

Libros de **Cátedra**

Historia de la educación

Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos

Marcela Ginestet (coordinadora)

Talia Meschiany (compiladora)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

A los y las estudiantes

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

CULTURAS ESCOLARES, SABERES,
DISCIPLINAMIENTO DE LOS CUERPOS

Marcela Ginestet
(coordinadora)

Talia Meschiany
(compiladora)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Índice

INTRODUCCIÓN

- Pensar históricamente la Historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje _____ 6
Talia Meschiany
- Historia de la Educación General. Representaciones y diálogos con y entre imágenes __ 15
Marcela Ginestet

PARTE I

Capítulo I

- Formar hombres y cristianos: la educación entre el Humanismo y la Reforma Protestante* __ 30
Marcela Ginestet y Liliana Paredes

Capítulo II

- La formación del Estado centralizado: entre el juego de los cortesanos y el aporte de los humanistas _____ 52
Marcela Ginestet

Capítulo III

- Regulación y disciplinamiento de los cuerpos en la conformación de la cultura escolar _____ 63
Marcela Ginestet y Liliana Paredes

Capítulo IV

- Artesanos, científicos y pedagogos en el siglo XVII _____ 80
Marcela Ginestet

PARTE II

Capítulo V

- Legados de la Ilustración en la sociedad contemporánea _____ 94
Talia Meschiany

Capítulo VI

- La educación bajo los regímenes nazifascistas _____ 113
Talia Meschiany

- LAS AUTORAS _____ 136

INTRODUCCIÓN

Pensar históricamente la historia de los procesos educativos. Perspectivas metodológicas y enfoques de enseñanza y aprendizaje

Talia Meschiany

Notas sobre las características del libro

Esta publicación retoma algunas temáticas centrales que estudiamos en la asignatura Historia de la Educación General (HEGe), destinada a los estudiantes de Educación Física y los profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP)¹. Por lo cual, es un libro articulado en torno a la pregunta por los procesos de enseñanza y aprendizaje. Proporciona, en este sentido, claves de lectura que favorecen la construcción y comprensión de los fenómenos educativos analizados desde una perspectiva histórica, en un marco territorial y temporal específico: Europa occidental en un período que se extiende desde la crisis de la sociedad feudal hasta la segunda posguerra.

No encontrarán en este libro un registro cronológico, lineal y unicausal, sino capítulos organizados en torno a un conjunto de problemas relacionados con los siguientes ejes: 1) los *modos de producción y circulación del conocimiento*, 2) la configuración de los *sujetos educativos* y 3) la *regulación de los cuerpos* en diferentes períodos de la historia. Vale mencionar que estas claves de lectura articulan el Programa de la materia y organizan de modo transversal los contenidos y el enfoque de enseñanza y aprendizaje.

En torno a estos núcleos problemáticos se organiza la estructura del libro. Primero, encontrarán un capítulo introductorio que da cuenta del recorrido de los temas de la asignatura (HEGe) a través de imágenes. En tanto “acontecimientos”, ellas brindan la oportunidad de acceder a diferentes universos epocales y los modos de educación que en ellos acontecen. A continuación, la primera parte del libro está dedicada a los fenómenos educativos que se configuran en torno a la aparición de los Humanistas y el impacto de los procesos de Reforma

¹ La cátedra de Historia de la Educación General destinada a los estudiantes de Educación Física como asignatura obligatoria y para el resto de los profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación en tanto materia optativa, pertenece al Departamento de Ciencias de la Educación de dicha Facultad, dependiente de la Universidad Nacional de La Plata.

y Contrarreforma en Europa. Por último, la segunda parte recorre el proceso de conformación de los sujetos de la educación y para ello explora tres coyunturas históricas (el siglo XVIII y el legado de la Ilustración en la sociedad contemporánea; la expansión del nacionalismo de derecha hacia fines del siglo XIX y los estados nazifascistas en el período de “Entreguerras”) con el objeto de rastrear continuidades y rupturas.

A partir de la historia de la educación en la cultura occidental como matriz vertebradora, el libro comienza focalizando en los procesos que conducen a la formación, expansión y consolidación de los estados modernos y culmina con el análisis de la educación bajo los regímenes nazifascistas en tanto crisis, desintegración y reestructuración de las sociedades europeas bajo los estados totalitarios.

Ahora bien, ¿por qué partir de los siglos XV y XVI? En la historia, todo punto de partida es arbitrario. Sobre la base del análisis de testimonios del pasado (escritos u orales) y la elaboración de formulaciones hipotéticas, los historiadores distinguen un conjunto de fenómenos para determinados períodos históricos y los analizan según criterios específicos de rigurosidad científica. La historia que nos proponemos enseñar reconoce, en esos siglos, peculiares modos del acontecer de la educación que originan y anteceden prácticas y discursos pedagógicos de la actualidad, sobre todo la pedagogía en su “formato escolar” y, por lo tanto, cuestiones referidas a la escolarización de la infancia y la juventud. Asimismo, la emergencia de diferentes dispositivos de (auto) regulación y control de los individuos y la sociedad conducen a la producción de una “obediencia reflexiva” que, como escriben Inés Dussel y Marcelo Caruso, “aun tiene vigencia entre nosotros” (Dussel y Caruso, 1999: 35) Estos mecanismos impactaron directamente sobre la formación y consolidación de la civilización occidental (Ginestet y Paredes, 2012)

Nuestro propósito no es agotar el estudio de los contenidos en este libro sino, muy por el contrario, abrir los interrogantes y establecer puentes interpretativos entre este texto y las múltiples lecturas e interpretaciones brindadas en el Programa de la asignatura. Por lo tanto, es una obra en construcción y reelaboración permanente; no fija ni cierra; no reemplaza sino que se complementa y dialoga con la bibliografía que sustenta la perspectiva teórica, epistemológica y didáctica de la materia Historia de la Educación General.

Partimos de una concepción amplia de la educación como fenómeno social, económico, cultural y político. Los procesos educativos se inscriben en una trama territorial, cultural, política y socioeconómica determinada, que transcurre pero también cambia, y que es preciso estudiar para dar cuenta de las prácticas educativas en la actualidad. Asumimos la premisa que sostiene que explorar la dinámica histórica de las prácticas y las instituciones educativas constituye una herramienta de primer orden para cualquier profesional en educación. Se trata, entonces, de desandar un camino para visualizar aquellos aspectos de la educación que el pasado nos ha legado, reconocerlos en sus mutaciones y permanencias, cambios y continuidades, desde un punto de vista que no procura encontrar una cadena de acontecimientos entrelazados de manera teleológica sino, por el contrario, identificar sus huellas, los conflictos, los consensos, los acuerdos,

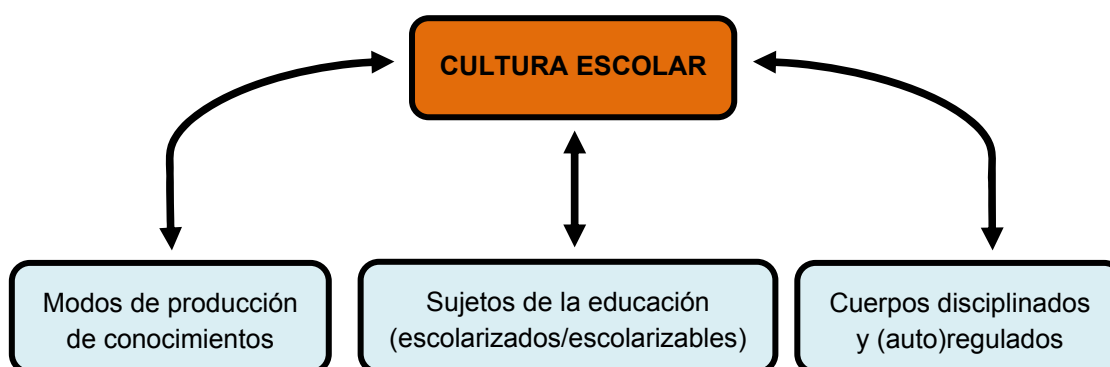
las disputas y las demandas entre diferentes proyectos educativos que se despliegan en el tiempo hasta el presente.

Una mirada de este tipo, favorece la construcción y comprensión de los procesos históricos como cuestiones referidas “a los hombres” (y mujeres, niños, jóvenes; al Estado, las instituciones religiosas, las familias, etc.): es decir, la historia no es natural. Y el conocimiento histórico permite, precisamente, la desnaturalización de la historia y su inscripción en el terreno de lo humano. Como expresó el historiador Marc Bloch:

Detrás de los rasgos sensibles del paisaje, de las herramientas o de las máquinas, detrás de los escritos aparentemente más fríos y de las instituciones aparentemente más distanciadas de los que las han creado, la historia quiere aprehender a los hombres [...]. Allí donde huele a carne humana, sabe que está su presa. (Bloch, 1949/1987: 25)

Claves de lectura y núcleos de problemas

Las claves de lectura o ejes problematizadores que les proponemos tener en cuenta para analizar los contenidos de este libro en el marco de la materia Historia de la Educación General resultan ser, a partir de la *cultura escolar* como categoría de análisis, los *modos de producción del conocimiento*; la *regulación y disciplinamiento de los cuerpos* y los *sujetos de la educación*. Tomamos nota, sin embargo, que sólo en el plano analítico y a los fines de un modo particular de comprender los procesos histórico-educativos en este material didáctico, las categorías pueden ser distinguibles².



² Nos referimos sobre todo a la distinción entre cuerpo y sujeto, problemática sobre la cual existe muchísima bibliografía que ha cuestionado esta separación, a la cual suscribimos pero que no es motivo de este libro.

La *cultura escolar* refiere a una categoría de análisis que operacionaliza, en este caso, la posibilidad de articular diferentes aspectos de la historia de los procesos educativos en diferentes coyunturas históricas. El historiador Dominique Julia la define como el conjunto de normas que establecen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar por un lado y, por el otro, el conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de estos comportamientos. Normas y prácticas subordinadas a finalidades religiosas, sociopolíticas, socializadoras, económicas, etc. que pueden variar según las épocas. (Julia, 1995)

Asimismo, la cultura escolar se estructura en torno a dos dimensiones: *tiempo* y *espacio*. El *tiempo* refiere a la distribución de los saberes y la organización escolar en un *cronosistema* que ordena la vida de la institución educativa y remite a la construcción social del currículum y las disciplinas escolares (Escolano, 2000). Las prescripciones de este “orden del tiempo” educativo configuran la infancia y su sociabilidad además de regular el oficio de enseñante. El *espacio* alude a la materialidad de la escuela, es decir la disposición, distribución y usos del espacio escolares. El aula, pero también los patios y otros lugares donde acontece la educación. El material didáctico, los medios de enseñanza del profesor y de instrucción del alumno; la arquitectura escolar y su mobiliario: los bancos, las sillas, las pizarras y todo el marco de imposiciones y disposiciones que lo prescriben. Pensar en estos ejes de problemas implica asumir la idea de pluralidad. No existe, por tanto, *un solo modo de ser* (histórico, cultural, social, político, ideológico, etc.) de las *culturas escolares*.

A partir de la definición anterior, los ejes problematizadores implican:

1. Los *modos de producción del conocimiento*: Los *conocimientos socialmente legítimos* son aquellos que permiten la reproducción de las relaciones sociales de poder. Se intercambian, producen, transmiten y circulan en contextos históricos específicos. Esto implica desnaturalizar las condiciones que llevaron a la validación e imposición de determinados saberes frente a otros, que pueden resultar necesarios, pero no hegemónicos. Asimismo, esos conocimientos se transmiten en instituciones concretas (escuelas elementales, colegios, universidades, etc.) aunque no sólo a través de espacios formalmente instituidos para ello. Por otra parte, también consideramos aquellas *normas o reglas* que definen unas prácticas sociales peculiares, modos a través de los cuales tienen lugar los procesos de transmisión y apropiación del conocimiento, a partir de la difusión de diferentes métodos, instrumentos, soportes y dispositivos que favorecen u obstaculizan dichos procesos a lo largo del tiempo.

2. Los *sujetos de la educación*, eje que conduce a preguntarnos acerca de quién/es produce/n y reproduce/n conocimientos y saberes, cómo y con qué sentidos. Es decir, por un lado, el/los sujeto/s de la transmisión y la enseñanza, teniendo en cuenta que la formación de un cuerpo de especialistas y la profesionalización docente ocurre en un momento histórico, en el que diferentes sectores de la sociedad se disputan con otros actores el poder de educar. Por otra, el/los sujeto/s de aprendizaje (niños, niñas, jóvenes, mujeres, trabajadores,

familias, etc.) que no asumen un lugar pasivo si no que pueden llegar, inclusive, a resistir los saberes transmitidos.

3. El *disciplinamiento y regulación de los cuerpos* como una estrategia de (auto) gobernación y control social. Nos referimos a la diversidad de saberes, normas, prácticas y discursos que en el tiempo diseñan y configuran pedagógicamente los cuerpos escolares y escolarizables. Por ejemplo, las formas que adquiere el disciplinamiento y gobernación del cuerpo de la nobleza; el pasaje de un cuerpo disponible para la guerra en la sociedad feudal a un cuerpo disponible para la sociabilidad y civilidad de la “sociedad cortesana”; la fijación de los cuerpos al espacio y la imposición del silencio en las escuelas *lasalleanas*; los cuerpos para el trabajador capitalista, etc.

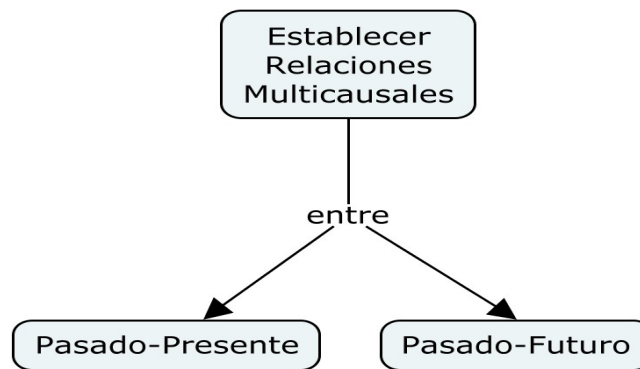
Recorrer los núcleos centrales de este libro y los contenidos de la materia a través de estos ejes a lo largo del tiempo es lo que nos permite pensar y comprender los procesos educativos históricamente. ¿Qué significa pensar históricamente los procesos educativos? Leamos los apartados siguientes.

¿Qué es pensar históricamente?

Suele decirse que pensar históricamente remite a la idea de relacionar el pasado con el presente y el futuro. Pero, ¿qué significa eso específicamente? Sobre todo en sociedades como las nuestras, donde los avances científico tecnológicos y el desarrollo de las tecnologías de la información parecen romper cada día más con el pasado.

Pensar históricamente en principio, y en particular en el ámbito universitario, implica construir criterios de análisis y comprensión con el objeto de asumir una actitud crítica frente a la sociedad, de modo tal que ese conocimiento nos permita desnaturalizar los hechos históricos y los múltiples modos de “contarnos” esos acontecimientos. Actualmente los medios de comunicación, la TV, la prensa, la radio, Internet, las redes sociales, gravitan en la composición que nos podemos llegar a hacer del mundo pretérito y contemporáneo. Pues bien, la historia – en tanto ciencia social– favorece el análisis crítico de estos múltiples discursos sobre la realidad y reflexionar de qué modo las sociedades que habitamos llegaron a “ser” como “son”. ¿Cuáles fueron los fenómenos que hicieron posible que hoy vivamos como vivimos, con nuestras formas políticas de gobierno, el modo de organización económica, nuestro sistema jurídico? Y, por supuesto, el sistema educativo que tenemos y habitamos. Estas preguntas, necesariamente, nos conducen a pensar en términos de temporalidad, de cambio y continuidad, de la relación entre el pasado y el presente y el pasado y el futuro.

El conocimiento histórico nos permite:



Los interrogantes que orientan nuestra “empresa razonada de análisis”, es decir, la construcción de pensamiento histórico en términos del célebre historiador Marc Bloch, es preguntarnos ¿por qué pasó lo que pasó? y ¿por qué pasa lo que pasa? Distinguir las diferencias entre presente y pasado es el primer paso para preguntarse por los cambios y las diferencias, las permanencias y las mutaciones en la historia.

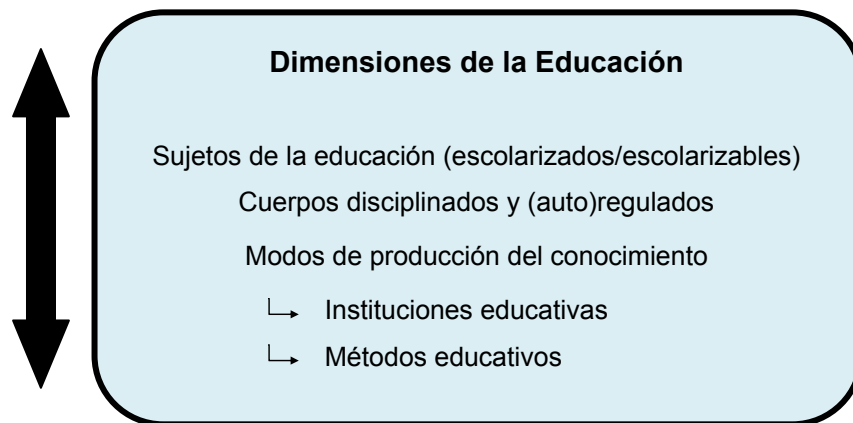
Plantearnos por qué los hechos cambian nos permite tomar nota de la *multicausalidad histórica*, las múltiples duraciones y temporalidades. Por un lado, las causas que provocan los acontecimientos siempre resultan ser variadas y complejas, con diferentes grados de impacto sobre las consecuencias. Por otro, los procesos históricos condensan en sí mismos diferentes tiempos. Un historiador francés, Fernand Braudel, reconoció tres tiempos: 1) un *tiempo corto* para identificar los acontecimientos políticos; 2) un *tiempo mediano*, coyuntural, formado por ciclos e interciclos de una duración que podía extenderse hasta cincuenta años, relacionado con los factores socio económicos y 3) la *larga duración*, un tiempo *estructural*, casi inmóvil, para dar cuenta de la permanencia secular de los aspectos culturales y geográficos en los modos de organización social. Si bien actualmente esta perspectiva ha sido debatida y hasta superada en el campo historiográfico, nos permite comprender el alcance de la variabilidad de las transformaciones históricas. Por ejemplo, en términos políticos pueden cambiar los gobiernos y las formas de organización del poder entre el Estado y los ciudadanos, planificar nuevas reformas educativas y, dentro de las instituciones escolares, no registrar demasiados cambios. Es lo que identifican los autores Tyack y Cuban para señalar una “gramática escolar” que permanece más allá de las coyunturas históricas. (Tyack y Cuban, 2001)

A su vez, la *multicausalidad* habilita a reconocer las huellas, las herencias del pasado en el presente y, en ese reconocimiento, posicionarnos críticamente frente a lo que sucede dentro de la escuela, las aulas, la sociedad, lo que dicen los medios, etc. Aquí, en ese instante donde se iluminan los fenómenos históricos en la actualidad, es donde radica la posibilidad transformadora que tiene la historia y conectar el pasado con el presente y el futuro.

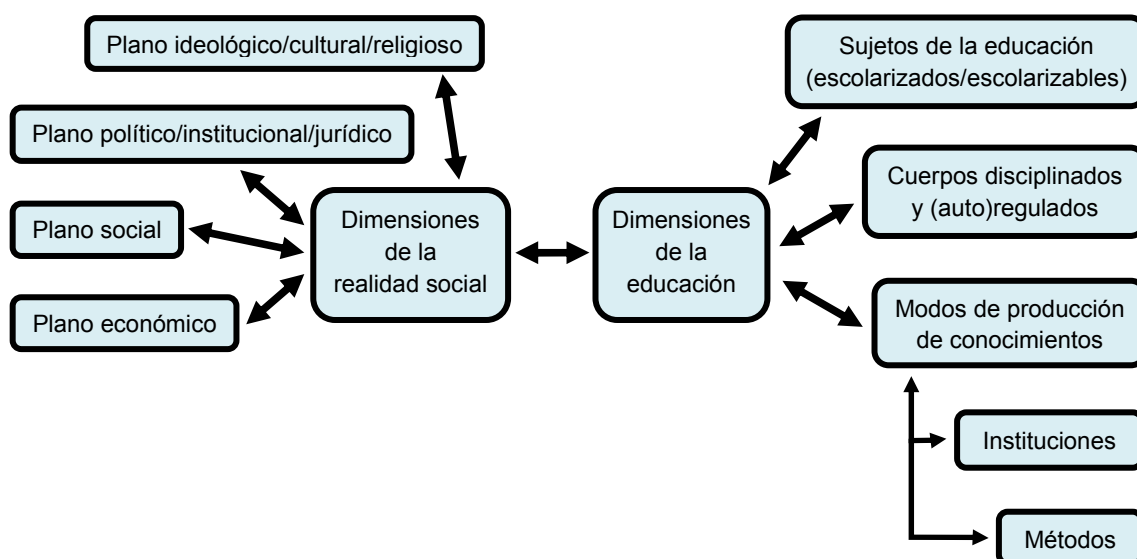
Por otra parte, la historia nos aporta herramientas de análisis para comprender la realidad social que, sólo en términos analíticos, podemos distinguir en diferentes planos: económico, social, político, institucional y jurídico, ideológico y cultural. Sólo en términos analíticos porque las sociedades se articulan y estructuran en torno a estas múltiples dimensiones. Por ello hablamos de la *multidimensionalidad* en el análisis histórico.



Asimismo, podemos encarar un estudio de los procesos educativos también en diferentes planos con el mismo punto de partida anterior: constituyen sólo dimensiones que en la realidad se superponen y yuxtaponen:



Los tres ejes problematizadores de análisis (sujetos de la educación escolarizados y escolarizables; cuerpos disciplinados y regulados; conocimiento/saberes/currículum) operan de modo transversal a estos planos de la realidad social y educativa y los articulan desde una perspectiva histórica. Esta articulación permite señalar, primero, el carácter histórico de las instituciones educativas y comprenderlas, entonces, como construcciones culturales que se inscriben en un determinado escenario político y social que le otorga sentido a su funcionamiento y su dinámica. En segundo lugar, advertir que a pesar de los cambios contextuales, la escuela posee una “gramática escolar” que le es propia, expresada a través de rituales, símbolos, prácticas y costumbres que se resisten a los cambios externos expresando, de ese modo, ciertas regularidades, de “larga duración”, en la organización de las instituciones educativas. Esta doble mirada, una atenta a la inscripción de las instituciones educativas en un contexto histórico social particular y la otra, atenta a la dinámica interna de la institución escolar, resulta indispensable para comprender la naturaleza de las relaciones multicausales que se producen entre ellas. Para cada una de las épocas históricas que estudiamos, podemos establecer las siguientes vinculaciones:



Sin embargo, el análisis de estas relaciones no puede desatender a los sujetos educativos que, en tanto sujetos histórico sociales, actúan, transforman y/o resisten (a veces más conscientes que otras) el juego invariable de las múltiples determinaciones. Como expresa Anna-Marie Chartier, “El papel de los protagonistas, por limitado que sea, es “decisivo” en la consecución de los acontecimientos [...]” (Chartier, 2008). Por este motivo, la *multiperspectividad* es una condición fundamental para comprender las razones diferentes que conducen a los protagonistas a participar de los hechos históricos. Asumir diferentes perspectivas de análisis, según el punto de vista de los mismos actores.

Por ejemplo, como estudiaremos en la segunda parte de este libro, para los regímenes nazifascistas (dimensión política de la realidad social), la educación de la juventud (sujeto pedagógico) reforzaba y fortalecía una educación corporal militarista (disciplinamiento y regulación de los cuerpos) a través de arduos ejercicios gimnásticos y deportivos (métodos educativos y currículum). Asimismo, la ciencia racial (saberes/conocimiento/currículum/) sirvió para formar ciudadanos (sujetos pedagógicos) con arreglo a los fines racistas, xenófobos y antisemitas (sentido cultural y político de la realidad social) de los regímenes nazifascistas.

Multicausalidad, multidimensionalidad y multiperspectividad contribuyen a elaborar (de manera artesanal y crítica) un conocimiento de la historia de la educación dando cuenta de su complejidad. Esperamos que este libro les resulte de interés y contribuya a su formación histórica de modo tal que, como dice el historiador Joaquín Prats, los constituya como seres pensantes porque, como expresa el autor, “La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio”.

Bibliografía:

- Bloch, M. (1982). *Introducción a la historia*. México: F.C.E.
 Braudel, F. (1984). “La larga duración”, en *La Historia y las Ciencias Sociales*. Madrid: Alianza.

- Chartier, A. M. (2008). "Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes", en *Revista Historia de la Educación General*, Anuario, 2008, N° 9. Buenos Aires: Prometeo.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Santillana, Buenos Aires.
- Escolano, A. (2000). "La invención del horario como cronosistema de la escuela elemental", en *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M. y González, E. (coord) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Prats, J. "La historia es cada vez más necesaria para formar personas con criterio". En línea. Disponible en: www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/historia_necesaria_formar_personas_criterio.pdf.
- Tyack, D.; Cuban, L. (2001). "Ciclos de política y Corrientes institucionales" "Cómo las escuelas cambian a las reformas", en *En búsqueda de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sitios Web:

- Alonso, M. y Sagol, C. Enseñanza de la historia y TIC. En línea. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=JkYjBYEDEEc. Consultado el 20/08/2015

Historia de la Educación General.

Representaciones y diálogos con y entre imágenes³

Marcela Ginestet

La Historia de la Educación General (PUEF/Materias Optativas) se propone dar cuenta del proceso de gestación, consolidación e institucionalización de la forma escolar, de las formas escolarizadas de transmisión de saberes.

Comenzamos la asignatura a partir de la conformación de la cultura occidental en la formación de la sociedad feudal. De las invasiones germánicas y el desmembramiento del Imperio Romano resultó la imbricación de tres troncos culturales: el romano, el cristiano y el germano en la gestación de la cultura occidental en la sociedad feudocristiana (Le Goff, 1999). La Iglesia cristiana, que en el desmoronamiento y pérdida de la “romanidad” fue el reservorio de la cultura latina (una cultura latina cristianizada), detentó el monopolio del conocimiento socialmente validado en instituciones educativas específicas y con sentidos particulares. Desplazó otros saberes, considerados inferiores por pertenecer al mundo de las artes mecánicas y reguló bajo otras finalidades las conductas de los cuerpos cristianos.

Con la temprana modernidad en los siglos XV y XVI, la formación del Estado Centralizado y la expansión mercantil, se inicia la emergencia de nuevos modos de educación (Varela, 1983), prácticas educativas y medios de transmisión de saberes. Es el momento de la formación de la cultura escolar (Julia, 1995), del nacimiento de la figura de la infancia como sujeto educable en un tiempo y espacio determinado y controlado.

El Humanismo y la Revolución Científica, si bien no rompieron totalmente con el monopolio del conocimiento detentado por la Iglesia fundado en la autoridad de los antiguos, cuestionaron sus presupuestos. La Revolución científica validó otro paradigma de conocimiento y una nueva legitimación del mismo, avalada por la incorporación de “sabios” de las distintas academias o sociedades científicas.

Con el proceso de la doble Revolución burguesa y, en particular la Revolución Francesa (fines de siglo XVIII), la educación se constituye en una cuestión de Estado. Es el Estado quien se conforma como garante del monopolio del conocimiento, de la circulación y apropiación de saberes para el conjunto de los individuos. Este deslizamiento hacia el Estado como actor principal de la educación, planteó múltiples debates respecto de los alcances de la igualdad y la universalidad de la educación y de los saberes a enseñar (Puelles Benítez, 1993). Al mismo tiempo, constituyó el primer ensayo de un sistema educativo nacional (Viñao Frago, 2003) y la emergencia de un nuevo sujeto pedagógico.



El siglo XIX es el siglo de la fabricación o de la invención de la nación y, al mismo tiempo, se abren posibilidades para individuos de talento (Hobsbawm, 1988) gracias a los negocios y la educación. En su constitución el Estado, junto a otros instrumentos coercitivos, otorgó un lugar preponderante a la

³ Este apartado es una reelaboración de la clase de presentación de la materia Historia de la Educación General (PUEF/Materias Optativas) que realizo desde 2011.

escolarización con el fin de construir una nacionalidad homogénea (Hobsbawm, 1991). Entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la configuración de los sistemas educativos nacionales cristalizó la forma y cultura escolar hegemónicas en un tiempo y espacio reglamentado.

A continuación les proponemos, a través de imágenes,⁴ un recorrido de los modos de educación, los sujetos de educación, los saberes y conocimientos, los medios e instrumentos de transmisión, los modos de regulación y disciplinamiento de los cuerpos, desde el monopolio de la educación detentado por la Iglesia cristiana hasta el monopolio de la educación por parte de los Estados nacionales (fines del siglo XIX hasta mediados del siglo XX).

¿Podemos tomar las imágenes como un testimonio o un retrato fiel de la realidad desprovista de sentidos o significados? (Nóvoa, 2003) ¿Podemos afirmar la condición de neutralidad del observador? ¿Cuál es el grado de libertad de mirada del “ojo del observador” en tanto espectador-consumidor y productor de imágenes? La mirada, ¿es educada? (Dussel, Gutiérrez, 2006), ¿es constituida de acuerdo a cánones estéticos y pedagógicos? Consideramos la imagen, pictórica o fotográfica, como una construcción ideológica y cultural, fabricada para comunicar. Les proponemos dialogar con las imágenes, tomando la imagen como “acontecimiento”,⁵ como puente de construcción de representaciones y de interpretaciones de las instituciones educativas enmarcadas en la/s cultura/s escolar/s.

| Siglos | |
|---|--|
| XI-XIV  |  <p data-bbox="478 1518 1248 1570">Detalle de Lección académica en el colegio universitario de Enrique de Alemania, Laurentius de Voltolina. Período: segunda mitad del siglo XIV.</p> <p data-bbox="387 1615 1348 1727">Esta imagen es un testimonio en el que se advierte cómo se representa, en los siglos XIII y XIV las formas de transmisión de los saberes socialmente validados. Estamos frente a un grupo de estudiantes de edad indefinida, heterogéneo, ante la <i>lectio</i>. Nos preguntamos, ¿qué</p> |

⁴ Las siguientes reflexiones se elaboraron en el marco del Seminario de Licenciatura “Educación y Escuela en Imágenes. La imagen como “acontecimiento”. Diálogos con y entre imágenes y Cultura escolar”. FaHCE, UNLP.

⁵ Para Michel de Certeau el “acontecimiento” es el punto de partida y el medio para la comprensión de la realidad, permite hacerla inteligible a partir de la combinación, articulación, relación entre estructuras y niveles diferentes de la realidad, de Certeau, Michel (2006-1975) *La escritura de la Historia*. México, Universidad Iberoamericana. Siguiendo a Michel de Certeau, Fishman propone reflexionar acerca de las fotografías escolares como “acontecimientos” y “analizadores” de las instituciones educativas, Fishman, Gustavo (2006) “Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal”, en Dussel, Inés, Gutiérrez, Daniela (comps) (2006) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, Manantial. Inés Dussel, basándose en los estudios visuales de Mirzoeff como campo interdisciplinario, trata las imágenes como acontecimientos, como “los efectos de una red en la que operan los sujetos y que a su vez condicionan su libertad de acción”, Dussel, Inés (2009) “Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos”, en *Revista Nómadas*.

saberes se transmitían en la Edad Media?, ¿cuáles eran los saberes socialmente validados?, ¿por qué la Iglesia cristiana tiene el monopolio del saber?, ¿quiénes y con qué sentido se apropian de este conocimiento?, ¿quiénes y en qué instituciones los transmitían?, ¿cuáles eran los medios e instrumentos de transmisión? Estamos frente a una imagen de la universidad medieval que nos permite plantearnos una serie de interrogantes. ¿Qué lugar le otorga la sociedad feudocristiana al conocimiento erudito teológico? ¿Qué otros saberes quedan desplazados, relegados socialmente?



El comercio del libro en la Edad Media (Fuente: "El mundo de la vida", blog sobre historia, filosofía y sociedad)

El libro en la sociedad medieval, es un objeto caro, de lujo, realizado por copistas e iluminadores, circula como un bien de prestigio, como las sedas, perfumes, especias.



Detalle de miniatura. Étienne Collault, *Chants royaux sur la Conception couronnés au Puy de Rouen*, 1537 (Bibliothèque Nationale de France, Paris)

La imagen representa una escena de graduación en la universidad medieval. El despliegue teatral del ritual, las vestimentas, forman parte de un lenguaje simbólico representativo de las corporaciones medievales, y la Universidad es una corporación de enseñantes y/o de estudiantes.

“El siglo XIII es el siglo de las universidades, porque es el siglo de las corporaciones”, nos dice Le Goff (1964). Es cuando la universidad se consolida como una corporación.



Taller de sastre

Época en la cual van a predominar las corporaciones de oficios en la ciudades, cada una con sus disposiciones para ingresar, formar parte de ellas y vías de ascenso. Esto da cuenta de las regulaciones y organización del mundo del trabajo y mercantil en la ciudad medieval.

XV



XVI



Detalle de Fray Luca Pacioli (Della Summa Arithmetica Geometria Proportioni et Proportionalita)

El erudito del temprano Renacimiento recluido en su espacio de trabajo. Teniendo en cuenta su vestimenta, es un individuo que pertenece al mundo eclesiástico (es un monje franciscano) y, sin embargo, estamos frente a la producción de otro tipo de conocimiento. Sus instrumentos han cambiado, aunque se apoya en los escritos de los antiguos, escribe un tratado matemático en lengua romance. Oscila entre un pragmatismo matemático y un pensamiento místico-mágico.

¿Qué diferencias podemos establecer entre la mesa de trabajo de Fray Luca Pacioli y el púlpito desde donde el maestro despliega la *lectio*? ¿Qué elementos

visualizamos en su mesa de trabajo? Nos encontramos, además de libros, con un reloj de tiempo. En estos momentos comienza la difusión del reloj mecánico, que introduce la marcación de horas ciertas.

Un tiempo preciso, regido por las campanadas del ayuntamiento, regula el mundo del trabajo manufacturero y mercantil urbano y se contrapone al tiempo eclesiástico y de la oración.

Al mismo tiempo que el reloj mecánico comienza a regular el ritmo de la producción de manufacturas, se introduce en la enseñanza. Una estricta disciplina, orientada a corregir y enderezar a los alumnos, tuvo como aliado fundamental las campanadas para imponer horarios definidos. (Delumeau, 1977)



Detalle de Ilustración de la Biblia de Lutero.

Según Philippe Ariès es el Antiguo Régimen quien “descubre” la infancia. (Ariès, 1987) Erasmo, en la *Civilidad pueril* (1530/1985) pone la atención, al igual que los Humanistas, en este período de la vida de los individuos. En el contexto de disolución de la universalidad de la Iglesia cristiana, los Humanistas reconocen la necesidad de inculcar los valores que hacen al buen cristiano y, para ello, hay que comenzar desde la más tierna infancia. Se advierte en el Renacimiento, que es en esta etapa cuando el cuerpo y el espíritu son más maleables.

Comparemos los sujetos que se apropian del conocimiento representados en la imagen de la *lectio* en la universidad del siglo XIV, con los de la “Biblia de Lutero”. ¿Cuáles son los nuevos sujetos educables que emergen en la sociedad europea del siglo XVI? ¿Qué otras innovaciones se pueden reconocer?

En la imagen que representa la Biblia de Lutero, se puede apreciar el rol de la imprenta en la divulgación del libro, que comienza a ser un objeto cotidiano, de tamaño pequeño. La imprenta fue un instrumento técnico muy eficaz para la transmisión de las ideas de Lutero y la lectura cotidiana y piadosa. Con la reforma protestante y debido a la

anulación de toda mediación entre Dios y los hombres, se promovió la enseñanza de la lectura a toda la población. Esto trajo como consecuencia una diferenciación entre regiones de Europa protestantes, mucho más alfabetizadas, respecto de regiones que continuaban bajo el dominio del catolicismo. Sin embargo, Lutero proponía una educación diferenciada teniendo en cuenta las clases sociales y el género, niñas o niños (Ginestet, Paredes, 2012).



Detalle del cuadro de Rubens (1577-1640) grupo de Jesuitas predicando y enseñando a los niños en seminario.
La iglesia de la imagen es la vieja iglesia de Santa Maria della Strada, Roma.

En esta imagen vemos representados diferentes grupos de niños organizados de acuerdo a su edad, cada uno con su maestro. Los jesuitas comienzan a diferenciar y clasificar a los niños en clases consecutivas, teniendo en cuenta la edad y los contenidos a enseñar.

Según Durkheim (1939-1992) y Julia (1995) a partir del siglo XV y sobre todo en el siglo XVI comienza a internarse la enseñanza en los colegios. Coinciden en este proceso una serie de factores decisivos, por un lado la emergencia del Estado centralizado, la expansión mercantil europea y una rápida movilidad social, al mismo tiempo que se asiste a una renovación cultural y técnica con el renacimiento y el Humanismo. En este escenario, la Reforma protestante y la contrarreforma otorgaron las condiciones para la emergencia del encierro de la infancia en un espacio cerrado, controlado, donde los individuos internalizaron en sus cuerpos la disciplina y el orden jerárquico.

Asistimos al nacimiento de la *cultura escolar*, definida por Dominique Julia (1995) como las *normas*, disposiciones que establecen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar en los cuerpos y las *prácticas*, como las formas de transmitir y de incorporar los comportamientos. Se instaura la división de clases separadas, progresivas con un cuerpo profesional específico. Todo esto se va a dar en un espacio escolar, con un mobiliario y materiales específicos. Con los jesuitas y los protestantes comienza un diseño arquitectónico para estos espacios escolares exclusivos.

En este tiempo y espacio delimitado, los sujetos aprendieron a asumir en sus cuerpos y en sus conciencias el valor del orden, la educación de la voluntad, el acatamiento, la puntualidad, la exactitud, el gusto y los gestos, en fin, la autogobernación de los cuerpos (Varela, 1983).

Los Humanistas y moralistas de la época diseñaron también programas educativos para la infancia pobre, fijando especialmente a los niños que vagaban libremente. Comienza a gestarse una nueva percepción de la pobreza.



Detalle de El maestro de escuela, Egbert Van Heemskerck, 1687.

Si en la Edad Media los pobres eran considerados dignos de compasión y se los comparaba con la imagen de Cristo, en los albores del capitalismo financiero son considerados objeto de dominación y persecución.



Detalle de La escuela del pueblo, Jan Steen, 1665.

