleza en el tema de la educación. Lutero intentó abrir la educación al contacto de príncipes y autoridades civiles, el lenguaje a las expresiones populares, de tal forma que la ciencia se acercara a los jóvenes y La Biblia al público y al pueblo. Erasmo, por su lado, no descansó en mostrar la importancia del saber universal y las humanidades en la formación del hombre y de paso criticaba el escolasticismo¹.

Más que crear nuevas instituciones estos pensadores intentaron transformar la cultura educativa de la época separando el mundo medieval del mundo moderno y acercando éste a las instituciones. A ellos se les debe la invención y conocimiento de nuevos problemas, nunca antes considerados o planteados de manera tímida, entre ellos, la educación de los niños como seres religiosos y ciudadanos; la participación de los padres de familia y las autoridades civiles en la formación; la importancia del lenguaje, y el conocimiento de las ciencias para el desarrollo formativo; la importancia dada a la naturaleza humana, la naturaleza divina y a la naturaleza. Estos pensadores llamados humanistas no solo fueron críticos del modelo educativo imperante, aportaron categorías, concepciones educativas y nuevas interpretaciones que, a la postre, fueron las condiciones para la creación de nuevas instituciones de educación y formación. Al modelo de la Iglesia monacal opusieron el modelo del príncipe, al universalismo divino el universalismo natural, al control del latín el florecimiento de la lengua vulgar, a la formación religiosa como único camino espiritual opusieron

1 Para consultar la confrontación entre la pedagogía católica y la protestante véase AVANZINI, C. La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días. Fondo de cultura económica, México, 1990. Especialmente la primera parte "¿Educar para qué?", pp. 21- 69.

la importancia de la cultura humanista, el arte y las ciencias; a la cerrazón interior, la vitalidad del mundo abierto de la naturaleza y las experiencias provenientes del exterior.

En este trabajo consideraremos tres modelos de instituto que se formaron en este período: el Instituto Católico fundado por José de Calasanz, el Instituto Filantrópico creado por J. B. Basedow y el Instituto Escuela de Chicago surgido de la Escuela Experimental de John Dewey.

El Instituto Católico de educación

El instituto de Calasanz, es producto de la Contrarreforma Católica. Este fue un movimiento proveniente de la élite de la Iglesia Católica que buscó contrarrestar los efectos de la Reforma Protestante adelantada por Lutero (1483-1546) y Calvino (1509-1564) y, que a nivel educativo, se expresó en las críticas al dominio del latín, a la imposición de los métodos escolásticos, al control de la Iglesia sobre los espacios educativos. Calasanz fundó, hacia 1650, el Instituto Calasancio y, por la misma época los colegios jesuítas funcionaban como verdaderos institutos². Fue una institución cuya característica singular residía en el control directo de la comunidad católica, desde los niveles elementales hasta las formas superiores: el instituto fue pensado de tal modo que sus instancias o niveles de educación se comprendieran en una sola: la escuela, el colegio y la universidad, deberían ser parte del convento y las escuelas catedralicias³. Con ello se trató de impedir que prosperaran las críticas de los humanistas que insistían en la fragmentación de la vida educativa, respetando los poderes establecidos: la Iglesia, la nación, el rey y las ciencias.

El instituto católico fue la respuesta católica a la fragmentación civil que se veía venir desde la Reforma. Este modelo insistió en conservar un único poder, el de la Iglesia católica, el poder del dogma, de las sagradas escrituras, del libro, del mundo interior religioso, del conocimiento impartido por la comunidad, el poder de la palabra. La institución católica se aferró a su idea de unidad y tota-

2 Véase GYÓGY Sántha , Sch. P.. San José de Calasanz, Su obra. Escritos, Estudio pedagógico y selección de escritos . Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 1956, pp. 284-467.

3 En el siglo XIX en Colombia los colegios estaban incorporados a las universidades, de tal modo que un individuo que sabía leer y escribir (operación que se hacía en la familia) podía pasar directamente al colegio y seguir estudios universitarios y, en un tiempo de seis años, salir graduado de doctor en Derecho, Filosofía e incluso Medicina. Este modelo educativo es descrito claramente en su funcionamiento real por J. María Samper. Véase SAMPER, J. M. Historia de un alma. Editorial Cromos, Bogotá, 1925

lidad, universalidad y particularidad, a la presencia constante de la racionalidad religiosa del dogma, contra la racionalidad de las ciencias o de la vida espiritual no católica. La institución católica debía mantener la misma forma representativa en todos sus aspectos y abarcar desde el principio hasta el fin la vida escolar y toda la vida.

Los presupuestos políticos eran claros, una vez dominada la familia, y con ella los padres de familia desde el poder de la Iglesia, había que controlar el poder educativo institucional para lo cual se debía crear una sola institución con una representación única y con una racionalidad fuertemente constituida. Un niño ingresaba en sus primeros años escolares a la institución con el consentimiento de sus padres católicos, sobre todo del padre, de la autoridad católica, del obispo y con el examen de recepción que la comunidad le hacía para su ingreso. Llegar a ser educado, ingresar al discurso y al saber educativo era pasar por la experiencia del espacio y del tiempo, lo cual significaba estar en un lugar cerrado, reglamentado y dirigido por personas que representaban en una misma autoridad todas las demás autoridades: el rey, las ciencias, el mundo y que representaban con su propio saber el saber de los demás.

La crítica que hicieron los reformadores humanistas a la Iglesia y, particularmente a la educación medieval, se centró en la exclusividad de la Iglesia a las tareas educativas; para ellos, la Iglesia podía educar y encargarse de la moral, la religión, y la vida espiritual pero la formación del individuo sería compartida por el mundo exterior que debía participar a nombre de la vida, de la cultura antigua, de la racionalidad y del progreso de las sociedades, de las experiencias del mundo, de los conocimientos y del aprendizaje de las novedades científicas y políticas. La educación debía ser compartida por el rey, la ciencia y la Iglesia.

Calasanz no creó sus instituciones atendiendo a estas críticas, tampoco lo hicieron los jesuitas, por el contrario, uno y otros mantuvieron la vigencia de su pensamiento propio como comunidad y se dedicaron a la educación como investigadores, creadores de instituciones educativas así como pedagogos. Su modelo de institución fue concebido a la imagen y semejanza de su pensamiento, esto es, cristiano, católico, en donde el poder era representado por el latín, el Papa, el obispo y el jefe de la comunidad. El modelo del convento que formaba a monjes, curas, y religiosos fue ideal para formar niños desde las escuelas y colegios secundarios. Los niños ingresaban al convento que era el mismo lugar en donde estaba la escuela, pasaban luego a conocimientos secundarios y empezaban las artes universitarias y, finalmente, podían salir como eclesiásticos y como maestros "especialistas en educar y en enseñar". El educador calasancio o jesuita que salía de estas instituciones era cura y, a la vez, maestro; formación

completa que se daba en el Instituto, sin necesidad de ir a otras instituciones educativas o de formación religiosa. Los humanistas pretendían, por el contrario, que un niño podía tener una formación religiosa, artística o científica sin estar obligado a formarse en una sola dirección y bajo un mismo control.

El tema de la internación o la vida de internado predominante en estas instituciones no fue una idea exclusivamente cristiana o católica, fue común a otras instituciones como el asilo, el taller y los hospicios⁴, y también estuvo presente en las instituciones protestantes, incluso la encontramos todavía en el siglo XIX en toda clase de instituciones educativas. Lo que separó a protestantes y católicos no fue el espacio institucional sino la forma de entender el mundo exterior y sus poderes, fue un problema político con respecto al saber y cómo organizado socialmente. En su conjunto, el instituto pedagógico funcionó como un internado, se internaba no por accidente o complemento, sino por necesidad de saber, saber que requería de un espacio y un tiempo dispuesto en forma cerrada para poder enseñar y aprender. Esta forma cerrada estaba conectada a las disposiciones culturales de enseñar y aprender basados en la disciplina. Esta consistía en vigilar y castigar, pero también en examinar e indagar. La disciplina no sólo era una práctica de represión sino una práctica de conocimiento. La disciplina es lo que funda el conocimiento de las ciencias humanas y sociales⁵. La disciplina del pensar, del investigar, proviene directamente del arte de vigilar y castigar y de las prácticas del encierro y del internado. La pregunta de Nietzsche de por qué existe la necesidad de encerrar a la gente para transmitirle un conocimiento y del por qué hay que disponer en clase (espacio cuadrado, encerrado en cuatro paredes) para poder enseñar, se puede responder: porque el saber es una disciplina, vigilancia y examen que es lo que conduce a la reflexión, al conocimiento y a la ciencia.