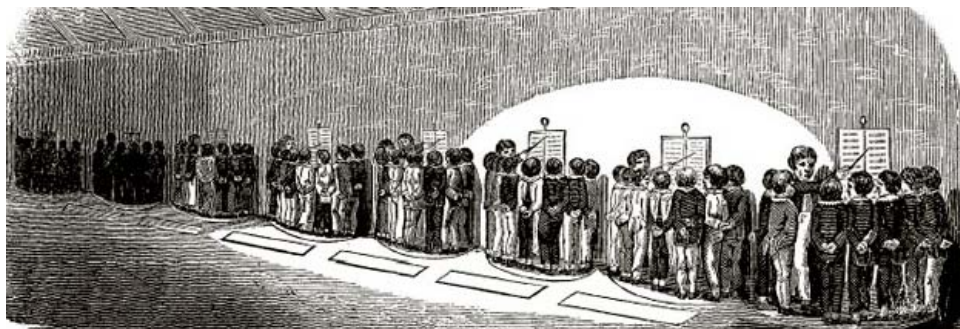
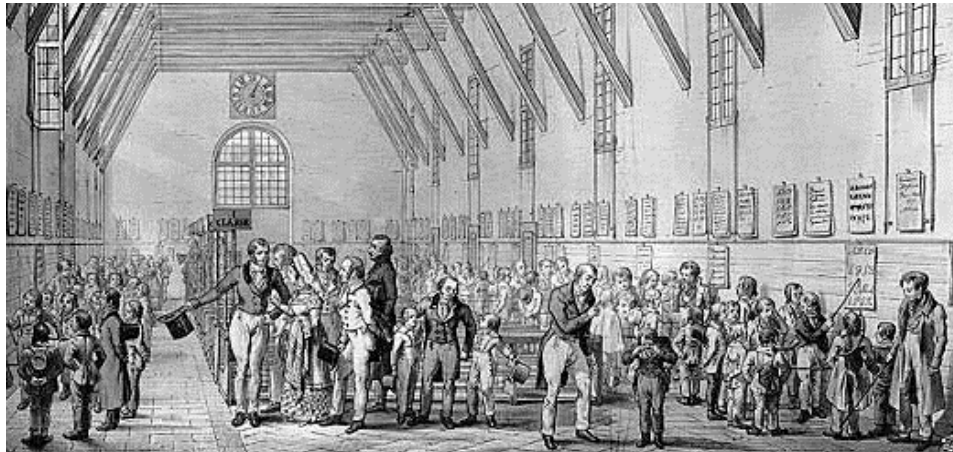
Asociada la pobreza a la ociosidad, la vagancia, la suciedad, el desorden, los disturbios, se intentó el encierro de esta infancia en escuelas para pobres, hospitales, etc., a fin de inculcarles hábitos de trabajo, sumisión y obediencia por medio de castigos corporales.

XVIII



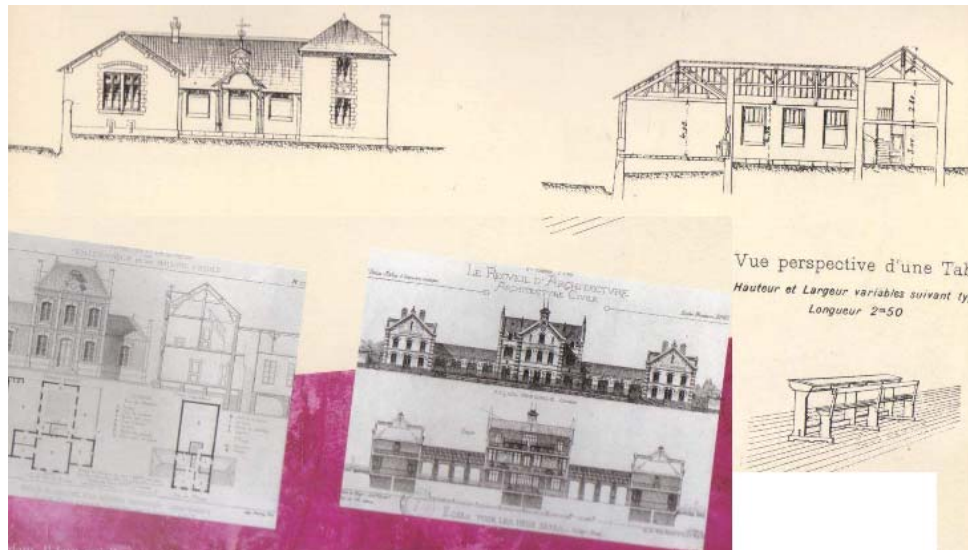
La Revolución Francesa, entronizó al Estado como actor principal de la educación. Los debates de la burguesía triunfante, según Manuel de Puellez Benítez (1993), radicaban en planteamientos muchas veces contradictorios: ¿formar la elite de la nación o elevar el nivel cultural del pueblo?; ¿control por parte del Estado o control de las autoridades locales?; ¿limitación de la instrucción pública a la enseñanza primaria -dejando los demás niveles a la iniciativa privada- o construcción de un sistema educativo nacional, publico y gratuito?; ¿libertad de enseñanza o monopolio estatal?; ¿la educación como instrumento adecuado de transmisión de valores o, por el contrario, la educación como instrumento de emancipación del hombre?

XIX



“El sistema monitorial en acción”. Interior de “Central School of the British and Foreign School Society”, Londres. (Paul Monroe “A Cyclopedia of Education”, New York, Macmillan, 1913)

Entre el orden y disciplinamiento de la infancia en un espacio cerrado, el método mutuo en el nacimiento de la Revolución Industrial, desplaza la centralidad del saber del maestro en los monitores. ¿Quiénes eran los monitores? ¿Qué función cumplían? ¿Quién tiene en el método mutuo el monopolio del saber? ¿Cuáles son los saberes que se transmiten y con qué sentido? ¿Cuáles son los medios de transmisión de saberes? ¿Quiénes son los sujetos educables?



La configuración de los sistemas educativos nacionales en la segunda mitad del siglo XIX, impuso un espacio único escolarizado. La arquitectura decimonónica construyó los nuevos “templos”, “palacios” del saber de acuerdo a los presupuestos del paradigma higienista. Escuelas, aulas, bancos, pupitres, nada quedó fuera de la mirada normalizadora. La réplica de esos edificios –algunos grandilocuentes- en diferentes paisajes, creaba en los individuos la ilusión de pertenecer a una comunidad imaginada.

La cultura escolar, a través de la historia arquitectónica, refleja en los espacios de las instituciones educativas, las manifestaciones de “los caracteres esenciales de los patrones que informaron la civilización y la pedagogía de cada época”. (Escolano, 2000)

Un espacio y tiempo ritualizado (Viñao Frago, 2008), se inscribe en los cuerpos de los niños escolarizados, de los maestros, profesores, administrativos y de las familias, con la imposición del calendario y horario escolar (Escolano, 2000).



“A vos rangs fixe!”



Nos preguntamos si es una clase de gimnasia o si se trata de la preparación militarizada del cuerpo infantil. El fracaso francés de la guerra contra Prusia de 1870 y el nacimiento de un nacionalismo beligerante, impulsó la formación de pequeños batallones escolares con el fin de formar el futuro soldado y patriota, ese patriota que soñará con dar la vida por la patria.

Con la expansión de la economía capitalista industrial, emergió un nuevo sujeto social: el obrero, a quien hay que “civilizar”, formar como obrero, como campesino perteneciente a la nación (Hobsbawm, 1991) y en los ideales patrióticos, en la utilidad a la patria. ¿De qué forma la escuela fue preparando, moldeando al futuro obrero? El encierro de la infancia en un microespacio único, (Vigarello, 2005) individualizado, el pupitre, prepara el cuerpo del futuro obrero y del futuro ciudadano. No solamente van a ser los contenidos de la educación moral o educación cívica los saberes escolarizados, sino también la educación física, que, al mismo tiempo que prepara el cuerpo del futuro patriota adiestrado en el combate, se preocupa por la formación de un cuerpo vigoroso, útil a la nación.

XX

Nuevos dispositivos de transmisión de los saberes irrumpen en las aulas. Láminas, mapas, globos terráqueos, esqueletos, etc., comienzan a formar parte del cotidiano escolar y de la materialidad de la escuela.

Imágenes que construyen un mundo cultural en común y representan diferentes situaciones, desde una hoja disecada hasta la figura del cráneo. Imágenes que, vinculadas a las lecciones de moral, representan algo más que nociones de anatomía o fisiología.

El desplazamiento de la moral eclesiástica monopólica hacia el control del Estado, implicó la configuración de una moral cívica, ciudadana, dirigida a la fabricación de un individuo útil para la sociedad a través del trabajo.



El alcohol será visto como fuente de perdición y relacionado con aquellas personas que ocasionan disturbios y levantamientos sociales.

La formación de un cuerpo fuerte y sano fundamental para el futuro patriota que defiende la patria y para el buen obrero, se contraponen al cuerpo débil, enfermo debido a la vida viciosa. Sólo una vida sana, un cuerpo moldeado por el ejercicio físico, producen el cuerpo del buen soldado y del buen obrero, es decir, del buen patriota.

Exactitud, puntualidad, orden, limpieza, obediencia, serán los valores a inculcar en los cuerpos escolarizados. Comienzan a difundirse nuevos dispositivos respecto del orden que se debe tener en ese micro espacio que es el banco, pupitre o mesa. Un pupitre desordenado muestra al mal alumno, quien será en el futuro un mal ciudadano y, por lo tanto, un mal patriota.



A primera vista, observamos la materialidad de la cultura escolar: bancos, mesas, pupitres, libros y en las paredes los dispositivos de enseñanza: láminas, mapas y el pizarrón. Dispositivo por excelencia en la transmisión de enseñanza, el pizarrón es el instrumento en el que va a quedar fijado por escrito el saber del maestro, como el único saber colectivo.

Una segunda mirada y comparando la imagen superior e inferior, nos muestra la división entre los sujetos educables sostenida durante largo tiempo por el Estado: una educación para niños y otra diferenciada para niñas.





Con la exacerbación de los nacionalismos totalitarios (Béjar, 2011, Hobsbawm, 1995/2007), el Estado pondrá a su disposición el cuerpo infantil y juvenil (Meschiany, Estévez). Un cuerpo que será formado en la disciplina, el orden y la obediencia a los intereses del líder que sintetizan los intereses de la patria.

Propaganda, grandes movilizaciones, el culto a la bandera y a toda la simbología patria, a los héroes y los caídos en combate por la patria, la vestimenta, los gestos, inculcaron en los cuerpos de niños y jóvenes una “nueva religión laica” (Gentili, 2007), los hicieron “soldados de una idea” (Michaud, 1996).

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.
- Béjar, M. (2011). Historia del Siglo XX. Europa, América, África y Oceanía. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Delumeau, J. (1977). “La educación, la mujer y el Humanismo”, en La civilización del renacimiento. Barcelona: Juventud.
- Durkheim, E. (1982). Historia de la educación y doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Madrid: La Piqueta.
- Erasmus de Rotterdam (1985). De la Urbanidad en la manera de los niños. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Escolano, A. (2000). Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gentili, E. (2007). El culto del litorio. La sacralización de la política en la Italia fascista. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Ginestet, M.; Paredes, L. (2012) "La reforma educativa de la reforma: nuevas formas de regulación de las almas y de la población en Europa Occidental a partir del siglo XV", en Revista Heurística, 2012, N° 15, p. 88-99.
- Hobsbawn, E. (1991). Naciones y Nacionalismos. Barcelona, Crítica.
- (1995). Historia del Siglo XX. Barcelona: Crítica.
- Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M. y González, E. (coord.). Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meschiany, T.; Estevez, B. "Los fascismos en Europa" (Ficha de cátedra). En línea. Disponible en: <<http://campus.fahce.unlp.edu.ar/>>.
- Michaud, E. (1996). "Soldados de una idea: los jóvenes bajo el Tercer Reich", en Levi, G. y Schmitt, J. C. (dir.). Historia de los jóvenes. Madrid: Taurus.
- Le Goff, J. (1964). Los intelectuales de la Edad Media. Buenos Aires: Eudeba.
- (1999). La civilización del occidente medieval. Barcelona: Paidós.
- Nóvoa, A. (2003). "Textos, imágenes, recuerdos. Escrituras de "nuevas historias de la educación", en Popkewitz, T.; Franklin, B.; Pereyra, M. (comp.). Historia cultural y educación. Barcelona: Pomares.
- Puelles Benítez, M. (1993). "Estado y educación en las sociedades europeas", en Revista iberoamericana de educación, 1, OIE.
- Varela, J. (1983). Modos de educación en la España de la Contrarreforma. Madrid: La Piqueta.
- Vigarello, G. (2005) Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Viñao Frago, A. (2003). Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas. Madrid: Morata.
- (2008). "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", en História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, Maio/Ago.

PARTE I

CAPÍTULO I

Formar hombres y cristianos: **la educación entre el Humanismo** **y la Reforma Protestante**

Marcela Ginestet y Liliana Paredes

Introducción

¿Continuidad o ruptura del programa humanista respecto de la enseñanza medieval? ¿Qué caracterizó la reflexión educativa de los humanistas?

Sin lugar a dudas, el cambio en las condiciones socioeconómicas –a partir del siglo XV, en particular– de los estratos superiores de la sociedad urbana posibilitó un proceso de

Para considerar el surgimiento de un nuevo orden político y social, ver capítulo II, La formación del Estado centralizado: entre el juego de los cortesanos y el aporte de los humanistas.

individualización y la emergencia de un nuevo sentido respecto de la familia, la mujer y el niño. Esto condujo a nuevas representaciones del individuo y de la sociedad, a una toma de conciencia sobre la concepción del mundo y sobre sí mismo diferenciadas de la cultura medieval. En un doble movimiento, los humanistas alentaron el surgimiento de la figura de la infancia y promovieron su instrucción y educación. Aún más significativo en este contexto, es que sembraron los fundamentos de su carácter de sujeto educable y, como

sostiene Revel (2001), instalaron una pedagogía de base que rechaza excesos y establece la medida de los comportamientos sociales en un período de disidencia religiosa y diversificación social. Por consiguiente, el objetivo de la educación en manos de los humanistas fue formar hombres y cristianos, almas virtuosas y piadosas. Frente a los ideales educativos dicotómicos de la Edad Media –la formación de caballeros y la formación de clérigos–, los humanistas propusieron una educación de carácter integral y universal. Dirigida a príncipes y cortesanos, su objetivo era combinar los buenos modales y dejar atrás las formas rústicas; alcanzar la prudencia y la pacificación en lugar de recurrir solo al poder de las armas; recuperar el arte de la elocuencia mediante el ejercicio de la retórica rechazando el dogmatismo escolástico.

¿Cómo fue interpretado y adaptado el proyecto humanista por los reformadores protestantes? ¿Qué usos y qué nuevas prácticas generaron preocupados por el gobierno de

las almas, en una sociedad donde el desprestigio recayó sobre la Iglesia cristiana y el sacerdocio y reinó la confusión? ¿Cuáles fueron los fines atribuidos a la educación según distintas corrientes reformistas y cómo se construyó el nuevo cuerpo de la infancia? En síntesis, ¿por qué la educación, a partir de este escenario, será vista como un espacio privilegiado de composición social y en/de disputa?

Es el objetivo de este capítulo describir y analizar las transformaciones culturales y religiosas que se produjeron a partir del siglo XV, en Europa occidental, consideradas bajo el título de una renovación laica y religiosa. A continuación, se precisan las características y la dinámica que las preocupaciones religiosas, civiles y políticas asumen en el espacio de las prácticas y discursos educativos. Para ello, abordaremos los principales intercambios y adaptaciones del ideario del proyecto humanista que realizaron los reformadores protestantes. En este último sentido, se recurre al estudio de fuentes escritas (llamamientos/cartas, discursos, sermones, informes sobre la situación de la instrucción) que contienen el pensamiento de Martín Lutero como principal exponente de la Reforma protestante acerca de la instrucción y la educación de los fieles.

El dinamismo de la cultura occidental en el siglo XV. El Humanismo como renovación laica y religiosa

Un sentimiento de incertidumbre impregnaba la vida cotidiana en el siglo XIV: pestes, catástrofes, mutaciones económicas, guerras feudales, revueltas campesinas y movilidad del campo a la ciudad. En esta época marcada por los trastornos sociales, la Iglesia cristiana no alcanzó a dar contención a las angustias de los fieles y ofrecer un refugio a las calamidades. Así, los individuos se sintieron solos y sin respuestas ante la representación de la severidad de un juicio final.



Un clima de época

La imagen nos ofrece una representación sobre la proximidad de la muerte, su carácter omnipresente, inevitable, naturalizado, y el temor que asola a individuos y poblaciones. El tema de la danza macabra, de la muerte, impregnó obras de arte, pinturas, grabados y representaciones teatrales.

Detalle del cuadro "El triunfo de la muerte" de Pieter Bruegel, 1562. Disponible en: <www.museodelprado.es/>

Entre el descrédito de la Iglesia y los movimientos heréticos, comenzaron a manifestarse nuevas tendencias culturales a partir del siglo XV. Si bien la gestación del Renacimiento y del Humanismo tuvo lugar en las ciudades-Estado del norte de Italia, se extendió rápidamente por el resto de Europa, evidenciando su pretensión universalista. Como señala Ágnes Heller (1980):

El concepto de 'Renacimiento' abarca un proceso social global que va de la esfera económica y social, en que resulta afectada la estructura básica de la sociedad, el campo de la cultura, comprendiendo la vida cotidiana y la mentalidad diaria, la práctica de las normas morales y los ideales éticos, las formas de conciencia religiosa, las artes y las ciencias. Realmente, solo se puede hablar de Renacimiento allí donde todos estos factores aparecen reunidos en un mismo período, en razón de ciertos cambios en la estructura social y económica: en Italia, Inglaterra, Francia y –en parte– en los Países Bajos.

Es por ello por lo que el Humanismo es considerado uno de los reflejos ideológicos del Renacimiento, en tanto constituye una manifestación erudita que mantiene cierta autonomía de las condiciones materiales de la vida cotidiana. Su carácter ideológico le permitió ganar terreno en países donde el Renacimiento no tuvo lugar, calando en las prácticas culturales de los estratos superiores de la vida social (aristocracia política e intelectual). Su capacidad para permear los intereses de la nobleza y la alta burguesía fue, al mismo tiempo, lo que determinó su aislamiento en forma temprana. Así sucedió, por ejemplo, en Alemania donde la Reforma protestante avanzó y se apropió del Humanismo.

En particular, el Humanismo expresaba un modo de concebir ciertos aspectos de la cultura occidental como una renovación laica y al mismo tiempo cristiana. Coincidían en esta renovación cultural varios factores, principalmente técnicos y económicos, tales como el reloj mecánico, que transformó la relación del hombre con el tiempo y el trabajo (Le Goff, 1983) y la imprenta, que permitió un salto en la difusión de las ideas y del conocimiento (Ginzburg, 1981),

erosionando el monopolio de la educación y el conocimiento que la Iglesia detentaba en la Alta Edad Media.

Tiempo y espacio, hasta el desarrollo de una cuantificación más precisa a fines del siglo XIII, eran cuestiones vagas; el día medieval se dividía en la práctica en las horas canónicas en las que se rezaban las oraciones. Sin embargo, Le Goff advierte



que hay un tiempo laico que se opone tajantemente a un tiempo religioso, a pesar de que la difusión del reloj mecánico introdujo el progreso decisivo hacia las horas ciertas. Aunque los relojes aparecieron en Oriente antes que en Europa, fue la necesidad mercantil occidental la que condujo a un cambio en la percepción del tiempo. Su difusión coincidió en gran parte con las áreas de desarrollo de la industria textil, sin embargo, durante mucho tiempo, el marco temporal primordial fue el de los ritmos naturales y las prácticas religiosas.

Por otra parte, la invención de la imprenta contribuyó a ampliar y difundir el saber y liberó a los estudiantes de la dependencia de las palabras del maestro y de la memorización. El libro, un artículo de lujo hasta entonces, vinculado a un ambiente universitario y con intereses académicos, se volvió, hacia el siglo XVI, un objeto de la vida cotidiana para la mayor parte de los sectores urbanos ligados a actividades políticas, religiosas, y culturales más amplias y diversas.

La imprenta desempeñó un rol importante en la reformulación de ideas religiosas y políticas, que, ligada a una larga evolución en las formas de lectura y escritura que comenzó a fines del siglo X, llevaron a la consolidación del movimiento protestante (Saenger, 1997). Así, la expansión de la imprenta tuvo un gran efecto en la cultura europea, fundamentalmente debido a que puso a disposición de mucha más gente tanto autores clásicos y tratados de gramática como novelas de caballería, libros de viajes, astrología, botánica y matemáticas. Por otra parte, al estimular el gusto por los clásicos, la

aparición del libro impreso estimuló su traducción a las lenguas vernáculas. La convergencia de intereses entre sectores ligados al estudio de las obras clásicas y la actividad económica de los impresores, contribuyó a esta difusión del Humanismo.

El lector humanista desarrolló nuevos hábitos intelectuales de trabajo en los que la autoridad, el conocimiento y la escritura se relacionaban y abordaban de un modo distinto a la tradición medieval escolástica. Se trataba de una vuelta a los textos clásicos escritos en hebreo, latín y griego sin mediaciones de copistas e intérpretes.

Los usos y los fines de la lectura se sustrajeron del espacio monopolizado por la Iglesia cristiana, la nobleza y los hombres sabios y, por lo tanto, se diversificaron. El acceso a los textos sagrados o profanos y su interpretación comenzaron a tener lugar en el ámbito privado, producto de la lectura personal.

Imprenta. Principios del siglo XVI



Detalle de miniatura extraída de Chants royaux sur la Conception couronnée au puy de Rouen (1519-1528). [Bibliothèque nationale de France, París.]. En la imagen se observa que la impresión se realizaba con prensas a mano.

Entonces, ¿a quiénes denominamos “humanistas”? ¿Cómo se pensaban a sí mismos en este escenario sociohistórico? ¿Qué relación mantenían con los distintos grupos sociales? ¿De qué podían vivir? ¿Dónde podían enseñar? ¿Cómo podían llegar a institucionalizarse?

Rabelais, Montaigne, Erasmo, Sturm, Calvino, Moro, Lutero, Melanchton, Vives... la lista puede extenderse y abarcar distintos territorios de Europa occidental, tantos como las condiciones antes mencionadas hayan permitido la renovación ideológica de la cultura. (Ver gráfico del capítulo 3, página 72).

Lo que subyace como factor de aglutinamiento de esta lista, sin dudas, es el tipo de formación que recibieron en su juventud: todos ellos pasaron por las universidades, se formaron en los colegios internados de las facultades de artes.

Como vimos, el Renacimiento tuvo lugar, primero en las ciudades del norte de Italia y desde allí comenzó a extender sus redes de influencia. Según Peter Burke (2000), “la escolástica llegó tarde a Italia, donde las universidades como Bolonia y Padua se concentraban en el derecho, las artes y la medicina pero no en la teología. Las ciudades italianas, muchas de las cuales fueron autónomas a partir del siglo XI, produjeron una

Las fronteras de una nueva identidad

Los humanistas calificaron como “bárbaros” a quienes no establecían la misma empatía que ellos con el mundo antiguo. Asimismo, bajo los términos “escolásticos” y “Edad oscura” o Edad Media, designaron tanto a los filósofos medievales como el período anterior a la recuperación del mundo clásico, es decir, el Renacimiento.

cultura alternativa, laica antes que clerical y *civil* antes que militar.” Una generación anterior a la que estamos considerando, la de 1400 fue la que comenzó a rastrear nuevas fuentes escritas para comprender y resolver los problemas que el gobierno civil debía afrontar en las ciudades-Estado italianas.

Fueron estos precursores los que buscaron sus respuestas en la lectura sin mediaciones de los textos de la antigüedad. Eruditos que recorrieron distintas bibliotecas de los monasterios en su afán por hallar ejemplares griegos y latinos de las grandes obras. Fue así como comenzó el diálogo con estos textos y su cultura, y la tarea de traducción de ese nuevo poco conocido mundo cultural debido a la acción de mediación/traducción desempeñada tempranamente por la Iglesia cristiana. También trajo aparejado el interés por abrir escuelas de gramática donde el griego y las disciplinas como la poesía, la historia, la literatura, y el equilibrio físico y moral, tuvieran un lugar destacado. Había que transmitir estas artes, y el conocimiento que estos textos poseían a sus sucesores. Una generación después, Cicerón y Platón se transformaron en moneda corriente para los egresados de las universidades medievales que estaban buscando una forma distinta de explicar el sentido del mundo en el que vivían y para el que la religión cristiana no estaba ofreciendo respuestas o certezas en un contexto de crisis generalizado como ya hemos señalado.

Entonces, estos humanistas que habían padecido su formación en las instituciones universitarias medievales y profesaban un interés particular por la cultura del mundo

antiguo, interesados ahora por el virtuosismo y la educación integral de los hombres del mundo antiguo, ya no se reconocieron en los espejos de las órdenes religiosas ni con los profesores universitarios enclaustrados. Se los considera ligados a los intereses mundanos, que tratan de imponer su dominio en el mundo. Sobre todo, pertenecieron a determinados grupos sociales, a las élites mercantiles, comerciales, “intelectuales” y artísticas de las ciudades. Formaron redes específicas y estuvieron vinculados entre sí por hábitos intelectuales comunes, “por una forma nueva de comprender el mundo, y por una común manera de vivir, que expresaba bien la práctica de la civilidad, la *civilitate*, término acuñado por el propio Erasmo” (Varela, 1997).

Poseedores de un capital cultural elaborado y valorado socialmente, su paso por las cortes principescas, las cancillerías, podía brindar brillo y prestigio y civilidad a sus miembros. Algunos buscaron transformarse en los preceptores de los futuros herederos o alcanzar las bondades del mecenazgo. Otros participaron en las facultades de artes; si contaban con el apoyo externo de algún príncipe, crearon nuevas universidades o bien abrieron nuevas instituciones: academias literarias, cátedras de gramática y retórica en Italia; escuelas municipales en Alemania y los Países Bajos.

El Humanismo y la reorganización del campo del saber: *bellas letras, virtud, civilidad*

Teniendo en cuenta este escenario sociocultural, ¿qué sucedió con las jerarquías de los saberes medievales? ¿Qué nuevos conocimientos e instituciones educativas surgieron y cómo se resolvió su transmisión? ¿A quiénes estaban orientados y qué fines perseguían? ¿Cómo operaron las tradiciones de ciertos saberes institucionalizados y las corporaciones en la conformación de esta nueva cultura? ¿Cómo y con qué estrategia podía institucionalizarse este programa cuyos referentes eran individuos aislados?

En esta época de reacomodamientos del poder y la estructura social, vemos que junto a los antiguos tratados espirituales y morales destinados a la “gente simple”, se van sumando los nuevos sermones predicados en las cortes. La expresión “saberse el Cortesano”, manual de cortesía o urbanidad escrito por el humanista Castiglione y editado en distintos idiomas, no solo nos revela la amplia difusión y aceptación entre distintos sectores de la sociedad de esta nueva literatura relacionada con la civilidad, las buenas maneras y el buen vivir; también refiere que la lengua de la transmisión ya no es el latín, sino las lenguas vulgares. Sin embargo, esto no implicaba su retroceso, menos aún en las “castas” profesionales que habían dedicado años a su formación, a los estudios, con el objeto de formar parte de los nuevos estados centralizados. Así el latín, respaldado por la Iglesia y los humanistas, “veía acrecentar su valor como signo de reconocimiento social”. Como veremos a continuación, el latín y el griego, las *bellas letras*, se constituyeron en las nuevas marcas de distinción y estratificación social que promovía la formación humanista.

El pasado se burla de sí mismo

“Se decía que una carta de Salutati (1331-1406), el gran canciller humanista de la República de Florencia, entonces en guerra con Milán, es más temible que un escuadrón de caballería.” (Verger, 2001)

En forma asociada, el aristotelismo, fuente de modelos o formas del decir y de razonar, una lógica concebida como técnica demostrativa por excelencia, también sostenida y reproducida por la universidad medieval (racionalizar la fe), fue blanco de críticas de filósofos, humanistas, juristas y teólogos. En el caso de los humanistas, en nombre de las *bellas letras*, censuraron la tiranía de la escolástica. Así, relegados al plano de saberes marginales en la Edad Media, las *bellas letras* (gramática, retórica, poesía, literatura) fueron consideradas y estimadas por los humanistas. Ellos se nutrirán de los autores griegos y latinos y de ellos extraerán lecciones no solo de estilo, sino también de estética y moral. Estas artes del lenguaje, en particular la retórica, fueron fundamentales, junto con la filosofía antigua, para no solo instruir a los oyentes en las virtudes, sino también promover en ellos actos virtuosos. Como consecuencia, Platón y Cicerón fueron ahora colocados en el centro de la escena y la pedagogía humanista generó una nueva articulación entre teoría y práctica.

A partir del siglo XIV el mundo de los escribanos de justicia y de los secretarios de cancillería, también encontraron en este programa un modelo de referencia.

Esto nos conduce a evaluar otro cambio importante en las condiciones de producción y transmisión de conocimientos: el pasaje de una cultura verbalista, de transmisión oral, basada en el recurso de la memoria de los estudiantes universitarios, a una cultura también erudita, pero de carácter predominantemente escrito. Los humanistas no sólo van a buscar en los textos antiguos modelos de escritura y de virtud, también recuperarán géneros literarios antiguos olvidados por la cultura escolástica como son los diálogos y el género epistolar para la difusión de sus ideas.

Finalmente, aunque esto no implique agotar las posibilidades de estudio de este tema, la búsqueda de un ideal de formación basado en el mundo antiguo, el de la *paideia* clásica, implicará un alejamiento de los humanistas respecto del desdén que mostró la Iglesia cristiana por el cuerpo del hombre. Privilegiando la formación del espíritu, del intelecto, los hombres del saber de la Edad Media no prestaron atención a la formación del cuerpo, la afectividad, los cuidados y necesidades.

Sin embargo, el cuerpo con el que tenderán a identificarse los humanistas, tampoco será el del caballero medieval. Menos aún el cuerpo de las clases populares. Para cada uno de estos sectores, en consecuencia, se escribirán manuales o tratados de buena educación o civilidad, pero con orientaciones específicas: Erasmo con “La civilidad pueril”, “La educación del príncipe cristiano”, “Diálogos (familiares destinados no solo destinado a mejorar el lenguaje de los niños sino también a iniciarlos en la vida) y Vives con “La institución de la mujer cristiana” y “Diálogos (el príncipe niño)”.

El corto tratado escrito por Erasmo, en 1530, constituye una matriz novedosa si bien se sustenta en una larga y heterogénea tradición de escritos que van desde la antigüedad (Aristóteles, Cicerón, y Ovidio, Séneca, Quintiliano, entre otros) a la literatura medieval del siglo XII (sumas de instrucción monásticas, reglas, consejos para jóvenes nobles). Son tratados de educación en los que la exterioridad del cuerpo expresa la interioridad del sujeto, su alma.

Sin embargo, señalamos que el escrito de Erasmo de Rotterdam (1530/1985) es novedoso en tres sentidos. ¿Por qué?

1. Es el primero en dirigirse a los niños, mientras que los anteriores se dirigían a adultos y jóvenes. Ahora, el humanista, parte de una confianza en la posibilidad educativa del niño; por lo tanto, debe comenzar cuanto antes.

2. Se dirige a todos los niños, si bien escribe a un joven noble:

Al niño Enrique de Borgoña, del más alto linaje y las más halagüeñas esperanzas [...]. Aquellos a quienes la fortuna ha hecho plebeyos, personas de humilde condición, han de esforzarse más en compensar mediante buenos modales las ventajas que les negó el azar. Nadie elige su país ni a su padre: todo el mundo puede adquirir buen modo y buena conducta.

La infancia de las élites urbanas

Philippe Ariès (1987) señala que, en las élites urbanas, entre los siglos XV y XVI, hubo un proceso de reconocimiento de los niños. Estos comenzaron a ocupar un nuevo espacio y progresivamente se lo separó del mundo de los adultos. Para ello se reglamenta una nueva disciplina que se extiende a los juegos y a los dormitorios, al tiempo que se controla el lenguaje y se limita el uso de vocablos grotescos.

Sobre civilidad, urbanidad y las buenas maneras



El tratado pedagógico *La civilidad pueril* condensó principios y regulaciones respecto del cuerpo y del comportamiento social y privado en diversas circunstancias de la vida: en la mesa, en la corte, en la Iglesia, etc. Estableció una jerarquización y distinción entre los buenos y malos gestos, actitudes y mímicas, entendiéndolos como manifestaciones del alma que deben ser corregidas.

3. Por lo tanto, el tratado quiere enseñar un código válido para todos. Antes, los materiales se dirigían a grupos específicos. En cambio Erasmo quiere hacer del aprendizaje común de los gestos la base de una socialización generalizada. Por ello su tratado es tan corto y preciso en cuanto a lo que es objeto de cuestionamiento.

Impresa, reimpressa, adaptada, compilada y traducida, esta obra

escrita por Erasmo se transforma en un “best-seller” en el marco de –y enmarcando– las nuevas necesidades del siglo XVI.

¿Qué interrogantes abre el éxito que adquiere este manual en Europa, de modo particular en el norte de Francia, los Países Bajos y la Alemania?

En su estudio *Proceso de la civilización*, Norbert Elias (1987) señaló que la obra respondía a un interés de la época, un interés colectivo, que el genio de Erasmo supo condensar y plasmar por escrito. Destaca el hecho de que es a partir de la Baja Edad Media y el Renacimiento temprano que aumenta el autocontrol individual, a través de “mecanismos” “interiorizados” o “internalizados”. Es evidente, según Norbert Elias, que Erasmo no inventó la urbanidad, cuyas reglas generales –entre ellas la higiene, la moral– se habían formulado mucho antes, sin embargo, es el primero que ha tratado la civilidad de modo específico y completo, es decir las reglas de corrección como un objeto especial de estudio. Sobre la base de este análisis, Revel (2001) señala que

[...] los comienzos de la Edad Moderna constituyen un momento de inseguridad y de incertidumbre [...]. Es el tiempo de una nueva distribución social y cultural, y de una complejidad más acentuada de las relaciones entre grupos más diversificados. Estas sociedades en plena transformación necesitaban un lenguaje común y referencias nuevas, sobre todo porque las relaciones se hacen provisionalmente más libres y más densas. El tratado de Erasmo, más todavía en su proyecto que en las enseñanzas que ofrece, sale al encuentro de esta expectativa y le da una forma.

Se establece un nuevo sistema de clasificación social, lo que supone para los humanistas la creación de un cuerpo diferenciado y distinguido, producto del trabajo laborioso y sistemático del sujeto sobre sí mismo. Se trata de una nueva pedagogía de la distinción y el buen tono. (Ver capítulo III)

Para concluir, señalaremos que de esta combinatoria de transformaciones, no exentas de conflictos y resistencias, impulsa la formación de un nuevo programa de enseñanza. Esto que se ha denominado “estudios de la humanidad” y que en latín se define como *studia humanitatis*.

Prestemos atención al nuevo equilibrio de poderes y las nuevas jerarquías que se establecen respecto de los saberes socialmente válidos en el marco de la propuesta humanista.

Esta nueva “episteme”, entendida como una nueva configuración u organización del saber considerado socialmente válido, implicó un desplazamiento del saber jurídico y teológico, para dar lugar a una pluralidad de disciplinas: filología, filosofía natural, literatura, poesía, retórica, gramática, teatro, arquitectura, pintura.

En síntesis, el programa Humanista respecto de la educación se diferencia de los saberes socialmente válidos de la Edad Media por estos aspectos señalados.

Cuadro comparativo sobre saberes socialmente válidos

| | Saberes hegemónicos en la Edad Media | Disciplinas del programa humanista |
|-----------------------------|---|---|
| Lengua | Latín escolástico (jerga técnica) | Latín – griego – hebreo |
| Saberes | Artes liberales (trivium y quadrivium) Disciplinas superiores: Teología, Medicina y Derecho | Filología, filosofía natural, literatura, poesía, retórica, gramática, historia, teatro, arquitectura, pintura. |
| Carácter | Teológico y jurídico | Letras y virtud (hombres más instruidos y perfectibles) |
| Instituciones | Escuelas de gramática Escuelas catedrales Facultades de Artes Facultades superiores | Cortes principescas Preceptor Academias literarias Escuelas municipales (Italia) Colegios Tratados o manuales |
| Destinatarios | Clérigos seculares y regulares sin agrupamientos por edades | Diversificación: emergencia de la infancia y de los jóvenes como sujetos educables. |
| Orientación de la formación | Intelectual | Integral: cuerpo, inteligencia y alma |
| Estrategia | Reproducción del orden cristiano feudal a través de la justificación ideológica que proporciona la Iglesia sobre el carácter divino e inmutable del orden tripartito. | Estratificadora: naturalizar las diferencias sociales atribuyendo una “naturaleza” diferencial y diferenciadora a cada estamento. |

Como observamos, también se trata de un programa de carácter aristocrático y urbano. Como las corporaciones universitarias medievales, su fin sigue siendo la formación del intelecto de una nueva “nobleza de letras”, a través de las disciplinas (formalista y libresco). Sin embargo, su estrategia incorpora nuevas técnicas, menos violentas y personalizadas, tendientes a buscar el consentimiento activo de los distintos destinatarios en el proceso de regulación de los cuerpos, de las almas, de las mentes, en el nuevo orden que comienza a establecerse.

Humanismo y Reforma cristiana

En el marco de los brutales trastornos que trajo consigo la crisis del siglo XIV, una vida breve e incierta sobre la tierra para muchos hombres y mujeres, la Iglesia cristiana también se resquebrajó.



"El anticristo" (el papa vendiendo indulgencias). Lucas Cranach. 1521.

“Muchos prelados solo decían misa en raras ocasiones. Gran número de sacerdotes, en el bajo clero vivían en el concubinato y tenían hijos bastardos [...]. Vestidos como el resto del pueblo, jugaban a los bolos con sus feligreses, iban a la taberna y tomaban parte en los bailes pueblerinos. [...] En la época de la Reforma, el obispo de Basilea recomendaba a los sacerdotes que no se rizaran el pelo, que no comerciaran en las Iglesias, que no provocaran escándalo, que no vendieran licores,

que no se dedicaran a la compraventa de caballos y que no adquirieran objetos robados”. (Delumeau, 1977).

Antagonismos por el poder, divisiones y enfrentamientos en el alto clero y en el interior de las órdenes religiosas y, en los pueblos, y un clero demasiado pobre recurrieron a artificios venales para vivir, sacerdotes poco y nada instruidos que, por lo tanto, no podían predicar la palabra de Dios e instruir a los fieles.

¿Cómo vivieron, cuáles fueron los sentimientos de los creyentes frente a al descrédito de las jerarquías de la Iglesia?

Hacia fines del siglo XIV surgieron movimientos y comunidades conformadas por clérigos y laicos que buscaron retirarse del mundo y llevar una vida contemplativa, de estricta disciplina, oración y lectura de la Biblia. Este movimiento fue conocido como *devotio moderna*. Los Hermanos de la Vida en Común y los canónigos de Windensheim, en los Países Bajos y al Oeste de Alemania, abrieron escuelas para niños, donde además de proporcionarles conocimientos de gramática y lógica, se los introducía en una vida religiosa de carácter personal y austera.

Durante el siglo XV la impresión de libros (se estima que el 75% de la producción tipográfica de 1455 a 1520 correspondió a obras religiosas) hizo que aquellos que buscaban una renovación de la Iglesia redescubrieran a los antiguos cristianos⁶,

Derribando mitos

Suele considerarse a Lutero como el iniciador de la disidencia en la Iglesia cristiana y el traductor de la Biblia en lengua vulgar. Sin embargo desde el siglo XIV surgen rebeliones religiosas populares conducidas por eruditos teólogos. En Inglaterra, Wyclif traduce la Biblia, ataca la división jerárquica de la Iglesia y proponía el retorno a una comunidad igualitaria de los primeros cristianos. Juan Hus continúa el movimiento en Bohemia, traduce la Biblia al checo. A partir de estas traducciones de la Biblia es el cristiano común, sin la mediación del pastor, quien accederá al mensaje divino.

⁶ La lectura silenciosa proporcionó una nueva intimidad y las condiciones para profesar una religiosidad más individualizada. Ver Saenger (1997).

comparándolos desfavorablemente con la Iglesia católica romana. Como consecuencia, elevaron la exigencia de instrucción de los sacerdotes, ya que "la ignorancia de las Escrituras es la ignorancia de Cristo". Un cristiano debe contar con un mínimo de saber, debe conocer lo que cree. Así, este pensamiento religioso influyó en el desarrollo de la instrucción de los cristianos desde la más tierna infancia, considerando que es en esos primeros años que se imprimen los caracteres de un hombre y de una generación.

Son estas las condiciones que hicieron posible en toda Europa occidental una crisis espiritual y el despertar de una conciencia individual que el movimiento humanista ya había anunciado.

De la Iglesia cristiana universal a las confesiones religiosas

Las principales tradiciones religiosas que surgieron con la Reforma protestante fueron la luterana, calvinista, anabaptista y anglicana. Cada una de estas confesiones religiosas tuvo importantes implicancias en el accionar y el pensamiento político de distintos territorios europeos, como fue el caso de Alemania, Ginebra e Inglaterra.

¿De qué modo el Humanismo contribuyó a la emergencia de una crítica y disidencia religiosa que en forma progresiva se fue extendiendo desde Alemania y los países del Norte de Europa? ¿Cómo se combinaron en estos territorios el fervor religioso con la crítica a las instituciones que emanaban del poder de la Iglesia de Roma?

Frente a interpretaciones ampliamente difundidas que sostienen que la corrupción y el abuso de autoridad, la disciplina escandalosa y el descrédito de la Iglesia católica, desencadenaron la conformación del movimiento protestante, Delumeau (1977) nos propone otro enfoque. Afirma que los desórdenes relacionados con el comportamiento público de los hombres

de la Iglesia católica deben ser considerados como muestra de una alteración de carácter más general y profundo en las conciencias individuales y de las estructuras sociales durante el Renacimiento y el Humanismo.

Considerado más anticlerical que anticristiano en su afán por estudiar y perfeccionar la traducción de las Sagradas Escrituras, el Humanismo preparó las condiciones para la Reforma. Siguiendo a Delumeau, dos son las líneas por las que discurrió este proceso: por un lado, "contribuyó a este retorno a la Biblia, que era una aspiración de la época, e insistió en la religión interior desvalorizando la jerarquía, el culto de los santos y las ceremonias" (Delumeau, 1977).

La educación de Lutero



Nació en Sajonia en 1483; era el hijo mayor de un empresario minero. Recibió una educación severa: estudió en la escuela catedralicia de Magdeburgo, dirigida por los Hermanos de la Vida en Común y finalmente en la Universidad de Erfurt, donde primero realizó estudios de bachiller (1505). Se convierte en monje agustino y en 1511 comienza a enseñar en la Universidad de Wittenberg donde se doctoró en Filosofía (Teología) en 1512 con 30 años.

El núcleo de la crítica de los reformadores fue la doctrina de la salvación de las almas a través de las obras. La justificación por las obras significaba la necesaria mediación de la Iglesia, a quien el individuo estaba sometido y debía obediencia. Es este carácter formal y externo de las prácticas religiosas lo que discutirán Lutero y los reformadores proponiendo, en cambio, una relación directa del individuo, desde su toma de conciencia, con Dios. Por lo tanto, la salvación de las almas se realiza a través de la fe. Una fe ciega, no en las instituciones ni en las obras humanas, sino en una relación directa con Dios. En síntesis, la salvación es por la fe individual y directa en Dios lo que constituye su originalidad. Lo que distancia la doctrina de Lutero respecto de Wyclif y Hus es que estos últimos solo consideraron la división jerarquía de la Iglesia como pilar de sus críticas y proponían un retorno a la primitiva comunidad cristiana.

Sin embargo, el estudio de las prácticas colectivas religiosas demuestra que no existe un abismo entre protestantes y católicos. Tanto para luteranos como calvinistas, la práctica primordial es la oración individual y diaria con lectura de la Biblia, que generalmente se da en el ámbito familiar.



Detalle de Lutero cantando y tocando el laúd junto a su familia. Siglo XVI.

Lutero escribió varios himnos religiosos e introdujo la práctica del canto coral en las veladas familiares y en las parroquias.

Como observamos en la pintura, es en el encuentro familiar donde el padre asume la responsabilidad de presidir este culto religioso ante su mujer, hijos y criados, ya sea cantando salmos, rezando oraciones o leyendo la Biblia. Además, como cabeza de familia bendice el inicio de cada comida y da gracias al final y vela porque todos sigan el buen camino y se

alejen del vicio. La Iglesia protestante insiste en el valor de esta práctica familiar, en particular, por la noche. Asimismo, el soporte para dar performatividad a estas acciones son los catecismos. Por ejemplo, el *Catecismo de Nantes* recomienda al clero que “hay que exhortar a las familias que se reúnan por la mañana y por las noches para rezar las oraciones en común recitándolas en voz alta uno de la familia” (Lebrun, 2001).

A este escenario familiar se acopla la parroquia en tanto escenario de las prácticas colectivas de los fieles. Allí se ejerce el control de la conducta y la vigilancia estricta de cada individuo de la comunidad.

Es por ello que una nueva estrategia de gobierno de los hombres, de las almas y del propio cuerpo, se instaló en los inicios de la Reforma: cambió el sentido de la pastoral cristiana; los individuos ya no debían su salvación a la obediencia formal de la palabra de la Iglesia romana y sus rígidos rituales. La obediencia se transformó en un acto de reflexión del sujeto sobre su propio accionar. Ahora cada creyente juzgaba individualmente sus

obras según su propia conciencia. Sin lugar dudas, esto contribuyó a otorgar el carácter fundamentalmente individualista del protestantismo. Sin embargo, según Lutero, no se trata de que cada individuo tenga la libertad de hacer lo que desee, sino que el bien común se encuentra por encima del bienestar individual. Los fieles debían realizar buenas acciones para ayudar al prójimo, a la comunidad, a la sociedad.

Para ello se impuso, como ya vimos, un nuevo código de comportamiento social e individual que desde el siglo XV intentaban difundir las voces críticas de la Iglesia: un cristiano debe contar con un mínimo de saber, debe conocer lo que cree a través de la lectura de la Biblia, traducida a la lengua vulgar.

Así, la corriente reformadora cristiana influyó el desarrollo de la instrucción y la escolarización de los saberes religiosos que permitieron una nueva estrategia de disciplinamiento y control social. Esto se tradujo en una preocupación por la formación de sujetos cristianos la primera etapa de la vida.

Los reformadores protestantes, tanto luteranos como calvinistas, se apropiaron de la *civilitas* erasmiana con la premisa de una temprana intervención sobre la tierna infancia. Para ello resultaba necesaria una pedagogía que disciplinara las almas, a través de la manipulación del cuerpo, e impusiera un código de comportamiento social, ya que los niños se convertirían en adultos y deberían aprender a vivir juntos. A la preocupación religiosa, se le sumó la política.

En síntesis, la Reforma protestante se hizo eco de estas premisas comunes a todos los humanistas cristianos: la alfabetización se transformó en la condición de una fe personal y sólida, la base de una nueva regulación social, pero asociada a un formato escolar. Para la Reforma, la familia, la parroquia y el espacio escolar era donde se aprendía a ser buen cristiano a través de la fe, la moral, la oración y la lectura y, al mismo tiempo, se ejercía el control mutuo y sistemático de los cuerpos, del tiempo y del espacio del niño, a través de la mirada atenta del padre, del pastor y del maestro.

A continuación, se analizará en qué consistió esta propuesta educativa, cuáles fueron sus principales objetivos, estrategias, contenidos, destinatarios mediante el estudio de fuentes escritas (llamamientos/cartas, discursos, sermones, artículos de visita/informes sobre la situación de la instrucción) que expresan el pensamiento de Martín Lutero respecto de la instrucción y educación de los fieles.

La reforma educativa de la Reforma

Alemania: entre el Imperio y el papado



Detalle de Batalla contra los campesinos, Gabriel Salmon. 1526.

En el siglo XV el territorio de Alemania se encontraba fragmentado en casi 400 unidades políticas compuestas por ducados, obispados, ciudades libres, abadías, etc., independientes y cada uno con su régimen interno de gobierno.

Los grandes príncipes deseaban unificar sus territorios y desprenderse del dominio del Papado.

Fueron ellos quienes tomaron partido por las ideas de Lutero.

A su vez, los campesinos encontraron en la prédica de Müntzer, seguidor de Lutero, la fundamentación para su rebelión contra la opresión de la nobleza. Sin embargo, Lutero, respetuoso del orden feudal y de la autoridad, justificó la brutal represión (más de 100.000 víctimas) de la revuelta campesina en 1525.

En un momento de disolución política y social y, sobre todo, de levantamientos campesinos (1524-1525) a los que Lutero se opuso, se hizo pública la *Carta a los consejeros de los estados alemanes pidiéndoles la fundación de escuelas cristianas*.⁷ Preocupado por el gobierno de las almas, en particular de los jóvenes, Lutero se dirigió a los consejeros –“sabios y poderosos señores”– y fundamentó su propuesta de creación de escuelas cristianas, junto con su interés por la formación de buenos maestros, como “necesaria para la gloria de Dios [...] bienestar y prosperidad de Alemania”. Los principios educativos que sostuvo a través de su prédica y su llamamiento a los poderes públicos se tradujeron en práctica educativa concreta en el seno de una comunidad religiosa reformada y de carácter cada vez más nacional. Los principales objetivos de esta propuesta educativa eran los siguientes:

⁷ Las fuentes citadas en este apartado se tomaron, salvo otra indicación, de la publicación: Lutero, M. (1977) *Escritos sobre la educación y la Iglesia. 1523-1539*. EE.UU, San Louis, Missouri, Editorial Concordia.

Carácter político y fines sociales de la instrucción

Diariamente se invierten crecidas sumas de dinero en la construcción de caminos y en otras muchas obras de utilidad pública; ¿y por qué no han de emplearse también en la educación de la juventud y en la formación de buenos maestros de escuela? Dios nos ha colmado de beneficios y nos ha suministrado tantos elementos de cultura que en tres años se puede aprender hoy más que antiguamente en veinte y en treinta, así como a la edad de dieciocho años un joven puede saber más que sabían en otro tiempo todas las universidades y conventos. [...] Pero no basta poseer tantos medios: es preciso no dejarlos perder, sino generalizarlos y multiplicarlos. De continuo vemos nacer y crecer niños de cuyo perfeccionamiento nadie se ocupa. ¿Habremos de resignarnos con situación tan triste consintiendo nosotros, los alemanes, que las naciones vecinas nos califiquen de locos o de bárbaros? (Lutero, 1524). Necesidad de crear y mantener escuelas cristianas. Exhortación a las autoridades municipales alemanas.

Lutero y Melanchton fueron los exponentes de una clase en ascenso que veía en la instrucción un medio para afianzar su poder contra la nobleza militar que desdeñaba las letras y, al mismo tiempo, un medio de control para las clases populares. Para atender a estos objetivos, la red de escuelas debía presentar una doble faz: por un lado, una elitista –los colegios– que respondiera a las ambiciones de promoción social de la burguesía y proveyera los cuadros que los príncipes necesitaban para gobernar; y, por otra parte, las escuelas elementales que forjarían sujetos obedientes y trabajadores eficaces, inculcándoles a la vez la ideología dominante a través del catecismo, las reglas de comportamiento y los códigos básicos de comunicación.

Formación de nuevos sujetos educativos: jóvenes

La misma carta sostiene: “es preciso ocuparse de la educación de la juventud, porque así lo exige la felicidad de nuestro pueblo”. Y a continuación introduce argumentos a favor de la instrucción pública:

Pero no basta mirar por la parte espiritual; es necesario atender también a la temporal. Aunque no hubiera ni alma ni cielo ni infierno, sería preciso tener escuelas para satisfacer nuestras necesidades como habitantes de este mundo, según lo acredita la historia de los griegos y de los romanos. Yo me avergüenzo cuando oigo decir a nuestros cristianos: ‘La instrucción es buena para los eclesiásticos, pero innecesaria para los demás’. ¿Cómo ha de ser indiferente que el príncipe, el señor, el consejero, el funcionario sean ignorantes u hombres instruidos, capaces de llenar cristianamente los deberes de su cargo? (Lutero, 1524) *Necesidad de crear y mantener escuelas cristianas. Exhortación a las autoridades municipales alemanas.*

Instrumentos y soportes materiales de la instrucción

Lutero, en tanto divulgador de la Biblia en lengua vernácula, se refiere a la imprenta como “el último don de Dios”. La imprenta reduce los costos del libro, y gracias al acceso individual a mayor cantidad de libros, contribuye al progreso en el estudio de las lenguas, y otras materias. Sin embargo, es posible establecer algunas contradicciones y tensiones importantes entre ciertos principios teóricos y religiosos que sostuvo Lutero en su prédica inicial y las prácticas concretas que tuvieron lugar en territorios reformados. Su propuesta de reforma religiosa se basaba en dos pilares fundamentales: la interpretación de la Biblia sin mediaciones y la circulación de los libros entre miembros de la sociedad, en particular, de sectores populares. Pero, como sostiene Gilmont (2001), Lutero desconfió de su difusión y criticó el carácter peligroso e innecesario de algunos títulos. En *Manifiesto de la Nobleza Cristiana de la Nación Alemana* sugiere:

Por lo que se refiere a los libros teológicos, convendría, asimismo, reducir su número y seleccionar los mejores. Tampoco sería conveniente leer mucho, sino leer buenas cosas y leerlas con frecuencia, por poco que sea. Eso es lo que le convierte a uno en sabio de las Sagradas Escritura y piadoso al mismo tiempo.

La desconfianza que manifestaba Lutero por la difusión de ideas y libros también se percibe en su concepción de la educación, en la identificación de los principales destinatarios de su propuesta educativa (formación de una élite religiosa y política) y en su crítica a la decadencia en la que habían caído las universidades y los monasterios. A estos últimos los acusaba de la desaparición del auténtico saber y de corromper el latín y el alemán. Sin embargo, a pesar de los reparos y las sospechas de Lutero, la imprenta estimuló la producción y difusión de libros escolares: gramáticas latinas, diccionarios y, por supuesto, los abecedarios y catecismos. En aquella época, en una casa podían hallarse fundamentalmente libros de oración, libros que reunían un conjunto de oraciones para rezar todos los días del año, vidas de santos y libros que respondían a las necesidades de determinados oficios.

Escolarización de los niños ricos y “pobres niños”

Influenciado por el programa humanista, Lutero sostenía:

Nuestro primer cuidado debe ser el cultivo de las lenguas, el latín, el griego y el hebreo, porque las lenguas son el depósito de las verdades religiosas y, si las abandonamos, cada día se oscurecerá más y más el sentido de las Escrituras.

El estudio de las lenguas clásicas para leer a los autores en la lengua original, la búsqueda humanista de la perfecta traducción, era para Lutero un medio para llegar a la verdad evangélica:

No pretendo que todos los predicadores puedan leer la Sagrada Escritura en el original; pero es preciso que entre nosotros haya doctores capaces de remontarse hasta la fuente de estos libros. Podrían citarse no pocos ejemplos de discusiones inútiles sobre pasajes mal traducidos.

Si yo tuviera hijos, cuidaría de que aprendiesen no solamente las leguas y la historia, sino también el canto, la música y las matemáticas. Yo no pretendo que de cada niño se haga un sabio, pero considero necesario que todos vayan a la escuela, a lo menos una o dos horas diarias. Es preciso que Dios vea, por el uso que hagamos de nuestra inteligencia, que agradecemos sus beneficios, y que nos hagamos capaces de contribuir al mejoramiento del mundo, llevando a la gran corriente de la civilización el tributo de nuestras fuerzas y de nuestros conocimientos.

Sería muy conveniente entregar parte de lo que [se] suponía como la mejor inversión en beneficio de las escuelas y de la educación de los pobres niños”.

(Lutero, 1530) *Sermón para que se manden a los hijos a la escuela.*

Lutero destacaba la necesidad de contar con maestros bien formados y consideraba que, después de la predicación, el maestro de escuela es “el oficio más útil, más grande y mejor que hay”. También se pronunció contra los años que un estudiante debía pasar en la universidad: veinte o treinta años para no saber nada, por eso destacó la importancia de aprender un oficio en el resto del tiempo, así “trabajo y oficio irían a la par mientras los muchachos son jóvenes”.

El nuevo rol del maestro y la disciplina

[...] y que los de mejores disposiciones se preparen para ser después maestros. [...]. Me atrevo a suplicar también a cuantos aman los progresos de los estudios que promuevan la creación de buenas bibliotecas y la fundación de librerías. Hay muchos libros que convendría arrojar al fuego, y otros que no puedo menos de recomendar y que desearía se propagasen. Entre éstos mencionaré la Biblia en latín, en griego, en hebreo, en alemán y en otras lenguas si fuese posible; los clásicos, poetas u oradores, los libros que tratan de la gramática, de las artes liberales, del derecho, de la medicina, etc.; las crónicas y las historias que nos dan a conocer los designios de la Providencia en el gobierno del mundo. Serían, en fin, necesarios buenos libros populares, historias instructivas, de todo lo cual nada poseemos en realidad. Los griegos, los romanos y hasta los mismos hebreos escribían con sumo cuidado su historia, y cuando alguno entre ellos ejecutaba alguna acción heroica, la recogían para instrucción y ejemplo de la posteridad. [...] Yo os ruego, pues, que no rechacéis mis consejos y que miréis con vivo interés la salud, el bienestar y la prosperidad de Alemania.

Para Lutero, la disciplina es fundamental en el gobierno de la población y del reino. Por ello le otorga una gran autoridad al padre de familia.

Lo primero que se debe exigir de los niños es la obediencia. *Honra a tu padre y a tu madre*, dice la Escritura. Donde falta la obediencia todo se trastorna, pues cuando reina la insubordinación en la familia, reina igualmente en el pueblo, en la ciudad, en la provincia, en el reino. [...] Si ha sido mal educado, todo está corrompido: súbdito y señor, cuerpo y cabeza. (Lutero, 1539) *Los concilios y la Iglesia*.

Los reformadores protestantes se opusieron intensamente a las formas de religiosidad popular y a todo aquello que representase una forma de expresión de la cultura popular, tales como bailes, baladas, juglares, ferias, tabernas y libritos no piadosos que circulaban. En síntesis, todo aquello que se relacionara con la diversión del pueblo. Si bien la contrarreforma católica intentó modificarla, según Peter Burke (1991), los protestantes se propusieron su abolición. Todo ritual popular, incluso religioso, fue perseguido, pero el ataque más sistemático fue contra las fiestas y en especial contra el carnaval. Una observancia moral fundamentaba su condena, por la peligrosidad de las emociones que se despiertan e incitan al pecado. Para Peter Burke, el límite entre moral y política es muy lábil, ya que fiesta y revuelta se asociaban. La bebida, la glotonería, el baile, el peligro de la carne, toda tentación era condenada.

Para obtener la obediencia de los niños, es necesario hacerles conocer las verdades y los deberes que les enseña la religión y someterlos a una buena disciplina. Desgraciadamente esto es poco práctico, y debe suceder así por cuanto los padres son poco instruidos y no llegan a entenderse sino de una manera muy imperfecta en materia de castigos. Bajo ciertos puntos de vista la escuela podría suplir en parte la ignorancia de los padres; pero éstos desprecia los servicios que pueden prestarles la escuela y descuidan la asistencia de sus hijos. [...] La autoridad de los padres respecto de los hijos procede de Dios, pero esta autoridad no deben usarla caprichosamente ni con cólera. Se debe castigar a los hijos, pero sin maltratarlos, porque cuando se les maltrata, aborrecen la casa paterna, y el despecho o la cólera los precipita en toda suerte de peligros. Hay casos, sin embargo, en que conviene castigar con severidad. Un falso amor natural ciega con frecuencia a los padres, que en este caso prefieren el cuerpo al alma de sus hijos.

Educación de carácter nacional

En cuanto a la conformación de un dispositivo de alianza familia/escuela, Lutero propone un control minucioso de autoridades eclesiásticas y laicas en cuanto a reglamentos y programas:

Demasiado comprendéis que hacen falta escuelas en todas partes para nuestros hijos, a fin de que los hombres lleguen a ser capaces de ejercer su vocación, y las mujeres de dirigir su

casa y de educar cristianamente a sus hijos. A vosotros os incumbe, señores, acometer esta obra, porque si se la deja al cuidado de los padres, pereceremos cien veces antes de que se lleve a efecto.

En este sentido, Melanchton advierte:

En una ciudad bien conformada hay ante todo necesidad de escuelas donde los niños, que son la semilla de la ciudad, serán instruidos porque uno se equivoca enormemente de creer que se puede adquirir una sólida virtud sin instrucción y nadie es capaz de gobernar los asuntos públicos sin la ciencia de las letras que contienen la forma de dirigir las ciudades.

Reforma protestante y educación: nuevos impulsos religiosos y culturales

Los aspectos educativos de la Reforma protestante hasta aquí seleccionados para su análisis, iluminan el proceso de renovación de prácticas y comportamientos sociales que tuvieron lugar en un mundo en crisis y en transición hacia la temprana modernidad. Son dimensiones claves de esta transición, la transformación y diversificación de la estructura social y económica, la urbanización progresiva, la organización política y territorial de los Estados que tiende a la centralización del poder y a nuevas formas de legitimación y construcción del conocimiento científico. En efecto, la Reforma protestante proporcionó nuevos argumentos y nuevas experiencias que sentaron las condiciones y las bases para futuras transformaciones educativas (Ginestet; Paredes, 2012). Es posible resumir el alcance de su legado en:

La enunciación y la experimentación del *principio de instrucción universal*, entendido como la extensión de la educación religiosa (lectura de la Biblia en lengua vernácula) a sectores populares que hasta el momento no podían acceder a estos saberes reservados a los sectores privilegiados de la sociedad. En forma complementaria, la necesidad de la obligatoriedad, como estrategia de extensión y reproducción de la nueva ideología religiosa y sus instituciones.

La incorporación de una *estrategia de obediencia y de disciplinamiento de los individuos*, el gobierno de las almas y las conductas sociales, a través de la autoridad paterna, de la nueva religiosidad (nueva pastoral) y de la escuela que generaría nuevos dispositivos y formas de gubernamentalidad de la población.

La adopción de un *carácter cada vez más nacional de la educación*: esto se explica por la importancia de la lengua vulgar/nacional, junto a la necesidad de contar con pastores e Iglesias ya no universales, sino de organización territorial, todo ello ligado al proceso de concentración del poder en aparatos burocráticos centralizados.

La *apelación a los poderes laicos* para intervenir activamente en los destinos de la educación de niños y jóvenes. Esto implica no solo la necesidad de financiamiento y creación de nuevas instituciones, sino también su participación en la evaluación y control.

La conformación de nuevas instituciones educativas para atender nuevas necesidades de infancias y juventudes diferenciadas: escuelas parroquiales y colegios humanistas que poco tenían en común en cuanto a contenidos, graduación de la enseñanza, propósitos y estrategias. En este sentido, llevada a la práctica, la propuesta educativa de Lutero no se distanció del carácter aristocrático que impregnó al movimiento de renovación pedagógica de los siglos XV y XVI.

Sin lugar a dudas, si bien el desarrollo del programa humanista estuvo acompañado por una expansión de instituciones educativas (colegios reformados y católicos) los niños de las clases populares escasamente se beneficiaron de esta nueva organización del saber. La forma que adoptaron estos proyectos y programas humanistas (y reformados) en la práctica indica que se produjo una escolarización de los estratos superiores urbanos.

Lutero se interesó en impregnar un sentimiento de convicción interior en todos los fieles a través de la música sacra y el canto religioso en coro. La idea de ofrecer una educación común a todos los niños y jóvenes en instituciones específicas y separadas del mundo adulto, con personal especializado y organizado jerárquicamente, comenzó a delinearse en estas proclamas educativas de carácter universalista, elemental y religioso. Se trataba de formar hombres y cristianos, pero para ello era preciso no olvidar las almas, no descuidar los cuerpos y las jerarquías sociales en las que se inscribían.

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Burke, P. (1991). *La cultura popular en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza.
- (2001). *El Renacimiento europeo*. Barcelona: Crítica.
- Delumeau, J. (1977a). *La civilización del Renacimiento*. Barcelona: Juventud.
- (1977b). *La Reforma*. Barcelona: Labor.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. México: FCE.
- Erasmus de Rotterdam (1530/1985). *De la Urbanidad en la manera de los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gilmont, J. (2001). "Reformas protestantes y lecturas", en Cavallo, G., Chartier, R. (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik.
- Ginestet, M.; Paredes, L. (2012). "La reforma educativa de la reforma: nuevas formas de regulación de las almas y de la población en Europa Occidental a partir del siglo XV", en *Revista Heurística*, 2012, N° 15, p. 88-99. Universidad de los Andes, Venezuela. ISSN 1690-3544. En línea. Disponible en: <www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37292/1/articulo7.pdf>.
- Heller, A. (1980). *El hombre del Renacimiento*. Barcelona: Ediciones Península.

- Lebrun, F. (2001). "Las reformas: devociones comunitarias y piedad personal", en Ariès y Duby (dir.). *Historia de la vida privada Tomo III*. Madrid: Taurus.
- Lebrun, F.; Venard, M.; Quéniart, J. (2003). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tomo II*. París: Editions Perrin.
- Le Goff, J. (1983). *Tiempo, trabajo y cultura en el occidente medieval*. Madrid: Taurus.
- Lutero, M. (1977). *Escritos sobre la educación y la Iglesia. 1523- 1539*. San Louis, Missouri, Editorial Concordia.
- Revel, J. (2001). "Los usos de la civilidad", en Ariès y Duby (dir.). *Historia de la vida privada, Tomo III* Madrid, Taurus.
- Saenger, P. (1997). "La lectura en los últimos siglos de la Edad Media", en Cavallo, G., Chartier, R. (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.
- Verger, J. (2001). *Gentes del saber (en la Europa de finales de la Edad Media)*. Madrid: Complutense.

Bibliografía ampliatoria

- Brotton, J. (2004). *El bazar del renacimiento. Sobre la influencia de Oriente en la cultura occidental*. Buenos Aires: Paidós.
- Durkheim, E. (1905/1992) *Historia de la educación y de la pedagogía*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1977-78/2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: FCE.
- Hill, C. (1974). "El protestantismo y el desarrollo del capitalismo", en AAVV, *Estudios sobre el nacimiento y desarrollo del capitalismo*. Editorial Ayuso.
- Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M.; González, E. (coord.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hamesse, J. (1998). "El modelo escolástico de la lectura", en Cavallo, G., Chartier, Roger (dir.). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Le Goff, J. (1964). *Los intelectuales de la Edad Media*. Buenos Aires: Eudeba.
- Skinner, Q. (1993). *Los fundamentos del pensamiento político moderno*. II. La Reforma. México: FCE.
- Van Dülmen, R. (1984). "Religión, educación, arte: Religión, cisma, nueva religiosidad", en *Los inicios de la Europa moderna. 1550-1648*. México: Siglo XXI.
- Varela, J. (1991). "El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica", en AAVV, *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Centro de Investigación y Documentación Educativa: Universidad Complutense de Madrid.
- (1997). *El nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.
- Várnagy, T. (2000). "El pensamiento político de Martín Lutero" en Borón, A. (comp.). *La filosofía política clásica*. Buenos Aires: Clacso/Eudeba.

CAPÍTULO II

La formación del Estado centralizado: entre el juego de los cortesanos y el aporte de los humanistas

Marcela Ginestet

Estamos en el siglo XV; porque fue principalmente entonces cuando se internó la enseñanza. En este momento la monarquía está a punto de alcanzar su máximo poder y unidad; apenas un siglo la separa de su apogeo. Por consiguiente, no es extraordinario que este gran cuerpo universitario, que mantiene relaciones directas y frecuentes con el Estado, que hunde sus raíces en lo más profundo de la sociedad medieval, esté animado a espíritu de orden, de organización, de reglamentación que respiran todas las instituciones de la época.

DURKHEIM, ÉMILE (1939-1992)

Introducción

La emergencia de modos de educación y de propuestas y prácticas educativas por parte de humanistas y reformadores a partir del siglo XV, estuvo estrechamente relacionada con otros procesos de orden sociopolítico y cultural. Fueron decisivas la renovación laica y religiosa a partir de dicho siglo y la centralización del Estado en la temprana modernidad. Además de este nuevo ordenamiento administrativo y social jerarquizado, la Reforma y la Contrarreforma aceleraron y acompañaron estas transformaciones y otorgaron las condiciones para el surgimiento de nuevas instituciones escolares (ver capítulo I).

Desde el Renacimiento surgen los colegios, como espacio de encierro de la infancia y juventud en un tiempo controlado, disciplinado y jerarquizado. Un espacio en el que los sujetos “aprendieron a asumir en sus cuerpos y en sus conciencias el valor del orden”, la educación de la voluntad, el acatamiento, la puntualidad, la exactitud, el gusto y los gestos (ver capítulo III). La configuración de un nuevo orden político y social, las “modernas” administraciones centralizadas, y la necesidad de una gestión “racional”, demandó una educación para la obediencia y la sumisión a la razón de Estado (Varela, 1983).

Diversas fuerzas contribuyeron en este período a la formación de un nuevo orden político, caracterizado por la centralización del poder y el dominio territorial y una nueva jerarquización estamental. Además de los intereses dinásticos y la acción política de una élite administrativa, la expansión de los mercados en una “economía mundo” otorgaron las condiciones para la configuración del Estado moderno primitivo.

En este capítulo desarrollaremos el proceso de gestación del Estado centralizado, sus características y cómo se articularon en la estructura del poder político los humanistas. ¿Qué importancia tuvieron los nuevos saberes y cómo contribuyeron a la consolidación del Estado? ¿Qué nuevas instituciones regularon y disciplinaron los comportamientos sociales?

Formación del Estado centralizado

El despegue de la economía europea a partir del siglo XV y el florecimiento de la economía mercantil con la expansión de grandes compañías comerciales hacia nuevos territorios recientemente conquistados (las Indias occidentales –América– y orientales) y la expropiación de sus bienes (fundamentalmente el oro y la plata americanos), generó un espectacular proceso de acumulación de capitales en manos de una burguesía mercantil y del capital financiero en formación. Al mismo tiempo, todas estas empresas dependieron de la emergencia de un Estado territorial y centralizado. Más allá del dinamismo de las ciudades y la producción de manufacturas (tanto en el ámbito urbano como rural), buena parte de Europa todavía se encontraba bajo la caparazón de una economía agrícola dominada por un carácter feudal (con diferentes evoluciones según las regiones) y la producción de manufacturas reglamentada por las corporaciones urbanas de oficios (gremios de origen medieval).

El descubrimiento de América y la exploración de la vía marítima a la India crearon las condiciones para la salida de Europa hacia ultramar y para el surgimiento de un sistema capitalista mundial [...]. A pesar de esta evolución [...] dominaba aún el modo de producción feudal. El capital comercial, si bien no recibía su dinámica sólo de este ámbito, se mantenía dentro de marcos determinados feudalmente; actuaba en los “poros” de la sociedad feudal sin poder ponerla en cuestión. (Kriedte, 1994)

A pesar de que esta expansión mercantil generó oportunidades excepcionales y una movilidad ascendente para los estratos sociales intermedios, esto no implicó la independencia de la burguesía que lejos estaba de definirse como clase. Por otra parte, las necesidades de las ciudades y de los mercados europeos en expansión fomentaron el auge de los Estados centralizados (mayoritariamente monarquías), como garantes de derechos y privilegios y la necesaria paz y seguridad para los negocios. Claro que, al volcarse cada vez más hacia el Estado en busca de una protección (sobre todo militar), intensificaban su poder (Mann, 1991). El impacto de la guerra, sobre todo la llamada Guerra de los Cien Años entre Inglaterra y

Francia, y el uso de la pólvora (proveniente de Oriente) en la artillería, implicó un aumento en los costos y la necesidad de una contabilidad y tributación centralizada.

Teniendo en cuenta este escenario, nos preguntamos ¿cómo se fue conformando un nuevo orden político y administrativo caracterizado por su centralización? Desde mediados del siglo XIII en diferentes reinos comienza a imponerse el poder real por encima de las soberanías y autonomías de los señoríos. Acelerado por la crisis del siglo XIV y la guerra, ya en el siglo XV se consolida la centralización del poder en lo que Perry Anderson denominó el *Estado feudal centralizado* (1994). En un entramado de poderes que se superponen y estallan en permanente conflicto, reyes y príncipes, poderes locales y la Iglesia compiten por el control sobre territorios y el control social en un juego de alianzas estratégicas. La corona, al menos en los primeros tiempos, debió pactar su accionar con los representantes de los tres *estamentos*: nobleza, clero y tercer estado (representantes fundamentalmente de una burguesía urbana), quienes disputaban sus influencias en los llamados *Parlamento* (Inglaterra), *Cortes* (España) o *Estados Generales* (Francia), sobre los que el rey figurativamente se coloca por encima como árbitro.

Recordemos que el feudalismo se fundaba en una *cadena de soberanías políticas atomizadas o fragmentadas*, que se hacía visible en la autonomía e inmunidad del señorío y del poder eclesiástico, en la que el Rey era *Primus inter pares*.

La reestructuración del orden estamental en estas nuevas administraciones centralizadas, delimitó el lugar que se ocupaba en la sociedad y los privilegios (exención de pago de impuestos, etc.) y beneficios de acuerdo al origen. Si bien la crisis del orden feudal en el siglo XIV acentuó el proceso de fortalecimiento del poder real y desplazó a la nobleza de las funciones administrativas y de jurisprudencia, este estamento logró reubicarse en el nuevo orden político y social. Conservó su supremacía y privilegios. Su reconfiguración en la sociedad cortesana implicó una forma de sometimiento político a la Corona, al mismo tiempo que se perpetuaba como clase.

La génesis del Estado moderno adoptó diversas formas y, en general, la organización del poder se sostuvo, a diferencia del Estado feudal, en un entramado de relaciones de poder.

Dispositivos que caracterizan al Estado centralizado

- la consolidación de una soberanía territorial unificada,
- el desarrollo de un gobierno y administración centralizados conformados por funcionarios con formación jurídica,
- la imposición de un sistema tributario extendido a todo el territorio,
- el control social de los súbditos,
- un sistema judicial centralizado,
- el monopolio de poderes,
- el sometimiento de la Iglesia a la voluntad soberana a través de la fijación del credo después de la Reforma y la distribución de los cargos eclesiásticos.
- rol de los humanistas en el arte de gobernar y en la elaboración de programas “educativos” de reordenamiento de la sociedad

Las formas de gobierno y poder en Europa Occidental evolucionaron de manera diferente hacia el siglo XVII. En Inglaterra y las Provincias Unidas (Holanda) las burguesías lograron limitar tempranamente en este siglo el poder de la corona y establecieron una racionalidad del estado con una monarquía constitucional. Francia, España, Austria, Rusia, reafirmaron la legitimación religiosa/divina del poder real fortaleciendo la concentración del mismo en monarquías absolutas.

Derribando mitos

¿Cuál era el alcance de ese “absolutismo”? Se suele pensar desde ciertas perspectivas que el absolutismo se traduce como un poder sin límites. Debemos tener en cuenta que para los teóricos de la época, *absoluto* se relacionaba con la imposibilidad de un poder por encima del Rey o del príncipe. A pesar de su habilidad y acumulación de poder, reyes y príncipes tuvieron límites.



Detalle del arte de tapa del Leviathan escrito por Hobbes. 1651

Leviathan es un monstruo marino cubierto de escamas del Antiguo Testamento. El filósofo político inglés Hobbes escribió la obra con dicho nombre en el proceso de la Revolución Civil inglesa y los desórdenes debido al conflicto. Estudió la condición natural del hombre en sociedad y desarrolló sus concepciones acerca del pacto o contrato social y la necesidad de un Estado con un poder fuerte que vele por los intereses individuales.

¿Cómo está representado el cuerpo del Rey en la imagen? ¿Qué características refleja el poder real? ¿A quiénes y en qué condiciones contiene el cuerpo del Rey?

Notarios, jueces, letrados y diplomáticos: saberes humanistas al servicio del nuevo estado

Varios factores coinciden en la emergencia de los Estados centralizados. Además de los económicos y comerciales y la reestructuración estamental ya mencionados, la impronta de la renovación cultural y técnica aportada por el Renacimiento y el Humanismo fue decisiva. La “difusión” y el “uso” de la pólvora, la imprenta y la brújula (de origen Oriental), contribuyeron a la estructuración de nuevas relaciones de poder en el mundo europeo. A ellas debemos

agregar la precisión y regulación del tiempo –fundamentalmente del trabajo manufacturero urbano- con la difusión del reloj mecánico.

¿Qué peso tuvieron y qué papel jugaron en esta nueva estructura política los humanistas?

Suelen, las más de las veces, quienes desean conseguir el favor de un príncipe, presentarse con lo que tienen de más querido o lo que ven que le agrada más. Por eso vemos que frecuentemente les ofrecen caballos, armas, paños bordados en oro, piedras preciosas y similares adornos dignos de su grandeza. Así pues, deseando yo ofrecerme a Vuestra Magnificencia con algún testimonio de mi devoción, no he encontrado entre mis pertenencias nada más querido o que estime tanto como el conocimiento de las acciones de los grandes hombres, aprendido por mí gracias a una larga experiencia de los sucesos modernos y una continua lectura de los antiguos. Y tras haberlos examinado y considerado con atención, los envió a Vuestra Magnificencia compendiados en este pequeño volumen. (Maquiavelo, 1532)

Con esta introducción se dirigía Maquiavelo (1469-1527) a Lorenzo de Medici el Joven,⁸ presentando al estadista de Florencia su estudio acerca del gobierno de los Estados y la forma de conservarlo, es decir, el *arte* de gobernar. Maquiavelo se centró en las formas de secularización de la política, en la autonomía del poder del príncipe frente al poder espiritual y secular del Papado. Con espíritu renacentista, “moderno”, acude a los antiguos, al mundo clásico para liberar la política de la autoridad religiosa medieval. En este camino establece “leyes”, tendencias de lo político observables en diferentes coyunturas históricas. Sin embargo Maquiavelo, según Foucault, todavía está anclado en el ejercicio de poder sobre un territorio y, por lo tanto, sobre los sujetos que habitan ese territorio.

Michel Foucault (2006) muestra, valiéndose de otros escritos políticos de la época y también de tratados como los de Erasmo, cómo a partir del siglo XVI comienza la emergencia de un conjunto de prácticas, racionalidades y tecnologías de gobierno, un “arte de gobernar”, orientadas a la *conducción* y *autoconducción* de la población, a su *autorregulación*. Se inicia el despliegue de una nueva racionalidad específica, una forma de actuar y calcular, dirigida al control y administración de la producción de bienes y circulación de productos, cargas impositivas, previsión de hambrunas, pestes, etc. y de la población en función de una racionalidad de Estado. Comienza un nuevo “arte de gobernar”, tendiente a lograr que esas prácticas y tecnologías sean acogidas por los gobernados como *racional*, que sea internalizado que no hay nada fuera del Estado. A esta racionalidad Foucault la llamó *gubernamentalidad*. El desarrollo del aparato administrativo de los Estados centralizados está en íntima conexión con este nuevo arte de gobernar.

Y es aquí, como bien señala Julia Varela, donde tendrán su protagonismo los humanistas, cumpliendo funciones específicas en las instituciones del Estado o elaborando diferentes

⁸ Italia se encontraba fragmentada en ciudades-estado en constante disputa y competencia entre sí y con el Papado. Estas ciudades-estado fueron la cuna del Renacimiento y del Humanismo.

programas de gobierno en los que definían el papel del Rey en el nuevo orden político social. Erasmo y Vives, entre otros, rediseñaron la imagen “perfecta” del Rey para este nuevo contexto. Escribieron gran cantidad de trabajos referidos al control y regulación del cuerpo social a partir del comportamiento deseable del príncipe, de los caballeros, del “estado intermedio”, de la mujer y el diseño de la nueva familia cristiana (Varela, 1984; 1997). Al mismo tiempo, comenzaron a esbozar la educación de los pobres, una educación para la obediencia y la sumisión y la inculcación de una moral que contrarrestara la “ociosidad” y la “vagancia”, definido ahora como “males inseparables de la pobreza” (ver capítulo III). Estos tratados definían el modelo de enseñanza con un carácter disciplinador y moralizador para la población. Claro está que estuvieron orientados a la interiorización del poder y soberanía del príncipe y la educación de la voluntad.

Un instrumento fundamental para la concentración de poder fue la articulación de un “sistema administrativo racional” que comenzó a “someter la vida social a normas unificadas”

La expansión y consolidación de estos Estados modernos en formación se llevó a cabo por medio de guerras, violencia física, alianzas matrimoniales y el despojo y anexiones de territorios que entre sí tenían grandes diferencias estructurales, culturales y religiosas.