En el siglo XVII la ciencia era el examen de las cosas, de la naturaleza, así también la enseñanza y el aprendizaje eran el examen del cuerpo y del alma. Esta forma de examinar tiene en la visión, que proviene de los ojos, su centro de conocimiento y, en el ver, la operación de saber. Cuando Bacon en el *Novum Organum* habla de la ciencia, es a esto a lo que se refiere o, cuando Comenio, en la *Didáctica Magna*, habla de la ciencia, como las noticias que tenemos de las cosas, no dice otra cosa. Todas las operaciones de la ciencia, en tanto examen, están encuadradas en estas categorías de saber que son tanto conocimiento como

4 Véase FOUCAULT Michel, "La Disciplina" en Vigilar y castigar, Siglo XXI, México, 1976, pp. 139-199.

5 Ibid, pp 197-198

control, es decir, disciplina. Examinar es ver, indagar, saber y, examen es vigilar, reprimir, controlar, impedir, enclaustrar, internar.

El Instituto Calasancio tenía internado, un plan de estudios en escalera, en orden progresivo que llamaron clases. La clase era el espacio distribuido, seccionado y graduado "Ciertamente tal división en clases no puede ser considerada como innovación radical introducida por el santo mismo. Ya de hecho, mucho tines que nuestro santo, los Hermanos de la vida común, se habían servido de tal división. También las llamadas "Escuelas de la Ciudad", nacidas en los albores de la Alemania protestante tuvieron 3 ó 5 clases y, finalmente casi medio siglo antes que Calasanz, los primeros colegios de la Compañía de Jesús conocieron y utilizaron esa división"^b.

Las clases eran una total innovación respecto de las críticas humanistas porque la instrucción se daba en un mismo espacio y por un solo maestro. Las clases se introdujeron primero en la universidad y sólo más tarde en la escuela elemental. "Mediante ellas se intentaba asegurar el aprovechamiento intelectual y espiritual de los alumnos. Sólo con la graduación de las clases, con materias de enseñanza bien diferenciadas, se puede asegurar el continuo progreso intelectual y espiritual del educando, al tiempo que el maestro únicamente sobre un grupo limitado puede hacer eficaces sus energías intelectuales y morales, y tal división en clases servía también para no mezclar a los pequeños con los grandes y preservarles así de posibles influencias acaso nada provechosas de algunos mayorcitos"⁷.

Las clases se dividían en secciones y las secciones contenían clases. La sección elemental y la media. Las clases de lectura, escritura y gramática. Así se constituían grupos. Los estudiantes estaban clasificados en clases de secciones que pasaban según lo aprendido a otras clases de otras secciones. Subían la escalera y se restringían las clases y el grupo. El programa sintetizaba esta disposición: decía qué se hacía en cada clase, autores, contenidos, metodología. El instituto incorporó clases extraordinarias que eran clases de "casos de conciencia" o "cursos" de filosofía y lógica. Estas clases eran el coronamiento de los estudios superiores. Los profesores eran verdaderos científicos, se cita particularmente la participación de los padres galileanos de Florencia⁸.

6 SANTHA Cyorgy, Sch. P. Op. Cit.p. 286.

7 Ibid, p. 286.

8 Ibid, p. 300

Así como estas clases completaban los estudios, los exámenes eran considerados como la parte más importante del Instituto. "Ciertamente hubiera sido nula la división del programa escolar, los locales, los maestros, los alumnos, si la apropiación efectiva del programa por parte del educando no hubiera sido controlada mediante exámenes celebrados en determinadas ocasiones. Únicamente así podía garantizarse que el programa escrito resultaría más por la graduación progresiva de la educación informativa y formativa del alumno, que por la enumeración extrínseca de las diferentes clases"⁹.

El Instituto en su parte reglamentaria y en su disposición del gobierno interno y de la vida diaria, se dotó de una forma de conocer las faltas y las infracciones. Esta forma de conocimiento recibió el nombre de indagación. Ante una falta o una infracción cometida por cualquiera de los miembros del Instituto se empleaba un sistema de conocimiento que consistía en llamar, designar una persona del personal directivo para que averiguara tal hecho. Este llamaba al infractor, lo interrogaba, llamaba a otras personas que podían haber visto la infracción y las consultaba. Finalmente sacaba una conclusión¹⁰.

La indagación surgió "cuando el representante de la ley llamaba a personas capaces de conocer las costumbres, el derecho o los títulos de propiedad, los reunía, hacía que jurasen la verdad, les preguntaba qué conocían, qué habían visto o qué sabían de oídas y seguidamente las dejaba a solas para deliberar. Al final de esta deliberación se pedía la solución del problema"¹¹. La indagación era un método administrativo para el control de los actos de Estado, luego la Iglesia lo usó bajo el nombre de la *visitatio*. Las órdenes monásticas lo usaron mucho tiempo después y finalmente pasó a las inspecciones que hacían los inspectores y supervisores de la educación. La indagación es un proceso de gobierno, una técnica de administración, una modalidad de gestión. Como saber, la conocemos en los testimonios de viajeros, en las crónicas y en los relatos. Más tarde es usado como investigación o conocimientos de un objeto, un libro o una realidad. La indagación hace parte de los métodos que usan las ciencias humanas al lado de la disciplina. Si bien ésta surge de la observación y no de los testimonios de la indagación. El instituto de pedagogía del siglo XVII se estructuró en base con estas dos técnicas, la disciplina y la indagación que sir-

9 Ibid, p. 312.

10 La indagación y el examen fueron igualmente estudiados por Foucault. Véase FOUCAULT, M. Op. Cit. p. 189. Del mismo Foucault. La verdad y las formas jurídicas, Cedi sa, Barcelona, pps. 61-115.

11 Ibid p. 79

vieron para conformar los planes de estudio, las clases, el programa y el reglamento disciplinario. La disciplina aportó el espacio, el tiempo para conocer la actividad y, la indagación el conocimiento de los individuos, del hombre. De allí surgió la institución que conocemos: espacio cerrado, útil, con clasificación y rango, piramidal, seriado donde el programa es la técnica que asegura el control del tiempo, es una forma que coacciona los gestos y los sostiene encadenados a su lógica.

Juan Bautista Lasalle creó, a su vez, un instituto de educación en donde se formarían los maestros para escuelas urbanas, rurales y escuelas de dirección general. Este instituto o empresa de formación ha sido considerada como la primera Normal dedicada a la formación de maestros lo cual no es cierto si consideramos que esta institución pertenece al mismo campo de formación, utiliza las mismas señas, y procesos de indagación que la institución fundada previamente por Calasanz.¹²

¿Cómo se entiende la experiencia en el instituto Católico? La experiencia presenta una doble vía o dirección, se dirige hacia la formación cristiana y hacia el conocimiento de las cosas. Como formación cristiana encuentra sus apoyos en la doctrina cristiana, sus formas reglamentarias y sus ceremonias. Como formación científica el apoyo era la forma como se conocían las cosas: ver, indagar y establecer juicios sobre ellas consideradas en su exterioridad de tal modo que se privilegiara el juicio sobre la observación, el adjetivo sobre el sustantivo, el consejo sobre la experiencia primera, la conclusión sobre la intuición¹³. Es decir, tener control sobre las cosas, los objetos, las personas y las instituciones de tal modo que las observaciones expresadas se convirtieran en reglas y normas sobre ellas mismas. La experiencia es, pues, una operación de la conciencia que se apoyaba en un método de formación interior y exterior que consistía en sus

12 "Juan Bautista de La Salle, fundador de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, imaginó otra empresa escolar que comprendía tres ramas: la de los maestros urbanos, la de los maestros rurales y la de los maestros generales. Las ciudades tendrían comunidades de cinco hermanos, por lo menos. Un seminario dissesano de maestros de escuela rural formaría los profesores en una piedad conforme con su estado y su empleo, les enseñaría las ceremonias de la Iglesia, el canto llano, el catecismo, la lectura perfecta y la escritura, y finalmente el método pedagógico". ZIND, Pierre. Las doctrinas de inspiración católica. En: La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días, op.cit., p. 50.