(Van Dülmen, 1984). Una estructura burocrática creciente que abarcaba la administración pública del Estado, el sistema fiscal (cobro de impuestos), ejército, justicia, comercio y diplomacia, se fue consolidando en torno al Rey con funcionarios que respondían a la voluntad real. Todavía no se ha desarrollado un sistema de gobierno diferenciado, con instituciones claramente definidas. Por el contrario, los cargos y funciones se superponían y acumulaban. Además, estos funcionarios formaban parte del mundo cortesano (como veremos

más adelante), participando de intrigas palaciegas y de las tensiones que generaba la competencia entre redes clientelares.

En realidad, buena parte de las burocracias de estas monarquías se fueron conformando sobre la base de la compra de los cargos, la corrupción y los favores del Rey.

Las funciones eran consideradas como una propiedad que se compraba o vendía, cuya “inversión” se amortizaba en algunos casos en la siguiente generación. Según Perry Anderson (1994), este sistema, de carácter totalmente parasitario, se convirtió en un soporte financiero fundamental de los Estados absolutistas durante el siglo XVII, al mismo tiempo que contribuyó al ascenso de la burguesía mercantil y manufacturera. La venta de cargos fue entonces el modo de integración de la nobleza en el Estado y su supervivencia económica y el ascenso de la burguesía (aunque siempre en una posición

Los avances técnicos del Renacimiento fueron decisivos en el “arte” de la guerra. El desarrollo de los cañones de bronce convirtió a la pólvora en el arma de guerra fundamental en la lucha contra otros estados. Un ejército profesional fue desplazando a la nobleza quien tradicionalmente había dominado el arte de la guerra. Ahora se requería un saber técnico específico, aritmética y balística, además de leer y escribir. (Cipolla, 1983)

subordinada). Muchos de los cargos, fundamentalmente los relacionados con la justicia y los cercanos al Rey como el *favorito*, iban acompañados del otorgamiento de un título de nobleza y la consiguiente exención de impuestos de por vida, pero con el tiempo se hicieron hereditarios. Con ello se fue conformando una nobleza de origen burgués, la *nobleza de toga*, de la que la “nobleza tradicional” siempre intentó diferenciarse.

¿Cómo se sostenía esta creciente maquinaria estatal, el peso de la corte y las guerras en las que se involucraban los Estados? Una fiscalidad cada vez más centralizada (aunque de ningún modo comparable con la eficiencia que logrará en el siglo XX) recaía sobre el llamado *tercer Estado*, conformado por la burguesía y el estrato superior campesino. Nobleza y Clero, manteniendo su situación privilegiada del período feudal, estaban exentos de impuestos. El cobro de impuestos estaba destinado, además de sostener el peso del aparato burocrático, al ejército, que las constantes guerras en las que se involucraban los Estados hacía cada vez más importante en número y costo (por la utilización de las armas de fuego y las flotas).

El resultado fue una mayor profesionalización de los funcionarios del Estado; la figura de los llamados funcionarios *letrados* como el secretario, el cortesano, el canciller, quienes logran ocupar altos cargos gracias a los estudios realizados en universidades prestigiosas más allá de las compras de éstos y las relaciones clientelares que los sostenían. La incorporación de estos eruditos en el servicio del Estado, introdujo el Derecho romano en la jurisprudencia y conformó los primeros funcionarios especializados, a la par que los estudios especializados en las universidades abrió las puertas para la incorporación de la burguesía junto con la nobleza en la burocracia estatal.

Una de las funciones más importantes de la diplomacia era la concertación de matrimonios entre los miembros de la realeza, cuya función natural era la paz, pero en realidad las alianzas

La diplomacia

Otro de los “grandes inventos” institucionales del período, fue la diplomacia.

Con sus comienzos nació en Europa un sistema internacional de estados, en el que había una perpetua “exploración de los puntos débiles en el entorno de un Estado o de los peligros que podían emanar contra él desde otros estados”.

matrimoniales estaban guiadas por una estrategia de acumulación de poder territorial por parte de los Estados y, de esta forma fueron causales de prolongadas guerras de sucesión dinástica.

Todo este proceso de monopolización del poder se desarrolló de manera diversa en los diferentes países, dependiendo no sólo de las relaciones de fuerzas entre el Estado, los estamentos y la Iglesia, sino también de las posibilidades de legitimación del poder centralizado y la capacidad de sometimiento al Estado. Esta expansión del poder chocó con una resistencia generalizada en toda Europa:

innumerables levantamientos –sobre todo campesinos–, revueltas, rebeliones, luchas civiles, manifestaban la resistencia política y fiscal y la defensa de tradiciones, derechos y privilegios amenazados. No fueron ajenas a ello las guerras religiosas en Francia, los Países Bajos e Inglaterra, ya que al mismo tiempo que manifestaciones confesionales, ponían en discusión y se rebelaban contra una soberanía territorial impuesta por la fuerza. Debemos tener en cuenta que la

confesionalización de la sociedad fue respaldada por el poder estatal y de príncipes, quienes impusieron una doctrina (y combatieron tenazmente otras) y estimularon la creación de instituciones educativas orientadas a la reafirmación doctrinaria. En este sentido consideramos el apoyo que tuvieron los colegios jesuitas y los protestantes.

¿De qué manera se inculcó en la población la investidura del poder real? Además del aparato coercitivo, tuvo gran importancia las formas de representación simbólica del poder y el acentuado distanciamiento de su figura y la de los grandes nobles respecto de los sectores populares. Todo acontecimiento de la familia real, casamientos, nacimientos y bautismos de los príncipes, era una ocasión para desplegar el juego desmesurado del “Estado teatral” (Geertz, 1981) en procesiones y fiestas populares. La riqueza de las telas, el oro y piedras preciosas, la “magnificencia” de un ceremonial de fuerte dimensión expresiva contribuían al aislamiento y a la construcción de una imagen divinizada. Toda presencia del Rey o la familia real en la calle era un acto público, cada vez más caracterizado por su esplendor. El rico despliegue de fastuosidad y riqueza, simbolizaba el poder real. Joyas y vestimenta asumían una “función semiótica” (Guriévich, 1990). Las formas de vestimenta son formas de *distinción* que diferencian, clasifican y jerarquizan a nobles, burgueses y sectores populares.

El pasado se burla de sí mismo



Cuenta la anécdota que una famosa favorita de Enrique IV asistió a un bautizo con un traje tan recubierto de perlas y piedras preciosas que, una vez que se sentaba ya no podía levantarse sin auxilio ajeno.

Representación, disciplina, autocontrol en la cultura cortesana



Detalle de Baile en la corte del rey por Marten Pepijn. Siglo XVI.

Tal como retrató el arte, los monarcas conformaron en torno suyo *la corte*, constituida por los principales nobles y altos funcionarios, como ya señalamos. En principio, donde quiera que estuviese el príncipe o rey estaba la corte. Los reyes medievales no tenían un lugar fijo de residencia, a fin de afirmar su poder eran reyes itinerantes que se instalaban por períodos con toda la corte en castillos o en las principales ciudades del reino.

Esta práctica se extendió durante el siglo XV y hasta más tarde también. Si bien formar parte de la corte otorgaba enormes privilegios (entre ellos derecho a alojamiento y comida para ellos y todo su séquito personal) y una relación de pertenencia, como veremos más adelante, supuso una forma de sujeción y disciplinamiento de la nobleza alejándola de sus bases de poder locales.

Podríamos identificar tres funciones diferentes de la corte, relacionadas entre sí a través de la interacción del poder político y que forman parte de la “autoconstrucción” de los cortesanos. Una función estatal, una función de legitimación y validación artística y científica y una función de regulación y autocontrol –*autogobernación*– de los individuos.

La corte era el centro del gobierno. No solo vivían el Rey, la familia real y los grandes nobles, sino que en este espacio se centralizaban las funciones correspondientes a hacienda, diplomacia y justicia. Los altos funcionarios, entre ellos principalmente el *favorito*, formaban parte de ese mundo cortesano de intrigas y competencia por el poder.

La corte también se constituyó en el espacio donde se generaron y promocionaron artistas (pintores, músicos) y científicos. Biagioli (2008), en su trabajo acerca de Galileo en la corte de Italia, aporta otra mirada respecto del científico, la ciencia y el poder, destacando el rol preponderante del mecenazgo en la validación del científico y la construcción de la legitimidad del conocimiento.

Todo un ceremonial complejo, con normas y regulaciones estrictas, como bien lo analizó Norbert Elias, al mismo tiempo que imponía una forma de autocontrol del individuo, un proceso mediante el cual era “civilizado”, significó una parte esencial en la autoconstrucción y representación de la identidad cortesana. Participar de este ritual performativo, individualizó, diferenció y jerarquizó a la aristocracia. El cortesano era o debía serlo por una constante representación de sí mismo, expresada en el lenguaje corporal como elemento de *distinción*: las buenas maneras, su forma de andar, hablar, los gestos, montar a caballo, comer, reírse, permanecer callados, bailar. Es en la corte donde se adquieren estas maneras cortesanas.

Formar parte del mundo cortesano obligaba además a dominar un arte particular, el de la “conversación”, con reglas precisas éste respondía a las necesidades y exigencias específicas de esta sociabilidad. Así, la literatura, el saber, los libros, en principio tienen una funcionalidad directa con las habilidades necesarias para este “juego” social; otorgan retazos de conversación, diálogos, nada más (Elias, 1982).

La corte fue el espacio por excelencia donde se configuró el “*Estado teatral*”. No solo era el centro del Estado, al mismo tiempo, era el espacio en el que se representaba el juego de interdependencias entre la nobleza y el rey como ejercicio del poder. Juego al que la nobleza estaba obligada a jugar, pero el Rey también. Como en el teatro, todo se juega en el registro de la visión; hay que ver y ser visto (Revel, 2005), hay que ser reconocido, visualizado. Al mismo tiempo, el poder somete a los individuos a una mutua y obligatoria visibilidad.

Es en este momento, según Foucault, que “coinciden de manera paradójica pero significativa, la figura más brillante del poder soberano y la emergencia de los rituales propios del poder disciplinario” (Foucault, 1987). Toda conducta, aún la más insignificante, es observada por el despliegue del “aparato disciplinario” y sujeta a humillaciones. Todo lo que no se ajusta a la regla, las desviaciones, es objeto de sanción, de castigo.

A partir del siglo XVII, en particular con Luis XIV en la corte francesa, ese poder disciplinario extiende todo su ceremonial político y se manifiesta tan solo con la mirada que despliega sus efectos sobre los cuerpos “dóciles”.

La valoración social de las diversas formas de presentar y representar el cuerpo del “Estado teatral” forma parte de estrategias de distinción social que logran que ciertas expresiones y zonas corporales se vean especialmente valoradas convirtiéndose en objeto de múltiples atenciones y cuidados mientras que, por el contrario, otras se ven desvalorizadas y descalificadas. Se produce así en cada época histórica una lucha por la apropiación de los usos sociales legítimos del cuerpo que constituye uno de los bastiones desde el cual se puede contribuir a definir identidades y a consolidar o adquirir hegemonías sociales.

La institucionalización de las buenas maneras, en íntima relación con la formación de una pedagogía cristiana a partir del siglo XVI, coincide con cambios fundamentales en la estructura política, económica y cultural de las sociedades occidentales.

“Sean todos quietos, modestos y bien cristianos”.⁹

Virtudes del buen funcionario

Es en el siglo XVI cuando asistimos a la institucionalización de prácticas educativas que sentaron las bases para la gestación de innovaciones pedagógicas. Como lo expresa Durkheim (en la cita que inicia este capítulo), es en este momento cuando emerge una nueva forma de educación como pilar del Estado moderno en formación. La escritura y la imprenta, la retórica y operaciones de gobierno del cuerpo, serán los instrumentos indispensables para “convencer”, “sugerir”, “jerarquizar”, “ordenar”, disciplinar, moralizar, gobernar (sugerimos ver capítulo III).

El nuevo orden político y social que comienza a conformarse a partir del siglo XV, implicó reestructuraciones y una redefinición de los grupos sociales ya existentes. Para Julia Varela (1983) emergió en este período el “estado intermedio”, como grupo social estamentario entre los “grandes” (la nobleza) y la latente insubordinación y peligrosidad de los estratos empobrecidos. Juristas, hombres de letras, economistas, políticos y eclesiásticos, contribuyeron a configurar el nuevo espacio de este orden social jerarquizado, actuando fundamentalmente en el aparato administrativo y en las justicias reales.

Las nuevas funciones del Estado moderno requirieron la formación de un individuo con virtudes que lo diferenciaban del código caballeresco y de los sectores populares: prudencia, moral incorruptible, disciplina de trabajo, formas de conducta reservadas, mediana cultura. ¿Cómo se fue formando este nuevo funcionariado moderno? Para Julia Varela (1983) los colegios (ver capítulo III), en particular los colegios de los jesuitas, tuvieron un papel destacado en la inculcación de conductas y esquemas de pensamiento. Fueron los colegios los que formaron a los futuros funcionarios con los atributos del estudiante perfecto, obediente, servicial

⁹ Padre Nadal, citado por Varela, J.; Álvarez-Uría, F. 1991.

y dispuesto a cumplir fielmente el deber asignado y los configuraron a diferencia del noble y del vulgo en su forma de hablar, andar, mirar, en los gestos y en el vestido.

Para el príncipe, la mayoría de los tratados políticos filosóficos de la época le reserva una formación en el arte de gobierno: además de la preparación guerrera y la gracia cortesana, ahora se requiere que sea sabio, culto y virtuoso. La frase *festina lente*, “apresúrate lentamente”, que Erasmo tomó de la *Ilíada*, condensó una enseñanza moral para los príncipes: la prisa y la obstinación en general eran nocivas. (Grafton, 2001) Será necesario, además de las lecciones de ética humanista, que el futuro rey conozca varias lenguas, las bellas letras, domine el arte de la elocuencia y la dialéctica y conozca la historia a fin de entender las consecuencias de las acciones de gobierno (Chartier, 2008), también deberá ser instruido en aritmética, geometría, cosmografía, geografía. Los tratados y prácticas pedagógicas dirigidos a la educación del príncipe niño, se enmarcan en las propuestas para la infancia en general, aunque con características propias, dado que de la regulación y disciplinamiento del cuerpo principesco y la inculcación de conductas y virtudes, dependía la futura felicidad y bienestar de la República.

Bibliografía

- Anderson, P. (1994). *El Estado absolutista*. Madrid: Siglo XXI.
- Biagioli, M. (2008). *Galileo cortesano*. Buenos Aires: Katz.
- Chartier, A. M. (2008). “¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes?”, en *Anuario de Historia de la Educación* N° 9. Buenos Aires: Prometeo.
- Cipolla, C. (1983). *Educación y desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.
- Elias, N. (1982). *La sociedad cortesana*. Madrid: FCE.
- (1987). *El proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: FCE.
- Geertz, C. (1981). *Negara: the Theatre State in Nineteenth-Century Bali*. Princeton: Princeton University Press.
- Grafton, A. (2001). “El lector humanista”, en Cavallo, G., Chartier, Roger (dir.) *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Guriévich, A. (1990). *Las categorías de la cultura medieval*. Madrid: Taurus.
- Kriedte, P. (1994). *Feudalismo tardío y capital mercantil*. Barcelona: Crítica.
- Mann, M. (1986). *Las fuentes del poder social I*. Madrid: Alianza.
- Revel, J. (2005). “La corte, lugar de la memoria”, en *Un momento historiográfico. Trece ensayos de historia social*. Buenos Aires: Manantial.
- Van Dülmen, R. (1984). *Los inicios de la Europa moderna. 1550-1648*. México: Siglo XXI.
- Varela, J. (1983). *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*. Madrid, La Piqueta.
- (1997). *Nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: La Piqueta.
- Varela, J.; Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

CAPÍTULO III

Regulación y disciplinamiento de los cuerpos en la conformación de la cultura escolar

Marcela Ginestet y Liliana Paredes

Introducción

¿Cómo fue apropiado el programa humanista, la *civilitas*, por la Reforma y la Contrarreforma? ¿Cómo emergió la cultura escolar en el proceso de cristianización del siglo XVI? ¿Qué saberes, normas y prácticas, se pusieron en juego y cómo se articularon? ¿Qué instituciones surgieron para atender las preocupaciones religiosas y políticas?

En el marco de la disidencia religiosa del siglo XVI, los aprendizajes ya no se produjeron solamente el espacio familiar o de la vida social, sino que tuvieron lugar en un espacio cerrado, diferenciado y reglamentado.

El programa humanista aportó una definición de infancia como sujeto educable e instaló la preocupación por formar hombres y cristianos. Sin embargo, constituyó solo un elemento más de la particular combinatoria de tradiciones en la conformación de la cultura escolar. Este fue el escenario del nacimiento de los colegios y de la transformación del estudiante en un colegial.

En este capítulo nos proponemos describir, analizar y comparar estas instituciones educativas productoras de un nuevo programa disciplinar y disciplinadoras del cuerpo de los individuos. Establecemos un diálogo entre colegios de las congregaciones católicas, los colegios protestantes, y aquellos que dependían de las universidades, con el objeto de abordar algunas de las dimensiones fundamentales de la cultura escolar: la materialidad de los edificios, dotados de un espacio específico; la división del *curriculum* en clases; el programa de estudios centrado en el latín y el griego; la organización del tiempo en un estricto calendario; la inculcación de conductas en los cuerpos a través de los reglamentos disciplinarios; la ordenación institucional ritualizada; la conformación de un cuerpo de maestros o profesores y de una cultura somática “colegial” (modos de disponer del cuerpo, de actuar y presentarse ante profesores y estudiantes de la institución).

Siguiendo a Viñao Frago (2008), además de considerar las prácticas discursivas y no discursivas institucionalizadas, los “rituales, ceremonias y modos de presentación social, organización y ordenación «intersomáticos», tomaremos en cuenta los modos en que la pintura

de la época imaginó el aula de los colegios humanistas para dar cuenta de los «elementos extrasomáticos» que refieren a la dimensión material de la cultura escolar (imágenes, mobiliario, disposición espacial del aula, ejercicios y trabajos de los alumnos, etc.).

Asimismo, consideramos cómo las normas y las prácticas educativas diseñan pedagógicamente los cuerpos en el tiempo, y establecen jerarquizaciones que las relaciones de poder definieron e impusieron en los inicios de la Modernidad.

Retratos de familia: *una infancia en construcción*

Entre los siglos XV y XVI hubo un descubrimiento de la infancia aunque el hecho de que se la siguiera vistiendo como adultos da cuenta que se la concebía, en realidad, como un adulto pequeño. Esto se debe al inicio de un cambio de sentido respecto de la familia: ya no solo tendrá el rol económico de producción y reproducción, sino que en este período de renovación laica y religiosa, incorporará en su seno la función afectiva y moral.

Tiende a convertirse en lo que nunca había sido anteriormente: un lugar de refugio en donde uno escapa de las miradas del exterior, un lugar de afectividad en donde se establecen relaciones de sentimiento entre la pareja y los hijos, un lugar de atención a la infancia (rosa o negra). (Ariès, 2001)



Polzone. Detalle de Retrato de familia noble. XVI.



Bruegel. Detalle de Visita a la granja. XVI

Se observa en estas dos imágenes relacionadas con el ámbito familiar, una en el espacio campesino y otra en el espacio aristocrático, el lugar destacado de la infancia. Los niños tienen una actitud lúdica y al mismo tiempo están integrados al mundo de los adultos.

Sobre el padre de familia recayó la dirección y el control moral de todos los individuos; se convirtió en una figura que infunde respeto. (Ver en el capítulo 1 el nuevo *habitus* que produjo la familia cristiana y el rol paterno en ella)

Los estratos superiores urbanos comenzaron a organizarse alrededor de la primera infancia y le otorgaron una importancia que antes no tenía. En el ámbito de la ciudad del Renacimiento y del Humanismo, un nuevo sentido respecto de la familia emergió progresivamente y se generaron las condiciones para la producción de nuevos sujetos sociales, en particular, nuevas imágenes de la infancia y de la mujer.

La iconografía de los siglos XVI y XVII ofrece los primeros retratos individuales de los niños: comenzaron a aparecer en las pinturas familiares y en el siglo XVII ya hubo tumbas para ellos. Este fenómeno de carácter urbano se extendió luego desde las grandes a las pequeñas ciudades.

Para Escolano,

En el imaginario filoburgués del Renacimiento, el niño comienza a adquirir un valor propio significativo. Los padres de estatus acomodado muestran especial atención a la escolarización de sus hijos y proliferan los pensionados e internados como instituciones modernas para la tutela de la infancia en espacios cerrados y cursos que ordenan y gradúan el tiempo del currículum. (2000: 29)

Sin embargo, la infancia empobrecida y desprotegida, que vivía de la limosna en las calles, también fue objeto de preocupación para algunos humanistas. Tal será el caso de Vives, humanista contemporáneo y seguidor de Erasmo, que vivió en distintas cortes de Europa. Retomará la preocupación por la *civilitas* erasmiana y sostendrá los principios de la ductilidad y la perfectibilidad de la niñez a través de la educación.

En esa misma perspectiva de la individualización que iniciaron los humanistas, se instituyó una clasificación y jerarquización de la naturaleza humana. En un nuevo orden social estamentario (ver capítulo II), el objetivo fue alcanzar el orden y la armonía y para ello se fijó a cada individuo en una posición social.

En este sentido, el cuerpo simboliza el grupo social de pertenencia a través de gestos, movimientos, vestimenta, oficios y formas del habla. A los niños y niñas “miserables” les estuvo reservado un tratamiento diferenciado. Los proyectos educativos se propusieron reconciliarlos con su condición de súbditos, como sujetos sometidos, desvalorizados y humillados.

Programa de gobierno de la mujer

En oposición al mundo masculino, el de la mujer y su educación quedó reducido al ámbito doméstico para hacer de ella una buena hija, una buena esposa y una buena madre. La sumisión y la obediencia, la virtud y la virginidad, fueron valores a inculcar en el cuerpo femenino.

Recordemos que esta inquietud por la visión integral de cuerpo y alma se inscribe en una Europa preocupada por la expansión de la sífilis a partir del siglo XV.

Como sostiene Varela (1997), se trata de un doble juego: definir la mujer ideal, reducida a la imagen de una “eterna niña”, frente a brujas, hechiceras, prostitutas, vagabundas y cortesanas.



Detalle de *Niños jugando*. Murillo. Siglo XVII



Detalle de *Mujer ebria*. J. Steen. Siglo XVII

Ambas pinturas retratan niños y mujeres, pobres e improductivos, abandonados al ocio y al disfrute grotesco.

Para la infancia sumida en la pobreza, sólo una pedagogía rudimentaria, memorística y empobrecida en sus alcances respecto del saber: catecismos escritos en un lenguaje en apariencia sencillo y concreto, que tienen como fin obtener respuestas cortas y exactas. Junto con esta catequesis orientada a conducir las almas, se incorpora un disciplinamiento físico destinado a inculcar obediencia y reverencia a los superiores, humildad, sumisión y desterrar los malos hábitos: formar filas, ayudar en la misa, cantar himnos religiosos. En conclusión, nada de bellas letras, a lo sumo, leer, escribir, contar y aprender oficios. Julia Varela (1991) denomina “pobreza enriquecida” a este ejercicio de dominación e inculcación moral dirigido a los cuerpos de este estrato social.

Tanto en regiones alcanzadas por la Reforma protestante, como en las católicas esta educación para los pobres se impartirá en pequeñas escuelas de caridad, financiadas por filántropos.

La *civilitas* humanista: clave de distinción y diferenciación social¹⁰

El pensamiento pedagógico humanista, como vimos, tomó a su cargo las preocupaciones morales y políticas de la época y propuso el pasaje progresivo del ámbito privado al espacio público (Iglesia y Estado) mediante la creación de nuevas instituciones educativas.

Se inició en Europa la escolarización de los sectores populares bajo la acción de parroquias, hospitales, albergues, sociedades religiosas y caritativas, seminarios, capillas. Se trató de una diversidad institucional destinada a inmovilizar la infancia vagabunda, inculcarles el modo de vida virtuoso y cristiano, así como también habituarlos al trabajo a través de un castigo corporal humillante.

¹⁰ Las fuentes utilizadas en este apartado han sido traducidas del francés al castellano por las autoras.

El poder de la palmeta



Detalle de El maestro de escuela de Egbert Van Heemskerck, 1687.

Más que representar el caos de una clase, cabe preguntarse acerca del protagonismo que cobra la autoridad del maestro a través de la violencia física, en este caso, del castigo corporal.

Así, Reforma y Contrarreforma compitieron en este terreno como también en el de los colegios. Al mismo tiempo que se expandió la enseñanza del catecismo, la lectura y a veces la escritura, se instalaron nuevas distinciones. La pequeña escuela de pobres que comenzó a institucionalizarse se erigió, poco a poco, al margen de la pequeña escuela de gramática, que prepara en latín para el colegio.

Ya no fue solo el espacio familiar o de la vida social donde se produjeron estos aprendizajes, sino que tuvieron lugar en un espacio cerrado, diferenciado y reglamentado al que deberían concurrir niños y jóvenes. Surgió un micro espacio escolar donde se inculcarían los principios para ser un buen cristiano a través de la fe, la moral, la

oración y la lectura. El maestro, con su mirada atenta, ejerció el control sistemático del cuerpo del niño, del tiempo y del espacio. Una vigilancia que también fue ejercida sobre el propio cuerpo del maestro, ahora también sometido a reglas y mecanismos disciplinarios.

Las prácticas educativas, tanto en el ámbito familiar como en los colegios, se orientaron desde el siglo XV a instruir y educar moralmente a niños y jóvenes. Pero ¿qué sentido adquirió la educación en este contexto?

Ser un buen cristiano no resultaba suficiente, sino que para demostrarlo debían internalizarse las

virtudes, las conductas y los conocimientos que identificaban a estos fieles. La idea de separar y proteger a los niños de las costumbres del mundo adulto llevó a la creación de nuevas instituciones escolares, como los internados o pensionados escolares, generando dispositivos de vigilancia y control que hicieran efectivo su disciplinamiento. Este proceso es el que Durkheim denominó como enclaustramiento. En el caso de Francia, en el siglo XIV, el colegio comenzó como un internado para estudiantes universitarios que no podían asumir los costos de alojamiento en la ciudad. Luego, en forma progresiva, incorporó actividades de enseñanza, hasta llegar a competir con las Facultades de Artes a las que terminó fragmentando y quitando el monopolio de la enseñanza que detentaban, desde el siglo XII, para ingresar en los estudios superiores (teología, derecho, medicina).

Hospitales para niños pobres

Vives describe como hospitales “a aquellas instituciones donde los enfermos son mantenidos y curados, donde se sustentan un cierto número de necesitados, donde se educan los niños y las niñas, donde se crían los hijos de nadie, donde se encierran los locos y donde los ciegos pasan la vida”.

De subventionem pauperum (Sobre el socorro de los pobres). 1530.

Así como desde el siglo XIV las campanas de los relojes mecánicos regulaban el ritmo del trabajo manufacturero en las ciudades, estas horas ciertas y precisas también comenzaron a regular y determinar el comportamiento esperado de los estudiantes.

En el transcurso del siglo XVI los colegios adoptaron un estricto horario cotidiano que establecía, por un lado, la graduación de los estudios según la edad de los grupos escolares y la permanencia y formación de los profesores o preceptores en el mismo espacio educativo.

Los muros de los colegios encerraron a los niños en una nueva temporalidad, diferente de la de las calles como también de la cotidianeidad familiar, apropiándose o más bien expropiando el tiempo y los movimientos de los alumnos, predeterminando las horas del día (el trabajo, el recreo, las comidas, el tiempo de dormir), las semanas, los meses, y los años, con la estricta vara de la moral del trabajo y produciendo una obediencia a reglas impersonales. Esta temporalidad, propia del colegio, comenzó a dar forma a la experiencia de los individuos enclaustrados (Vincent, 1980).

Colegio de Ginebra (1559)

Con la adopción en Ginebra del protestantismo (1536), Calvino se preocupó de dotar a la ciudad de un colegio para instruir a los niños a fin de prepararlos tanto para el ministerio como para el gobierno civil. Calvino. *Ordenanzas eclesiásticas*. Ginebra 1541.

Colegio de Montaigu (1490)

A fines del siglo XV este colegio, dependiente de la Universidad de París, fue reformado por Jean Standonc, religioso impregnado del espíritu de los Hermanos de la Vida en Común. Impuso una regla cuasi monástica en la organización cotidiana de la institución: control de las salidas, largas oraciones, comida escasa. Erasmo, que asistió a este colegio, tenía un espantoso recuerdo de la falta de comodidades, de la suciedad (lleno de pulgas), de la mala comida (pescado podrido). Asistieron también Rabelais, Calvino y Loyola. A diferencia de Erasmo, para estos dos últimos, dejó una importante influencia y no tuvieron el mismo recuerdo desagradable o negativo.

Tal es el caso del Colegio ginebrino de Calvino: un horario sobrecargado, establecido en la *Orden del Colegio*, imponía a los alumnos una constante vigilancia durante sesenta horas semanales, de las cuales sólo la mitad estaban destinadas a la enseñanza propiamente dicha, una muy pequeña parte se reservaba para las comidas y recreación y el resto se distribuía en oración, salmos, sermones y catecismo. La jornada concluía con la reunión de todos los alumnos en la sala común a las 16 horas, para la práctica de castigos públicos y “admonición” de “delitos notables”, lectura y oración, confesión pública de fe y finalmente la bendición.¹¹

Otro ejemplo, en 1501, es el Colegio parisino de Montaigu.

Estos nuevos reglamentos observan con atención cada detalle cotidiano de la institución y definen una estricta grilla horaria. De acuerdo con Philippe Ariès

¹¹ *Ordre du collège* [de Ginebra], citado por André Petitat, *op. cit.*, p. 130.

Standonc establece incluso un horario para la jornada, desde el momento de levantarse hasta el de acostarse, con tanta precisión como lo permitían las costumbres del siglo. Y esta precisión, que nos parece hoy día más bien aproximada, con lagunas, es, por el contrario, extraordinaria para la época, casi revolucionaria. Dicha precisión introduce un nuevo interés por el tiempo, coloca al alumno en una red de obligaciones que cubre toda la jornada y reduce su iniciativa. (1987: 233)

Esta experiencia de los colegiales con el “estricto” horario se relaciona con el concepto de “ejercicio escolar”: la forma en que debe realizarse aquello que constituye el programa de estudios, lo que el estudiante debe saber. (Vincent, 1980) Este ejercicio escolar, por lo tanto, no es solo la relación del sujeto con determinados saberes, sino el ejercicio de sometimiento a un conjunto de reglas impersonales.

El objeto de disciplinamiento no fue solo el cuerpo de los niños, sino también el de los maestros y los profesores: los niños debían aprender en un tiempo determinado y los maestros debían enseñar conforme a un plan de estudios.

Desde fines del siglo XV y sobre todo a principios del siglo XVI, tempranamente diversas instituciones religiosas organizan a sus alumnos en seis o siete clases sucesivas cada una con sus programas bien definidos. Los primeros en organizar los estudios a partir de una graduación en *clases* con contenidos bien definidos, centrados en latín y griego y las obras de los antiguos, son los Hermanos de la Vida en Común a fines del siglo XV. La organización de sus colegios fue modelo para las instituciones educativas de la Reforma protestante y los Jesuitas. Esta comunidad “humanista” de los Países Bajos en sus inicios se orientó a formar buenos cristianos -sobre todo jóvenes- en la práctica de la oración, la penitencia y una vida religiosa personal (*devotio moderna*) apoyada en la lectura de las Sagradas Escrituras y de autores místicos. Abrieron colegios en Lovaina, Gante, Bruselas y, el más importante, en Lieja, el cual contaba en 1521 con 1.600 alumnos organizados (como en todos sus colegios) en ocho clases graduadas con programas bien definidos.

En los inicios, estas clases respondían aproximadamente a la enseñanza de las tradicionales disciplinas del *trivium* y *cuadrivium*, comenzando por:

- ⇒ 8va: los principiantes
- ⇒ 7ma y 6ta: gramática
- ⇒ 5ta: gramática y lógica
- ⇒ 4ta et 3ra: lógica, retórica
- ⇒ 2da y 1ra: ética y filosofía, elementos de geometría y música.

Derribado mitos

Se considera a los jesuitas como los primeros en establecer una organización graduada de los estudios en clases sucesivas, así como también el recurso a alumnos más avanzados para el ejercicio de la disciplina -decuriones-. Sin embargo, los Hermanos de la Vida en Común, quienes formaron a la mayor parte de los humanistas, ya habían desarrollado estas innovaciones en sus colegios.

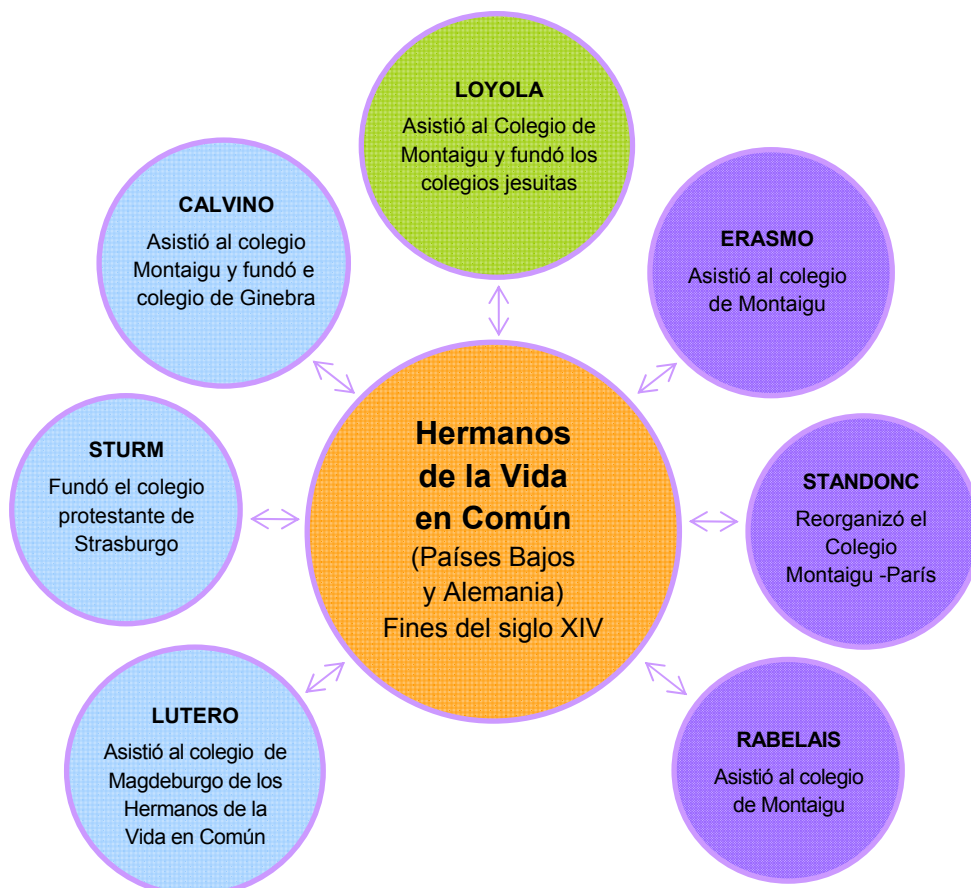
Ya a fines del siglo XV y bajo el impulso de su propia imprenta, los Hermanos abandonaron la vieja gramática en latín escolástico por la nueva difundida por los humanistas italianos e introdujeron textos clásicos y de latinistas tales como Lorenzo Valla.

Más allá de la “modernización” del programa de estudios, es interesante señalar el “orden” impuesto en la enseñanza y su posterior influencia en los colegios de la Reforma y Contrarreforma:

- pasaje de una clase a otra superior validado por un examen (promotio) a fin del semestre o a fin de año en el que los alumnos más destacados recibían un premio;
- un espacio destinado para cada clase y con un maestro específico;
- escritura de composiciones en latín en prosa, en verso,
- representaciones teatrales en latín,
- horarios estrictos,
- un severo control de la disciplina en clases muy numerosas a través de la constante vigilancia de decuriones.

Las instituciones de los Hermanos de la Vida en Común no se expandieron más allá de los Países Bajos y Alemania renana, aunque fueron sus alumnos quienes difundieron -al adoptarlos en otras instituciones- sus métodos. Se contaron entre ellos: Erasmo, Jan Standonck –Standonck- (quien reformó el Colegio Montaigu de París donde estudiaron, Rabelais, Calvino, Ignacio de Loyola a los 37 años), J. Sturm, amigo de Calvino y fundador del Colegio protestante de Estrasburgo.

Red de difusión e intercambio entre representantes de la renovación religiosa (devotio moderna) y la renovación laica (humanistas). Siglo XV – XVI



Fuente: Cuadro de elaboración propia.

Esta gestión del tiempo y del trabajo, el método y los contenidos a inculcar, como así también el control del cuerpo, visible tanto en colegios de la Reforma protestante como católicos, está en estrecha relación con el surgimiento de las modernas administraciones de los estados centralizados y la necesidad de dotarlas de un aparato de gestión “racional”.

Los *studia humanitatis*, el conjunto de disciplinas del programa humanista, debía formar a individuos que pudieran desenvolverse en los nuevos espacios políticos de las cortes. Con la profesionalización de los funcionarios del Estado surgieron los llamados funcionarios *letrados*, tales como el secretario, el cortesano, el canciller y otros.

Disciplinas del programa humanista

Griego, latín, hebreo, filología, filosofía natural, literatura, poesía, retórica, gramática, historia, teatro, arquitectura, pintura.

Ver cuadro comparativo del capítulo 1.

Cuerpos y comportamientos: hacia una mayor adecuación a las normas y una uniformidad impuesta

Si bien niños y jóvenes compartían espacios de sociabilidad con los adultos (la calle, la taberna, el patio del palacio, la plaza, el mercado, la comunidad), comienza un proceso de separación y diferenciación que posibilitan los colegios a partir de la graduación o división en clases/edades desde el siglo XV.

Para Ariès el gran cambio en el siglo XVI estuvo dado entonces por el pasaje de una

[...] regla que da los principios rectores de una moral y de un tipo de vida a otra que determina con rigor cada ocupación de la jornada, de una administración colegial a un régimen de autoridad, de una comunidad de maestros y alumnos al gobierno severo de los maestros sobre los alumnos. (1987: 234)

La nueva organización jerárquica y “paternalista” de los colegios, basada en una división graduada en clases, permitió a reformadores protestantes y Jesuitas establecer el orden y mantener a los estudiantes bajo la vigilancia constante de sus maestros con un rigor que se desconocía en el período anterior. Así, Claude Baduel –alumno de

El pasado se burla de sí mismo



¿Quién era Ignacio de Loyola?

Hasta los 26 años, pendenciero susceptible, se dedicó a los placeres de la vida. Sufrió un momento de conversión que lo llevó a una experiencia de retiro y aislamiento, casi sin comer, con el pelo, la barba y las uñas largas. A los 33 años, comenzó su peregrinaje estudiantil, terminando en el Colegio Montaigu de París. Vivió en hospicios para pobres y predicaba en la calle. Fue marginado por su forma de piedad y fanatismo religioso, al borde del sollozo. Sin embargo, es quien organiza la reconquista católica de Alemania y Europa central.

Melanchthon y amigo de Calvino— escribió en el reglamento del colegio protestante de Nîmes (sur de Francia) a mediados del siglo XVI:

Es necesario que los maestros de clases aúnen el poder de instruir a sus alumnos y el de castigarlos según sus faltas. Los alumnos deberán mostrarse con ellos obedientes, respetuosos, afectuosos como los niños con sus padres [...]. Lejos de los maestros la indulgencia que corrompe y la dureza que aterroriza. Que obtengan de los niños temor mezclado con afecto, afecto mezclado con temor. (Petitat, 1982)

Tanto el Colegio calvinista de Ginebra como los Jesuitas fueron herederos de esta concepción de la autoridad y de las formas de concebir el vínculo con la infancia y la adolescencia.