13 En el método de enseñanza era común la discusión, la lectura, la interpretación. La verdad resultaba de las conclusiones que establecía la autoridad del maestro sobre el recorrido que se hacía en el método. Incluso la conclusiones valían para todas las personas que pertenecían a la comunidad aunque no hubieran participado de las discusiones previas.



líneas generales en practicar la observación y el registro permanente que permite el conocer, reconocer y ordenar la realidad, el mundo y el hombre. La experiencia es un orden y una norma, un conocimiento y una disciplina. Esta experiencia en el instituto no puede hacerse sin la estructura física, intelectual y moral que le sirve de fundamento, estructura que hemos descrito como sustentada por la disciplina y la indagación. Todavía la formación como iluminación, visión de la verdad, conocimiento desnudo de la naturaleza no hacía parte de la formación escolar, para que se diera esta práctica había que esperar las pedagogías humanistas e iluministas del siglo XVIII de corte protestante como la de Basedow y Pestalozzi. La experiencia en el Instituto Católico se ubica en el umbral que nos señala el comentario de Comenio sobre la ciencia. Veamos lo que nos dice: "la ciencia o noticias de las cosas no es sino el conocimiento interno de las mismas y debe reunir iguales requisitos que la especulación o visión externa; esto es, el ojo, el objeto y la luz. Dados los tres, necesariamente ha de realizarse la visión. El ojo en la visión interna es la mente o entendimiento; el objeto son todas las cosas colocadas dentro y fuera de nuestra mente, y la luz la atención de vida". Para Comenio la visión externa es igual a la visión de los conceptos científicos. Cuatro son las condiciones que debe tener un adolescente para investigar los secretos de la naturaleza: que tenga limpios los ojos del entendimiento, que se le presenten los objetos, que preste atención, y que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método"¹⁴.

El Instituto protestante tiene sus antecedentes en la Reforma protestante, en la obra de Radke y Comenio y fue algo así como una institución híbrida entre el Gimnasio, la Academia y el Instituto propiamente dicho. Este instituto proviene de las concepciones enunciadas por los humanistas reformistas desde el siglo XVI y solo doscientos años después encuentran las condiciones propicias para su materialización.

El Instituto Protestante de pedagogía.

El siglo XVIII estableció una crítica profunda y extensa a la forma como se aplicaba el saber, la ciencia, la disciplina y la indagación en las instituciones

14 Véase COMENIO Juan AMUS. La didáctica Magna, Porrúa, México, 1976, p. 109. Comenio también pensó lo que sería su propio instituto al cual llamó Academina. En esta academina deben hacerse los estudios verdaderamente universales, con procedimientos fáciles y seguros y dirigidos sólo a los más aptos. Para realizar estos estudios se necesitan, dice Comenio, los profesores más sabios, que sepan comunicar su sabiduría y se necesita una biblioteca selecta de autores para el uso común véase pp 178-182

católicas de formación de maestros y de niños. Estas críticas continuaron las de Montaigne y Erasmo que hablaban de la pureza del instinto y de las inclinaciones humanas, la importancia de la naturaleza en la formación del hombre. Concebían que sus virtudes debían formarse sin la intervención de palabras, y formas superfluas, solo admitían la enseñanza que procuran la verdad de las cosas, y la claridad de las ciencias. Sobre estos argumentos los pensadores de finales del siglo XVIII se propusieron construir una institución de formación de hombres que se opusiera a la institución católica.

Las obras de Rousseau, Kant, Basedow, Pestalozzi y Herbart crearon una corriente de pensamiento que ha sido calificada de racionalista y protestante por sus claras críticas a la Iglesia y por sus apoyos en la razón. Pero más que esa apreciación es importante destacar que estas obras entendieron que había que reconstruir todo el edificio de la razón sobre la educación desde sus bases empíricas. Empezando por diferenciar sus nociones, problemas, aspectos, sujetos e instituciones y sacarlas del campo indiferenciado en la cual se encontraban como consecuencia de los efectos de la pedagogía católica, sus prácticas e instituciones. Hay que reconocer que estas preocupaciones se encontraban en Comenio, y a partir de Locke se profundizaron. Desde Comenio se puso en tela de juicio y en centro de los análisis los temas del hombre natural, la formación de los instintos, el conocimiento de los niños, la importancia de la madre, de la familia, la reorganización de la enseñanza, de la instrucción y de la educación, la diferenciación entre instituciones y entre nociones de educación.

La pedagogía fue asumida en dos frentes, el de la crítica de la pedagogía escolástica y sus instituciones católicas y la construcción de nuevas instituciones que exigían la formación de discursos y conocimientos situados sobre nuevos campos de experiencia. Había que empezar desde abajo, retomar Grecia, el Renacimiento, la Reforma, la Naturaleza y efectivamente lo hicieron. Si revisamos las obras de Rousseau a Pestalozzi encontramos esta preocupación esencial: fundar, una nueva institución o una institución apoyada en la razón. El itinerario parte de Platón y su *República*, el arte del Renacimiento, la ciencia del XVI, la pasión del XVII; las luces del XVIII. De todas las obras racionalistas las más destacadas por el énfasis puesto en el modelo institucional fueron las de Basedow y Pestalozzi. En Locke, Rousseau, y Kant encontramos una gran preocupación de crítica, de separación y diferenciación de los nuevos ideales educativos y de cultura respecto de la Iglesia, y las tradiciones no racionales pero no una preocupación positiva de crear instituciones educativas.

Basedow y Pestalozzi construyeron una institución pedagógica diferente al modelo de institución católica de Calasanz, Loyola, Lasalle. Sus principios estaban puestos en la ciudad, en los soportes del Estado, en el ámbito familiar,

muy ligada a la ciencia experimental, a las formas y reglas de la racionalidad, a las formas del trabajo diario, continuo, a las necesidades de un sector de la población, a los fines de la industria naciente, del urbanismo, de la civilización. Incluyeron la religión y los valores cristianos pero estos no fueron los modelos de formación, tampoco Jesús, Cristo, la doctrina, el libro sagrado, la piedad, o las distintas formas de espiritualidad religiosa. A pesar que la forma del internado se conservó ésta no representó un modelo formativo solo una exigencia de control autoritario.

Pestalozzi creó un instituto pedagógico de formación de niños, que posteriormente se convirtió en un Colegio y en un Seminario de formación de maestros. Su obra escrita, libros sobre todo, fueron producto de su experiencia y sirvieron para complementar la formación que se realizaba en sus instituciones populares. Basedow creó por su parte un instituto para la educación de jóvenes que se parecía sobre todo a un instituto de artes por el tipo de formación que allí se impartía. En las dos instituciones la preocupación esencial era la formación moral, artística y el cultivo de técnicas educativas que pudieran servir para el ejercicio de las personas consideradas como ciudadanos, trabajadores y hombres cultos.

Antes de seguir adelante es importante revisar los presupuestos conceptuales que hacían posible la creación de nuevos modelos de formación. En Rousseau, Kant y Pestalozzi encontramos un concepto de naturaleza y razón que intenta construir una forma de representación de corte universal y experimental. La atención se centró sobre la noción de representación y la forma como se establece la conciencia sobre las cosas. Lo que se criticaba era esa similitud o semejanza entre el saber producido por el contacto de la experiencia con la naturaleza de las cosas y el saber producto de una instrucción alejada de la naturaleza, las intuiciones, los sentimientos, el corazón de los hombres.

De Montaigne a Pestalozzi se creía que un conocimiento que no estuviera en contacto con la experiencia producida por las cosas, los hombres o la cultura producía daños severos en las inclinaciones naturales, en las formas representativas y en la naturaleza de la mente. El conocimiento solo era posible si se desprendía de las formas de la ciencia, o de la experiencia, de tal modo que no se podía llamar conocimiento el producto de una enseñanza verbal, abstracta y alejada de la realidad de las cosas. Adejetivar, moralizar, maximizar no es conocer. Las palabras no enseñan alejadas de las cosas, en su deriva desvian los ojos y la mente de su fin real. De allí que el producto de una enseñanza no está en contacto con la verdad sino alejada de ella así como los ojos se alejan de la luz en la oscuridad.

Si el conocimiento era la representación inmediata de la naturaleza los procesos que se dirigen a él han de situarse en un mundo abierto donde la experiencia de la naturaleza sea total e inmediata.¹⁵ Había entonces que separar lo propio del pensamiento que son los conceptos, o la teoría, de la experiencia real de la enseñanza y de la educación entendida como una práctica, separar la ciencia o el concepto de su aplicación. No se aceptaba coherentemente que el maestro que enseña se preocupara solo de la enseñanza sacada de los libros, de su conciencia o de su cabeza. Para hacerlo debía de haberlo aprendido de la naturaleza que es la gran maestra del conocimiento. La naturaleza tiene sus leyes propias que una vez aprendidas del contacto permanente con ella sirven de guías para la dirección de las conciencias. Ser observador, estar en contacto con la naturaleza, sus objetos, problemas, necesidades, intenciones, produce una cultura muy distinta que estar alejado de ella. El problema es educar o enseñar sin esta guía natural y divina que así se convierte en la razón de ser del conocimiento. Extraer los secretos de la naturaleza solo le es posible al que la ame, conviva con ella. En posesión del secreto, esto, es de sus leyes, comunicarlos corre la misma suerte, hay que abandonarse al desarrollo de sus progresos naturales.

La noción de saber que intentaban sustentar estos pensadores que meditaban en la construcción de una institución y una cultura educativa racional no era el saber producto de la acumulación de una sabiduría erudita, retórica, sapiencial y aprendida del trabajo de enseñar. Al contrario, al abrir la escuela hacia el afuera natural querían con ello plantear que el saber no era saber enseñar sino que saber significaba observar por primera vez lo que nunca había sido observado. Es por eso que creían y repetían que el niño no era conocido en tanto su conocimiento solo era la acumulación de ideas eternas adquiridas en libros que no eran producto de observaciones y conocimientos directos.

La preocupación de los hombres del siglo XVIII fue la separación existente entre el marco práctico y físico de la enseñanza y su alejamiento de las prácticas normativas y formas disciplinarias. La formación del hombre era concebida desde las experiencias observadas y no imaginadas desde afuera como provenientes de otras épocas históricas y de otras condiciones sociales. Dicho de otra forma,

15 Cuando en una investigación se establecen marcos teóricos y en esa dirección se enmarca la experiencia y cuando en la enseñanza se enmarca el aprendizaje en la forma de una clase y cuando la educación se enmarca en normas y reglas de control, no deja de inquietar esta extraña similitud surgida del corazón del siglo XVII.

el hombre, la forma hombre, el estudio y observación de lo humano produce el saber que se puede aplicar al hombre mismo, en tanto es en la naturaleza humana en donde reposa el conocimiento de lo humano y no en otras experiencias que no son propiamente humanas.

El sentido de estos argumentos era precisar que la cultura producida en una institución educativa, escuela, colegio, universidad no es lo mismo que el conocimiento producido por la ciencia o noticias de las cosas. En la institución educativa tradicional como no importaba el saber de la naturaleza tampoco interesaba conocer los conceptos, conocimientos, reglas científicas, leyes, extraídas del conocimiento de la naturaleza que es lo propio de la ciencia. A la ciencia y sus formas abstractas de pensamiento lo que más le preocupa es la producción del concepto y todos los caminos conducen a él. Rousseau, por ejemplo, sólo creía en el concepto de experiencia natural, a su vez, Kant articuló la experiencia de las cosas y la experiencia natural a la experiencia conceptual calificándola como la experiencia posible. Hegel continuó esta perspectiva de conocimiento: la sabiduría, el saber absoluto la pensaba como la didáctica del concepto (del espíritu).

El nivel en el cual se situó el pensamiento pedagógico que está en la base de los nuevos esquemas de saber institucional, diferenció la distintas representaciones que dan lugar a la ciencia, la enseñanza, y las instituciones de formación. Cada campo, por decirlo así, era tratado como una experiencia propia, sin experiencia universal y sin la existencia de una conciencia general y soberana que impusiera un sentido soberano sobre sobre todas las cosas. Experimentar, como conocer, observar, intuir, analizar y descubrir las leyes naturales sólo era pensable en los ámbitos de la ciencia. La experiencia educativa por su parte se desdobló en distintas experiencias según la presencia de las cosas, los espacios, las regiones de conocimiento. De este modo se diferenció el conocimiento familiar, escolar, social, cultural, moral, y religiosos.

Kant en sus lecciones de Pedagogía (1803) pone las cosas en su sitio: el hombre es la única criatura que ha de ser educada. Con ello diferencia entre la educación de los animales, que no llama educación, de la educación del hombre. Esta educación la diversifica según el tipo de conocimientos, experiencias, umbrales de conciencia, que se produzcan en la relación entre el hombre y la familia, las instituciones educativas, la sociedad, y la cultura. La educación antes de ser educación son cuidados, conducciones, disciplinas, aprendizajes, enseñanzas. Diferencia, en esto sigue a Rousseau, entre preceptor, institutor, maestro y enseñante. También entre instrucción, formación y educación.

Esta tarea epistemológica de análisis del concepto de educación, aclarando sus objetos, sujetos, nociones e instituciones limpió el camino para que Basedow y Pestalozzi pudieran organizar sus experiencias educativas con concepciones claras y evidentes. Además Rousseau y Kant delimitaron ámbitos de experiencias como la moral, la libertad, la religión, y la formación de los conceptos y la adquisición de las necesidades. Diferenciaron, pues, entre lo que es natural y lo que es cultural y a ese sentido se dirigía el postulado que nos dice que el hombre es la única criatura que ha de ser educada¹⁶.

En Alemania, Suiza y Francia se lograron crear institutos con estas nuevas modalidades de conocimientos, disciplina y ciencia. El Instituto Dasseau de Basedow (1776) quería responder a esta concepción, lo mismo que los gimnasios alemanes de la primera mitad del siglo XIX. Las universidades alemanas también recibieron esta cultura de post-representación. Quizás el concepto clave en la configuración de estas instituciones sea el de formación o *Bildung*. Goethe, en su *Whilhelm Meister* (1795-1829), concibe la formación como un viaje hacia el conocimiento y la cultura cuyo objetivo va cambiando en la medida en que cambian los umbrales del viaje, de tal modo que siempre se está en proceso de formación y nunca formado¹⁷. El hombre es el dueño de su destino, su propio autor. El, como protagonista, se autoforma mediante la escritura y su destino va a ser su salvación en la medida en que consiga convertirse en escritor¹⁸.

La formación no es ni disciplina (vigilancia y castigos), ni indagación. No recurre a testimonios, pero tampoco, a la observación. *El Emilio* de Rousseau, es un personaje que todavía observa y registra la naturaleza, *Wilhelm Meister*, por el contrario, viaja sin preguntar y sin observar, aprende por sí mismo de la experiencia, es decir, de la soberanía de la razón que es el entendimiento aplicado al viaje. La formación implica la absoluta autonomía del individuo, la libertad, es la relación el hombre consigo mismo. Kant es quien va a situar filosóficamente el concepto de formación cuando pone límites a la experiencia. Sólo se puede conocer aquello que está limitado por la experiencia, es decir, el entendimiento o la razón es el que dice qué se debe conocer y su conocimiento es la

16 Véase KANT, 1. Pedagogía, Editorial Akal, Madrid, 1983, p. 61.

17 Goethe escribió tres libros entre 1785 y 1829 sobre el tema de la formación que se conoce con el ciclo de *Wilhem Meister*. Ellos fueron *Misión teatral*, *Años de Aprendizaje* y *Años de andanzas*. En español han sido publicados por Aguilar. Véase *Obras Completas*, Aguilar, Madrid, 1945, Tomo II.

18 Véase LARROSA, Jorge (de.). *Trayectos, escrituras, metamorfosis*. (La idea de la formación en la novela), PPU, Barcelona, 1994, p 20

aplicación del entendimiento a los objetos de la razón por medio del cual se forman los conceptos¹⁹. Desde el punto de vista de la formación académica, la experiencia se produce en la medida en que la formación del individuo se da en unidades estrictas de formación ausentes de toda retórica y verbalismo. En el Instituto se debe aprender a ser escritor de la ciencia y no simplemente a asimilar la ciencia o sus formas representativas. En la vida, se debe aprender a escribir la propia formación en donde el protagonista sea al final el autor. Esto explica el por qué los institutos que se dieron en Alemania o eran filantrópicos (Basedow), o humanistas (Humboldt) o humanistas (Pestalozzi). La base pedagógica de estos institutos eran la diferencia clara entre disciplina, instrucción y educación: el hombre debe ser disciplinado, pues por naturaleza es salvaje, y debe ser informado, pues es bruto. En el orden natural es bueno, pero en el orden moral es malo. Debe ser formado para la virtud. Su educación no debe ser sólo negativa. Debe sentir coacción, pues será sometido a la coacción social. ¿Educación libre? El hombre debe ser educado, amaestrado²⁰.