Para los Jesuitas, “ni los instintos, ni los hábitos, ni la voluntad de los alumnos debían estar librados a ellos mismos. Cada uno debía aprender la virtud fundamental de toda sociedad humana: la obediencia”. Así inculcaron estos dos principios fundamentales, autoridad y obediencia, a través de los contenidos como también en la imposición de una *civilidad* erasmiana que, a través de una estricta disciplina del cuerpo y de los movimientos, infundía un esquema del orden y de la sumisión en el andar y en la mesa:

el cuerpo bien sostenido, debe estar firme y derecho; la cabeza no debe estar ni muy volcada hacia atrás, ni muy inclinada hacia delante [...] los brazos no deben colgar a los costados como mangas vacías de un amputado; evitar apoyarlos en las caderas, en forma de asas. No cerrar las manos, no mostrar los puños amenazantes [...].¹²

Si bien Erasmo se dirige a todos niños (ver capítulo I), establece normas de comportamiento para la “gente honorable”, “para aquellos que deben esforzarse tanto más para compensar con las buenas maneras los beneficios que el azar les negó”, ganándose así un lugar en la sociedad. Por ello, según Revel, la civilidad vacila entre dos definiciones: un modelo que vale para todos y un sistema de connivencias que distingue a la minoría (1990: 200). Este modelo que será de referencia en la educación impartida en los colegios.

Respecto de esta nueva organización institucional, Escolano señala que “la forma de posesión de la infancia a través de la atribución de tiempos y espacios *ad hoc* guarda relación sin dudas con las estrategias de moralización que los reformadores protestantes y católicos pusieron en marcha en los orígenes de la primera Modernidad” (2000: 28).

El tiempo escolar, organizado en jornada escolar, es un tiempo fragmentado, pero pleno: toma la forma de una grilla en la que el sujeto pierde el sentido de sí mismo, salvo por la permanente realización de una actividad o un ejercicio.

Entonces, ¿cómo imaginar la organización del aula en el caso de los jesuitas?

¹² J. de Jouvençy, notable pedagogo jesuita, citado por Petitat, *op. cit.*, p. 128.

**Distribución de la jornada diaria (para las clases de latín y griego)
según la Ratio Studiorum (1599)**

Latín

| | Alumnos | Decuriones | Maestros |
|-------------------|---------------------------------------|-------------------|---|
| 13 - 13.30 hs. | Recitar (repetir de memoria) un texto | Vigilar | Examinar las notas de los decuriones Corregir las copias |
| 13.30 - 14.30 hs. | Tomar notas de la nueva lección | | Enseñar una nueva lección |
| 14.30 - 15 hs. | Consultas | | Organizar las consultas |

Griego

| | Alumnos | Decuriones | Maestros |
|-------------|---|-------------------------------|--|
| 8 - 9 hs. | Recitar (repetir de memoria) las lecciones Ejercicios escritos | Vigilar Recoger las copias | Corregir las copias |
| 9 - 10 hs. | Recitar las lecciones Tomar notas de la nueva lección Realizar un deber | | Enseñar una nueva lección Dictar un deber |
| 10 - 11 hs. | Recitar las lecciones Consultas | | Enseñar una nueva lección Organizar las consultas |

Un ambiente pedagógico dispuesto –y que dispuso de los cuerpos– para la permanente actividad; un ejercicio del control disciplinado que atraviesa en forma vertical (la relación de cada estudiantes con el maestro del curso y la relación de los decuriones con la autoridad) y horizontal (la relación de los estudiantes con la tarea colectiva, ya se tratase de dictados, lecciones o conducción de disertaciones) los espacios y los tiempos en que se definen y transmiten los saberes del *curriculum* humanista. Como señala Varela (1991), se destacaron

como una especie de “técnicos” que conocen y preparan el ambiente que rodea a los colegiales, disponen adecuadamente del espacio, distribuyen el tiempo, organizan los más variados ejercicios y actividades entre ellas, recreos, juegos y representaciones teatrales, eso sí siempre con carácter

educativo y cuentan con numerosas industrias para estimular, mantener la competición y agudizar el ingenio de los colegiales. En el interior de este sistema de disciplina dulce en el que los exámenes cobran una especial relevancia el cuerpo del colegial quedará totalmente aprisionado.

Entre los siglos XVI y XVII, como sostiene Ariès, la disciplina tomó un carácter humillante:

el látigo a voluntad del maestro, la delación mutua en beneficio del maestro han venido a sustituir a una forma de asociación gremial que era la misma para los jóvenes escolares y para los demás adultos. Esta evolución no es, ciertamente, característica de la infancia, y durante los siglos XV y XVI, el castigo corporal se generaliza al mismo tiempo que una concepción autoritaria, jerárquica –absolutista– de la sociedad.

Una disciplina que estaba reservada a los más pequeños, comenzó a abarcar a toda la población escolar.

Sin embargo, un problema común a todos los colegios es la constante indisciplina, que intentaron controlar con la observancia de un estricto horario y una estrecha vigilancia de las normas que se extendía por fuera de la vida escolar. En este sentido, las reglas de algunos colegios protestantes establecían:

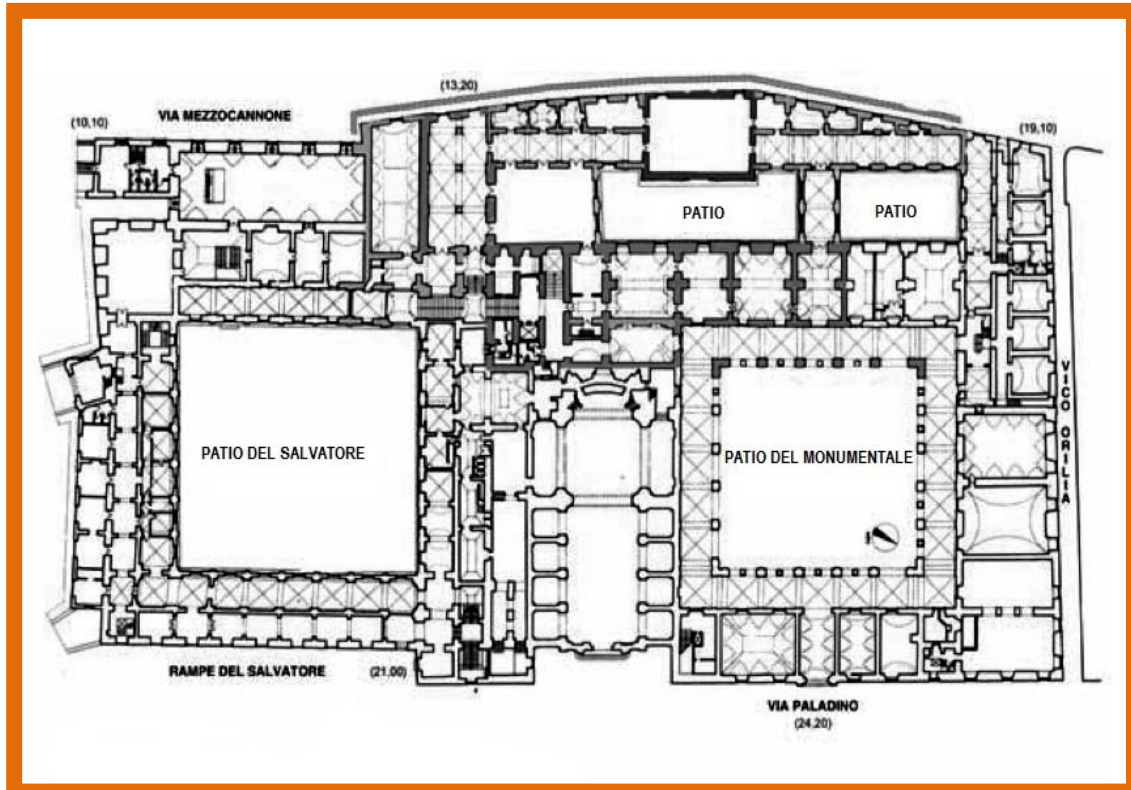
Prohibido correr, gritar, cantar en la calle; tirar piedras, pelear; [...] prohibido salir de la ciudad o a la cancha de pelota sin permiso. Obligación de ceder el paso a los magistrados, profesores y pastores [...]. El escolar pensionado [...] no se levantará de la cama sin motivo valedero y menos aún recorrerá las calles en la noche. Prohibido llevar armas [...]. Prohibido burlarse de alguien [...]. Prohibido marcar/rayar los bancos [...]. Obligación de huir de los cabarets y lugares deshonestos.¹³

La imposición de un orden del tiempo, una vigilancia constante, un conjunto de medidas disciplinarias, se realizó en estrecha alianza con el encierro y la subdivisión del espacio: “a cada clase su profesor, a cada grado su aula. El colegio no es solamente una institución, es también un edificio” (Petitat, 1982).

¹³ Bourchenin, P.D. (1882). *Études sur les Académies protestantes en France aux XVIe et XVIIe siècles*. Paris: Grassart. Citado por André Petitat, *op. cit.*, p. 131.



Rubens pintó una serie de cuadros relacionados con la vida de Ignacio de Loyola. En este caso representó a los primeros jesuitas ejerciendo los oficios ministeriales de la iglesia cristiana: la predicación, la enseñanza dirigida a los niños, la confesión, y la celebración de la eucaristía. En esta pintura todas que las actividades se realizan en simultáneo y tienen lugar en la iglesia Santa María della Strada, Roma. Sin embargo, como se observa en la siguiente selección de imágenes, los planos de los colegios dan cuenta de la forma de concebir la arquitectura escolar en función de los fines atribuidos a la educación de los colegiales y la formación de los futuros miembros de la orden.



Estos tres planos, correspondientes al Colegio Máximo de Nápoles, Italia, el Colegio Máximo de Jesuitas, Universidad Alcalá de Henares, España, y el colegio Máximo de San Pablo de Lima, Perú en forma sucesiva, representan los lineamientos propuestos por la congregación para emplazar y edificar colegios de la Compañía: planta rectangular, dos o tres pisos de alto, patios internos (uno para las aulas y otro para la comunidad religiosa), los claustros, las aulas, las oficinas, la biblioteca, los refectorios (comedores), la cocina, la huerta, la enfermería, y el teatro.

Los principios generales que orientan las construcciones son de carácter práctico y espiritual con el objeto de atender a las actividades cotidianas de la congregación. Por lo tanto, considerando las actividades religiosas y de enseñanza, los edificios debían apuntar no sólo a la utilidad, sino también garantizar el ejercicio de la vigilancia a través de una buena visibilidad, audición y un uso racional del espacio. Asimismo, el rechazo de criterios estéticos y su reemplazo por el ideal de austeridad y pobreza impregnó su estilo o tipo arquitectónico.

Una arquitectura que se transforma en función de los fines educativos asignados a los colegios: operacionaliza un modo de ordenar y administrar los espacios y los tiempos y permite segregar y dotar de una identidad específica a un conjunto de adolescentes y jóvenes. Es por ello que la clase, entendida como grado y como aula, es el lugar donde se dirimen y toman forma los principios de poder y de clasificación establecidos en los reglamentos de los colegios. Como se observa en la arquitectura de los colegios, la orientación funcional de los espacios nos permite identificar algunas de las técnicas de aislamiento y vigilancia de los cuerpos con el objeto de inculcar comportamientos considerados aceptados y adecuados por cada congregación: pasillos o corredores amplios, patios abiertos, dormitorios compartidos y comedores comunes. Asimismo, nos permite analizar las prácticas cotidianas de aceptación, rechazo u omisión de los colegiales en relación con las disposiciones de control a las que los reglamentos internos intentan someterlos. Prácticas que, como vimos en las fuentes, se distancian de las normas, que dieron lugar a sanciones y nuevas prescripciones, y que por ello mismo nos permite corroborar el conocimiento que los alumnos tenían de estas leyes.

También son lugares cargados de afectividad y de normas en el que la constante acción disciplinaria colectiva e individual sujeta los cuerpos a una nueva jerarquía y subordinación. En síntesis, lugar cerrado, que establece sus propias normas y prácticas para una permanente clasificación de los alumnos, el espacio de comparación de los resultados, “de eliminación de los *débiles* y promoción de los *fuertes*”.

Esta materialidad que adquiere la cultura escolar (en la espacialidad del edificio de los colegios) nos permite pensar en los medios que habilitan la construcción de una nueva subjetividad anclada en una nueva disposición del cuerpo. Nuevos códigos de conducta “normalizan” y “uniformizan” los cuerpos, cuerpo cincelado, que a su vez se mira con y en otro en ese espacio de encierro que ya no es sólo el ámbito familiar.

En relación con la construcción de esta cultura somática, definida bajo la categoría “colegial”, se entrelazan dos procesos: por un lado, el enclaustramiento, el encierro en los colegios. Esto

conlleva, como vimos, la implementación de una nueva disciplina que tiende a la individualización de adolescentes y jóvenes mediante la competencia, la delación, el castigo corporal y la vigilancia total y permanente dentro de estos establecimientos educativos. El objetivo es establecer un vínculo directo con la autoridad reconocida de los maestros y desalentar toda posibilidad de encuentro amistoso o de solidaridad entre colegiales, entre pares. Al mismo tiempo, la conformación de una cultura de grupo, de un colectivo que, producto de la experiencia compartida y restringida en los colegios (en el marco de tiempos y espacios de aprendizaje institucionalizados, durante una rigurosa y extendida jornada escolar), adquiere una nueva identidad que los cohesionan: como colegial, como cohorte, neutralizando en forma parcial la procedencia o el linaje familiar y las desigualdades sociales. Es en este sentido que resulta posible definir a los alumnos que egresaron de estos colegios como representantes de esta particular y novedosa cultura escolar que se gestó en los inicios de la Modernidad.

Como concluye Petitot

La observación de la gestación, de la estructura y del rol de los colegios del Antiguo Régimen [...] esclarece sobre dos aspectos esenciales: 1) la selección y el ordenamiento graduado de los contenidos escolares, como tela de fondo de la selección de los individuos escolarizados; 2) el rol de una institución escolar en la definición socio-cultural de una clase social en formación. Aquí la escuela no es principalmente una instancia de transmisión de saberes y de saber-hacer en relación con funciones profesionales precisas, sino que, más bien, es el espacio simbólico donde los individuos van a buscar una cierta confirmación cultural de su pertenencia a ciertas capas sociales. No es tampoco un simple medio de reproducción de las posiciones sociales, pero participa en la emergencia y en la cohesión de una clase en formación. (Petitot, 1982)

Bibliografía

- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Durkheim, E. (1905/1992). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Madrid: La Piqueta.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización*. Madrid: FCE.
- Erasmus de Rotterdam (1530/1985). *De la Urbanidad en la manera de los niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Escolano, A. (1993). "Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario en la escuela elemental (1825-1931)", en *Revista de Educación* N°301. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1987). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Ginestet, M.; Paredes, L. (2012). "La reforma educativa de la reforma: nuevas formas de regulación de las almas y de la población en Europa Occidental a partir del siglo XV", en

Revista Heurística, 2012, N° 15, p. 88-99. Universidad de los Andes, Venezuela. ISSN 1690-3544. En línea. Disponible en:

<<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37292/1/articulo7.pdf>>.

Hamilton, D. (1993). "Orígenes de los términos educativos 'clase' y 'currículum'", en Revista Iberoamericana de Educación N°1.

Julia, D. (1995). "La cultura escolar como objeto histórico", en Menegus, M.; González, E. (coord.). Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Lebrun, F.; Venard, M.; Quéniart, J. (2003). Histoire de l'enseignement et de l'éducation. Tomo II. París: Editions Perrin.

Petitot, A. (1982). Production de l'école – Production de la société. Genève: Librairie Droz S.A.

Revel, J. (2001). "Los usos de la civilidad", en por Ariès y Duby (dir.). Historia de la vida privada. Tomo III. Madrid, Taurus.

Varela, J. (1983). Modos de educación en la España de la Contrarreforma. Madrid: La Piqueta.

Vincent, G. (1980). L'École primaire française. Étude sociologique. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

Viñao Frago, A. (2008). "La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación", en História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 12, n. 25, p. 9-54, Maio/Ago.

—(2003). Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas. Madrid: Morata.

Bibliografía ampliatoria

Brotton, J. (2004). El bazar del renacimiento. Sobre la influencia de Oriente en la cultura occidental. Buenos Aires: Paidós.

Delumeau, J. (1977). La civilización del Renacimiento. Barcelona: Juventud.

Gilmont, J. (2001). "Reformas protestantes y lecturas", en Cavallo, G., Chartier, R. (dir.). Historia de la lectura en el mundo occidental. Madrid: Taurus.

Skinner, Q. (1993). Los fundamentos del pensamiento político moderno. II. La Reforma. México: FCE.

Van Dülmen, R. (1984). "Religión, educación, arte: Religión, cisma, nueva religiosidad", en Los inicios de la Europa moderna. 1550-1648. México: Siglo XXI.

Verger, J. (2001). Gentes del saber (en la Europa de finales de la Edad Media). Madrid: Complutense.

CAPÍTULO IV

Artesanos, científicos y pedagogos en el siglo XVII

Marcela Ginestet

Introducción

¿Por qué estudiar la Revolución Científica? ¿Quiénes están produciendo conocimiento, en qué instituciones, cuáles son los sentidos y redes de difusión? ¿Qué saberes y conocimientos? Saberes abstractos eruditos/saberes prácticos de los artesanos que a partir del Renacimiento diluyen esa divisoria tajante proveniente de la Edad Media. ¿Cuál era el contexto socio-cultural (y religioso), político y económico de este movimiento? En este sentido, siguiendo a Steven Shapin (2000) quien considera la ciencia como una actividad social históricamente situada y por lo tanto debe ser entendida en relación con los contextos en los que se desarrolla, destacamos que con la expansión europea por fuera del Mediterráneo, el mundo del artesanado realizará un aporte constante al progreso del conocimiento, al mismo tiempo que el conocimiento científico se orientará hacia un fin útil, concreto en el mundo del artesanado. Los científicos (el término científico no se utilizó y generalizó hasta el siglo XIX o más bien el siglo XX) que formaron parte de este movimiento que denominamos *Revolución Científica* o como ellos llamaban, la *Filosofía moderna*, se identificaban a sí mismos como *modernos* (aunque tenían a menudo tanto de modernos como de antiguos) en el sentido de que se oponían a los *antiguos* en los modos de pensamiento y conocimiento de la realidad natural y en las prácticas mediante las que se podía adquirir, validar y comunicar.¹⁴

La tradición erudita del Humanismo, puso en duda la autoridad de los textos antiguos, sobre todo las copias y posibles corrupciones producidas por copistas cristianos y árabes y los “comentadores” y estimuló, gracias a la reexaminación erudita de las fuentes originales griegas y latinas el espíritu de observación y comprobación. El conocimiento de la naturaleza y en especial de las plantas (con la elaboración de nuevas ilustraciones basadas en la observación directa y no en la copia), tuvo así un gran impulso gracias a la observación, comprobación y comparación. ¿Significa que durante el Renacimiento y el Humanismo se desvanece socialmente la concepción aristotélica de las artes liberales y las artes mecánicas?

¹⁴ En el siglo XVII se entendía por “ciencia” todo cuerpo de conocimiento “propiamente constituido”, “historia natural” designaba el conocimiento de la naturaleza y “filosofía natural” refería al estudio e investigaciones de la estructura causal del mundo y de la naturaleza (Shapin, 2000).

¿Qué conocimientos comenzaron a disputar la “autoridad” medieval? ¿Cuáles fueron las instituciones que comenzaron a irradiar el nuevo método de conocimiento? ¿Qué relación podemos establecer entre el método empírico baconiano y el método de enseñanza comeniano?

El nacimiento de la “filosofía natural”

En el siglo XV y XVI, según Peter Burke (2002), aun continuaba vigente la distinción entre conocimiento útil y conocimiento liberal o arte (como el conocimiento de los clásicos griegos y latinos) y éste último disfrutaba de una gran consideración social; mientras que el conocimiento puramente “útil”, como el conocimiento de tipo comercial o sobre los procesos de producción, tenía una consideración social baja, de la misma manera que eran considerados los comerciantes y los artesanos.¹⁵ También una jerarquización en la organización intelectual del conocimiento establecía la distinción entre conocimiento superior y conocimiento inferior y quiénes podían apropiarse de él: el conocimiento masculino que es también el de la esfera pública superior al conocimiento femenino limitado al ámbito doméstico y a la piedad (Burke, 2002, Ginzburg, 1999). Siguiendo en este sentido a Peter Burke, “el conocimiento libresco, como se decía a veces” peyorativamente, se diferenciaba “del conocimiento directo de las cosas”. Y éste será el reclamo de Comenio, estudiar las cosas más que las palabras y siguiendo el ideal del período, “conocerlo todo, o al menos conocer algo acerca de todo”, el ideal del “aprendizaje general”, universal de la *polymathia* o *pansophia*.

Una imagen que refleja la vida intelectual y de las ideas en la Europa de los siglos XVI y XVII es la de una importante confusión y al mismo tiempo gran agitación y ebullición. La cosmovisión teocéntrica de la realidad de la Iglesia y la explicación de los fenómenos naturales como sujetos a la voluntad divina que había dominado el pensamiento, las creencias y las conciencias en la sociedad europea desde la Edad Media, comenzaba a desvanecerse.

El Renacimiento y el Humanismo, aunque interesados por la educación de la clase dirigente (con su admiración por los clásicos y su exclusión de lo vernáculo), puso el acento en el individuo y en la educación individual, al igual que Lutero y el protestantismo en la conciencia individual. Así, Renacimiento y Reforma (por las razones que ya otorgamos), los viajes trasatlánticos a América y la “vuelta al mundo” realizada por Magallanes, la nueva astronomía y el avance científico, si bien no imponían aún nuevas verdades sí enfrentaban las antiguas creencias.

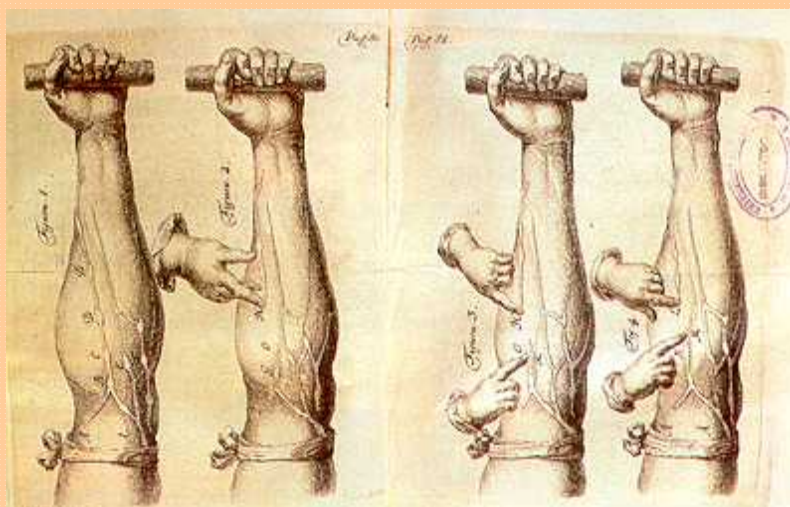
Comerciantes y artesanos italianos habían realizado interesantes aportes al pensamiento científico en los siglos XIV y XV, pero la Reforma y la Contrarreforma en los países católicos impidieron su desarrollo, salvo en Venecia y su universidad de Padua (de la que era originario Galileo). Así, según Christopher Hill (1980), la

¹⁵ En los inicios de la época moderna aún tenía vigencia la clasificación medieval por la cual artesanos eran los practicantes de las siete “artes mecánicas”: fabricación de paños, construcción de barcos, navegación, agricultura, caza, curación y actuación o teatro; así en el siglo XVII todavía la disciplina matemáticas era considerada generalmente como parte de las artes mecánicas y no como estudios académicos y se la asociaba con mercaderes, hombres de mar, carpinteros o recaudadores de impuestos (Burke, 2002).

“tajante” división en la teología protestante entre conocimiento natural y sobrenatural, la negación del milagro de la misa, de los milagros en general y las imágenes milagrosas, fueron construyendo un pensamiento más independiente de la intervención divina que contribuyó a crear un clima favorable para el desarrollo de la ciencia. No obstante, debemos tener en cuenta que Lutero en 1539, en uno de los *Dichos de sobremesa*, se oponía a la teoría copernicana por contrastar con la Biblia y se refiere a un astrónomo “que sostiene que la tierra se mueve, pretende dar un vuelco a toda la astronomía, choca con el texto de la Escritura que dice que Josué ordenó detenerse al Sol, y no a la tierra”; seis años más tarde Melanchthon condena por impíos y peligrosos a quienes creen que el Sol no gira alrededor de la Tierra y Calvino, sin citar nunca a Copérnico (1473-1543), reafirmaba el valor literal de las escrituras. Siguiendo a Paolo Rossi (1998), el copernicanismo fue “también” combatido porque, “al transportar al hombre a lugares que no se diferenciaban de los cielos inmutables e inmortales [...] a partir de la tesis de la pluralidad de los mundos habitados se planteaban preguntas inquietantes: ¿qué sentido tienen la caída y la redención, el pecado y el sacrificio de Cristo, si la Tierra, que es el escenario donde se desarrolla este gran drama, no es más que uno entre muchos mundos? Si existen muchos mundos y muchos de ellos están habitados, ¿habrá también redimido el Salvador estos mundos? Si los cielos también están sujetos al cambio, ¿cómo pueden ser la sede de Dios?

La Europa de aquel momento estaba atravesada por procesos de brujería y el accionar de los tribunales de la Inquisición, además de ciudades y aldeas saqueadas y diezmadas por el paso de ejércitos mercenarios producto de las constantes guerras y sobre todo la de los Treinta Años y la peste. Buena parte de los científicos vivían en constante intranquilidad. Además de los procesos

El médico español Miguel Servet (1511-1553), quien descubre la circulación sanguínea, es quemado en Ginebra por los calvinistas. Sobre la base de estos estudios y los de Descartes, Harvey (1578-1657) descubrió que la circulación se produce mecánicamente gracias al “vigoroso latido del corazón”.



conocidos a Giordano Bruno (quien terminó en la hoguera) y a Galileo, Kepler tuvo que escribir la defensa de su madre condenada por brujería (como gran cantidad de mujeres) a torturas y la hoguera al mismo tiempo que escribía el “*Harmonices mundi*” esa armonía celestial que no reinaba en la tierra. Paolo Rossi (1998) destaca que en el sexto capítulo del libro, Kepler lo dedica a los

sones producidos por los planetas y los de la tierra eran *Mi-Fa-Mi*, es decir que en la tierra reinaban la *Miseria* y *Fames*.¹⁶

Todo era puesto en duda, tanto las creencias relativas al universo como las de la sociedad. No existían definiciones nítidas, la alquimia y la astrología aún estaban entrelazadas con la naciente química y la astronomía y, los defensores de la ciencia contra el escolasticismo de la enseñanza universitaria, convivían en un clima de confusión y profunda crisis espiritual y herejía.

En las siguientes prosa y poema de 1623, se reflejaba este clima de época de desconcierto, que todo lo ponía en duda,

[...] la tierra se mueve y ha dejado de ser el centro del universo, se ha convertido en un imán; las estrellas no están inmóviles, sino que se deslizan por el espacio etéreo, los cometas cabalgan por encima de los planetas; algunos afirman que existe otro mundo de hombres y seres animados... en la luna; el sol se ha perdido [...]. Así las ciencias, por los diversos movimientos de ese globo que es el cerebro del hombre, se han convertido en opiniones, cuando no en errores, y conducen a la imaginación por mil laberintos ¿Qué es lo que sabemos comparado con lo que ignoramos?

Ciertamente no hay hoy apenas nadie
Que sepa qué aprobar o rechazar;
Todo se entremezcla, nada es inmutable
Todo está, como en el refrán, patas arriba...
Donde el infierno es cielo, y el cielo se ha vuelto infierno¹⁷

Debemos tener en cuenta, además, que estas dudas e incertidumbres aquejaban a un pequeñísimo porcentaje de la población, una abrumadora mayoría de los hombres y mujeres que vivieron en el siglo XVII, vivían ajenos a los debates, intercambios de ideas y creencias que se ponían en discusión en una “*comunidad imaginada*”.

Artesanos, cartógrafos y “ciencia moderna”

Recorrer la ruta de la historia de la “ciencia moderna” nos lleva fuera de los ámbitos universitarios, al mundo del artesanado y en particular los navegantes, cartógrafos, para quienes el conocimiento matemático era totalmente relevante por su fiabilidad, eficacia, utilidad y aplicabilidad. Ellos se apoyaban en “una nada desdeñable producción bibliográfica en lengua vernácula”, en la experiencia y en la observación y gozaron (por su importancia en la expansión hacia otros mares y tierras) en ocasiones de los favores de la corte.

¹⁶ Rossi, P. *op. cit.* Nota: en latín “Miseria” y “Fames” por Hambre.

¹⁷ Citado en Hill (1980) y en Rossi (1998).

En la Europa del siglo XVI los artesanos de la ciencia e incluso, la expansión geográfica más allá del Mediterráneo, propiciaron nuevas formas más precisas de representar el mundo que las espiritualistas representaciones medievales y las inciertas cartas portulanas. La geografía, y por extensión, la cosmografía que se “complementó con las pretensiones imperiales”¹⁸ europeas desde los inicios de la temprana modernidad, la cartografía, la hidrografía y la navegación ejercieron una influencia primordial como disciplinas modernas matemático-geométricas y no fueron ajenas a la revolución de las ciencias. Debido a los viajes exploratorios trasatlánticos la “ciencia moderna” estuvo precedida por una nueva representación cartográfica del mundo; el mundo del Atlántico y lo que se extendía más allá, abrió las puertas a un nuevo imaginario europeo donde el mundo físico crecía por instantes.

Los métodos de los cartógrafos portugueses, italianos, españoles y flamencos contribuyeron a esa nueva forma de hacer ciencia y, sin pretenderlo, socavaron la autoridad científica de físicos y matemáticos y fortalecieron la confianza en un método empírico. Fue en estos oficios donde la idea moderna de cooperación científica se desarrolló entre aquellos académicos que estaban próximos a los trabajadores manuales. El *Theatrum Orbis Terrarum* de Ortelius, publicado en mayo de 1570,¹⁹ representó un ejemplo paradigmático de trabajo colectivo con una lista de colaboradores de casi ochenta cartógrafos.



Theatrum Orbis Terrarum de Ortelius, 1570

¹⁸ Cabe destacar el papel que desarrollaron las nuevas estructuras políticas consolidadas en las monarquías centralizadas: la expansión y concentración territorial (ver capítulo II).

¹⁹ Links para ver mapas del *Theatrum Orbis Terrarum* de Ortelius: Google.com: Theatrum de Ortelius; jorgeledo.net/2009/02/abraham-ortelius-theatrum-orbis-terrarum-1570.

Pero el *Theatrum Orbis Terrarum* de Ortelius representa mucho más que un mero libro de mapas de carácter enciclopédico. A fines del siglo XVI los atlas recopilaron en un solo libro una serie de mapas, presentando a través de imágenes el mundo “descubierto” por los europeos, “una imagen del mundo a la vez parcial y global” que, al mismo tiempo, servía para informar a las cortes de Europa.²⁰ A partir del formato libro, un público cada vez más amplio tuvo la oportunidad de leer la historia contemporánea, “una historia que entraba por los ojos y no por los oídos” y el *Theatrum* de Ortelius representa el caso más notorio de esta cultura visual, en tanto permitía “reflexionar sobre los espacios de representación de los conocimientos” y, “como su título indica, quien abre el *Theatrum* está dispuesto al espectáculo, a un modo de figuración, a un bosquejo de conocimiento que va más allá de la mirada, pero al que no se llega sino por la contemplación. El Atlas, y los mapas que contenían, en tanto que instrumentos de pensamiento, hicieron posible un nuevo imaginario espacial más allá de la imagen artística y científica al desnudo, un teatro de auto-representación. Se trataba de una imagen del mundo a la vez particular y universal”.



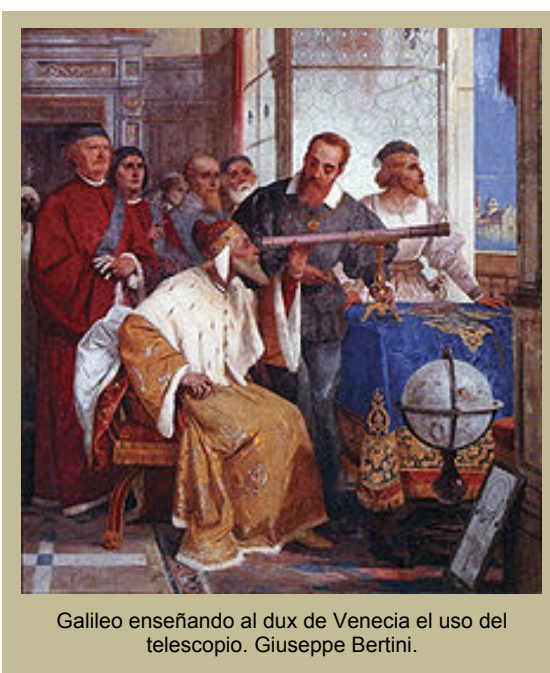
Theatrum Orbis Terrarum de Ortelius, 1570

²⁰ Según Antonio Sánchez desde los atlas que llegaban a Castilla, Felipe II se encontraba en disposición de ver todo el mundo descubierto ante sus ojos. Desde El Escorial, el rey se sentía dueño y señor del mundo que sus artesanos recreaban para él.

La navegación, la cartografía y, en general, todo aquello que el mundo moderno denominó “matemáticas aplicadas” pudieron ser las herramientas de las que Bacon se nutrió para desarrollar sus implicaciones filosóficas y culturales.

Si bien casi todos los científicos del siglo XVII estudiaron en una universidad, la *ciencia moderna* no nació estrictamente en el ámbito de las universidades, éstas no fueron el centro de la investigación científica y la mayor parte de las veces estuvieron enfrentadas, “las universidades no fueron el centro de la investigación científica”.²¹ Lejos del monopolio de la palabra y la autoridad aristotélica, la elección de la naturaleza como fuente de conocimiento, la experiencia física y la observación de cirujanos, navegantes, cosmógrafos, constructores de instrumentos, fueron construyendo un nuevo conocimiento. Así estas disciplinas prácticas propiciaron, mediante el uso de instrumentos (recientemente creados) y la representación de imágenes, el dominio del mundo natural.

Cuando el “filósofo natural” y “matemático” Galileo Galilei (1564-1642) de la Universidad de Padua (Italia), en 1609 apunta al Sol con el recién inventado telescopio, no sólo observa y describe las manchas solares, sino que otorga una interpretación de las mismas que invierte el esquema histórico de “autoridad intelectual” basado en la autoridad de los antiguos (fundamentalmente la antigüedad griega y aristotélica). Galileo inaugura una nueva forma de pensar y conocer el mundo natural, sustentada en la observación “fiable” y el razonamiento matemático “disciplinado”. “No fueron las observaciones de Galileo de las manchas



solares, sino su interpretación particular de éstas lo que fue generalmente considerado como un serio desafío a todo el edificio de la filosofía natural tradicional transmitida desde Aristóteles (384-322 a.C.). Lejos de la autoridad de los antiguos, Galileo concibió la “filosofía natural” matemáticamente, escrita en el gran “Libro de la Naturaleza”,

La filosofía está escrita en ese grandísimo libro que siempre está abierto ante nuestros ojos (yo digo el universo), pero no se puede entender si antes no se aprende a entender la lengua y a conocer los caracteres en que está escrito. Está escrito en lengua matemática y sus caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin estos medios es humanamente imposible entender una sola palabra; sin éstos es como vagar inútilmente por un oscuro laberinto.²²

²¹ El nuevo saber científico nace sobre el terreno de una fuerte polémica contra el saber escolástico (Rossi, 1998).

²² Galileo, citado por Paolo Rossi (1998). La ciencia para Galileo es capaz de decir alguna verdad sobre la estructura física del universo y el significado de estas afirmaciones fue bien comprendido por quienes consideraban peligrosa e impía la idea de un conocimiento matemático, objetivo, capaz de igualar el conocimiento divino.

Por otra parte, siguiendo a Paolo Rossi (1998), “lo que supone una revolución es la *confianza* de Galileo en un instrumento” producto del mundo de los mecánicos. El telescopio no era para Galileo uno de los tantos instrumentos utilizados para el entretenimiento de los cortesanos, “él lo utiliza y lo dirige hacia el cielo con espíritu metódico y con mentalidad científica, lo transforma en un instrumento científico. Para dar crédito a lo que se ve con el telescopio es preciso creer que ese instrumento sirve no para *deformar*, sino para *potenciar* la visión.” ¿Qué significa *ver* con el telescopio o con el microscopio (muy rápidamente desarrollado a partir del primero)? Significa interpretar signos generados por los instrumentos, considerados como fuente de fiabilidad. Galileo tuvo que convencer –y no fue nada fácil: incredulidad, polémica, rechazo, persecución– acerca de la fiabilidad del instrumento como fuente de conocimiento. Así, a partir del siglo XVII comienza una compenetración entre ciencia y técnica que implicó el abandono de una imagen milenaria de la ciencia y de “indignidad” de las artes mecánicas.

Los filósofos contemporáneos eran muy conscientes de la ruptura que sus innovaciones establecían con el cuerpo de conocimiento tradicional. Ello se evidencia en las denominaciones de “nueva filosofía”, “nueva ciencia”, “nuevos experimentos” en sus obras, aunque aún coexistían “viejas” concepciones de la naturaleza que servían para validar las “nuevas”.²³ La “nueva filosofía” se fundaba en el conocimiento directo de las cosas, en la evidencia que proporciona la “experiencia sensible” directa (la visión de nuestros propios ojos) y demostraciones ciertas. La nueva “filosofía natural” esgrimía la “experiencia como arma eficaz contra las prácticas tradicionales”. Y sin embargo no todos coincidían en el concepto de “experiencia”, para ello varios filósofos formularon reglas explícitas para evaluar los informes empíricos y, sobre todo Bacon, Descartes, Hobbes coincidieron en una fe absoluta en el método correcto: “el conocimiento de la estructura causal de la naturaleza se podía conseguir con certeza, a condición de que la mente fuera dirigida y disciplinada por el método correcto”. El método lo era todo, para Bacon no se podía permitir que la mente “tome su propio camino”, debía “ser guiada a cada paso; de modo que todo transcurra *como si* procediera maquinalmente”. Entonces, no sólo la experiencia debía ser controlada, sino también el método debía ser vigilado, disciplinado, a fin de autenticar la correcta experiencia que fundamente la reflexión filosófica. El método se revelaba para Bacon como una “máquina” de producir un conocimiento fiable y compartido, controlado por la autoridad del Estado a fin de mantener el buen orden, ya que, “en todos los tipos de conocimiento, el carácter privado y el individualismo suponían amenazas al poder y a la autoridad del Estado”. Por lo tanto, el control del conocimiento era concebido como un instrumento del poder del Estado.