El hombre, primero es disciplinado, luego instruido y finalmente educado. La disciplina se hace en la casa y la familia, la instrucción en la escuela y la educación por medio de la cultura. Las ciencias tienen como objetivo pulir y civilizar, dice Kant, y también Pestalozzi. Las escuelas públicas refinan, esto es, instruyen y completan la disciplina. En estos ideales y programas educativos se crearon los gimnasios y los institutos de enseñanza alemanes. A partir de los años setenta del siglo XVIII se asiste a una serie de reformas de los planes docentes que por un motivo o por otro no llegaron a cuajar. Cabe remitir en este sentido a los intentos de reforma llevados a cabo entre 1774 y 1804. A todos ellos va a añadirse las reformas de Niethammer en 1808. En líneas generales, cabría señalar que las reformas llevadas a cabo por Niethammer constituyen el correlato bávaro de los nuevos planteamientos que se realizan en Prusia y que van a ser sintetizados en los planes de reforma de Sövern. Niethammer, educador y estadista, nos expone sus puntos de vista teóricos en su obra *La disputa del filantropismo y El humanismo en la teoría y la práctica educativa de nuestro tiempo* (1808), tratando de mediar entre dos corrientes que consideraba unilaterales. Un segundo escrito suyo establece *La normativa general de los centros de enseñanza del reino de Baviera*.

La nueva organización institucional queda estructurada de la siguiente forma: por una parte se establecían una serie de centros docentes, de carácter gene-

19 Véase KANT, I. *La Crítica de la Razón Pura*, Porrúa, México, p. 41.

20 *Ibid*, p 103

ral, las llamadas escuelas elementales (*Volkschulen*), que tenían por cometido impartir un nivel formativo que se consideraba imprescindible para todo el mundo. Pero Niethammer se va a centrar primordialmente en un segundo tipo de centros, lo que la normativa denomina institutos de enseñanza. Estaban estructurados de la siguiente manera: se comenzaba por la escuela primaria (*Primarschule*), a partir de los ocho años. Esta escuela primaria constaba de una primera etapa (de los ocho a los diez años) y de una segunda (de los diez a los doce). Esta escuela primaria será común para todos los alumnos. A continuación, vendría la llamada escuela secundaria (*Secundarschule*) que abarcaba desde los doce a los catorce años. Pero esta etapa ya no posee el carácter unitario de la anterior, sino que se bifurca en dos ramas, que se van a prolongar en el nivel siguiente. Se trataría, en definitiva, de diseñar dos tipos de enseñanza que corresponderían al socorrido tópico de las "dos culturas", la enseñanza de corte básicamente humanístico y la orientación científico-técnica. De acuerdo con ello, la enseñanza secundaria estaría constituida en primer lugar por el Progimnasio que prepararía para el nivel superior, aquí se insistiría en el estudio de la lengua griega pero con reconocimientos de latín y alemán. El otro centro sería la Escuela Real (*Realschule*), cuya finalidad sería por el contrario, insistir en los conocimientos de carácter artístico y técnico. Finalmente estarían los Institutos de Enseñanza propiamente dichos, cuyos estudios tendrían una duración de cuatro años: desde los catorce hasta los dieciocho años. En este nivel se prolonga la bifurcación comenzada en la enseñanza secundaria y, de acuerdo con ello, también ahora cabría distinguir dos tipos de centros: el instituto gimnasiano y el instituto real²¹. Fue tan importante el Gimnasio que allí fue profesor y rector Hegel entre 1808 y 1816.

A manera de conclusión. La diferencia entre el instituto católico y el protestante no está en los progresos de la pedagogía o en los de la educación, al contrario éstas no progresaron sino que encontraron nuevos rumbos. Incluso hay que decir que por estar preocupados los pensadores, filósofos y escritores, en las nuevas direcciones de la pedagogía no se dieron al trabajo de positivizar la pedagogía en instituciones. Desde Comenio hasta Pestalozzi fueran pocas las instituciones de renombre creadas como parte de la corriente pedagógica racionalista-humanista, a excepción de Pestalozzi que tuvo tiempo y valor para crear una obra teórica importante y una obra universal de pedagogía. El progreso, si así puede llamarse el trabajo crítico, fue el de organizar la pedagogía. Las nuevas instituciones pedagógicas, entre ellas las Normales con el sello racionalista, se crearon partiendo de una

21 Véase HEGEL, G.W.F. Escritos pedagógicos, Fondo de Cultura Económica, México, pp 22-23.

profunda labor de diferenciación y reorganización del campo educativo y sus distintas experiencias. Para crear nuevas instituciones había que diferenciar entre educación, cuidados, disciplina e instrucción; entre maestro, profesor, instructor, institutor, enseñante; entre ámbitos educativos tan distintos como la familia, la ciudad, el Estado, el trabajo. Entre la educación y la moral, la educación religiosa, y la educación científica. Sobre todo entre educación y formación.

Cuando se crearon a finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII las instituciones racionalistas el modelo organizativo y pedagógico fue principalmente copiando el de la organización de la naturaleza. La naturaleza y su observación constante y el descubrimiento de sus leyes como dirección espiritual fueron los criterios empíricos y racionales, de allí quizás su lento desarrollo porque solo una paciente labor de observación podía dar sus resultados. Había que entender como lo decía Pestalozzi que en lo simple estaba lo más complejo. Fue muy arduo y complejo la creación de esas instituciones. Sola la experiencia de Pestalozzi duró cincuenta años y su éxito fue más bien relativo. Empezar era en ese entonces lo más difícil. Sobre las bases pedagógicas, científicas y filosóficas de la pedagogía racionalista surgió y se creó la experiencia de John Dewey que dió lugar a otro modelo de instituto.

El Instituto de pedagogía de la Escuela nueva.

El siglo XIX piensa la pedagogía, la educación y sus institutos una vez producida la experiencia de la pedagogía racionalista sobre todo alemana. Este pensamiento creó lo que se ha denominado la Escuela Nueva. Esta institución presenta profundas diferencias con la institución y la pedagogía de tipo natural y popular que describíamos en el apartado «interior y con la pedagogía cristiana y la educación católica. La escuela Nueva es ante todo una postura positiva sobre la pedagogía en su modo de acercarla a un campo de científicidad y a un funcionalismo social e industrial en donde la categoría del trabajo va a tener un papel destacado. A pesar que los pedagogos ven en Comenio y Rousseau sus iniciadores la constitución del campo educativo y pedagógico no se va a parecer en nada a la Didáctica o al Discurso.

En la escuela Nueva encontramos diferentes corrientes, una de ellas la europea y otra la americana, la primera está representada por los educadores, psicólogos y experimentadores del centro de Europa, Claparede, Ferriere, entre otros. La segunda por J. Dewey del cual hay que destacar su formación filosófica y científica. Entre Dewey y Pestalozzi, por ejemplo, son mas las diferencias que las continuidades o semejanzas. El mismo Dewey se encargó de

establecerlas. Dewey trata, o piensa, la educación como un científico y Un filósofo del siglo XX de tal modo que pueda convertir la educación en otra cosa distinta a la representación u opinión subjetiva, distinta pues, a la interpretación empírica producida desde la experiencia. Instala la educación en el campo de la científicidad, lo mismo que la institución y todo lo que tenga que ver con la enseñanza: plan de estudios, programas, espacios, tiempos y sujetos. La preocupación del siglo XVI era, por el contrario, construir dentro del objeto de la naturaleza una idea general que la explicara: unificar, encerrar y encuadrar en las ideas lo que se podía percibir de la naturaleza creando así una imagen de totalidad cerrada. Dewey obra a la inversa. Reorganiza de otra forma la totalidad, de tal modo que ésta sirva como punto de partida. En lugar de aspirar a la sistematización, parte de ella y la hace o intenta hacerla comprensible en los marcos de las ciencias. Para él hay que recuperar la imagen que se desprende de la totalidad. Enuncia que antes de ser seres para la educación somos seres históricos, producidos por la historia y la cultura, es decir, somos conceptos, una abstracción que hay que materializar. El más grave error para Dewey es creer que pensamos o educamos sin pasado, para él todo es pasado.