Aquellos que se definían como “filósofos naturales” comenzaron a crear pequeñas sociedades basadas en códigos muy precisos de tolerancia religiosa y política a fin de protegerse de las persecuciones. Surgieron en el siglo XVII academias y sociedades científicas

²³ Cuando Galileo se vea acosado por el papado desarrollará sus argumentaciones en tono prudente, diplomático y en lengua vulgar. Esto denota para Paolo Rossi (1998) el público al que quiere convencer Galileo, el de las cortes, las nuevas capas de intelectuales y burgueses.

en pos de un saber universal, verdadero por la evidencia de los experimentos repetidos indefinidamente y las demostraciones comunicables. Proponían reuniones entre “hombres doctos”, reglas de comportamiento para las reuniones, postura crítica ante las afirmaciones y, en la *Royal Society* (creada en Londres en 1660) se les exigía “un modo de hablar discreto, sobrio, natural, significados claros, una preferencia por el lenguaje de los artesanos y de los comerciantes frente al de los filósofos” (Rossi, 1998)

Se inicia en este momento el pasaje de un sistema social de la ciencia basado en las redes del mecenazgo y la influencia de las relaciones personales de las cortes absolutistas, a uno conformado por la institucionalización de la ciencia y la autoridad de las academias científicas. La emergencia de nuevas prácticas de validación científica (experimentación y credibilidad científica), se constituyeron como las nuevas fuentes de legitimación. (Biagioli, 2008) Las nuevas rivalidades intelectuales comenzaron a centrarse en el reconocimiento *inter pares* (Badinter, 2007, Biagioli, 2008), al que se le agregó la opinión pública (la prensa y la difusión científica) como un nuevo actor en las reglas del juego intelectual. (Badinter, 2007)

Científicos y pedagogos en la Inglaterra del siglo XVII²⁴

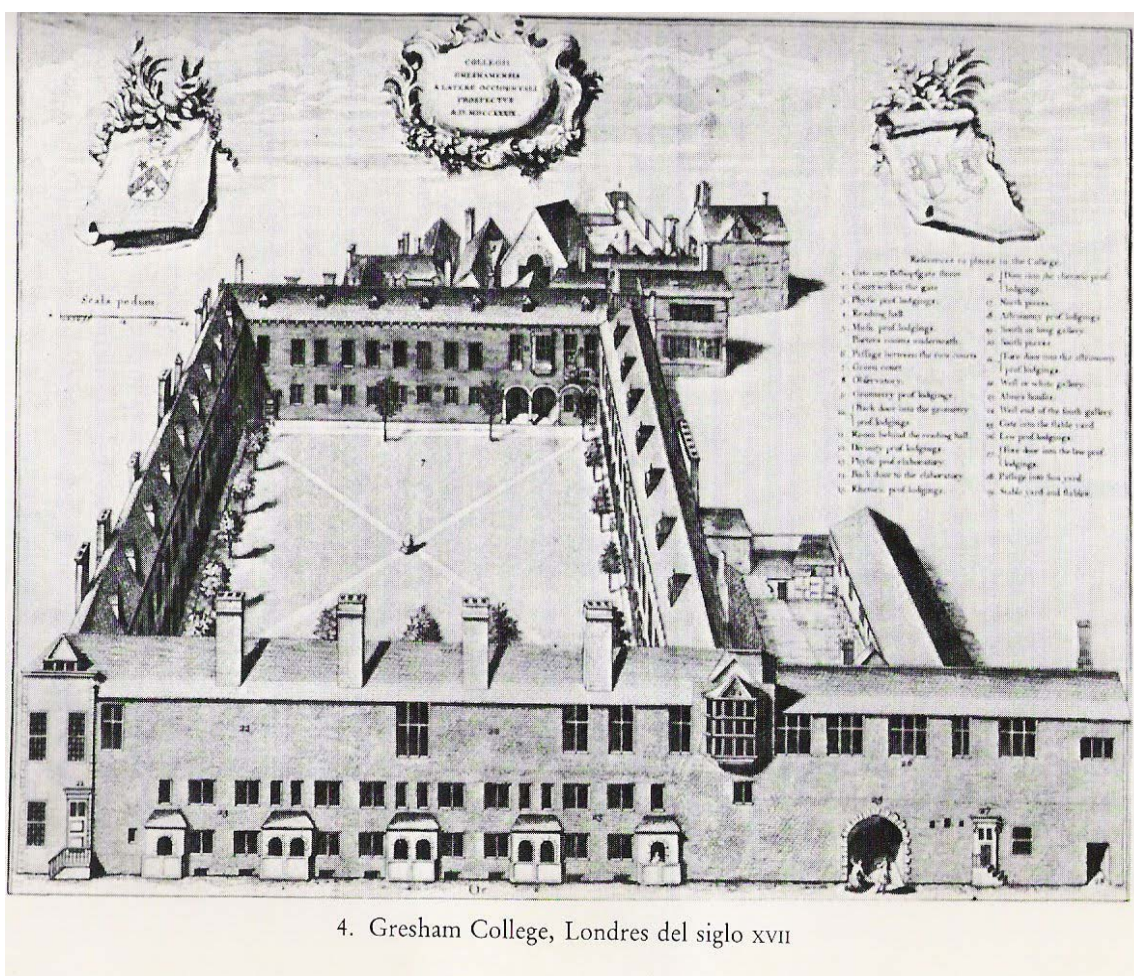
Christopher Hill (1980) destaca la estrecha relación entre los científicos académicos más importantes de Inglaterra en el siglo XVII y los técnicos para quienes escribían, como también la cooperación entre estos científicos en la educación de adultos. Para este historiador fue fundamental el aporte popular al pensamiento científico inglés, estimulado por el desafío a la autoridad y el impulso a la educación y alfabetización popular que significó la reforma Tudor a fin de que todos pudiesen leer la Biblia. No obstante, existía un fuerte temor a la divulgación de los conocimientos a través de los libros, en parte por los intereses corporativos, sobre todo de los médicos, pero también por las implicaciones democráticas que tenía la extensión del saber popular. Esto marcó una tajante división entre el conocimiento que se impartía en las universidades de Oxford y Cambridge (“Oxbridge”) en latín y todavía “amordazado a la antigua y verdadera filosofía”, es decir Aristóteles, y las enseñanzas sobre temas “modernos” en inglés que se impartían gratuitamente para adultos burgueses, artesanos y marineros en el Gresham College de Londres.²⁵ La experiencia innovadora de la escuela de Gresham fue notable y tuvo una gran trascendencia posterior. Los profesores tenían que enseñar la utilización de instrumentos “de forma que entendieran marineros”, aplicado a finalidades prácticas y las clases debían impartirse “de la manera más clara”, seleccionando los temas que “son más

²⁴ En este apartado se abordará en particular el nacimiento de la ciencia “moderna” en Inglaterra con el objeto de describir y analizar la relación de este proceso con el ideario comeniano de dar a conocer a todos “las cosas divinas y humanas como también las causas que las contienen” (Comenius, 1642)

²⁵ El Gresham College fue fundado a fines del siglo XVI por el rico comerciante Gresham quien la dejó bajo el control de comerciantes (Hill, 1980: 50).

corrientes en la práctica...” según las necesidades y preferencias del auditorio con un tratamiento analítico, seguidas de discusiones.

Si bien esta escuela fue fundamentalmente una institución de enseñanza, otorgó a los científicos un espacio de reunión y de intercambio de ideas y con el tiempo, del mismo modo que era un centro de educación de adultos, fue un centro de la ciencia más avanzada. Según Hill (1980), “si queremos encontrar una cuna de la ciencia en la Inglaterra de principios del siglo XVII no hemos de buscarla en Oxford y Cambridge, sino en Londres”, tanto en Gresham como en las sedes de los gremios y las escuelas fundadas y supervisadas por gremios de comerciantes y manufacturers.²⁶ Para Hill, lo más parecido a un laboratorio para los científicos del siglo XVI y XVII eran los talleres de los metalúrgicos, vidrieros, papeleros, teñidores, cerveceros, refinadores de azúcar.



Gresham College, según grabado de George Vertue, 1740. Los profesores debían residir en el edificio.

Es de destacar los instrumentos de enseñanza en el Gresham College, tales como globos terráqueos, reglas de cálculos, libros de trigonometría en inglés, como también la fabricación de almanaques con páginas de astronomía, cosmografía y astrología y explicaciones sobre mareas a muy bajo costo a fin de que pudiesen ser comprados por las

²⁶ *Ibid*, p. 81. Por otra parte, sobre la base del Gresham College la Restauración fundó la Royal Society.

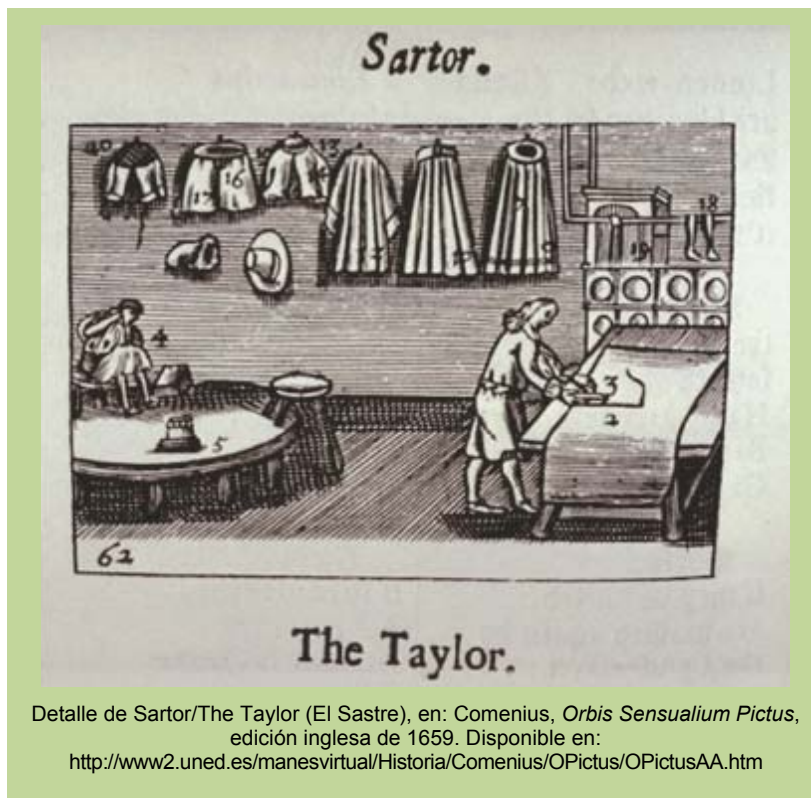
clases inferiores. Todo el método de enseñanza de Gresham era una crítica implícita a las Universidades de Oxford y de Cambridge, donde no se enseñaba o se enseñaba mal astronomía y geometría. Además realizó una revolución en el pensamiento náutico al introducir la navegación matemática.

La historia del Gresham College está muy emparentada con Bacon: su padre se casó con la hermana de la esposa de Gresham y su hermanastro con la hija del mismo. Tenía la intención de escribir una historia de los oficios en la que se informara científicamente de los “fructíferos” experimentos llevados a cabo en los talleres, ya que, según el filósofo, “cuando la filosofía se separa de sus raíces en la experiencia, de las que germinó y creció, se convierte en cosa muerta”, pues los filósofos

observando los experimentos de sus compañeros [...], meditan sobre cómo aprovecharlos para cosas de utilidad práctica para la vida y el conocimiento del hombre, así como para talleres y para la demostración clara de causas.
(Hill, 1980)

Esta estrecha relación de Bacon con el Gresham College se reflejó según Hill en “un programa cooperativo y conciencia de objetivos a mercaderes, artesanos y filósofos”. Sin embargo, nos sugiere Hill (1980), no debemos caer en la tentación de considerar un simple pensamiento utilitario en Bacon, ya que su aspiración era que su método científico sirviera para liberar a la humanidad de las consecuencias del pecado original y restituir y reforzar “la soberanía y el poder que poseía el hombre cuando fue creado”. Además –y esto no es nada menor– afirmó que la investigación científica no estaba en conflicto con la teología, por el contrario, la consideraba virtuosa.

Entre los seguidores de Bacon en Inglaterra en el decenio previo al estallido de la Guerra Civil en Inglaterra en 1644, se encontraba Comenius (había sido invitado a visitar Inglaterra), quien junto con otros (Dury, Hartlib) estaban trabajando en un proyecto que fundía objetivos religiosos y baconianos, tendiente a reformar la enseñanza en Inglaterra. La cámara de los Comunes en 1641 encarga a Comenius y a Dury la reforma de la enseñanza en Inglaterra y decidieron que con las tierras confiscadas a los deanes y capítulos se financiara el “avance del saber y de la piedad”. En ello Hill (1980) considera la influencia de la concepción baconiana de la intervención del estado para promover la educación. El parlamento le entregó a Comenius los “planes e inventarios de varios colegios para que los examinara, con la intención de asignarles uno a él y a sus colaboradores para que lo convirtieran en la escuela universal que haría de Inglaterra el centro del saber europeo” y el elegido fue el Chelsea College (Hill, 1980).



Comenio estaba esperanzado que el parlamento inglés financiara el plan de “inauguración de una escuela universal totalmente dedicada al avance de las ciencias”, que eliminara la compartimentación del saber: “¿Puede un hombre ser un buen naturalista sin estar versado en metafísica, o un buen moralista sin ser naturalista, o un lógico sin conocer las ciencias reales?”.²⁷ En

el *Orbis sensualium pictus* (*El mundo sensible en imágenes*) dedica varios capítulos a los diversos oficios, superando la escisión aristotélica en artes liberales y artes mecánicas. Comenio, según Aguirre Lora, renueva las formas de conocimiento, basándose en la observación, despojándose de la autoridad de la antigüedad greco latina y libresca, reconociendo la actividad de los artesanos para transformar su material de trabajo, propondrá las escuelas como “talleres de hombres”.

“Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden su arte, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo, a esculpir; pintando a pintar; saltando, a saltar; etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc.” (Aguirre Lora, 2001)

Así Comenio y los comenianos apelaban especialmente a los artesanos, quienes formaban el grueso de las sectas religiosas, mediante su llamamiento a una mayor extensión de la enseñanza, nuevos métodos utilizando la lengua vernácula y no el latín y haciendo hincapié en las cosas y no en las palabras, en la experiencia y no en los libros. La ciencia debía estar al servicio del hombre, para aliviar su situación: “Todos somos ciudadanos del mundo, todos tenemos una misma sangre, todos somos seres humanos”, escribió Comenius y sus palabras fueron repetidas por Winstanley y otros dirigentes radicales ingleses (Hill, 1972).

Pero el inminente estallido de la guerra civil postergó los planes Comenianos a pesar del interés del Parlamento y sobre todo la Cámara de los Comunes hasta que finalmente Comenio deja Inglaterra en 1642.

²⁷ Comenio. *A Reformation of Schools* (1642), citado por Christopher Hill, *op. cit.*, p. 343. *A Reformation of Schools* fue publicado por Samuel Hartlib, como una traducción inglesa de *Pansophiæ Prodromus* (1639).

Bibliografía

- Aguirre Lora, M. (2001). "Enseñar con textos e imágenes. Una de las aportaciones de Juan Amos Comenio", en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, N° 1.
- Badinter, É. (2007). *Pasiones intelectuales. I. Deseos de gloria (1735-1751)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Biagioli, M. (2008). *Galileo cortesano. La práctica de la ciencia en la cultura del absolutismo*. Madrid: Katz editores.
- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Comenius, J. A. (1642) "A Reformation of Schools". Published by Samuel Hartlib.
- Ginzburg, C. (1999). "Lo alto y lo bajo", en *Mitos, emblemas e indicios*. Barcelona: Gedisa.
- Hill, C. (1980). *Los orígenes intelectuales de la Revolución inglesa*. Barcelona: Crítica.
- Rossi, P. (1998). *El nacimiento de la ciencia moderna en Europa*. Crítica: Barcelona.
- Sánchez, A. (2010). "La voz de los artesanos en el renacimiento científico: cosmógrafos y cartógrafos en el prelude de la 'nueva filosofía natural'", en *Arbor*, N°743.
- Shapin, S. (2000). *La revolución científica*. Barcelona: Paidós.

PARTE II

CAPÍTULO V

Legados de la ilustración en la sociedad contemporánea²⁸

Talia Meschiany

Dejamos atrás el contexto político-cultural en el cual puede rastrearse la *formación* de los estados nacionales y el proceso de confesionalización de las sociedades que, junto con la revolución científica del siglo XVII, contribuyeron a configurar las pautas de la civilización occidental, para adentrarnos a partir de ahora en otros períodos de la historia que denotan su *consolidación, expansión y crisis*. Nos referimos a las condiciones históricas que se desplegaron en el siglo XIX y culminan en el período de “Entreguerras”, con la aparición de los estados nazifascistas en Europa. Sin embargo, no podemos dejar de lado la importancia que tuvo el movimiento de la Ilustración en el siglo XVIII, debido a que sus impulsores formaron una corriente de pensamiento que, al menos discursivamente, sentó las bases de la sociedad capitalista, liberal y burguesa.

En este capítulo que introduce la segunda parte del libro les proponemos reflexionar, sobre la base de algunas lecturas reunidas en la Bibliografía que usamos en las clases, y que está citada en esta publicación, acerca de los principales rasgos de las sociedades contemporáneas, para comprender el tipo de sujeto pedagógico que proyectan. El mismo eje problematizador lo encontrarán en el capítulo siguiente, referido a la historia de la educación durante los regímenes totalitarios. Insistimos con el hecho de que, como señalamos en la Introducción de esta obra, no se trata de seguir un orden cronológico sino detectar ciertos elementos que, en determinadas coyunturas, convergen en la producción de un imaginario social acerca de las expectativas y demandas generadas hacia la escuela respecto de los sujetos escolares y escolarizables.

²⁸ Algunos fragmentos de este capítulo retoman ideas planteadas por los autores analizados en la Bibliografía del Programa de la materia y en esta publicación. Asimismo, se basa en la ficha de cátedra: “Ilustración: La perspectiva de la educación y el conocimiento”, de Talia Meschiany (2009) Agradezco, en particular, a la alumna Milagros Alvarez, Adscripta de la cátedra, por sus lecturas atentas y recomendaciones.

Consideraciones generales sobre Ilustración y educación

Al referirse a la modernidad, el poeta mexicano Octavio Paz (1914-1998) escribía:

[...] Lo moderno es una tradición. Una tradición hecha de interrupciones y en la que cada ruptura es un comienzo. [...] La tradición de la ruptura implica no sólo la negación de la tradición sino también de la ruptura [...]. La novedad del siglo XVII no era crítica ni entrañaba la negación de la tradición. Al contrario, afirmaba su continuidad [...] la modernidad es una pasión crítica [...] la modernidad es una suerte de destrucción creadora. (Paz, 2008)

A partir de la idea anterior podemos decir que los pensadores ilustrados se proponen derribar la sociedad del Antiguo Régimen para crear un nuevo orden social (adaptado a la mentalidad y valores burgueses) pero que, al mismo tiempo, sabían que era tan inestable como aquél. De aquí que la burguesía hará todo lo que esté a su alcance durante el siglo XIX para afianzarse en el poder político.

Como escribe Lerena, los ilustrados representan la respuesta ideológica coherente a la crisis iniciada por la sociedad del Antiguo Régimen y que desemboca en la Revolución francesa y la Revolución industrial. A su vez, de ella emerge la estructura de las grandes corrientes de pensamiento contemporáneo: desde el liberalismo al socialismo utópico, desde la filosofía idealista al marxismo, pasando por el positivismo sociológico (Lerena, 1991).

El Iluminismo no es, sin embargo, un movimiento unívoco, sino más bien, un conjunto de pensadores que se llamaron a sí mismos *les philosophes* y que compartían su crítica radical a la monarquía, la nobleza y la iglesia. Además de la crítica, aspiraban a la transformación cultural, política y social del orden establecido y, para ello, consideraron a la educación como la herramienta fundamental para lograrlo.

Partimos de la premisa que sostiene que actualmente el pensamiento ilustrado sigue habitando en nuestras prácticas y conciencias contemporáneas. Somos deudores de las palabras, los ideales, las ilusiones y las utopías que en él se gestaron. La libertad, la igualdad, la emancipación, la autonomía, el ciudadano y la humanidad, entre otras, son palabras que dan cuenta de las transformaciones profundas que se dieron en el transcurso del siglo XVIII e incidieron de manera directa en la construcción de las sociedades del siglo XIX y el siglo XX. Como escribe Ricardo Forster:

La ilustración, el siglo de la Revolución francesa, el siglo de la Declaración de los Derechos del Hombre (1789), el siglo de Rousseau, de Voltaire, es evidentemente el territorio de la gestación de las grandes apuestas del hombre moderno [...]. Uno piensa en palabras como libertad, igualdad, equidad, fraternidad, autonomía, ciudadano, democracia, palabras que articularon el movimiento de las ideas y de los hombres en estos dos últimos siglos y que fueron literalmente inventadas en el interior del dispositivo ilustrado, en el corazón creativo del siglo XVIII. Cuando uno dice humanidad, cuando uno dice

sociedad civil, cuando uno, en última instancia, dice opinión pública, está hablando del siglo XVIII. El siglo XVIII literalmente forjó estas palabras. Si existían, les cambió el significado, mutó su sentido y las colocó en la historia bajo una nueva perspectiva, con una nueva significación. La pregunta, quizás la pregunta más grave, más problemática, y quizás también la más desgarradora, es qué queda de la significación de esas palabras en nuestra propia experiencia contemporánea” (Forster, 2006; p. 253).

Para los especialistas en el tema²⁹, los antecedentes de la Ilustración pueden rastrearse en el siglo XV que introdujo el movimiento literario e intelectual del Renacimiento, instalando el ideal de lucha contra la autoridad de la jerarquía y las tradiciones, en el siglo XVI que promovió la Reforma religiosa, ampliando el horizonte de la libertad de pensamiento y el siglo XVII que produjo la filosofía cartesiana de la duda metódica y del sistema de análisis racional. De ese modo, la Ilustración es un movimiento cultural de alcance europeo que llena por entero el siglo XVIII pero que tiene sus raíces en el empirismo y el racionalismo de las corrientes de pensamiento precedentes de Locke y Descartes, entre otros y en la Revolución Científica del siglo XVII. Sin embargo, lo que constituyó en ese siglo un esfuerzo individual de algunos pensadores (...) que reivindicaban la libertad de pensamiento contra toda forma de autoridad instituida, se tornó durante el siglo XVIII en un movimiento colectivo. Esta ansia de libertad era reforzada por la entusiasta expectativa en los progresos de una razón desembarazada de las coerciones de orden moral y político. (Do Valle, 2006; pp. 73-77)

El pensamiento de los Iluministas descansaba en la creencia de un posible continuo perfeccionamiento del individuo, a través del perfeccionamiento del medio social, es decir, a través de instituciones cada vez mejor adaptadas a las necesidades de los hombres. En este marco, la educación es considerada fundamental para fomentar esta nueva sociedad ilustrada en formación. Como expresa Fernández Enguita,

El pensamiento no debía detenerse ante las barreras de la tradición, la superstición, la sumisión a los poderes establecidos o la censura eclesiástica. El pasado visto bajo el indiferenciado color negro del despotismo, era rechazado como una época de ignorancia en que habían sido mantenidos los pueblos. El progreso y la libertad [...] eran [...] la expansión de las Luces y el imperio de la razón. (Fernández Enguita, 1989: 139)

Persiguiendo los argumentos de Lilian do Valle, “el Iluminismo, es antes que nada, una aguda conciencia de la excepcionalidad del momento que se está viviendo” (Do Valle, 2006; pp. 74). Se reivindicaba la libertad de pensamiento contra toda forma de autoridad instituida, una libertad que era reforzada por la expectativa en el progreso de la razón. “Progreso” designaba un saber en continua evolución, en contra de un dogma establecido ya sea por la

²⁹ Tal como señalamos, el apartado sobre Ilustración está organizado sobre la base de párrafos extraídos de la bibliografía citada en este capítulo y en el Programa de la materia Historia de la Educación General (2014). Véase bibliografía de este capítulo.

iglesia, sea por la monarquía u otros poderes, para proclamar una verdad conquistada y provisoria, y no revelada y absoluta. El ideal de sabiduría ya no describe más aquél que detenta todos los conocimientos pasados, sino aquél que busca, que investiga. Si todo puede ser entendido por la razón, entonces cada valor y ley que rige la actividad de los hombres, puede y debe ser inteligible a todos. La práctica pedagógica es investida, por primera vez, de un carácter explícitamente político dando lugar a la emergencia de disposiciones emanadas de diferentes Estados y donde se proyectan los ideales que marcan el surgimiento de las instituciones educativas modernas. (Lilian do Valle, 2006; pp. 77)³⁰

Leamos algunas concepciones de los Ilustrados que impactaron en la proyección de las sociedades modernas:

El *contrato social* supera el liberalismo individualista, y concibe una nación en que los *ciudadanos*, iguales en derechos, participen directamente del ejercicio del poder. El soberano debe ser el pueblo y no el monarca. (Rousseau, 1762)

Cuando los *poderes legislativos y ejecutivos* se hallan reunidos en una misma persona o corporación, entonces no hay libertad, porque es temer que el monarca o el senado hagan leyes tiránicas para ejecutarlas del mismo modo. (Montesquieu, 1757)

Yo he tenido *ideas nuevas*: ha habido necesidad por tanto de encontrar nuevas palabras o de dar a las antiguas nuevas significaciones. (Montesquieu, 1757)³¹

Los fragmentos de ideas anteriores dan cuenta de cuatro elementos constitutivos del pensamiento moderno: 1) el cuestionamiento a la corporación (sobre todo medieval) en tanto entidad que se identificaba con derechos colectivos; 2) el pasaje de la figura del súbdito (del rey), que sólo tenía deberes, hacia la emergencia de los sujetos como ciudadanos - individuos con derechos y obligaciones- que delegan el poder de gobierno al Estado a través de un contrato; 3) la división de poderes como crítica al Absolutismo Monárquico y la concentración del poder político y 4) el carácter inédito y fundacional que los Ilustrados le otorgaban a su propio pensamiento.

Explica Zygmund Bauman que el siglo XVIII fue un siglo de administración, organización, gestión; un siglo en que las costumbres pasaron a ser objetos de la legislación, y un modo de vida se problematizó; un siglo que necesitaba conocimientos técnicos, destrezas, experiencias para hacer lo que antes se había hecho natural y prácticamente; un siglo en el que el poder necesitaba y buscaba el conocimiento (Bauman, 1995). En este sentido, las Monarquías Ilustradas³² “realizaron importantes aportes a la formación de los sistemas educativos

³⁰ Las cursivas nos pertenecen.

³¹ La mayor parte de los fragmentos de este texto son extraídos del libro de Lilian do Valle, Barreiro Rodríguez, Fernández Enguita, Puellez Benitez, Lerena y otros. Véase Bibliografía al final de este capítulo.

³² En términos generales, las monarquías ilustradas retoman aspectos centrales del pensamiento Iluminista. Se caracterizan por la realización de reformas administrativas, la abolición de algunas exenciones impositivas que beneficiaban a la Iglesia y la nobleza; reformas en el sistema judicial y creación de instituciones educativas.

nacionales entendiendo por ello una red o conjunto de instituciones de educación formal, diferenciadas y relacionadas entre sí, gestionadas y/o controladas por agentes públicos, costeadas por el erario público y a cargo de profesores nombrados y supervisados por dichos agentes y retribuidos con cargo a un presupuesto asimismo público” (Viñao Frago, 1991, pp. 288). A partir de la lectura de Viñao Frago (1991), visualizamos los siguientes hechos o aspectos básicos en la formación de los sistemas educativos que se configuraron desde finales del siglo XVIII, se desplegaron a lo largo del siglo XIX y se consolidaron en el siglo XX:

- a) “El desplazamiento hacia organismos públicos de funciones y tareas hasta entonces ejercidas por instituciones eclesiásticas. Y, correlativamente, un cierto control e inspección sobre los establecimientos educativos a cargo del clero regular o secular –incluso seminarios- si se pretendían efectos civiles –o sea, públicos- para los estudios cursados.
- b) En relación con el aparato estatal, la configuración de una administración central y territorial de gestión, ejecución e inspección (...) Exigencias mínimas en la constitución de este aparato administrativo serían un presupuesto global y estable, un boletín o revista específica para la difusión entre los profesores de la legislación e ideas gubernamentales y un sistema normalizado y periódico de recogida de información sobre el estado y situación de la red escolar.
- c) La profesionalización de los docentes mediante su selección, nombramiento y pago por organismos públicos, la creación de sistemas o centros específicos para su formación (academias, escuelas-modelo, escuelas normales), la exclusión –con apoyo estatal o municipal– de quienes careciesen del título correspondiente y la difusión, entre los profesores y maestros, de un “ethos” o conjunto de normas y valores –una ética civil– consecuente con su nuevo status de agentes públicos y mediadores culturales.
- d) La renovación o introducción desde el poder público de aquellos contenidos y disciplinas acordes, en cada momento, con los propósitos y miras gubernamentales (...) en cuanto a las disciplinas a introducir o difundir.
- e) Por último, la extensión y difusión de una red escolar con arreglo a criterios al menos en parte uniformes, de índole diferenciada y jerarquizada en función de los destinatarios, pero eso sí, con pretensiones de alcanzar –encuadrar y clasificar– a toda la población infantil y adolescente” (Viñao Frago, 1991, pp. 288-289)

Más allá de los adelantos que podían hacer los Ilustrados en el plano de las ideas a través de sus obras y diferentes escritos, no debemos dejar de lado las condiciones económicas, sociales y políticas que atravesaban las sociedades europeas y que permitieron la expansión y consolidación de las sociedades capitalistas junto con el triunfo de la burguesía liberal. Tal como expresa Barreiro Rodríguez,

[...] la Ilustración no es razón suficiente para esa revolución que abre la sociedad contemporánea. En el fondo, estaban las razones económicas y sociales, las condiciones objetivas que la propiciaron: la explosión demográfica del siglo XVIII,

el crecimiento de las ciudades, la crisis ideológica de la iglesia y sus relaciones corruptas con el viejo Estado, etc. No obstante, son los ilustrados quienes elaboran el diseño teórico de este proceso, la teoría que se necesita para la acción política deseada por el Tercer Estado. (Barreiro Rodríguez, 199; pp. 159).

Expansión y triunfo de las sociedades occidentales modernas

Las transformaciones económicas y políticas que se desencadenaron a partir de la “doble revolución” industrial y francesa respectivamente, hacia fines del siglo XVIII, inauguran una nueva sociedad, signada por *el triunfo* de la civilización occidental. Esta civilización, según Eric Hobsbawm, era capitalista desde el punto de vista económico, liberal en su estructura jurídica y constitucional, burguesa por la imagen de su clase hegemónica y brillante por los adelantos alcanzados en el ámbito de la ciencia, el conocimiento y la educación, así como del progreso moral y material (Hobsbawm, 2006/1995; pp 16).

Las instituciones del mundo localizadas en la zona de Europa central y noroccidental, expresa el autor, se aproximarían de manera gradual al modelo internacional de una “nación estado” territorialmente definida, con una constitución garantizadora de la propiedad y los derechos civiles, asambleas de representantes elegidos y gobiernos responsables ante ellas y, donde conviniera, participación del pueblo común en la política dentro de límites tales como la garantía del orden social burgués y la evitación del riesgo de su derrocamiento:

Si bien a lo largo del siglo XIX las monarquías continúan siendo las formas de gobierno más característico en Europa (excepto en el continente americano) a partir de las revoluciones ocasionadas por la burguesía en 1830 [y los sectores populares en ascenso en 1848] se introdujeron constituciones moderadamente liberales de la clase media (antidemocráticas a la vez que antiaristocráticas) [Hacia mediados del siglo XIX] los gobernantes de los estados más avanzados de Europa empezaron a reconocer por entonces, con mayor o menor desgana, no sólo que la democracia (es decir, una constitución parlamentaria basada en un amplio sufragio) era inevitable, sino también que, a pesar de ser probablemente una molestia, era políticamente inofensiva. [La democracia se constituía] en el armazón político del capitalismo. (Hobsbawm, 1989; pp. 7; 9)³³

A pesar de este proceso hacia la democratización de las estructuras políticas y la expansión de la ciudadanía, las “fuerzas de la democracia” encontraron su límite en la emergencia de las corrientes antidemocráticas que comenzaron a crecer en el seno mismo de la sociedad burguesa, liberal y capitalista hacia finales del siglo XIX. En el capítulo siguiente analizaremos por qué surgieron y cómo se concatenan con la aparición de los estados fascistas en Europa en el período de “Entreguerras”.

³³ Las cursivas nos pertenecen.

Ahora bien ¿qué ocurrió en la educación a partir de la Ilustración y durante el transcurso de la primera mitad del siglo XIX? ¿Qué sujeto pedagógico educativo proyectaron para sociedades en permanente transformación? ¿Por qué la burguesía se decide finalmente por la escolarización de las masas? En el apartado siguiente nos dedicaremos al desarrollo de algunas cuestiones generales que hacen a la formación del ciudadano en las sociedades contemporáneas.

El sujeto pedagógico ciudadano³⁴

“El liberalismo plantea la constitución de sujetos libres por medio de las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos (...) El fin de la educación liberal es la formación del ciudadano como sujeto portador de derechos y obligaciones a partir de la delegación de su soberanía en los organismos electivos” (Pineau, 2001; pp.11)

La crítica al Antiguo Régimen devenida de los *filósofos* ilustrados, la mayoría de ellos pertenecientes a familias de clase media, y la proyección de la nueva sociedad, requería un nuevo modelo educativo y su correspondiente sujeto pedagógico, definido desde entonces en torno a la infancia. A partir del siglo XVIII y el siglo XIX, el niño ya no es “un adulto en miniatura” si no que se define por su propia especificidad y naturaleza.

Quizás entre las obras más destacables que culminan con la fabricación de la infancia en las sociedades modernas sea *El Emilio* (1762), de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Este libro contiene una fuerte crítica al modelo tradicional de concebir a los niños como versiones imperfectas de la edad adulta que los padres o los maestros debían conducir y corregir, a los que se imponían modelos adultos de vida y conducta.

Rousseau discute con el principio que postulaba Locke de “razonar con los niños” para adentrarlos tempranamente en la edad de la razón. (Bowen, 1992: 248). La infancia era, para el autor, parte integral de la reforma social, más aún, una condición previa y necesaria. Su deseo utópico era reconstruir la sociedad mediante la teoría de un nuevo orden natural. La niñez aparece, entonces, delineada en sus aspectos más puros y claros. Allí se vislumbra claramente la configuración de la pedagogía moderna al delinear al niño en su *educabilidad*, en su capacidad *natural* de ser formado. Los límites de la niñez son propios de la niñez y, por lo tanto, naturales a su ser. Según Mariano Narodowski en su libro *Infancia y Poder*, la actividad educadora es el instrumento que permite a la naturaleza continuar su sendero y al mismo tiempo estimula una tendencia decreciente a la reproducción de la naturaleza infantil. *El propósito más*

³⁴ Entendemos, con Adriana Puiggrós, que “lo pedagógico constituido como discurso se produce, circula y se consume en instituciones educativas y de otros tipos...Por lo tanto, la adscripción a un aparato educativo no es condición necesaria para que un discurso sea considerado pedagógico. Tampoco es condición suficiente” Es decir, “Todo proceso educativo crea prácticas y sentidos pedagógicos y también de otros tipos (económicos, políticos, ideológicos, psicológicos, etc.)” Puiggrós (1998)

destacado de la educación es crear una nueva persona moral (con arreglo al nuevo contrato social). En *Émile* el niño es un no adulto y su principal carencia es la de razón: “Si los niños entendieran razones, no tendrían necesidad de ser enseñados” (Rousseau, 1966: 107). La educación es un proceso continuo que empieza con el nacimiento y sigue con el desarrollo natural de los poderes latentes en el niño en la secuencia de sensación, memoria, comprensión. Como sostiene Julia Varela, “el verdadero ciudadano será el resultado del paso exitoso por todos los estadios” (Varela, 1991: 78).

Lilian do Valle señala que “engendrar el individuo esclarecido es la condición necesaria para producir el ciudadano-modelo”, premisa que nos remite a la frase de Emmanuel Kant (1724-1804), filósofo alemán de la Ilustración (Aufklärung) “¡Sapere aude! ¡Atrévete a saber!. ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración”. (Kant, 1985/1803)

Esta exhortación se vinculaba a la necesidad que veían los Ilustrados de “terminar con el predominio ideológico de la iglesia y asegurar el consenso moral en torno al nuevo orden por venir” (Fernández Enguita, 1991: 142).

Tomemos nota del hecho que, para los ilustrados, la *libertad del hombre* refería directamente a su capacidad de *autonomía* y, en el siglo XVIII, la autonomía del pensamiento implicaba despojarse de los poderes eclesiásticos y el orden divino, para asumir el punto de vista de la razón, para lo cual, la educación era fundamental. Una nueva educación cada vez más articulada en torno al Estado y menos vinculada a las órdenes religiosas que detentaban la educación de los niños y jóvenes, sobre todo de las clases populares.

Mariano Fernández Enguita escribe:

El objetivo a alcanzar no era el conocimiento adquirido sino la autonomía del espíritu. [...] Todos dieron un mayor papel, en la educación, a la formación de la conducta y del entendimiento que a la transmisión de conocimientos o ideas. Del entendimiento, porque veían la base de la libertad de conciencia y de la tolerancia. De la conducta, porque veían en la educación el instrumento para sacar al hombre del estado natural [...]. (Fernández Enguita, 1991: 143)

Paradójicamente, la concepción de autonomía del pensamiento que libera al hombre se desarrolló a la par del despliegue de tecnologías cada vez más disciplinarias destinadas al control de la infancia. En *Vigilar y Castigar*, Michel Foucault ha dado cuenta de las estrategias orientadas a la regulación y encauzamiento de las conductas, los comportamientos y los cuerpos. “La vigilancia jerarquizada, continua y funcional no es sin duda, una de las grandes “invenciones” del siglo XVIII, pero su insidiosa extensión debe su importancia a las nuevas mecánicas de poder que lleva consigo” (Foucault, 1976/1993: 181).

Nótese, además, que la metáfora utilizada en el siglo XVIII para la infancia era la de un junco que había que enderezar. Así lo explican Inés Dussel y Marcelo Caruso cuando se

refieren al pensamiento de Immanuel Kant: “Al comparar el trabajo sobre los niños con el trabajo sobre los vegetales muestra claramente las tendencias disciplinadoras de la época a través de la idea de que el pensamiento infantil puede ser enderezado como una rama torcida” (Petrat, 1987, Introducción, citado en Dussel, Inés y Caruso, M. 1996; p. 94).

Observemos la siguiente ilustración:



Esta imagen, que fue utilizada en un libro de ortopedia de 1743, asociaba la infancia con la rama torcida de un árbol que es necesario amarrar a un tutor para corregir y se puede trasladar a la concepción de la educación de los niños en el siglo XVIII, tal como lo demuestran los autores.³⁵ De esta forma, resulta plausible entrever de qué modo en las concepciones pedagógicas del siglo XVIII comienzan a converger matrices discursivas ya no solamente eclesiásticas sino provenientes de otros campos como, este caso, de los saberes médicos.

Volvamos a los ilustrados. Como venimos analizando, ellos vieron en la escuela elemental la posibilidad de formar al “futuro ciudadano”, sin embargo recordemos Puelles Benítez, que *la educación nacional que detentaban en manos del estado estaba todavía anclada a la educación estamental*.³⁶ De hecho, no olvidemos que Kant, Montesquieu, Voltaire y Rousseau

Sugerencia: ¡Vuelve a leer la ficha de circulación interna de la cátedra: “Discursos, proyectos, informes, leyes de educación, durante el proceso de la revolución francesa”! de Marcela Ginestet y Liliana Paredes.

³⁵ La palabra ortopedia comienza a utilizarse en el siglo XVIII como saber destinado a corregir las malformaciones de los huesos y el cuerpo.

³⁶ Las cursivas nos pertenecen.

entre otros, plantean en el siglo XVIII –en el seno del movimiento Iluminista– que las mujeres, los negros, el pueblo, los “bárbaros” no formaban parte del “pueblo soberano”, por lo cual, no debían ser educados. “Corresponde a los revolucionarios franceses el mérito de haber elaborado la idea de la educación como servicio público, el principio básico de la educación para todos” (Puelles Benítez, 1993; p. 370).