Esta constatación, esta verdad, es la forma extrema de la experiencia. Para Dewey, la experiencia es la recuperación de un saber que nos antecede, es pensar que somos producto de este saber o cultura, como personas, educación, instrucción, investigación e instrucción. Nada se ha creado en la sociedad o en la vida sino como producto de un pasado que es el medio de producción, comunicación y sentido. Encontrar la experiencia para Dewey es investigar qué pasado nos antecede y cómo recuperarlo. Para él una institución cualquiera es la acumulación de un pasado que hay que saber dar cuenta para poderlo utilizar. La experiencia es ensayar y su manifestación es experimentar²². Dewey considera que el pasado acumulado es pasivo, al ensayar (aspecto activo) activamos lo pasivo que se nos devuelve, es como si lo pasivo nos afectara, de tal modo que obliga a ser interpretado. Sólo lo pasivo comprendido (interpretado) puede ser reconocido como experiencia, es decir, aprendido. Esto aprendido tiene valor sólo si lo usamos para saber que lo activo y lo pasivo está conectado y para saber en qué momento y en que punto preciso nos es posible actuar.

Comúnmente se dice que vivir produce experiencias, que el pasar por la escuela nos produce experiencias. Bien, para Dewey esto no es experiencia porque allí no hay un saber aprendido. El vivir y el estudiar producen efectos pero para que sean experiencias tienen que ser no sólo conscientes sino saberlas uti-

22 DEWEY John, *Democracia y Educación*, Losada, Buenos Aires, 1978, p 153

lizar oportunamente. Dewey con eso intenta desbloquear la idea sobre la experiencia entendida como un conocimiento general. Para él el conocimiento de la experiencia es singular, único, sólo el que obtenga esta experiencia puede experimentar, los demás, sencillamente, actúan sin experiencia. Comprendemos, entonces, por qué tanto Dewey como los pedagogos de la Escuela Nueva se opusieron a la reflexión o especulación razonada. En la medida en que esta reflexión se parecía en mucho a lo que se hacía en el siglo XVII: partir de lo real hacia lo general, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo. Este modo de pensar lleva inexorablemente, a un verbalismo abstracto porque su preocupación no es lo real propiamente dicho²³.

Los pedagogos de la Escuela Nueva enfatizan que con este procedimiento del conocimiento (propiamente escolar) no se recupera la vida porque según ellos, la vida está fuera de toda reflexión: «no podemos limitarnos a reflexionar: hay que vivir. La vida sin reflexión es poca cosa, la reflexión sin la vida no es nada. La vida está en orientar el espíritu frente a los grandes problemas de la existencia: religiosos, sociales, filosóficos y morales»²⁴. Dewey no insiste tanto como los alemanes en la diferencia entre educación e instrucción ni, tampoco, en el concepto de formación, de clara raigambre ilustrada. Plantea su teoría de la educación para la acción. Como lo dice Luzuriaga en este sencillo sentido acentuó el carácter de la educación como un "*learning by doing*" (aprendiendo haciendo)²⁵". Estas ideas las puso en práctica la *Escuela Experimental de Chicago* (1896). Si los alemanes del siglo XVII diferenciaban la formación en la ciencia y la formación en la vida, Dewey hace de la escuela y, en general de su instituto, un medio de ciencia y un medio de vida. La escuela no es una preparación para la vida, sino la vida misma, depurada; en la escuela el niño tiene que aprender a vivir. En el espíritu se renueva el espíritu de la escuela y se aprenden experiencias científicas y no simplemente lecciones. De este modo, la escuela puede ser una sociedad en miniatura²⁶. En su libro *Democracia y educación* (1916) Dewey somete a una severa crítica los mayores conceptos de la educación y la pedagogía clásica, retomándola desde Locke. La educación no era como decía Kant para disciplinar, instruir y educar, sino que la educación es necesidad de la vida, sirve para comunicar experiencias entre las generaciones. Si el hombre es

23 Véase FERRIERE, E. *La Escuela Activa*, Herder, Barcelona, 1982, p. 10.

24 *Ibid*, pp. 10-11

25 Véase Luzuriaga, Lorenzo, *Historia de la educación y la pedagogía*. Losada, Buenos Aires, 1980. p 24

26 *Ibid*, p 247

un ser vivo esto lo hace semejante a todos los seres vivos y, por lo tanto, en relación de necesidad e interacción con el medio ambiente. Este se revela como una dirección y hace de la educación una dirección para la vida. Pensar al hombre como ser vivo implica, para Dewey, considerar todos los aspectos lógicos, psicológicos y mentales basados sobre este fundamento. De este modo, el niño, el joven y el adulto, son considerados desde la fisiología, el medio ambiente y las teorías sociales de la educación, conformando así Dewey, una estructura filosófica totalizadora y a la vez analítica, es decir, aplicada sobre realidades parciales.

Antes de producirse este texto que constituye el ideario filosófico y político de Dewey, se había producido la creación de la escuela experimental o escuela laboratorio. Esta escuela se crea cuando Dewey es nombrado profesor de la Universidad de Chicago en 1894 para dirigir la sección de filosofía y psicología de esta universidad. Parece ser, según dice Brubacher, que el objeto de esta escuela no era hacer de ella una escuela práctica o una escuela modelo, sino darle, respecto a la sección de filosofía y psicología, la misma categoría que la de los laboratorios en relación con las ciencias físicas²⁷. La escuela no fue un laboratorio de aplicación pedagógica, al modo de las escuelas anexas o escuelas para realizar prácticas docentes, sino que se convirtió para Dewey en una experiencia y una experimentación de escritura pedagógica. En la medida que allí emergieron multiplicidad de textos escritos, conferencias, lecciones, ponencias, seminarios, pero también surgieron conceptos y nociones que, con el tiempo, el mismo Dewey se encargaría de fundamentarlos teóricamente²⁸.

Este es el punto que de la escuela-laboratorio interesaría rescatar para una idea de instituto. El libro quizás más leído de Dewey se formó con las charlas ofrecidas para reunir dinero con destino a la escuela. Como lo dice Wright Mills, la organización de la escuela y la participación de Dewey es importante por varias razones. 1. A través de "la escuela Dewey" se encontraba en contacto no sólo con una serie de problemas educativos, sino que la experiencia le permitía ensayar la aplicación de sus teorías. Con Dewey se establecía el contacto entre la escuela y la universidad. 2. La escuela experimental fue quizás la experiencia y la actividad fundamental que tenía una clara correspondencia con las principa-

27 Véase BRUBACHER, J.S. *Deiivy*. En: Chateau, J. *Los grantles i' etlagogoi*, F.C.E., México, 1956, p. 277.

28 En un sentido similar puede hablarse de la obra producida en el Gimnasio Moderno de Bogotá (1914) por parte de Agustín Nieto Caballero. Pedagogo colombiano que vivió entre 1889 y 1975.

les ideas educativas de Dewey, expresadas por lo menos sus textos educativos: *Escuela y sociedad* (1899), *El niño y el programa escolar* (1902), *Cómo pensamos* (1910), *Democracia y educación* (1916); todos ellos son frutos directos de la experiencia de Dewey en Chicago. Era evidente, dice Mills, que la escuela no fue simplemente una cuestión administrativa, era un dominio en el cual aplicaba ideas con fines de "prueba"²⁹.

El aporte, entonces, de Dewey a una concepción de Instituto, lo resumiríamos en la importancia que le dio a la experimentación en la ciencia y al modo como quiso trasladar este modelo a la universidad y a su escuela-laboratorio. Quizás quería demostrar que el trabajador de la pedagogía, que se ocupa de la educación, podía ser científico como los de las ciencias naturales. Es decir, que en las ciencias sociales se podía experimentar, si previamente se convertía la educación, a través de la pedagogía, en una ciencia.

No quisiéramos terminar sin señalar en una breve referencia, las características de los Institutos de la primera mitad del siglo XX, entre ellos el *Instituto Escuela de Madrid* (1918), que tenía como propósito la experimentación en métodos pedagógicos, el plan de estudio comprendía cursos desde la enseñanza primaria hasta la facultad, y se enseñaba con la pedagogía activa. Lo novedoso de este instituto era su comprensión total de los estudios, desde los inferiores hasta los superiores. Con el fin de proporcionar una información integral desde la infancia hasta la vida adulta.

Un instituto importante se creó en la ciudad de Ginebra (Suiza) por Cláparede, fue el *Instituto J.J. Rousseau*, llamado también instituto de ciencias de la educación. Lo conformaron inicialmente una escuela de pedagogía, un centro de investigación y un archivo de documentación e información. Su campo de acción fue en un principio la psicología del niño y la pedagogía experimental. Para su creación fue pensado al lado de la facultad de filosofía. Contó con una escuela de niños, una oficina de orientación profesional y una biblioteca especializada. Estaba dirigido a la formación de maestros, a los cuales, se les daba el título después de dos años de estudio.

Otros institutos importantes fueron: el *Instituto Central de Educación y Enseñanza* en Berlín (1915), concebido como museo, centro de investigación e información sobre los problemas relacionados con la pedagogía. El *Instituto Pedagógico de la ciudad de Viena* (1919), contaba con academia pedagógica, escuela prác-

Véase MILLS, W Sociología y pragmatismo, Ediciones Siglo XX, Buenos Aires, p. 313

tica anexa y distintos seminarios dedicados a la investigación y divulgación de trabajos pedagógicos. En general, estos institutos se crearon con un modelo para desarrollar un esquema de formación parecido al que existía en las ciencias experimentales, con este fin fue necesario crear un cuerpo profesoral de alta formación, extraído de los seminarios y laboratorios de pedagogía. La enseñanza en dichos institutos iba dirigida a preparar en los métodos de trabajo y a ejercitar en distintos modelos de investigación, para lo cual se dotaron de profesionales provenientes de distintas profesiones: antropólogos, psicólogos, pedagogos, filósofos e historiadores.

A manera de conclusión. Si el instituto de pedagogía es pensado y organizado como una estructura física, cerrada y bajo una normativa de control, este modelo reglamentario es proveniente del siglo XVII y específicamente de la experiencia católica sobre la educación que no solo concibió así sus institutos sino que insiste todavía en la eficacia de este modelo para la actualidad. Si, por el contrario, el modelo en el que se piensa es el de la formación de la interioridad humana, entonces el modelo proviene de la experiencia representada y desarrollada en la Ilustración pedagógica cuyo énfasis estaba puesto en la formación de la interioridad, el desarrollo de la naturaleza y la adecuación de razón al mundo exterior. Para Dewey, en cambio, un instituto es el resultado producido entre la cultura y la ciencia, entre el intercambio posible de la sociedad y la vida, entre el pasado y el futuro, y entre la experiencia y la experimentación. El instituto para Dewey es sobre todo un instrumento de comunicación y experimentación.

Estos tres modelos fueron una estrategia de formación del hombre. El primero lo intentaba conducir dócilmente y lo disciplinaba para asegurar su productividad, aunque en lograr estos resultados se perdiera la libertad y la independencia. El segundo, no se interesó por la conducción sino por la formación espiritual, de allí la importancia que se le dio al arte, las luces, las letras. El tercero quiso hacer de la acción del hombre y de su aplicación un ejercicio práctico y experimental, ya no se trataba de una productividad económica, sino una productividad política y científica. La experiencia educativa en la creación de institutos de pedagogía no fue, pues, homogénea sino plural. No se dio algo así como "la" experiencia. Se dieron, por el contrario, tres formas de la experiencia: una experiencia física, otra espiritual y una tercera experimental. Eso no quiere decir que cada experiencia borrara la anterior, todo lo opuesto, la mantuvo, pero imponía su propio sentido de experiencia.

Lo más curioso de toda esta historia de los institutos es que en el siglo XX vemos las tres experiencias pedagógicas que hemos descrito funcionar

armónicamente en las instituciones de carácter superior encargadas de la educación, de tal modo que se ha considerado que la religión católica debía de formar la espiritualidad según su modelo pedagógico; la parte intelectual sería aquella concerniente a los aspectos naturales, biológicos, mentales y bien podrían desarrollarla la pedagogía racionalista; mientras que la parte política, social y vital del hombre sería ofrecida por la pedagogía de la escuela Nueva. Con este modelo de formación se unifican las tres experiencias pedagógicas, educativas: la experiencia católica, la protestante y la científica coexisten después que se habían opuesto irremediamente. Incluso podríamos decir más. Parece ser que para implementar una concepción pedagógica en una institución de formación, las tres experiencias fueran absolutamente necesarias, esto es, que la formación de un individuo tendría que pasar por la formación física, intelectual y científica como un modelo de "formación integral". Precisamente esta idea integral es la que, a mi modo de ver, ha borrado las diferencias sustanciales de las experiencias pedagógicas. No se puede proponer una formación integral sin caer en equívocos claramente políticos e históricos. La pedagogía debe servir para que en sus análisis se desentrañe los problemas y los conflictos que se han producido históricamente en la creación de las instituciones de formación. Proponer, pues, un modelo de formación integral no solo es peligroso sino que es un modo de no resolver la historicidad de la pedagogía.

A la pregunta: ¿Qué es la experiencia educativa y, particularmente la producida en los institutos de pedagogía? Responderemos que es un modo de pensar, organizar y administrar la educación, un modo de articular el saber, la normatividad y la subjetividad. El Instituto Católico relaciona este pensar, organización y administración educativa de tal modo que allí impere y domine la disciplina, con el fin de adaptar el individuo a las operaciones de saber y norma; controlando su tiempo y su cuerpo productivamente. Esto no ocurre con un instituto de Escuela Activa, sea filantrópico o experimental. Allí predomina el espíritu o la ciencia. Las adaptaciones no son internas a la disciplina sino externas, cubren, o intentan hacerlo, los deseos, intereses y los conocimientos según los esquemas de la experimentación científica. De una disciplina del tiempo y del espacio, se pasa a un control de la actividad, según normas sociales, del trabajo y de la vida.

El instituto pedagógico del siglo XX.

Desde mi punto de vista, bajo estas tres formas de experiencia pedagógica se han pensado y organizado los institutos de pedagogía o educación. Ahora bien, la profesora Ingrid Müller de Ceballos en su libro *La lucha por la cultu-*

ra(1992), nos habla de las innovaciones educativas de la constitución de Weimar (1919) y de la reforma universitaria de Carl Becker. Allí comprobamos cómo el espíritu humanista se mantiene en las primeras décadas del siglo XX en Alemania, bajo innovaciones tan importantes como la reforma administrativa, la crítica de la profesionalización y la especialización, las cátedras de "concepciones del mundo". Incluso, en 1949, dice Ingrid Müller "las propuestas de Becker se revivieron en la organización del Stadium Generale, una verdadera cátedra de pedagogía para los estudiantes adultos de la universidad, que consistía en conferencias de formación general, especialmente sobre filosofía, concepciones histórico-educativas, sociología y política, de libre escogencia para los estudiantes, que propendía hacia la integración del estudio y del trabajo universitario"³⁰.

Una reforma importante de Becker fueron las Academias Pedagógicas. El postulado de estas instituciones era que "la pedagogía no era sólo una ciencia, sino también un arte y una técnica. En la universidad, la pedagogía fue siempre la cenicienta entre las disciplinas más antiguas y renombradas; únicamente porque tomó de la historia y de la filosofía método y actitud científica, logró obtener el derecho de ciudadanía en la universidad, dice Becker. Mas su esencia puede desarrollarse únicamente donde hace valer su carácter de arte y su función técnico-práctica. La universidad alemana, sin embargo, ha separado siempre teoría y práctica en la formación para profesiones científicas. También en las academias pedagógicas debe hacerse ciencia; es explícitamente su tarea volverse instituciones de investigación pedagógica. Considerando además que sus estudiantes vienen del Gimnasio, es decir, traen un suficiente grado de raciocinio, disciplina y capacidad mental para la investigación. Su fin de enseñanza no es, sin embargo, el estudio de la disciplina sino el estudio del hombre, y por consiguiente su método no es científicamente puro, sino, humanamente aplicado"³¹.

La pedagogía y sus instituciones están pues en el límite de estos problemas experienciales. Si los recogemos todos en otra versión, ésta se podría plantear en los términos, como se hacía en la década de los sesenta en Francia. ¿Es la pedagogía ciencia o política?³². Desde este enunciado son tres los problemas que se le plantean a la pedagogía y que hoy reconocemos como los que pueden dar lugar a una nueva experiencia: la pedagogía como experiencia histórica;

30 MÜLLER, I de C. La lucha por la cultura, Bogotá, U.P.N., C1UP, 1992, Tomo I, p. 17.

31 Ibid, p. 22.

32 Véase Marinoni, M. La educación imposible. Siglo XXI.

la pedagogía como experiencia subjetiva y la pedagogía como experiencia política. Estos problemas desbordan las preocupaciones anteriores que podríamos resumir en la importancia que se le dio a la experiencia científica y a la experimentación como base para la constitución de un modelo ético, político y de vida pública. Para construir experiencias educativas se hace necesario pensar la historia de la pedagogía, historizar sus conceptos y dimensionar históricamente sus significados. La subjetividad es un factor esencial en la pedagogía por cuanto no hay experiencia educativa que no plantee el problema del sujeto, la persona, el individuo, la clase social y, finalmente, el problema del poder que es algo que la pedagogía no puede eludir. Cualquier experiencia educativa es una experiencia que tiene como referente el poder, ya sea bajo la forma del Estado, la autoridad, el saber, la ideología o el poder de clase, es decir, bajo la forma de la exclusión, la represión o la disciplina.