Lo importante de destacar aquí es que la burguesía, que se perfila ya como clase hegemónica, aún cuando no dominante, en este momento, en el siglo XVIII y primeras décadas del siglo siguiente, se debate entre los grados de expansión y universalización de los derechos al acceso de la educación. Las discusiones más recalcitrantes se producen cuando debe definirse por la educación de los niños y niñas de los sectores populares. Así lo explica el historiador Carlo Cipolla: “en Inglaterra, hasta mediados del siglo XIX, la educación popular permaneció estancada en tanto que se expandía la economía y aumentaba la riqueza” (Cipolla, 1983; pp. 83) Por ejemplo, leamos en el siguiente recuadro un pensamiento típico de la época:

“En teoría, el proyecto de dar una educación a las clases trabajadoras es ya bastante equívoco, y, en la práctica, sería perjudicial para su moral y su felicidad. Enseñaría a las gentes del pueblo a despreciar su posición en la vida en vez de hacer de ellos buenos servidores en agricultura y en los otros empleos a los que les ha destinado su posición. En vez de enseñarles subordinación, les haría facciosos y rebeldes, como se ha visto en algunos condados industrializados. Podrían entonces leer panfletos sediciosos, libros peligrosos y publicaciones contra la cristiandad. Les haría insolentes ante sus superiores; en pocos años, el resultado sería que el gobierno tendría que utilizar la fuerza contra ellos”. Presidente de la Royal Society, 1807. (En Cipolla, C., *Educación y desarrollo en Occidente*, Ariel, Barcelona, 1969; pp. 80)

Hacia fines del siglo XIX, la burguesía se decide finalmente por la escolarización de las masas, para todos los niños y niñas de los sectores subalternos a través de las leyes de gratuidad y obligatoriedad. Tal como se ha estudiado, ello podría darse porque la escuela vino a cumplir con la “fabricación de las naciones” y la “invención de tradiciones” en pos de la construcción de identidades colectivas, pero también por el temor a la oleada política revolucionaria. Tengamos en cuenta que a lo largo del siglo XIX (1830, 1848, 1870) la activación social y política de los sectores medios más radicalizados y los sectores populares jaquearon la estabilidad política de Europa. La escuela, junto con otras instituciones como el ejército y la expansión en materia de ciudadanía política a los varones adultos, sirvieron para inculcar la mentalidad y los valores de la burguesía y, en este sentido, regular y disciplinar la población.

Cabe señalar que la expansión de legislación en materia educativa hacia fines del siglo XIX se relaciona además con la proliferación de marcos regulatorios para la infancia obrera. (Véase anexo en este capítulo) Asociada desde entonces a la peligrosidad y la delincuencia, escribe Julia Varela en relación a la infancia, que “la promulgación de la obligatoriedad escolar tuvo lugar con la implementación del estado interventor y tutelar que decretó las leyes que prohibían el trabajo infantil sin las cuales no hubiera sido viable la implantación de la escuela” (Varela, J.; 2001; p. 83)

Sugerencia: relea el capítulo sobre la experiencia lancasteriana y la “querrela de los métodos” (mutuo y simultáneo) en: DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Santillana. Cap 3.

En el contexto de la revolución industrial aparecieron las escuelas lancasterianas y diversas instituciones como las escuelas fábrica. El objetivo de estas escuelas se ligaba a la necesidad de crear “sujetos dóciles” puestos a disposición del desarrollo capitalista de la mano de la expansión de la economía industrial.

De este modo, se ha considerado que resulta plausible analizar el desarrollo de la educación en occidente y el triunfo de la escuela elemental a partir de su doble función:

- 1) función democrático-socializadora: “la escuela triunfó porque fue la institución más eficaz para distribuir en la población los saberes necesarios para consolidar la democracia liberal” (Pineau, 2001: 42).
- 2) función disciplinadora: “la escuela triunfó porque fue el dispositivo de disciplinamiento más eficaz para formar la clase obrera que la revolución industrial necesitó” (Sorá, 2010).

Sugerencia: relea el capítulo de Pablo Pineau “Por qué triunfó la escuela!” (2001)

Por otra parte, en el siglo XIX surgen los sistemas duales de educación que distinguen circuitos diferenciados para el nivel medio destinado a las clases medias “profesionales” y la formación de los cuadros dirigentes, ocasionando de este modo la *fragmentación* y *segmentación* de las trayectorias escolares de los jóvenes de las clases más acomodadas. Así como la burguesía se diferenciaba del pueblo llano, producía en su interior modos de diferenciación/discriminación que habilitaba para algunos los puestos más importantes de la sociedad y para otros las secciones intermedias.

Conclusiones

En este capítulo analizamos algunas cuestiones generales del pensamiento Iluminista y la proyección del sujeto pedagógico ciudadano, atravesado por diversos tipos de tensiones y contradicciones. Emergente de la utopía de la libertad del individuo, se afianza en un contexto cada vez más regulado, controlado, administrado, disciplinado; técnicas de encauzamiento que se desplegarán a lo largo del siglo XIX, a medida que se van consolidando los sistemas educativos nacionales.

El modelo explicativo más generalizado sobre la historia de la formación de los sistemas educativos nacionales modernos, que encuentran en el “aula tradicional”³⁷ pero también en las huellas de la Ilustración, el liberalismo y el positivismo decimonónico (Pineau, 2001) sus bases de apoyo y expansión, se articula sobre la base de una *retórica civilizatoria, igualitarista y democrática*

³⁷ Para Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999), el aula de la escuela primaria o elemental es producto de las mutaciones que se generan en las sociedades europeas hacia el año 1500 dc. y se relaciona directamente con el “gobierno de la infancia” (Dussel, Caruso, 1999) En este libro, la primera sección.

que acompaña el proceso de consolidación de los estados nacionales y la expansión de la ciudadanía en Europa occidental. En el transcurso del siglo XIX y principios del siglo XX el triunfo de la escuela resultó, de este modo, del triunfo de la civilización occidental que se articulaba, sobre todo, a través del imaginario del progreso indefinido de la humanidad, el progreso del conocimiento, la educación, las artes, la ciencia, inclusive, de la moral. Se creía, por entonces, en el perfeccionamiento progresivo e indefinido de una doble moral: individual y universal.

Sin embargo, en el mismo momento de su consolidación y expansión, emergieron diversas corrientes políticas que se opusieron a las transformaciones ocasionadas a partir del despliegue de las sociedades modernas. En el capítulo siguiente analizaremos cuáles fueron los motivos y razones que condujeron a la crisis de la cultura occidental y de qué modo la educación se ajustó a nuevos modelos societales arraigados en prácticas antisemitas, racistas y xenófobas. La democracia, alojaba en su desarrollo, las fuerzas antidemocráticas.

Anexo

Expansión y consolidación de los sistemas educativos nacionales Siglo XIX

| | Alemania | Inglaterra | Francia |
|----------------------------------|--|---|---|
| Contexto Histórico | <p>Invasión de Francia con Napoleón</p> <p>1815: Congreso de Viena: surge la Confederación alemana. 1834: Unión aduanera.</p> <p>Primera fase de industrialización entre 1850 y 1870.</p> <p>1871. Gana la guerra con Francia. Unificación del Imperio alemán.</p> | <p>Revolución Industrial. Industrialización y urbanización a lo largo del siglo XIX.</p> <p>Gran Bretaña domina el comercio y la industria.</p> <p>Fines del siglo XIX: colonialismo.</p> | <p>Revolución francesa. Industrialización y urbanización a lo largo del siglo XIX.</p> <p>1814: Restauración.</p> <p>1830-1848: Monarquía de Julio.</p> <p>1848-1852: II República.</p> <p>II Imperio (1852-1870) Luis Napoleón: cambio económico e industrial, urbanización creciente.</p> <p>Se pierde la guerra con Prusia.</p> <p>III República: 1871-1881. Extensión del voto universal a todos los hombres.</p> |
| Características Generales | <p>Fuerte poder del Estado en la intervención educativa</p> | <p>Fuerte poder de la iglesia anglicana. Escaso poder del Estado para intervenir en las acciones educativas hasta entrado el siglo XIX</p> | <p>Fuerte oposición de la Iglesia católica pero el Estado gana terreno y un rol interventor en las acciones educativas.</p> <p>Tensión entre liberales y conservadores.</p> |
| Formación Docente | <p>12 de julio de 1810: separación de las ocupaciones del clérigo y del enseñante</p> | <p>“escuelas mutuas”: el maestro es un alumno avanzado.</p> <p>1840: Creación de una</p> | <p>Escuelas normales fundadas en la era napoleónica.</p> <p>1886: Ley Goblet:</p> |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | <p>escuela normal para la formación de maestros con el método de Pestalozzi.</p> <p>1846: los monitores de las escuelas mutuas debían ser instruidos por alumnos del magisterio.</p> | sustitución de maestros religiosos por laicos. |
| Evaluación | <p><i>Examen por facultate docendi</i>: juntas para la evaluación de los profesores secundarios formadas por los docentes de la Universidad de Königsberg, Berlín y Breslau</p> <p>Para entrar a la Universidad: <i>Abitur</i></p> <p>1812: certificados de escuelas de gramática para el ingreso a la carrera de funcionario.</p> | A partir de la década de 1860 los alumnos eran evaluados en lectura, escritura y aritmética por inspectores. La escuela recibía dotaciones según los resultados de los alumnos: “pago según resultados” | <i>Baccalauréat</i> : examen para los alumnos que terminaran cualquiera de los dos ciclos de escuela secundaria (“bifurcación”) |
| Niveles: sectores populares | <p><i>Volksschule</i> (3 años) obligatoria desde 1810.</p> <p>En 1868 la ley exige un currículum de 8 años con asistencia obligatoria. En 1888 es gratuita.</p> | <p>“escuelas mutuas” (para niños y niñas pobres)</p> <p>“escuelas de fábrica”</p> <p>“escuelas dominicales”</p> <p>“Ragged School” (para niños vagabundos y huérfanos)</p> | <p>Influencia del método mutuo a través de <i>La Sociedad para la Instrucción Elemental</i>. (1.500 escuelas mutuas)</p> <p>“escuelas comunales” (27.581 escuelas. Matrícula: 1.123.000 niños. Población total de Francia: 30 millones de hab.)</p> <p>escuelas lasalleanas</p> |
| Currículum: sectores populares | Lectura: Acceso a la comprensión de la Biblia. Moralización. Fuerte incidencia del protestantismo. | “escuelas mutuas”: lectura, escritura y aritmética; más costura para niñas. | lectura, escritura, cálculo, moral. |
| Niveles: sectores medios y altos | <i>Gymnasium</i> (9 años): permite el pasaje a la Universidad. Currículum Clásico para las clases dominantes | Escuela preparatoria; escuelas de gramática (“public schools”), universidad. | Liceos, collèges, escuelas privadas católicas. 1865: Comisión de |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>Entre la década de 1830 y 1840 se desarrollan alternativas más modernas:</p> <p><i>Progymnasium</i> ; <i>Realschule</i>; <i>Realgymnasium</i> (escuelas técnicas)</p> | <p>Escasas Academias Comerciales</p> | <p>Enseñanza Técnica.</p> <p>1868: <i>Ecole pratique des hautes études</i>. (Declinan las universidades)</p> |
| <p>Currículo: sectores medios y altos</p> | <p>Predomina un currículo clásico</p> <p><i>Progymnasium</i> (5 años): lenguas clásicas, idiomas modernos, otros estudios.</p> <p><i>Realgymnasium</i> (escuelas técnicas): ciencias exactas. Latin recortado, griego eliminado, lenguas y literatura alemana, ciencias físicas, química, biología, geología, geografía e historia.</p> <p>Escuelas municipales (<i>bürgerschulen</i>) franceses y ciencias.</p> <p>Realschulen procuran combatir el currículo clásico desde 1870 (en 1900 se les reconoce el mismo sentido que <i>Realgymnasium</i> y <i>el Gymnasium</i>).</p> | <p>Predomina un currículo clásico, alejado de las necesidades de una sociedad en proceso de industrialización y urbanización.</p> | <p>Predomina el currículo clásico.</p> <p>A partir del II Imperio: El ministro de Educación del Hippolyte Fourtoul y su ayudante Jean Baptiste Dumas. Este propone el sistema de la “bifurcación” para el nivel secundario: currículo clásico o científico.</p> <p>En 1863 el ministro Victor Duruy elimina la bifurcación e introduce las ciencias en el currículo clásico.</p> <p>École pratique des hautes études: matemáticas, física, ciencias naturales, historia y filosofía.</p> |
| <p>Ley Obligatoriedad de la enseñanza</p> | <p>1763 (Prusia)</p> <p>1686 (Suecia)</p> <p><i>Volksschule</i> En 1868 la ley exige un currículo de 8 años con asistencia obligatoria. En 1888 es gratuita.</p> | <p>Existe un proyecto en 1870 pero es rechazado. Recién en 1876 el Parlamento exige que las juntas escolares pidan asistencia obligatoria.</p> <p>En 1880: obligatoriedad sin gratuidad.</p> | <p>El ministro de Educación de la II República (1848-1852) Hippolyte Carnot realiza un Proyecto de ley a favor de la educación de niños y niñas obligatoria y gratuita y desarrollar un sistema más igualitario. Pero en 1849 el ala conservadora vuelve a controlar y asume</p> |

| | | | |
|---------------------------------------|---|--|---|
| | | | <p>Armand de Falloux (1848-1849) y fracasó ese proyecto.</p> <p>1882: Ley Ferry (Jules Ferry 1879-81): obligatoria y laica la educación primaria.</p> |
| Ley Gratuidad de la enseñanza. | <p><i>Volksschule</i> En 1868 la ley exige un currículo de 8 años con asistencia obligatoria. En 1888 es gratuita.</p> | <p>Con el proyecto de 1870 se crean juntas escolares con autoridad para recaudar fondos y cobrar honorarios a los padres. Recién quedan abolidos en 1891.</p> | <p>19 de febrero de 1816: "todas las comunas proporcionarán enseñanza primaria a los hijos de los habitantes y en el caso de los pobres será gratuita" (esto no se cumple)</p> <p>28 de junio de 1833: Ley Guizot: Obliga a cada comuna a proporcionar escuela elemental y admitir niños indigentes. Pero la educación elemental queda en manos de las congregaciones religiosas.</p> |
| Otras leyes | <p>En la segunda mitad del siglo XVIII se hallaba escolarizada entre 1/2 y 1/3 de la población en edad de acudir a la escuela y en 1875 entre el 75 y 100% de la población. La Reforma protestante impulsa la alfabetización lectora y catequesis obligatoria a través de las lenguas vernáculas.</p> <p>En 1810 la enseñanza se convirtió en una actividad laica.</p> <p>En 1841 el 90% de la población está alfabetizada.</p> <p>En 1848 se forma el sindicato de maestros.</p> | <p>En 1833 comienza una lenta regulación del gobierno en la educación popular a través de dotaciones económicas a las congregaciones para construir y sostener escuelas. 20 mil libras</p> <p>En 1839 se crea el Comité del Consejo Privado sobre Educación, un secretario y una dotación de 500 mil libras.</p> <p>En 1867: se recomienda que la edad mínima de los niños obreros fuera de 10 años; un horario de 10hs de día para los niños de 13 a 16 años y en la escuela de fábrica que tuviera educación</p> | <p>En 1853 se restringe el método mutuo a clases de 80 alumnos y el sistema de maestro-alumnos junto con el método simultáneo se convierten en normativos.</p> <p>15 de marzo de 1850: Ley Falloux: apoyo de la iglesia, favoreció a las congregaciones, puso las escuelas comunales bajo la órbita de los curas y cerró las escuelas normales.</p> <p>1804: se prohíbe a todas las congregaciones la dirección de escuelas.</p> <p>Los jesuitas fueron restablecidos el 7 de</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | <p>Luego de las revoluciones del año 1848 las escuelas normales son trasladadas a zonas rurales, la enseñanza elemental se reduce a un solo año y comienza a desconfiarse de la educación liberal.</p> | <p>hasta los 16 años. La burguesía se queja de los gastos por “educar a los hijos de otros”.</p> <p>1882: se introduce la enseñanza técnica.</p> <p>1832: Extensión del voto masculino propietario.</p> <p>En 1802: Acta de salud y moral de los aprendices. 12hs sin trabajar de noche.</p> <p>1833: Acta de fábricas: se prohíbe el empleo de niños menores de 9 años y limitan el horario de trabajo de los niños de 9 a 13 años a 9hs durante 6 días a la mañana, más 2hs de escuela de fábrica.</p> <p>Emancipación y deportación de esclavos negros.</p> <p>1834 y 1840: Acta de los deshollinadores.</p> <p>1842: se prohíbe el trabajo de niños y mujeres en el fondo de las minas.</p> <p>1838-1848: “Carta del Pueblo”: sufragio de varones adultos; elegibilidad de los no propietarios al parlamento, salarios para sus miembros, votación directa, electorado de igual tamaño, parlamentos elegidos anualmente.</p> <p>1867: Derechos políticos a la clase media baja urbana.</p> <p>1872: votación secreta y extensión de los derechos políticos</p> | <p>agosto de 1814. En 1828 se vieron restringidos; en la II Rca. (1848-1852) expulsados y retornan con la Ley Falloux. Exigió a las comunas que cada 800 habitantes el mantenimiento de una escuela para niñas. El objetivo era contrarrestar al socialismo apoyando a la iglesia y al currículo tradicional.</p> <p>A partir de la década de 1880 otra vez se les prohíbe la enseñanza.</p> <p>Ley de fábricas (1841): una hora de instrucción en las escuelas de fábricas. Pero no se cumple. Los niños trabajan en minas, fábricas y campos.</p> |
|--|--|--|---|

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | a los agricultores y mineros (1884) | |
| | | 1873: Acta de niños Agricultores: prohíbe el trabajo de los niños menores de 9 años. | |

Este cuadro fue elaborado sobre la base de los siguientes autores, cuyos textos citamos al final de este capítulo: Bowen, Ossenbach y Cipolla, entre otros.

Bibliografía

- Barreiro Rodríguez, H. (1991). "Ilustración, cahiers, rapports (1730-1799) Apuntes sobre los orígenes de la educación pública contemporánea", en AAVV *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense de Madrid.
- Baumann, Z. (1995). *Legisladores e Intérpretes*. Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Bowen, J. (1992). *Historia de la Educación Occidental*, Tomo III. Barcelona: Herder.
- Cipolla, C. (1983). "La educación, desde la Antigüedad hasta el siglo XIX", en *Educación y Desarrollo en Occidente*. Barcelona: Ariel.
- Casullo, N. Forster, R. Kaufman, A. (1996) "Historia, Tiempo y Sujeto: antiguas y nuevas imágenes", "El lenguaje de la Ilustración" y "Luces y sombras del siglo XVIII", en *Itinerarios de la modernidad. Corrientes del pensamiento y tradiciones intelectuales desde la ilustración hasta la posmodernidad*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del CBC-UBA.
- Do Valle, L. (2006) *La escuela imaginaria*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dussel, I.; Caruso, M. (1999). "El aula nace: el rol de la religión como partera", "El aula crece: la disciplina en tiempos de la Revolución industrial", en *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Fernández Enguita, M. (S/F). "Sociedad y educación en el legado de la ilustración: crédito y débito", en AAVV, *Educación e Ilustración. Dos siglos de Reformas en la Enseñanza*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Foucault, M. (1976/1995). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hobsbawm, E (2006/1995) *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- (1989) *La era del capitalismo*, Barcelona, Crítica.
- Lerena, C. (1991). "Escuela e ilustración: la doble raíz de las teorías de la educación contemporánea", en *Materiales de Sociología de la educación y de la cultura*. Barcelona: Grupo Zero Cultural.
- Meschiany, T. (2009). Ficha de circulación interna de la cátedra: *La perspectiva de la Ilustración y el conocimiento*.
- Naradowski, M. (2004). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique.
- Ossenbach Sauter, G. (2002) "Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del siglo XIX" en AA

VV *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, UNED, Madrid.

Pineau, P. (2000). “¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: ‘Esto es la educación’, y la escuela respondió: ‘Yo me ocupo’”, en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. *La Escuela como Máquina de Educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Puelles Benítez, M. (1993). “Estado y Educación en las sociedades Europeas”, en *Revista Iberoamericana de Educación* N°1, OEI.

Puiggrós, A. (1998) *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, CABA, Miño y Dávila.

Sorá, C. (2010). Ficha de Circulación interna de la cátedra: *Del ciudadano al patriota*.

Varela, J.; Álvarez Uría, F. (1991). “Figuras de la infancia”, en *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Viñao Frago, A. (1991). “Sistema educativo nacional e Ilustración: un análisis comparativo de la Política educativa ilustrada”, en AAVV, *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Universidad Complutense de Madrid.

CAPÍTULO VI

La educación bajo los regímenes nazifascistas³⁸

Talia Meschiany

Introducción

Si en el capítulo anterior, que introduce la segunda parte de este libro, nos detuvimos en la Ilustración fue, porque precisamente, las premisas que articularon su pensamiento contribuyeron a la consolidación y expansión de la sociedad liberal, burguesa y capitalista; principios en torno a los cuales se construyó un nuevo orden social que encontró su derrumbe con la emergencia de los estados nazifascistas europeos. Estos estados atacaron directo el corazón mismo de la civilización occidental que estamos analizando desde sus inicios en los siglos XV y XVI.

Antiliberales, antidemocráticos y antirracionalistas, los *estados fascistas emergentes en el período de “Entreguerras”* se presentaron como la antítesis de aquellas sociedades que se moldearon con los sentidos fundantes de la *Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789*, basadas en un humanismo moral y universal, progresivo y emancipatorio. En cambio, bajo la impronta de un nacionalismo conservador, apoyado en criterios étnico-lingüísticos, racistas y xenófobos, se abandonó el sentido unificador y cohesionador de la nación como estado-nación y las dictaduras emanadas del gobierno de Mussolini y Hitler avasallaron los modelos societales demoliberales y los sentidos de la educación que ellos originaron.

La organización temporal que realiza el historiador inglés, Eric Hobsbawm, nos ayudará a ordenar los procesos históricos en este material didáctico³⁹. El autor reconoce un “siglo largo” para el período que se extiende desde la doble revolución hasta 1914 y, desde 1914 hasta 1989/91 un “siglo XX corto”, atravesado por una era de catástrofes para sus primeras décadas (1914-1945). A partir de aquí, resulta posible argumentar que, desde 1914 con la Primera Guerra mundial, deviene la derrota de la sociedad que se gestó del embrión de la *doble revolución*. Como escribe Hobsbawm, “Antes de 1914, prácticamente las únicas cantidades que se medían en millones, aparte de la astronomía, eran las poblaciones de los países, los

³⁸ Algunos fragmentos de este capítulo retoman ideas planteadas por los autores analizados en la Bibliografía del Programa de la materia y en esta publicación. Asimismo, toma como base algunas líneas trabajadas en la ficha de circulación interna: *Los fascismos en Europa* de Blas Estevez y Talia Meschiany (2009) y “Del ciudadano al patriota”, de Carlos Sorá (2010)

³⁹ Actuales investigaciones han superado la tesis del autor. A los efectos de esta publicación nos ayuda a organizar los procesos históricos que se estudiarán en esta oportunidad.

datos de la producción, el comercio y las finanzas. Desde 1914, nos hemos acostumbrado a utilizar esas magnitudes para referirnos al número de víctimas” (Hobsbawm, 1990). Con ellas se refería a las muertes de hombres, mujeres, niños y jóvenes ocasionadas por las guerras y los genocidios del siglo XX.

En este capítulo estudiaremos las dinámicas de “fascistización” y “nazificación” (Ossenbach, 2002) de las *culturas escolares* durante los *regímenes fascistas* con el propósito de comprender algunos *desplazamientos de sentido* que se producen en *la historia de los procesos educativos de Europa Occidental*. La relevancia de estudiar estos temas radica en que los sistemas educativos bajo la órbita de los regímenes totalitarios adquieren características propias que merecen ser estudiadas en su especificidad y en la historia más amplia de los procesos educativos de occidente⁴⁰.

Estas dinámicas se analizarán, por un lado, a partir de la importancia que adquiere *la juventud* como sujeto educativo que trasciende, inclusive, el marco de la clase, el aula, la escuela y se traslada a otro tipo de espacios pedagógicos como, por ejemplo, las diversas organizaciones juveniles, antes existentes, pero ahora revalorizadas y cooptadas por los movimientos fascista y nacionalsocialista. Tal como señala Luisa Passerini (1996), se trata de los modos en que las organizaciones juveniles terminan “colonizando” la escuela. Por otra parte, se observarán aspectos destacables de los *saberes escolares* con el fin de comparar los *modos de producción y transmisión del conocimiento* en los regímenes totalitarios.

Para comprender estos procesos educativos resulta indispensable analizar el marco temporal y espacial en el que se generaron determinadas condiciones políticas, sociales y culturales que, en la territorialidad específica de Europa occidental hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, permitieron que la discriminación y la violencia se constituyan en “moneda corriente”. En este contexto, repasamos rápidamente la configuración del “sujeto pedagógico patriota” al calor del nacionalismo hasta llegar a la emergencia del “hombre nuevo” en los regímenes fascistas.

**¿Qué son los regímenes fascistas?
¡Sigue este link!**

www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-2/la-gran-depresion/los-escenarios-politicos-en-el-mundo-capitalista

⁴⁰ Las Ciencias Sociales han debatido sobre la importancia y los límites de la categoría “estados totalitarios” para explicar los fenómenos que se relacionan con los regímenes nazifascistas. Hobsbawm escribe que los Estados totalitarios constituyen “un sistema centralizado de carácter abarcativo, que [...] no se limitaba a ejercer un control físico total sobre la población, sino que, a través del monopolio sobre la propaganda y la educación, hacía que la gente interiorizase sus valores [...]” (1994: 392). Cuando hablamos de los Estados totalitarios sin dudas tenemos que referirnos a Italia bajo el gobierno de Benito Mussolini (1922- 1945) y de Adolf Hitler en Alemania (1933-1945). La identificación de Rusia, bajo el gobierno de Stalin y España bajo el gobierno de Franco con los estados totalitarios resulta ser más controversial. En este capítulo se usan indistintamente a los fines de operacionalizar el análisis de los factores educativos durante el período.

Desplazamientos de sentido (1): de la configuración de sociedades liberales y democráticas a la formación de sociedades conservadoras y autoritarias

El primer desplazamiento de sentido refiere a la “caída del liberalismo” decimonónico y la emergencia de sociedades conservadoras y autoritarias hacia la década de 1920 y 1930. Como escribe Eric Hobsbawm,

[Asistimos al] hundimiento de los valores e instituciones de la civilización liberal cuyo progreso se daba por sentado en el (siglo XIX), al menos en las zonas del mundo ‘avanzadas’ y en las que estaban avanzando. Esos valores implicaban el rechazo de la dictadura y del gobierno autoritario, el respeto del sistema constitucional con gobiernos libremente elegidos y asambleas representativas que garantizaban el imperio de la ley, y un conjunto aceptado de derechos y libertades de los ciudadanos, como las libertades de expresión, de opinión y reunión. Los valores que debían imperar en el estado y en la sociedad eran la razón, el debate público, la educación, la ciencia y el perfeccionamiento [...]. (Hobsbawm, 1995: 116-117)

Sugerencia: lee el capítulo “La caída del liberalismo” de Eric Hobsbawm, en el libro *Siglo XX*

Si bien el fenómeno fascista emerge en el período de *Entreguerras*, una revisión histórica al conjunto europeo de la época anterior a 1914, muestra que existieron innumerables *movimientos conservadores y antidemócratas*, que encontraron sus características más resaltantes en la *xenofobia*, el *antisemitismo*, la *conquista de territorios*, la *violencia*, el *antiparlamentarismo* y *manifestaciones antiproletarias*, entre otro conjunto de fenómenos. En *clara oposición al socialismo y al racionalismo decimonónico*, mostraron gran afinidad al nuevo “*nacionalismo de derechas*”.

El *movimiento nacionalista propio del siglo XIX*, afirma Eric Hobsbawm, tenía hasta entonces cierta identificación con los *movimientos liberales y radicales* y con las *proclamas de la Revolución Francesa* (libertad, igualdad, fraternidad.) No obstante, *hacia finales de ese mismo siglo y principios del XX los Estados-Nación comenzaron a identificarse con el patriotismo y reclamaron su monopolio para la extrema derecha política*. Sin embargo tales movimientos no tuvieron mayor trascendencia hasta el final de la Primera Guerra Mundial. Lo que hace esta contienda internacional es, según Enzo Traverso (2003), precipitar dichos movimientos; su triunfo se debe a la oportunidad que les brindó la caída de los viejos regímenes (monárquicos) y con ella el colapso del aparato de poder. Estados caducos cuyos sistemas de gobierno no funcionaban adecuadamente, una masa de ciudadanos descontentos y movimientos socialistas fuertes que amenazaban con la revolución social influyeron, a su vez, de forma considerable.

¡Lee sobre imperialismo aquí!

http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-1/index_html

<http://www.carpetashistoria.fahce.unlp.edu.ar/carpeta-1/el-imperialismo/introduccion>

Eric Hobsbawm también encuentra hacia fines del siglo XIX elementos convergentes antiliberales, anticapitalistas, antisemitas y nacionalistas en el contexto de la expansión imperialista, aunque señala que es la coyuntura de la Gran Depresión (1929) la que explica la caída del liberalismo y el ascenso de los movimientos de derecha, el ascenso de Hitler, el impulso que le otorgó al fascismo italiano y el triunfo del nazifascismo en Europa. “Sin Hitler en Alemania no se hubiera instalado la idea de fascismo como movimiento general” (Hobsbawm, 1996: 23).

Como expresa María Dolores Béjar,

A lo largo del siglo XIX, las tres principales familias políticas fueron el *liberalismo*, el *conservadurismo* y el *socialismo*, pero en las dos últimas décadas surgió una *nueva derecha intensamente nacionalista y antisemita* que fue capaz de movilizar y ganar la adhesión de diferentes grupos sociales, tanto en Viena como en París y Berlín. El fascismo se nutrió de las ideas y las actitudes distintivas de la derecha radical de fines del siglo XIX, en el sentido en que ambas recogían sentimientos de frustración diversos y al mismo tiempo asumían, de manera violenta, la negación de la primacía de la razón sostenida hasta entonces por el liberalismo y el socialismo. Si bien existe continuidad entre la derecha radical de preguerra y el fascismo, éste no fue el resultado lineal de aquella. La brutal experiencia de la guerra de trincheras y la devastadora miseria social derivada de la crisis económica fueron decisivas en la gestación y consolidación del fascismo. (Béjar, 2011: 109)⁴¹

Decíamos arriba que la expansión imperialista de finales del siglo XIX constituyó el marco histórico donde emergieron todos estos movimientos. Una de las formas de definir el imperialismo resulta posible a través del tipo de dominación político cultural que Europa (occidental, blanca y cristiana) ejerció sobre las poblaciones de los territorios conquistados. A través de esa dominación se sometió a mujeres, hombres, niños y jóvenes de los territorios africanos y asiáticos a la esclavitud y a procesos de “aculturación” de sus propias tradiciones.

Por otra parte, a través del darwinismo biológico, la *biologización social* impregnó el odio antijudío a través de expresiones patológicas: los judíos eran sinónimo de “virus”, “bacilo”, “enfermedad” que –en tanto degenerativa– no alcanzaba con arrojarlos a los márgenes de la sociedad sino que la solución era su desaparición total. (Meschiany, 2014)

Sobre este entramado político cultural se construyeron los sistemas educativos en los regímenes fascistas y éstos les imprimieron sus sentidos. Analicemos algunos ejes

⁴¹ Las cursivas nos pertenecen.

problematizadores para comprender de qué modo se articularon a este entramado y qué tipo de desplazamientos se produjeron respecto de las experiencias educativas de la sociedad moderna.

Desplazamientos de sentido (2) Del “sujeto ciudadano” a la configuración del “sujeto patriota”

En el capítulo anterior analizamos de qué modo se configuró la formación del *sujeto pedagógico ciudadano* en un contexto donde los valores y la mentalidad burguesa se iban afianzando y consolidando de modo gravitante en Europa occidental. Uno de los principales desplazamientos en esta nueva sociedad fue el *pasaje de la condición de súbdito a la de ciudadano* (Sorá, 2010)

Los hombres, en su calidad de *individuos*, no sólo tenían obligaciones sino también *derechos* (civiles, político, sociales) en la medida que formaban parte de un estado soberano. ¿Qué significado tiene esta situación? Como explica Fernando Devoto, “En los Estados Antiguos, que tenían otra concepción de los fundamentos de la soberanía, sólo presuponían la obediencia de los habitantes, no su homogeneidad, y las políticas uniformizadoras de las monarquías del Antiguo Régimen, cuando emergían, no derivaban de aspiraciones a un unanismo ideológico sino de otras de orden o disciplinamiento social. [...] No colocaban el acento de sus preocupaciones en la voluntad de adoctrinamiento, de movilización, de integración de sus habitantes en un conjunto de creencias compartidas” (Devoto, F. 2002; p. XV)

Por otra parte, la emergencia de los ideales de un gobierno organizado en función de la división de poderes (ejecutivo, legislativo y judicial) recortó paulatinamente las atribuciones absolutas de los reyes. La *libertad* (del individuo, de pensamiento, de contrato y asociación, etc. Véase Anexo *La Declaración de los Derechos del Hombre y el ciudadano*) y la *igualdad* (ante la ley, jurídica) constituyeron el entramado político, cultural y económico del nuevo orden social liberal.

Esta inédita sociedad, cada vez más secular, cada vez más laica, se basaba también en la concepción de un progreso indefinido del modo de producción capitalista como así también de una moral universal, regulada por la razón trascendental (que gobernaba las razones individuales) y la utopía de la continua perfectibilidad de la humanidad, que sólo sería posible lograr a través de la escuela (elemental y de masas). Los sistemas educativos nacionales se van configurando a lo largo del siglo XIX en este entramado no sin encontrados conflictos con los poderes eclesiásticos, que detentaban la educación de los niños y niñas de los sectores populares desde hacía unos cuantos siglos atrás. (Véase primera parte de este libro).

Hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX, como señalamos en el apartado anterior, en el contexto de la expansión imperialista, la segunda revolución industrial que reestructuró las condiciones de dominación colonialista y la expansión de los partidos políticos obreros provocaron la aparición de fuerzas contrarias. Ellas combatieron el liberalismo y el nacionalismo que de él emanaba, la democratización de la sociedad de masas y el racionalismo de Occidente bajo el paraguas de un nuevo nacionalismo conservador y de

derecha que mutó los sentidos de la educación y las prácticas escolares. *La conciencia nacionalizadora de la escuela exaltó, desde entonces, el patriotismo y el militarismo*. Aquí radica nuestro segundo desplazamiento: la emergencia del “sujeto pedagógico patriota”.

El nacionalismo a principios del siglo XIX de la mano del liberalismo, lenta pero profundamente logró imponerse por sobre el resto de las ideologías y fuentes de identidad alternativos (religiosa por ejemplo), erigiéndose en una de las mayores fuerzas de cohesión y división de las sociedades europeas. Para 1830-1840, el nacionalismo se asociaba al derecho de autodeterminación; es decir, el derecho a formar un estado independiente. (Hobsbawm, 1997)

“La nación era la nueva religión cívica de los estados”, escribe Hobsbawm. Constituía un nexo que unía a todos los ciudadanos con el Estado-nación, una forma de conseguir que el Estado-nación llegara a cada uno de los ciudadanos y era un contrapeso frente a todos aquellos que apelaban a otras lealtades por encima de la lealtad al estado. En este contexto, la escuela tuvo un rol fundamental: la nueva administración del Estado necesitaba, al menos, masas alfabetizadas. Y tenía otra ventaja: podía enseñar a los niños a ser “buenos” súbditos y ciudadanos.

Sin embargo, entre 1870 y 1914, el nacionalismo “protagonizó un extraordinario salto hacia delante, transformándose su contenido ideológico y político” (Hobsbawm, 1990; p. 43) El autor señala que a partir de finales del siglo XIX el nacionalismo y el patriotismo se adueñaron de la derecha política, como respuesta al avance de la democratización de las sociedades modernas.

Sugerencia:

No dejes de leer el texto “Banderas al viento: las naciones y el nacionalismo”, en *La era del imperio* (1875-1914). Madrid: Ed. Labor.

¿Cuál fue el impacto de estas mutaciones en los sistemas educativos? *Se puede afirmar que el período 1870-1914 fue la era de la escuela primaria en la mayor parte de los países europeos*. Un sistema educativo nacional, es decir, organizado y supervisado por el Estado exigía una lengua nacional de instrucción. De este modo, escribe Hobsbawm, “la educación se unió a los tribunales de justicia y a la burocracia como fuerza que hizo de la lengua el requisito principal de nacionalidad”. “Así pues, los Estados crearon, con celo y rapidez extraordinarios, “naciones”, es decir, patriotismo nacional y, al menos, para determinados objetivos, ciudadanos homogeneizados desde el punto de vista lingüístico y administrativo” (Hobsbawm, 1990: 151).

La exaltación de la patria se vislumbra también a través del currículum escolar que pondera los saberes de la geografía, la historia y la instrucción pública así como la formación de batallones escolares y otras sociedades de gimnasia que dan prueba de una pedagogía cada vez más militarizada que concatenaba la figura del ciudadano al soldado-patriota. (Darcos, 2008)⁴²

Hacia fines del siglo XIX, aún en el contexto de la III República francesa, podía leerse:

[si el alumno] no aprendió lo que costó en sangre y esfuerzos lograr la unidad de nuestra patria y dejar atrás el caos de nuestras instituciones mediante las leyes

⁴² La derrota que sufre Francia frente a Prusia (Alemania) en la guerra franco-prusiana (1870) resultó fundamental para la exaltación de estos valores en Francia.

consagradas que nos hicieron libres, si no se convierte en un ciudadano compenetrado con sus deberes y en *un soldado que ama su bandera*, el profesor habrá perdido su tiempo. (Lavisse, citado en Chartier, A.M.; 2008)⁴³

Una educación militarizada y nacionalista será la base de la educación de los regímenes autoritarios de Entreguerras, sumando el componente xenófobo y antisemita. Estudiemos en qué consistió la educación en los estados totalitarios.

Desplazamiento de sentido (3). El sujeto pedagógico del fascismo y nazismo como “hombre nuevo”

Para los regímenes autoritarios europeos de Entreguerras, el sujeto pedagógico en torno al cual se elabora el armazón político cultural del fascismo es la juventud. Se deposita en ella una gran confianza: la superación de “los males” de occidente provocados por el liberalismo, el racionalismo y la democracia pero también por lo que se consideraba como el “judeobolchevismo” y la revolución de Octubre (1917).

Las experiencias nazifascistas deifican como nadie el rol de los jóvenes. Ellos, que portan al “hombre nuevo”, representan la eternidad, la virilidad, la fuerza y el heroísmo a costa de la maximización de la disciplina y la obediencia.

Para el caso italiano, los jóvenes fueron los sujetos de la transformación que el movimiento fascista intentó instrumentalizar. Eran jóvenes provenientes de la burguesía urbana media y media baja, expulsados de la sociedad por la falta de empleo y además habían combatido en la Primera Guerra Mundial. Mussolini aprovechó esta “masa disponible” y organizó los *fasci di combattimento* (Asociación de ex combatientes) coincidente con el surgimiento de los grupos de acción fascista. (Passerini, 1996)

Los fascistas se alzaron como los defensores de la generación de combatientes supuestamente “traicionada” por la guerra y la juventud pasó a identificarse con la *guerra y la muerte heroica por la patria*. Otro de los elementos de la juventud que resignificó el fascismo fue la *virilidad*. De este modo, la masculinidad se unió a la guerra y la violencia y se funden tres conceptos herederos de la Gran Guerra: *joven, varón y guerrero*. Se pondera *la juventud física y espiritual*. “La organización política que el régimen fascista había dado a la cuestión de los jóvenes en los veinte años expresaba el doble intento de ejercer una *socialización totalitaria* y de *formar eficazmente una nueva elite política*” (Passerini, 1996; pp. 389) La organización de los jóvenes era paramilitar, resaltaba la mística de la acción y la violencia y juntaba, como dijimos, los ideales de virilidad y heroísmo.