El rasgo común de estas tres experiencias es que no se sitúan en el lugar que lo hacen la experiencia católica, ilustrada y la experiencia científica. Se ubican más allá de la razón, de la disciplina y de la propia científicidad, al reconocer la historia, el sujeto y la política como su fundamento especial. Incluso, es un más allá de la teoría, del arte y de la técnica. Historia, sujeto y política desbordan el estudio del hombre como aquel fundamento que ha estado presente y se ha impuesto como necesario a lo largo de la época moderna, esto es, desde el siglo XVI. En su lugar, vemos aparecer otros problemas. El tema de la historia le aporta a la pedagogía la reconversión de su estatuto disciplinario por una vía que es la epistemología, la historia de la ciencia y la filosofía. El tema de la subjetividad en relación a los asuntos de la cultura y las nuevas dimensiones de la ética y el tema de la política replantea el problema del poder en términos de las relaciones de la pedagogía con otros saberes que le aporte su sentido crítico y diferencial.

No sólo estos saberes deben estar presentes en cualquier institución educativa, sino que también deben ser los soportes materiales y los medios de experimentación para una propuesta educativa en términos de formación. De tal modo que se puedan construir instituciones contemporáneas que interroguen por el presente actual. Contemporáneas de nuevas experiencias que tomen lo que vivimos y lo que queremos ser como alternativas de educación. El individuo es el objeto experiencial, al cual debe dirigirse la experiencia educativa que se debe construir. Esto significa invertir el sentido histórico de la construcción de la experiencia educativa. Esta experiencia ha privilegiado la construcción de institución sobre la formación de los individuos, como elemento fundamental y esencial de la experiencia educativa. ¿Qué es la experiencia para el individuo? Es un enfrentamiento consigo mismo, con lo que

es, es un pensar por sí mismo contra el pensamiento que lo quiere pensar sin él. Y, finalmente, es un investigar las cosas por sí mismo.

De un modo práctico, la cuestión se plantearía así: las cosas son determinadas por la experiencia. Las acciones y proyectos institucionales y las aplicaciones no deben predominar sobre la experiencia individual. Lo más importante en toda educación es que el individuo se enfrente consigo mismo, sea consciente y experimente en sí mismo todas las transformaciones posibles. Antes se experimentaba con conceptos, hoy hay que experimentar con la propia vida, de tal modo que saber sea saber sobre sí mismo y sus transformaciones. No es que se niegue la importancia de la ciencia, sino que se trata de construir una ciencia que pase por nosotros. La experiencia educativa ha sido construida desde el siglo XVII, para que se reconozcan las cosas y los hombres. Este conocimiento ha funcionado como un mecanismo de poder disciplinario para el individuo, en la medida en que éste, como subjetividad, ha estado ausente de las tareas del conocimiento.

La propuesta que se levanta es la de investigar, pensar y reflexionar no para conocer las cosas y los hombres, sino para conocerse a sí mismo. Es a esto a lo que se le llama subjetividad y son estas actitudes las que se comprenden mal al conducirlos a elaboraciones doctrinales espirituales, en lugar de dirigirlos hacia la propia experiencia del sujeto en cualquier campo: sexual, ético, político o cultural. En lugar de colocar al individuo en el centro de todas las operaciones del conocimiento y de la verdad, se procura alejarlo y excluirlo, colocando en su lugar la institución, el estado de las cosas. Esta tendencia se observa cuando nos dicen que debemos preocuparnos de que nuestras investigaciones y conocimientos tengan aplicación práctica. Es decir, lo que se trata de implementar es una investigación que no se preocupe de nosotros mismos, que no se interese por el individuo sino por el mundo exterior.

¿Qué es el individuo? Sentimientos, afectos, fuerzas, emociones, estados subjetivos, estados espirituales. Que se expresan en el amor, el odio, la venganza, el dolor, la resignación, la piedad, el ascetismo entre nosotros. ¿Qué es el hombre? Somos aquello que nos dicen que somos. Somos el saber de la psicología, de la sociología, de la fisiología y la antropología. Somos el saber de la pedagogía. Lo que se plantea es que el individuo debe saber por sí mismo qué es y no aceptar que le digan lo que es. La experiencia educativa ha consistido en gran parte, en decirle al individuo lo que debe ser. El individuo es un autómatas, en su ser propio, en su soberanía ha sido sustituido por otras instancias que se le han propuesto como forma de su experiencia. Lo que ahora se anuncia y se defiende es la participación de la vida individual en la elaboración de todas las

experiencias. La educación pasa por cada uno de nosotros. En cierto sentido se intenta recuperar la formación individual tal y como se describe en el Wilhelm Meister de Goethe.

Este modo de entender la experiencia hace posible modificar las actitudes que se tienen frente al conocer e investigar. Conocer no es indagar lo que otros dicen, investigar no es comprobar y aplicar con el fin de corregir. Conocer e investigar en tanto pensar, es el enfrentamiento que se da entre el individuo y lo que se dice de él. El conocimiento no está hecho para ser asimilado o aprendido, sino para ser transformado. Sólo el individuo puede transformarlo. Foucault lo dice más claramente: "investigar, pues, no con la intención de asimilar lo que conviene conocer, sino lo que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo, y hasta donde se pueda, el extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber, si se puede ser distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando"³³.

En esta dirección que enunciamos, se ubica el texto de Federico García que habla de la "Reestructuración de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia". En él nos dice que

"los límites entre la investigación y la docencia deben disiparse en la experiencia y sólo así la formación de maestros será la formación de intelectuales y la tarea de convertir la Facultad de Educación en una escuela en tomo a la cual gravite al menos la pedagogía regional, tendrá suficiente fundamento histórico-práctico. Una actitud experimental del maestro, en los términos propuestos, deberá presionar sobre el alumno de manera tal que el aprendizaje se convierta en una experiencia, ella misma reveladora de sus grandes límites"³⁴.

Estos comentarios son complementarios con los que da Oliver Revault Dállones, en esta misma revista sobre la educación. Le preguntan: ¿Lo que usted deplora finalmente, es que la educación busca producir individuos socialmente adaptados? Y responde:

33 Foucault, M. Historia de la Sexualidad, Barcelona, Siglo XXI, Volument II, p 12.

34 García, Federico. "El sentido de la reestructuración y la Facultad de Educación" en Revista Educación y Pedagogía No. 5 Segunda Epoca, Vol. 2 Octubre de 1990 - Enero de 1991, Universidad de Antioquia, p. 167.

"Sí, individuos socialmente adaptados a nuestra sociedad, es decir, no individuos, -individuos sin subjetividad-". En la visión romántica del siglo XIX existieron, al menos teóricamente, posibilidades de la emergencia del individuo. Ahora bien, estas posibilidades han desaparecido completamente. Como lo dice Horkheimer: "el fantasma del individuo romántico ha perdido su base económica. Ya no se puede creer que las personas tengan una verdadera oportunidad de salir de la situación en que han nacido, de su clase social, de los prejuicios, de la educación que han recibido, de la instrucción de la cual disponen. Y agrega, la cultura verdadera - y entonces la verdadera educación - desarrolla también fuerzas capaces de trabajar contra ella misma. Este fenómeno depende de la capacidad del pensamiento. Un pensamiento creador, libre, trabaja sin cesar contra sí mismo. Pero en razón del ambiente institucional y social, se ponen bajo control estas posibilidades para desestimular la actividad crítica del pensamiento; dado que no se pueden cerrar las escuelas ni suprimir la familia, es necesario comenzar un trabajo de deseducación. Las familias son actualmente intocables, son los bastiones donde la ideología, por ejemplo religiosa, está más presente que nunca. Pero se puede intervenir completamente en el ambiente de la escuela y de la universidad, por medio del arte y de la filosofía. Estos son los únicos medios de educación que yo conozco" ³⁵.

35 Véase Oliver Revault Dálloes, "Filósofos de la educación" Revista Educación y Pedagogía No. 7 Vol. 3, p. 123.