Las organizaciones juveniles contribuyeron a la formación del aparato fascista. Giuseppe Bottai escribió, a propósito, “confiar a las generaciones jóvenes el poder, todo el poder”. De este modo, en 1926 se creó la Opera Nazionale Balilla (O.N.B) y en 1937 la Gioventu italiana

⁴³ Las comillas nos pertenecen.

del Littorio (G.I.L.) que quedó bajo el control del partido, aunque dependía del Ministerio de Educación. Si bien funcionaban de manera paralela, las organizaciones juveniles terminaron colonizando la escuela. Los grupos universitarios fascistas se crearon en 1920 y constituyeron una rama oficial del partido bajo la dirección directa de las secretarías nacionales y provinciales. A partir de 1927 las inscripciones al Partido Nacional Fascista se reservaron para la “leva fascista” y sus miembros podían acceder después de los 18 años. (Passerini,1996)

Para las mujeres jóvenes, el régimen demostraba algunas contradicciones: reforzaba los ideales de maternidad y asistencia a los combatientes a la vez que ofrecía formas de liberación a través de las organizaciones y el deporte; pero reforzaban el ideal de la mujer como ama de casa. Los cursos que seguían eran: puericultura, higiene, economía domestica, visitas a los pobres, a los hospitales, a bibliotecas, etc. De todos modos, sólo les reconocían “papeles secundarios” en el espacio público. (Passerini, 1996)

El caso alemán: la apelación a una *juventud eternamente joven* se difundió a través de los “soldados de una idea” (Michaud, 1996) En Italia también está presente la idea del joven soldado aunque, sin embargo aquí, a diferencia de Italia, no responde a un grupo o a una etapa de la vida; ser “joven” significaba ante todo que *se pertenecía a una idea nueva, la nacionalsocialista*. El combate emprendido por las Juventudes Hitlerianas no sólo estaba inserto en el conflicto ordinario de generaciones y no sólo se identificaba con la lucha contra el sistema de Weimar; esa lucha se inscribe en la historia, era un *combate eterno que la raza aria reñía por imponer la pureza de su sangre, esto es, su idea*. La *pureza de sangre* es el elemento distintivo del nazismo respecto al resto de las experiencias nazifascistas (Michaud,1996)

¿Qué es el “sistema de Weimar”?

Después de la 1º Guerra Mundial, en la ciudad alemana de Weimar, se firmó la Constitución que proclamaba el sistema republicano; de allí que se reconoce como República de Weimar al período que se extiende entre 1919 y 1933. La República fue apoyada por una coalición formada por grupos socialdemócratas, liberales, católicos de centro y rechazada por las fuerzas de la extrema derecha e izquierda. María Dolores Bejar reconoce tres momentos que manifiestan la situación del sistema de Weimar: una etapa inicial que va de 1919 a 1923, cargada de tensiones; otra de mayor estabilidad entre 1924 y 1929; y un tercer momento de crisis, que culminó con el ascenso del nazismo, en 1933. Bejar, M. (2011). *Historia del Siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Un niño de 10 años ya era portador de la idea al entrar a las juventudes hitlerianas (JH). Según sus dirigentes las JH tenían que ser las “*verdaderas escuelas de la nación*”. Suplantaban a la escuela y a la familia y operaban como un sistema de “educación permanente”. De este modo, estaba presente la idea de que nadie podía escaparse de ese albedrío de pasar de una escuela a otra y conservar así a un pueblo eternamente joven. *Cumplir el deseo del Führer era garantizarle al pueblo alemán una eterna juventud.*

En 1932 existían 108 mil jóvenes en las JH; en 1936 se pasó a 5 millones aproximadamente. Esto es así porque en 1935 las JH se apoderan de todas la ligas de jóvenes preexistentes.

En junio de 1934 el sábado se declaró “jornada nacional de la juventud” en la cual los jóvenes debían cumplir su servicio cívico. En 1936 se estipuló por decreto que toda la juventud alemana quedaba agrupada a las JH y se constituía como Juventud de Estado. Por otro lado, había que pasar por las JH para acceder a la Universidad o tener acceso a algún cargo público desde el año 1935. Podríamos argumentar que quedaba anulada la función de la familia y de la vida privada ya que desde 1939 el estado multaría a los padres que no declararan que sus hijos iban a cumplir 10 años. A la misma edad, las mujeres entraban a la liga de “Jóvenes vírgenes”.

Las niñas alemanas se unían a la Organización de juventudes Nazis (liga de niñas) a los 10 años; a los 15 ascendían a la Liga de muchachas alemanas. Desde la infancia se las preparaba para la maternidad y obedecer: “Se fiel, pura, alemana”.(Michaud, 1996)

Una diferencia radical, más allá de la semejanza entre ambos regímenes, consiste en el componente racista que le imprime a la formación de los jóvenes la educación bajo la dictadura nazi, si bien éste también penetra la escolarización en Italia, pero con menor intensidad, según el punto de vista de algunos autores (Michaud, 1996).

El currículum escolar y los procesos de fascistización y nazificación

Los estudios sobre las disciplinas escolares y la historia del currículum permiten acercarse a los fenómenos educativos a partir de los modelos sociales que se proyectan y tramitan a través de los saberes enseñados en la escuela. En este caso particular, el análisis del currículum sirve como catalizador para comprender el proceso de “nazificación” y “fascistización” en Europa.

El caso italiano:⁴⁴

Giovanni Gentile, filósofo italiano, fue Ministro de Educación entre 1922 y 1924. La reforma educativa que implementó a partir de 1923 estuvo dirigida principalmente al nivel secundario. Como sostiene Gabriela Ossenbach, a través del proceso de reformas Gentile logró acercar *el fascismo y el idealismo*, en la medida que esta corriente actuaba como una crítica al positivismo, al racionalismo, al enciclopedismo y a la evolución de la sociedad occidental en la

⁴⁴ “Estructura del sistema: Mantiene *la dualidad* característica de los sistemas educativos nacionales y una obligatoriedad hasta los 14 años.

Liceo Clásico: estudio de las humanidades clásicas, historia y filosofía. “Vivero” de las clases dirigentes de la nación. *Se crea el Liceo Científico, Liceos femeninos (con escaso desarrollo, Institutos técnicos e Institutos magisteriales para la formación de maestros)*

Escuela complementaria de 3 años para los que únicamente debían completar una escuela elemental.

Al final de cada ciclo se introducen los *exámenes de Estado*. Refuerza la autoridad y el poder del Estado en materia de enseñanza.

Las Universidades mantienen la autonomía aunque el Estado se reserva la autoridad para nombrar rectores y profesores. Favorece las disciplinas de corte humanista. En 1935 pierde su autonomía.

Bottai en 1939 proclama una escuela común de diez años, después de la cual surgiría una escuela media única aunque también con opciones técnicas y profesionales de nivel medio. El inicio de la Segunda Guerra Mundial impidió llevar adelante su programa” (Ossenbach, 2002)

era de la revolución industrial, reivindicando otros valores, espirituales e irracionales. Los elementos del idealismo se reunían con el supuesto de un Estado fuerte y centralizado. La educación es concebida como un proceso perenne de perfeccionamiento, en el cual cada individuo pudiera desarrollarse según fines absolutos e intrínsecos y no limitados a fines utilitarios. Tal es así que la reforma del nivel se hizo siguiendo *criterios exclusivamente humanistas y elitistas*. La clase culta representaría el alma de todo el pueblo y su misión era el culto de los ideales humanos más altos. La Reforma de Gentile en 1923 priorizó las disciplinas de corte humanista y la cultura clásica. Se esperaba que la enseñanza estuviera al servicio de la formación de las nuevas clases dirigentes a través de la selección de aquellos individuos con mayor capacidad intelectual; una educación de corte elitista, marcada por una currícula principalmente humanista, ligada a los estudios histórico filosóficos. Con su política se había abierto una considerable brecha entre las escuelas burguesas y las escuelas para las masas (Ossenbach, 2002).

El aspecto más conservador y autoritario de la reforma de 1923 fue la *enseñanza religiosa obligatoria* y la ampliación del poder del Estado en todos los niveles. (Tannembaum, 1975; pp . 208) El ministro de educación encontraba en la religión un potencial disciplinador que generaría en los alumnos la obediencia y el respeto por la autoridad.

- En 1934 se eliminan los dialectos locales y se dedican mayor número de horas al estudio de la lengua italiana.
- En Historia se hace hincapié en las batallas.
- En Geografía se exalta la grandeza en torno al mar Mediterráneo “mare nostro”.
- Se hacían giras campestres.
- En 1935 se añaden cursos de cultura fascista donde se exalta la glorificación del régimen, de sus dirigentes y sus logros.
- Se introduce la instrucción militar en los centros de enseñanza.

La integración y/o socialización de los estudiantes se lograba a través de la lengua nacional; la religión y el cultivo de un sentimiento de patriotismo agresivo. A partir de la década de 1930 los planes de estudio refuerzan el sentido imperialista y patriótico de la educación en Italia.

Si Gentile prestó atención a la escuela secundaria, fue Lombardo Radice quien se encargó de reformar la escuela elemental o primaria, introduciendo importantes innovaciones metodológicas provenientes del movimiento de la Escuela Nueva, a la vez que buscó crear una nueva educación italiana. (Ossenbach, 2002)

Sugerencia:

Lee sobre el movimiento de la Escuela Nueva en el texto de Del Pozo Andrés, M. (2002). “El movimiento de la Escuela Nueva y la Renovación de los sistemas educativos”, en Tiana Ferrer, A; Sauter Ossenbach G; Sanz Florentino (coord) *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Concebía a la educación como un proceso de descubrimiento y creación continua que debía estar empapada de valores estéticos y tener como base la actividad, los gustos y los intereses del niño. Por eso le dio importancia al dibujo y a los cantos populares. En la enseñanza primaria, como ya señalamos, se introduce la religión católica como una forma de introducir la espiritualidad en la escuela, en un nivel donde la enseñanza de la filosofía no era todavía posible. (Ossenbach, 2002)

La primera etapa de reforma y sus gestores recibieron críticas por parte de los fascistas que deseaban introducir elementos más “plebeyos y democráticos”. Tal es así que, luego de Gentile y Radice, los ministros fueron miembros del partido y se profundizó el proceso de “fascistización”, que tuvo más éxito en la enseñanza primaria. (Ossenbach, 2002)

La *fascistización de las escuelas*, afirma Tannenbaum (1975), se llevó a cabo a partir del año 1929. Se materializaron una serie de medidas que certifican este hecho: los profesores debieron jurar fidelidad al régimen; La Opera Nazionale Balilla cobró mayor importancia: abarcó junto a la Gioventù Italiana del Littorio (G.I.L.) a gran parte de las juventudes italianas; el Estado publicó sus propios textos imponiendo cada vez más los valores patrióticos, imperialistas y racistas en los programas escolares; a su vez se obligó a utilizar algún uniforme del partido en los actos oficiales. (Tannenbaum, 1975)

La escuela y las organizaciones del partido se utilizaron como un instrumento para la socialización de los niños en el marco de la experiencia fascista. Esta perspectiva encontró mayor fuerza en las propuestas de De Vecchi primero (1935-1936) y de Bottai seguidamente (1936-1943).

Césare de Vecchi, tuvo como objetivo principal la enseñanza superior pero a diferencia de Gentile destruyó completamente la autonomía universitaria, estableció una censura de libros y asignaturas y se añadieron cursos de “cultura fascista” (consistía en una glorificación del régimen y sus representantes). El Estado tuvo una mayor influencia (muchas escuelas quedaron bajo su control). La Monarquía, el Ejército y la Iglesia fueron favorecidas (la enseñanza religiosa mantuvo su obligatoriedad y se establecieron centros de instrucción militar).

Giusseppe Bottai ejerció el cargo de ministro de educación desde 1936 hasta 1943. Su reforma educativa se caracterizó por la necesidad de integrar a las masas y acercarlas a la esfera productiva. Se observó una “[...] exaltación de los valores plebeyos” (Bejar, 1992: 99). El mismo Bottai afirmaba que existía la necesidad de sustituir la enseñanza burguesa por una enseñanza popular, “[...] que realmente sea para todos y que satisfaga realmente las necesidades de todos, es decir, las necesidades del Estado [...]”. La enseñanza impartida debía ofrecer cierta capacitación laboral. Asimismo, creó varias instituciones como la E.N.I.M (Ente Nazionale per l’istruzione Media) encargada de “[...] imponer la autoridad y los objetivos políticos del régimen en todos los centros de enseñanza media, incluyendo los privados y religiosos [...]” (Tannenbaum, 1975: 217). Se dedicó fervientemente a aumentar el control sobre los aspectos educativos. Consideró esencial la *unificación del método educativo utilizado*, así como la homogeneización del nivel

educacional ofrecido por diferentes ámbitos. En 1938, con la adopción de la política racista por parte del régimen de Mussolini, se cerraron las universidades a los alumnos y profesores judíos.

En las escuelas elementales no se observaron grandes cambios a nivel curricular, aunque se adoctrinó a los alumnos bajo la nueva línea racial, exhortando a los profesores a ello. Sí se observaron cambios en las universidades, donde la utilización de libros que justificaran “científicamente” las leyes raciales fue constante.

A medida que el alumno avanzaba por los carriles de los niveles educativos, el adoctrinamiento fascista disminuía. La preparación de los exámenes de Estado y la necesidad de una oferta profesional explican este proceso.

Así, la formación de jóvenes fascistas encontró en la escuela un método privilegiado. A partir de los 11 o 12 años esta responsabilidad recayó en las organizaciones juveniles (O.N.B, G.I.L) mientras que las instancias de educación superior conservaban sus cuotas de carácter burgués y apolítico.

Medidas de control ideológico en la enseñanza:

- Se exige a todos los maestros y profesores un juramento de fidelidad al régimen y desde 1933 debían pertenecer al Partido para lograr un puesto en la enseñanza.
- El Estado asumió la edición de los libros de texto que debían utilizarse obligatoriamente en las escuelas públicas imponiendo cada vez más los valores patrióticos, imperialistas y racistas en los programas escolares (1938)

El caso alemán:⁴⁵

La “nazificación” del sistema de escuelas alemanas empezó poco después de la toma del poder de Hitler. Las escuelas fueron centralizadas y purgadas de profesores judíos y los demás fueron “reeducados” en cursos especiales de adoctrinamiento. El curriculum escolar subrayaba la teoría de las razas, se oponía al pensamiento analítico y enfatizaba la importancia de la educación física. Los libros de textos exaltaban las historias de las guerras y las leyendas nórdicas se convirtieron en literatura básica. El libro de Hermann Gauch sobre la raza enseñaba que la humanidad podría ser dividida en pueblos nórdicos

⁴⁵ “Estructura del sistema: Para el siglo XIX Alemania presenta un gran adelanto educativo y en la década de 1920 tiene un sistema escolar totalmente extendido, sistematizado y diferenciado y un personal docente muy profesionalizado. Durante la Rca de Weimar la obligatoriedad escolar quedo establecida en 8 años. La reforma Grundschule (escuela básica) convirtió la escuela obligatoria única para todos los niños alemanes desde los hasta los 10 años de edad. El resto de la obligatoriedad escolar se completaba con las *Volkshulen* (escuelas populares) *Mittelschulen* (escuelas medias) y distintos tipos de enseñanza secundaria superior, de los cuales el más prestigioso era el *Gymnasium*.

El sistema durante la Rca de Weimar se estatiza y unifica. Muchas de las corrientes pedagógicas del período se inscriben en la Escuela Nueva. La estructura es cada vez más centralizada y se crea en 1934 el Ministerio para la Ciencia, la Enseñanza y la Educación popular, competencia que antes residía en el Ministerio del Interior. Los estados federados perdieron paulatinamente el poder en materia educativa. El ministro fue Bernhard Rust. En 1938 se estableció la Ley de Obligatoriedad escolar que la amplió a 11 años” (Ossenbach, 2002).

de no nórdicos o infrahumanos. Los alumnos medían sus cráneos y se clasificaban según tipos raciales. La ideología racial se convirtió en parte del contenido curricular de las escuelas alemanas.

Una de las particularidades de la escuela alemana del período nazi fue el estudio de la “Ciencia Racial” o eugenesia (la nueva ciencia de la genética: una de las formas más elocuentes que reflejan el racismo de Hitler); a partir de ella “[...] soñaba con crear una superraza humana mediante la reproducción selectiva y la eliminación de los menos aptos [...]” (Hobsbawm, 1995; pp. 125). Unos 100.000 discapacitados alemanes fueron asesinados en pos de esta idea. Los estudios de ciencia racial se introdujeron en la escuela a partir del 13 de septiembre de 1933 pero rápidamente el racismo fue ganando terreno en todas las disciplinas con el decreto sobre la “reconstrucción de la función pública” (que excluía a los judíos) y de la sumisión exigida del personal docente (decreto del 11 de junio de julio de 1933). (Michaud, 1996)

Se postulaba que: “la ciencia, como todo producto de la humanidad, es racial y está condenada por la sangre” con el propósito de que los alumnos distinguieran lo que era útil a su raza de lo que la amenazaba. Hasta el aprendizaje del cálculo podía mezclarse íntimamente con el problema del aprendizaje de la selección racial. Por ejemplo:

- 1) “Los judíos son en Alemania una raza extranjera. En 1933, el Reich tenía 66.060.600 habitantes. Entre ellos había 499.682 judíos practicantes. ¿Qué porcentaje representaban?”
- 2) “Un enfermo mental cuesta diariamente unos 4 marcos, un enfermo 5,50 marcos, un criminal 3,5 marcos y un aprendiz 2 marcos.

1. Haced un gráfico con estas cifras.

2. Según prudentes estimaciones, hay en Alemania 300.000 enfermos mentales, epilépticos, etc. que reciben cuidados permanentes. Calculad cuánto cuestan anualmente estos 300.000 enfermos mentales y epilépticos. ¿Cuántos préstamos a fondo perdido (no reembolsables) de 1.000 marcos se podrían hacer para jóvenes matrimonios si este dinero pudiera ser ahorrado?” (Citado pro H.J. Gamm, *Der braune Kult*, Hamburg, Rütten una Loening, 1962.)

Los libros escolares para niños y niñas pequeños también se dedicaban a difundir el imaginario racista. Tal es el caso de este libro infantil, publicado en 1938 por la editorial de Julius Streicher, *La seta venenosa*, que fue uno de los libros de texto para las escuelas en los que se ponía de manifiesto la violencia antisemita.

Libros de textos antisemitas para escuelas



Detalle de la tapa de “Der Giftpilz” (La seta venenosa o El hongo venenoso), libro infantil antisemita publicado en 1938 por la editorial de Julius Streicher.

“El pequeño Franz ha ido a buscar setas al bosque con su madre. [...] Por el camino, la madre dice:

»-Mira, Franz, lo mismo que sucede con las setas en el bosque pasa con las personas. Hay setas buenas y personas buenas. Existen setas venenosas y personas malas. Y de esas personas hay que prevenirse como de las setas venenosas. ¿Entiendes?

»—Sí, mamá, entiendo —dice Franz—. ¡Si nos fiamos de las personas malas, puede ocurrirnos una desgracia, como podemos morir si comemos una seta venenosa.

»—¿Y sabes quiénes son esas personas malas, esas setas venenosas de la humanidad? Franz se da importancia.

»—¡Claro, mamá! Son... los judíos. Nuestro maestro nos lo dice en la escuela. [...]

»—¡Bien! -aplaude la madre. (...)

Y en otro texto escolar se leía:

“El diablo es el padre de los judíos. Cuando Dios creó el mundo, inventó las razas; los indios, los negros, los chinos, y también una perversa criatura llamada judío” (Poesía en un libro infantil, 1936).

En la hora de ciencia racial los estudiantes aprendían el sentido de lo que era “racialmente extranjero”. El mito de la raza se construía a partir de la imagen y el texto. En el marco de la ciencia racial “[...] todo servía para adiestrar al alumno en distinguir, a su alrededor, al hebreo del ario a través de su modo de andar, su comportamiento, los gestos, y movimientos que hace al hablar” (Michaud, 1995; pp. 352). Las mediciones de las cajas craneanas en las aulas, representan la puesta en práctica de tales distinciones. Los agravios cotidianos a los que se veían sometidos los judíos (bancos separados, privación pública de la repartición de leche en los recreos, la expulsión de los establecimientos, etc.), sumado a los estudios de eugenesia, hacían de la escuela el lugar de aprendizaje de una selección racial.

A su vez, dentro del universo educativo, los jóvenes crecieron en un ambiente de plena competencia. Inmiscuidos en tareas de extremo carácter competitivo, cada uno de ellos se sentía objeto de una marcada selección. Los ejercicios físicos potenciaron su dureza en los programas escolares; la estimulación para superar marcas deportivas y de disciplina ideológica fue constante y se crearon las “insignias de rendimiento” y la “Insignia deportiva alemana”.

Había que formar hombres físicamente sanos y favorecer el desarrollo de las facultades mentales. De esta manera, se anunciaba: “La educación física para los dos sexos ha sido adoptada por el nacionalsocialismo de manera intensiva [...] la exigencia de la salud en el plano racial y mental se completa con la educación del cuerpo [...]”. (Michaud, 1995; pp. 366)

Se desarrollaban ejercicios para “conocer la raza de cada cual”. Para aquel entonces, raza significaba alma; se inculcaba la idea de que por fuera podían aparentar pero eran judíos por dentro. Así se creaba un clima de sospecha general. La denuncia era un deber sagrado. La escuela se convierte en un lugar de aprendizaje de una “selección racial” pero que se traslada más allá del salón de clase al tener que descubrir a los “judíos de espíritu”. (Michaud, 1996)

Como se viene señalando, los ejercicios físicos eran importantes en las juventudes hitlerianas. Los niños y los jóvenes tenían, ante todo, que endurecer su cuerpo. “Tu cuerpo pertenece a la nación” y “tienes el deber de estar bien de salud”. A lo diez años los niños recorrían diariamente de 8 a 10km; a los 13, 18km. (Micheaud, 1996)

Los niños estudiaban en primer año a los “Dioses y héroes germanos”; en el segundo: a los “grandes alemanes”; en 3º “veinte años de combate por Alemania” (los años de lucha por el nacionalsocialismo) y el último Adolf Hitler y sus compañeros. La formación ideológica entre los 14 a los 18 años proseguía mediante cursillos acerca del combate por el Reich.

Las mujeres hacían cursos de socorrismo; primeros auxilios, defensa pasiva etc. pero el verdadero fin de la educación femenina era la de formar a la futura madre; cumplir su deber para con la patria y la raza.

A diferencia de Italia, a pesar de haber firmado el concordato con el Vaticano en 1933, se tomaron medidas en contra de los católicos y los protestantes. Se restringió la enseñanza de la religión y la celebración de fiestas religiosas y se impidió a los religiosos la enseñanza, al contrario de Italia donde oficiaban en las escuelas secundarias. Se procedió a la estatización de instituciones privadas de enseñanza, la mayoría de titularidad eclesiástica.

En síntesis, en este apartado hemos resumido los principales argumentos que sostienen diversos autores acerca de los procesos de *nazificación* y *fascistización* en las escuelas, a través de los ejes seleccionados para nuestra asignatura, en este caso los sujetos de la educación y los modos de producción y transmisión de conocimientos desde el punto de vista de los saberes y las disciplinas escolares.

Conclusiones

En este capítulo les propusimos trabajar con la idea de “desplazamiento de sentido” para dar cuenta de los cambios que se produjeron en el imaginario cultural de Europa occidental a lo largo del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX el cual, podríamos decir, hereda la retórica universalista de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789, respecto a la expansión de derechos ciudadanos y el progreso indefinido de una humanidad perfectible en términos no sólo educativos sino también morales. El problema es que,

dialécticamente, ese mismo imaginario cultural generó, a su vez, su propio monstruo: las fuerzas contrarrevolucionarias reunidas en una derecha nacionalista, antisemita y xenófoba que se hizo fuerte hacia fines del siglo XIX y tomaron el poder en Italia y Alemania en el período de *Entreguerras* del siglo XX. Es cierto, como expresan los autores estudiados, que no es lo mismo el nacionalismo de derecha que se expande a fines del siglo XIX que el antisemitismo, el racismo y la xenofobia que los caracteriza en las primeras décadas del XX. Aún así es posible pensar en la *metáfora de una parábola que se extiende desde la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano y la Revolución francesa en 1789 hasta el año 1935 con la emergencia de las Leyes de Nüremberg*, ya que nos permite organizar el devenir de los acontecimientos en un ciclo que comienza con la aparición del ciudadano como figura condensatoria de los principios ilustrados de libertad e igualdad pero también del individuo moderno y culmina con la clausura de esos paradigmas en las leyes de Nüremberg. (Meschiany, 2014)

Anexos

La Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789)

Inspirada en la Declaración de la Independencia norteamericana de 1776, la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* aprobada el 26 de agosto de 1789 es, junto con los decretos del 4 y el 11 de agosto sobre la supresión de los derechos feudales, uno de los textos fundamentales votados por la Asamblea Nacional Constituyente, formada tras la reunión de los Estados Generales durante la Revolución Francesa. Asimismo, inspirará textos similares en Europa y, durante el siglo XIX, el ciclo revolucionario que derivará en el proceso independentista en América latina. En el siglo XX, sirvió de base para la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (10 de diciembre de 1948). En la declaración se definen los derechos "naturales e imprescriptibles" como la libertad, la propiedad, la seguridad, la resistencia a la opresión. Asimismo, reconoce la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley y la justicia. Por último, afirma el principio de la separación de poderes.

El colombiano Antonio Nariño publica, en forma clandestina, la traducción en castellano de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en 1793.

Selección de artículos:

Artículo primero: Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común.

Artículo 2: La finalidad de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles del hombre. Tales derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión.

Artículo 3: Ningún cuerpo, ningún individuo, pueden ejercer una autoridad que no emane expresamente de ella.

Artículo 4: La libertad consiste en poder hacer todo aquello que no perjudique a otro: por eso, el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre no tiene otros límites que los que garantizan a los demás miembros de la sociedad el goce de estos mismos derechos. Tales límites sólo pueden ser determinados por la ley.

(...)

Artículo 10.- Nadie debe ser incomodado por sus opiniones, inclusive religiosas, a condición de que su manifestación no perturbe el orden público establecido por la ley.

Artículo 11.- La libre comunicación de pensamientos y de opiniones es uno de los derechos más preciosos del hombre; en consecuencia, todo ciudadano puede hablar, escribir e imprimir libremente, a trueque de responder del abuso de esta libertad en los casos determinados por la ley.

(...)

Leyes de Nüremberg (1935)

Fuente: Historia virtual del Holocausto

<http://www.elholocausto.net/parte01/0109.htm>

Anteriormente a la promulgación de las Leyes de Nuremberg ya se clasificaba a los ciudadanos alemanes en función de su origen y residencia:

Stammdeutsche: Alemán de sangre, un judío no podía ser stammdeutsche.

Inlanddeutsche: Ciudadano que vivía en el interior del Reich.

Grenzdeutsche: Ciudadano que vivía en las fronteras del Reich.

Auslanddeutsche: Ciudadano que vivía en el extranjero.

Stammdeutsche: Ciudadano alemán de sangre.

Sprachedeutsche: Ciudadano alemán de lengua.

Gesinnungsdeutsche: Ciudadano alemán "de voluntad".

Eingedeutsche: Ciudadano germanizado.

Entdeutsche: Ciudadano desgermanizado.

El comienzo para la persecución de los no arios comenzó con la promulgación de las Leyes de ciudadanía del Reich del 15 de Septiembre de 1935, y la Ley para la Protección de la Sangre Alemana y el Honor Alemán, conocidas como las Leyes de Nuremberg. Las líneas siguientes que las detallan dan una idea del despertar hacia el Holocausto:

Ley para la protección de la sangre y el honor alemán

Completamente convencido de que la pureza de la sangre germana es esencial para la ulterior existencia del pueblo alemán, e inspirado por la determinación inflexible de salvaguardar el futuro de la nación alemana, el Parlamento ha resuelto unánimemente sobre la siguiente ley, la cual es junto con esto promulgada.

Sección 1

Los matrimonios entre judíos y ciudadanos de sangre alemana o afín quedan prohibidos. Los matrimonios efectuados en contravención a esta ley son nulos, aún si, con el propósito de evadir esta ley, fueran efectuados en el extranjero. Los procedimientos de nulidad podrán ser iniciados por el Fiscal Público.

Sección 2

Las relaciones sexuales fuera del matrimonio entre judíos y nacionales de sangre alemana o afín quedan prohibidos.

Sección 3

No se permite a los judíos emplear mujeres de sangre alemana o afín como sirvientes domésticos.

Sección 4

Se prohíbe a los judíos desplegar las banderas del Reich y la nacional o los colores nacionales. Por otro lado se les permite desplegar los colores judíos. El ejercicio de ese derecho está protegido por el Estado.

Sección 5

La persona que actúe contrariamente a la prohibición de la Sección 1 será castigada con trabajos forzados. La persona que actúe contrariamente a la prohibición de la Sección 2 será castigada con prisión o con trabajos forzados. La persona que actúe contrariamente a las regulaciones de las Secciones 3 o 4 será castigada con prisión de hasta un año y con una multa, o con una de esas penas.

Sección 6

El Ministro del Interior del Reich, en acuerdo con el Diputado delegado del Führer y el Ministro de Justicia del Reich, promulgará las regulaciones legales y administrativas requeridas para la puesta en ejecución e implementación de esta Ley.

Sección 7

Esta Ley entrará en vigor al día siguiente de su promulgación. La Sección 3 sólo entrará en vigor el 1 de Enero de 1936.

Nuremberg, 15 de Septiembre de 1935 en el Congreso de la Libertad del Partido Nacionalsocialista.

El Fuhrer y Canciller del Reich Adolf Hitler.

El Ministro del Interior del Reich Frick.

El Ministro del Interior del Reich Dr. Gurtner.

El Diputado delegado del Fuhrer R. Hess.

Ley de Ciudadanía del Reich

Artículo I

Sujeto del Estado es una persona que pertenece a la unión protectora del Reich Alemán y que por lo tanto tiene obligaciones particulares hacia el Reich. El status de sujeto se adquiere en acuerdo con las estipulaciones de la Ley de Ciudadanía del Reich y el Estado.

Artículo II

Ciudadano del Reich es aquel sujeto que sólo es de sangre alemana o afín y que, a través de su conducta, ha demostrado que está deseoso y apto para servir lealmente al pueblo alemán y al Reich. El derecho a la ciudadanía es adquirido por la concesión de los documentos de ciudadanía del Reich. Sólo el ciudadano del Reich goza de completos derechos políticos de acuerdo a la disposición de las leyes.

Artículo III

El Ministro del Interior del Reich, conjuntamente con el Diputado delegado del Fuhrer, promulgará los decretos administrativos y legales necesarios para llevar a cabo y suplementar esta Ley.

Nuremberg, 15 de Septiembre de 1935 en el Congreso de la Libertad del Partido Nacionalsocialista.

El Fuhrer y Canciller del Reich Adolf Hitler.

El Ministro del Interior del Reich Frick.

Ley de Ciudadanía del Reich - Primera Regulación

Sobre la base del artículo III de la Ley de Ciudadanía del Reich del 15 de Septiembre de 1935, lo siguiente es decretado por el presente.

Artículo 1

Hasta que regulaciones subsiguientes sean promulgadas con relación a los documentos de ciudadanía, aquellos que poseían el derecho a votar en las elecciones al Parlamento en el momento en que la Ley de Ciudadanía entró en vigor, poseerán los derechos de ciudadanos del Reich. Lo mismo ocurre para aquellos a los cuales el Ministro del Interior del Reich, en asociación con el Diputado delegado del Fuhrer, les ha dado ciudadanía preliminar. El Ministro del Interior del Reich, en conjunción con el Diputado delegado del Fuhrer, podrá retirar la ciudadanía preliminar.

Artículo 2

Las regulaciones en el artículo 1 son también válidas para los sujetos del Reich de sangre judía mezclada. Un individuo de sangre judía mezclada es aquel que desciende de uno o dos abuelos que eran racialmente judíos completos, a menos que él o ella no se cuente como judío de acuerdo al Artículo 4, Parágrafo 2. Un abuelo será considerado judío si él o ella pertenece a la comunidad religiosa judía.

Artículo 3

Sólo los ciudadanos del Reich, como portadores de derechos políticos completos, ejercen el derecho de votar en asuntos políticos o tener puestos públicos. El Ministro del Interior del Reich, o cualquier agencia delegada, podrá hacer excepciones durante el período de transición con relación a la ocupación de puestos públicos. Los asuntos de las organizaciones religiosas no serán afectados.

Artículo 4

Un judío no puede ser ciudadano del Reich. No tiene derecho a votar en asuntos políticos y no puede ocupar puestos públicos. Los funcionarios públicos judíos deberán retirarse al 31 de Diciembre de 1935. Si esos funcionarios sirvieron en el frente en la guerra mundial, por Alemania o sus aliados, ellos recibirán como pensión, y hasta que alcancen el límite de edad, la pensión a la cual tenían derecho de acuerdo al último salario que recibieron. Ellos no serán, sin embargo, promovidos de acuerdo a la antigüedad en su rango. Después de alcanzar el límite de tiempo, su pensión será nuevamente calculada, de acuerdo al último salario recibido sobre el cual su pensión será calculada.

Los asuntos de las organizaciones religiosas no serán afectados.

Las condiciones de servicio de los profesores en las escuelas públicas judías permanecerán sin cambio hasta que regulaciones nuevas para el sistema escolar judío sean promulgadas.

Artículo 5

Judío es el que descende de al menos tres abuelos que son racialmente judíos completos. El artículo 2, Parágrafo 2, frase dos se aplica. Judío es también el que descende de dos padres completamente judíos si: (a). Pertenece a la comunidad religiosa judía al día en que esta Ley es promulgada, o se une después a la comunidad; (b). Está casado con un(a) judío(a) al momento en que esta Ley es promulgada, o se casa con uno subsecuentemente. (c). Es la descendencia del casamiento con un judío, en el sentido de la Sección I, si el matrimonio fue contraído después de que la Ley para la Protección de la Sangre alemana y el Honor alemán fue promulgada. (d). Es la descendencia de una relación extramarital con un judío, de acuerdo a la Sección I, y nació extramatrimonialmente después del 31 de Julio de 1936.

Artículo 6

Los requerimientos para la pureza de la sangre establecidos en la Ley de Reich o por el NSDAP y sus escalones, no cubiertos en el artículo 5, no serán afectados. Cualquier otro requerimiento para la pureza de la sangre, no-cubierto en el artículo 5, sólo podrá ser establecido por el Ministro del Interior del Reich y el Diputado delegado del Fuhrer. Si cualquier petición ha sido hecha, queda nula al 1 de enero de 1936, si no han sido solicitadas por el Ministro del Interior del Reich en acuerdo con el Diputado delegado del Fuhrer.

Artículo 7

El Fuhrer y Canciller del Reich podrá eximir a cualquiera de las regulaciones de estos decretos administrativos.

Berlín, 14 de Noviembre 1935.

El Fuhrer y Canciller del Reich, Adolf Hitler.

El Ministro del Interior del Reich, Frick.

El Diputado del Fuhrer, Rudolph Hess, Ministro sin Cartera.

Bibliografía

- Béjar, M. (2011) *Historia del Siglo XX. Europa, América, Asia, África y Oceanía*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- (1992). *Mitos, altares y fantasmas: Aspectos ideológicos en la historia del nacionalismo argentino*. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Chartier, A. M. (2008). "Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes", en *Revista Historia de la Educación General*, Anuario, 2008, N° 9. Buenos Aires: Prometeo.

- Darcos, X. (2008). "Enseñar: 'dar clase' en la escuela de Jules Ferry", en *La escuela republicana en Francia: obligatoria, gratuita y laica. La escuela de Jules Ferry, 1880-1905*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Estévez, B.; Meschiany, T. (2009). Los fascismos en Europa. Ficha de circulación interna de la cátedra. La Plata: FaHCE-UNLP.
- Gentile, E. (2007). El culto del Littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Hobsbawm, E. (1989). *La era del capitalismo (1848-1875)*. Barcelona: Labor Universitaria.
- (1990). *La era del imperio (1875-1914)*. Barcelona: Labor Universitaria.
- (2006). "Vista panorámica"; "La caída del liberalismo", "Contra el enemigo común", en *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Meschiany, T. (2014). "La enseñanza de la Shoá en la escuela secundaria. Claves de lectura y perspectivas historiográficas", en *Revista Clío y Asociados*, N° 18. Santa Fe: UNL.
- Michaud, E. (1996). "Soldados de una idea: los jóvenes bajo el Tercer Reich", en Levi, G.; Schmitt, J. C. (dir.). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus.
- Ossenbach Sauter, G. (2002). "La Educación en el fascismo italiano y el nacional-socialismo alemán", en AA VV *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*.
- Passerini, L. (1996). "La juventud, metáfora del cambio social (dos debates sobre los jóvenes en la Italia fascista y en los estados Unidos durante los años cincuenta)", en Levy G.; Schmitt, J.C. *Historia de los Jóvenes*. Tomo II. Madrid: Taurus.
- Tannenbaum, E. (1975). "La enseñanza", en *La experiencia fascista: Sociedad y cultura en Italia (1922-1945)*. Madrid: Alianza.
- Traverso, E. (2003). *La genealogía nazi*. Buenos Aires: FCE.

Las autoras

Marcela Ginestet

Profesora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Especialista en Educación y Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés. Actualmente es Profesora Adjunta Ordinaria (por concurso) en Historia de la Educación General y Profesora de Seminario de Licenciatura “Educación y escuela en imágenes” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Publicó numerosos materiales didácticos de Historia de la Educación y de Historia Moderna. Su tema de investigación actual se refiere a escuela agrotécnica y su articulación con el sistema productivo en la Provincia de Buenos Aires y participa de un UBACyT interdisciplinario con sede en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Perteneció al comité editorial de la *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, FaHCE-UNLP.

Tália Meschiany

Profesora de Historia (FaHCE-UNLP) y Magíster en Educación (FLACSO/Argentina). Actualmente es Adjunta de la cátedra de Historia de la Educación General del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, orientada hacia los estudiantes de la carrera de Educación Física y el resto de los profesorados de la misma unidad académica. Investiga y escribe sobre temas vinculados a la historia de la educación en el pasado reciente de nuestro país y problemáticas relacionadas con la enseñanza de la Historia en la escuela secundaria. Integra desde 2006 el Equipo Técnico Regional de capacitadores de Historia del nivel secundario de la Dirección de Formación Continua de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Liliana Paredes

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Realiza estudios de posgrado en Ciencias Sociales en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Es docente e investigadora del Centro de Estudios Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI), Universidad Nacional de San

Martín y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Se desempeña como consultora e investigadora en proyectos relacionados con historia de la educación, educación sexual integral, educación secundaria, TIC y medios audiovisuales, profesionalización y desarrollo de la carrera docente, gestión y política educativas, en organismos nacionales e internacionales y centros y asociaciones educativas sin fines de lucro. Ha participado en el diseño y desarrollo de proyectos de voluntariado universitario en distintas convocatorias de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. Desarrolló actividades de docencia en el nivel primario y secundario, confeccionó materiales didácticos para el nivel superior, secundario y otros ámbitos educativos profesionales (formales y no formales).

Ginestet, Marcela

Historia de la educación : culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos /
Marcela Ginestet ; Talia

Meschiany ; Silvia Liliana Paredes ; compilado por Talia Meschiany ; coordinación general de
Marcela Ginestet. - 1a ed. adaptada. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata, 2015.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-34-1256-5

1. Disciplina. I. Meschiany, Talia, comp. II. Ginestet, Marcela, coord.
CDD 370.9

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata
47 N.º 380 / La Plata B1900AJP / Buenos Aires, Argentina
+54 221 427 3992 / 427 4898
edulp.editorial@gmail.com
www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2016
ISBN 978-950-34-1256-5
© 2016 - EduLP

S
sociales



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA