

STONE, Lawrence (1990) *Familia, sexo y matrimonio en Inglaterra 1500-1800*. México, Fondo de Cultura Económica.

TEDESCO, Juan Carlos (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

TODOROV, Tzvetan (1987) *Frágil felicidad. Un ensayo sobre Rousseau*. Barcelona, Gedisa.

TOLSTOI, Leon (s/f) *La escuela de Yasnaia Poliana*. Valencia, Sempere y Cía editores.

TOLSTOI, Leon (1962) *Infancia, Adolescencia y Juventud. Memorias*. Barcelona, Editorial Juventud.

TORRADO, Susana (1992) *Estructura social de la Argentina 1945-1983*. Buenos Aires, Ediciones La Flor.

VARELA, Julia y ALVAREZ-URIA, Fernando (1991) *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.

VEDOYA, Juan Carlos (1974) *Cómo fue la enseñanza popular en la Argentina*. Buenos Aires, Plus Ultra.

VIÑAS, David (1982) *Literatura argentina y realidad política*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

WEINBERG, Gregorio (1948) «Advertencia preliminar» en SARMIENTO, D. F. *Educación Popular*, reedición, Buenos Aires, Lautaro.

Orden en el progreso. Día tras día en la escuela primaria belga (1880-1970)*

Marc Depaepe**

Frank Simon***

Resumen:

La problemática de la realidad escolar cotidiana, tal como ha ocurrido en las clases apenas se ha examinado. El aula de clase como caja negra de la historia de la educación aún no ha desvelado los secretos que encierra. En nuestro proyecto de investigación hemos intentado cumplir un doble propósito – que consiste en obtener una perspectiva del núcleo duro de los comportamientos pedagógico didácticos para ayudar a explicar desde ahí la inercia en la innovación de la enseñanza –. Basándonos en los diferentes estudios existentes y en el estudio de la realidad cotidiana de la enseñanza primaria belga (1880-1970), podemos presuponer que, desde finales del siglo XVIII están vigentes en la educación y la enseñanza una serie de fuertes mecanismos básicos que constituyen la gramática de la mentalidad y la realidad pedagógica occidental. En la medida en que este procedimiento, este gramática de la escolarización, se correspondía con la regulación de otras situaciones pedagógicas, también ha sido una «gramática de la pedagogización». Como la mayoría de las características de la sociedad pedagogizada, o de la sociedad escolarizada respectivamente, llama la atención el ansia de orden y regularidad al que remite, en realidad, nuestro título.

Abstract:

It is plain from any survey in the history of education that little is known about the actual developments at «chalkface». The classroom remains something of a black box in educational history, which has yet to give up its secrets. Since the end of the 18th century, a number of basic mechanisms have been at work in the field of education, mechanisms that may be viewed as rules underpinning Western educational mentality and reality. One essential characteristic of an «educationalised» society is for instance the desire for

* El artículo es una versión mas elaborada de la ponencia presentada en las XI Jornadas de Historia de la Educación (Universidad Nacional de Quilmes). Es una síntesis o, mejor dicho, una selección de los resultados de un proyecto de investigación (FWO-Vlaanderen) recién concluido, una de las numerosas colaboraciones entre los Departamentos de Historia de la Educación de las Universidades de Lovaina y Gante (otros colaboradores del proyecto: K. Dams, M. De Vroede, B. Eggermont, H. Lauwers, R. Vandenberghe, J. Verhoeven).

** Universidad de Lovaina (Belgica).

*** Universidad de Gante (Belgica).

order and regularity, to which the title of the article refers. The authors attempt to capture the distinction between internal dynamism and external development – between discontinuity and continuity, if you will – by developing an appropriate method for «classroom history»- a concept they have forged by analogy of «curriculum history». Focusing on the Belgian case, the history of teaching and educating in primary schools is analysed. To test the hypothetical continuity of educational behaviour, a deliberate choice has been made for three key periods, in which the social situation varied significantly: the 1880s, the 1930s and 1960s. This study leads to the intriguing conclusion that the everyday educational behaviour in primary schools became steadily more formalised and structured. In this sense it seems justifiable to speak of a «grammar» of educationalisation as a complement to the «grammar of schooling», depicted by Tyack, Tobin, Cuban and other researchers. The often unwritten, though nevertheless fairly well established rules of the school, that have weighed against educational reform, could not be separated from their basic pedagogical semantics. Better education ought to produce more independent people. The pedagogical paradox with which teachers were constantly confronted was, however, that this emancipatory goal implied increasing independence from a pre-imposed curriculum. The school, as both a prefigurative reflection and reduced version of real life, demanded the compromise between freedom in constraint. This was the context in which children had to be able to develop under the expert guidance of their «master's» hand – a hand that had to be firm yet as imperceptible as possible.

Introducción: Consideraciones teóricas y metodológicas

Tal como indica el título, hemos llevado a cabo una investigación del quehacer cotidiano en la escuela primaria belga. Aunque el tema pueda parecer «local» (por sus límites geográficos y temporales y referirse a un contexto específico), consideramos que la problemática de la realidad escolar cotidiana, tal como ha ocurrido en las clases apenas se ha examinado – el aula de clase como caja negra de la historia de la educación aún no ha desvelado los secretos que encierra. Más aún, pensamos que posee una dimensión casi universal, con un sinfín de puntos comunes de reconocimiento que permiten la generalización. Y es que, basándonos en los diferentes estudios existentes (Caspar, 1990; von Hohenzollern & Liedtke, 1991; Cuban 1993; Combe & Helsper, 1994), podemos presuponer que, desde finales del siglo XVIII están vigentes en la educación y la enseñanza una serie de fuertes mecanismos básicos que constituyen la gramática de la mentalidad y la realidad pedagógica occidental (Depaepe, 1998). En relación con los procesos sociales de modernización y occidentalización, tuvo aceptación en la vida escolar un estereotipo de actuación que tenía como objetivo aportar conocimiento a los alumnos, socializarlos y disciplinarlos. De esto dan fe no sólo el comportamiento de enseñar y el trato pedagógico-didáctico con los

niños en sí, sino también los aspectos determinantes de la cultura escolar que están arraigados en los factores ambientales temporales y espaciales y que constituyen el ritual de la vida escolar: el horario de clases, las horas lectivas, el recreo, los trimestres, las vacaciones, la arquitectura, el mobiliario, la instalación de clase, el número de alumnos, los contenidos, la jerarquía interna en la escuela, las repetidas intervenciones sancionadoras, tales como los exámenes y la entrega de premios, etc. Por otra parte, quien desee verificar la hipótesis que implica que la continuidad en la historia de la educación es mucho mayor que la discontinuidad, haría bien en visitar alguno de los recientemente creados museos de la educación. Y si uno observa concienzudamente, se dará cuenta de que, a nivel mundial, con casi los mismos medios, se han puesto en marcha procesos de formación semejantes con el fin de preparar a los niños para la integración en la sociedad moderna, cada vez más compleja.

Uno de los autores que hasta hoy han señalado con éxito la gran estabilidad en las relaciones pedagógico-didácticas es Larry Cuban. Junto con David Tyack, se encuentra en el origen del concepto central utilizado en esta conferencia, la denominada «grammar of schooling» (Cuban & Tyack, 1995), que incluye el conjunto de reglas formales aplicadas hasta ahora, a las que la práctica pedagógica parece obedecer de forma involuntaria. Como ex docente, este historiador estadounidense de la educación logró plantear las cuestiones de las que dependía en su opinión la historiografía pedagógica: «How did teachers teach?» y «Why did they teach as they did?» (Cuban, 1993, XIX). El elemento predominante en la historia de la educación norteamericana es, según Cuban, el comportamiento de enseñar unilateral del docente. Para explicar esto, es posible que no sólo haya que buscar en el sentido de la herencia cultural y de la función social de la enseñanza, sino también en los aspectos organizativos y estructurales de los mismos procedimientos pedagógicos. Las intenciones de innovación se estrellaron por lo visto en la pared de las costumbres oxidadas y de la incomprensión, mientras que los discursos de, por ejemplo, la Escuela Nueva se introdujeron sin problemas en las formas existentes y dominantes de dar clase (Oelkers, 1993). Es evidente que existe un abismo perenne y difícil de salvar en el contexto de la historia de las ideas, en el que las innovaciones pedagógicas están arraigadas por un lado y el contexto sociohistórico en el que éstas deben implementarse, y que actúa a menudo como freno a la innovación, por otro lado. Las innovaciones, así como la realización de un nuevo currículo, parecen chocar en todas partes con el inmovilismo casi completo del fenómeno de la clase. Pero, a pesar de la inercia del comportamiento pedagógico – el núcleo duro del propio proceso enseñanza-aprendizaje – se producen cam-

bios en la socialización que genera la enseñanza. Es manifiesto que aquí no chocamos tanto con una fuerte contradicción, sino con una paradoja inquietante que, por su persistencia en las diversas circunstancias sociohistóricas, merece una mayor profundización teórica. En la enseñanza, se aspira a formar a los alumnos, pero hay que preguntarse qué es lo que queda de estas intenciones de formación en las clases mismas y qué efectos se producen posteriormente en la vida «real».

A nuestro parecer, esta vieja paradoja requiere más que nunca una aproximación matizada. Emulando lo que, entre otros, H.-E. Tenorth (Tenorth, 1996; Böhme & Tenorth, 1990) ha argumentado, señalamos aquí que la investigación a microescala no tiene que desviar la atención de estructuras y estrategias administrativas, para centrarse en cuestiones relativas a la persona y a la forma en la que aprende. Es cierto que este enfoque hacia la persona puede entenderse fácilmente como una reacción en contra de las interpretaciones estructurales de los años setenta y ochenta, que, de manera unilateral, ponían el acento en la escuela como una abrumadora institución de poder, aunque caer en el extremo opuesto tampoco parece ser una solución. En lugar de esto, y a nuestro parecer, en diálogo con las fuentes, se deben desarrollar conceptos más matizados que denoten de manera teórica los mecanismos básicos de la educación y de la enseñanza, sin por tanto renunciar a los inspiradores marcos de interpretación de la disciplinización.

En este aspecto, el concepto introducido más arriba de «grammar of schooling» ofrece sin duda una serie de interesantes puntos de referencia, siempre y cuando el campo de aplicación no esté restringido a situaciones puramente didácticas. Las reglas implícitas que determinan la vida de clase y en la escuela no fueron definidas solamente para otros parámetros pedagógicos, sino que también están relacionados con los procesos fundamentales de la modernización de la sociedad, que cada vez se volvía más escolarizada. En la medida en que este procedimiento, esta gramática de la escolarización, se correspondía con la regulación de otras situaciones pedagógicas, también ha sido una «gramática de la pedagogización». Como la mayoría de las características de la sociedad pedagogizada, o de la sociedad escolarizada respectivamente, llama la atención, al que se adentra en las fuentes, el ansia de orden y regularidad al que remite, en realidad, nuestro título. Este título es una paráfrasis de la divisa del Estado brasileño, que aparece en su bandera: «Ordem e Progresso». Como es habitual en muchos países, este lema nacional, que caracterizaba a la perfección al pensamiento liberal sobre la enseñanza, se les planteó de manera constante a los alumnos. Sin embargo, «Orden y Progreso» es una característica estática en sí misma. Al substituir «y» por «en», hemos querido subrayar que este orden

siempre ha sido colocado en la perspectiva del progreso y que tampoco ha escapado al desarrollo de la sociedad. A pesar de toda la continuidad en el «orden» y la disciplina, se desarrollaron los comportamientos pedagógico-didácticos en el trasfondo del «progreso» social. De ahí que, también desde un punto de vista teórico, la exigencia cada vez más fuerte de una investigación histórico-pedagógica de la microsituación esté más que justificada (Novoa, 1995; Julia, 1995; Silver, 1992, 1994; Lawn, 1996; Rousmaniere, 1996; Lawn, Grosvenor & Rousmaniere, 1999).

En este proyecto de investigación, basándonos en el estudio de la realidad cotidiana de la enseñanza primaria belga, hemos intentado cumplir un doble propósito – que consiste en obtener una perspectiva del núcleo duro de los comportamientos pedagógico-didácticos para ayudar a explicar desde ahí la inercia en la innovación de la enseñanza –. El período en el que se desarrolla la investigación no ha sido elegido de manera fortuita. Iniciándose en 1880, se concluye en 1970, por lo que así cubre el período de tiempo en el que tuvo lugar la segunda revolución industrial. Con la atención puesta en la demostración de la posible continuidad en los comportamientos pedagógico-didácticos, se ha optado intencionadamente por tres períodos claves en los que la situación social experimentó profundos cambios: los años ochenta del siglo pasado y los años treinta y sesenta de este siglo. Constituyen la línea de discontinuidad macrohistórica de la coyuntura económica en la que ha actuado la dinámica interna de los tratamientos pedagógico-didácticos. A lo largo del primer período, se estableció el fundamento de la sociedad académica con sus «écoles casernes». El segundo período fue el de la masificación de la educación y de la enseñanza y de la forma de proceder autoritaria, con la formación no casual, de la Escuela Nueva en el punto diametralmente opuesto. El tercer período fue el que anunció el derribo del modelo de educación autoritaria y que proclamó la llegada del modelo de educación emancipativo.

¿Sobre qué fuentes hemos construido la base de nuestra investigación? Como fuente principal para la valorización de nuestro trabajo, hemos optado finalmente por las revistas pedagógicas, sobre las que miembros del grupo de investigación pusieron en marcha el análisis de su contenido desde hace casi treinta años (De Vroede, 1973/1987). La selección de estas revistas se hizo en función de la hipótesis de continuidad-discontinuidad en base a criterios bien razonados, tales como el trasfondo ideológico (católico contra no católico), tendencia pedagógica (progresismo contra conservadurismo), composición del equipo de redacción (inspectores y docentes), la riqueza de información sobre la práctica pedagógica, la tirada y la periodicidad. Además de las revistas, también jugaron un papel importante en la elabo-

ración de nuestro documento los informes de conferencias pedagógicas¹ algunas veces detallados. Además, por lo que sabemos, es la primera vez que esta fuente se utiliza como punto de referencia para la historia de la realidad pedagógica. Como tercera fuente principal, hemos podido recurrir a entrevistas de maestros y maestras.

Antes de pasar a examinar los resultados del análisis histórico, aún tenemos que hacer más consideraciones teóricas y metodológicas. Ya lo hemos dicho: apenas existe literatura sobre «classroom history»; de tal forma que, en el marco de la historia del aula es, obviamente, inevitable aplicar un método explorativo sin sólidos fundamentos teóricos. Al contrario de otros sectores de la historia de la educación, como la historia de la familia o de la política educativa, no existe un modelo teórico elaborado con datos históricos. Tampoco cabe olvidar que en sí misma la historia de la educación posee bases teóricas insuficientes. Se adaptaron, sin apenas matizaciones, modelos de interpretación de la corriente principal de la historiografía que, a su vez, los extraía generalmente de la sociología. No debe de sorprender que este teorema tan impreciso y a tan amplia escala no esté lo suficientemente refinado para poder abordar adecuadamente la microhistoria de la realidad pedagógica. Con ello, no se quiere decir que la sociología no pueda jugar ningún papel en la construcción de esta microhistoria, sino más bien lo contrario. Antes de que se pueda pensar en un estudio de los efectos de la educación en las personas individuales, es necesario orientar la reflexión hacia todo aquello que ocurre realmente en la clase mientras se enseña, hacia todo lo que se enseña realmente en la clase y durante la clase. Y para comprender esto, no se necesita tanto una teoría social y científica que se haya desarrollado fuera de la historia de la educación, sino más bien una que se haya elaborado desde dentro. Necesitamos un auténtico marco de interpretación para lo que, en la introducción, hemos llamado la gramática de la escolarización y marcos teóricos para poder desde dentro explicar las implicaciones de la paradoja pedagógica en el ámbito social.

Se puede encontrar un primer impulso de tal teoría en el punto de vista del historiador alemán Tenorth, que, basándose en una vieja paradoja kantiana, distingue, en la interconexión de la libertad del alumno (el «Lernen») con los imperativos de la enseñanza (el «Erziehen»), el patrón básico de cada situación escolar (Tenorth, 1996, 357-358). La escuela no obtiene ninguna satisfacción al difundir informaciones comunes (Mehan, 1985, 128). Aspira a algo más que eso: quiere poner a disposición de los alumnos, marcos de interpretación y paradigmas para la reorganización y transformación de todo el conjunto de informaciones sobre la realidad, de tal forma que se establezcan nuevas relaciones entre los distintos elementos que de-

ben hacer posible el entendimiento y el control de los fenómenos constatados. Y esto no es solamente una cuestión de lavado de cerebro ideológico, sino que guarda relación con el propósito básico de cada proceso pedagógico-didáctico. Las escuelas pueden ser programadas en ciertos niveles. Tienen su propia agenda y siguen sus propias reglas, que quedan formalizadas en una gramática propia.

Esto vale, por ejemplo, para los contenidos académicos, un campo de investigación poco explotado. Tal como el historiador francés André Chervel (1998) ha demostrado, en su libro «La culture scolaire», estos contenidos no han sido impuestos sin más por la sociedad y la cultura. A menudo ocurre con las creaciones propias, los descubrimientos pedagógicos que reciben su significado en función de una o otra asignatura. Por ejemplo, las lecciones en la gramática francesa tenían como propósito la enseñanza de la ortografía, y no la transmisión de conocimiento cultural o social. La cultura escolar tampoco puede considerarse en el sentido de una transmisión general de cultura a través de la escuela; pero como la cultura que uno sólo puede adquirir en la escuela, porque es en la escuela donde se origina. Esta cultura, que genera sus propios contenidos, aporta, algunas veces de un modo drástico, modificaciones en los usos lingüísticos, en la práctica literaria, en la perspectiva de la historia, en los grandes temas de la filosofía y en los conceptos y teorías científicas. Transforma el conocimiento científico en conocimiento académico y reduce el saber y el conocer en aprender.

A esto podemos añadir que tampoco los principios didácticos son neutrales ni pasivos. En su relación con la cultura de la escuela, pueden llevar una vida propia. Conviene pensar en la convicción de que los niños deben aprender a pensar por sí mismos. Esto conducía al dominio de la técnica didáctica del diálogo de enseñanza-aprendizaje, inspirado en conceptos socráticos, al que volveremos más adelante. Como todos sabemos, se partía de la idea según la que los alumnos aprenderían con más facilidad los contenidos si los encontraran ellos mismos. Por esta razón, mediante toda clase de preguntas, se les tendía una mano. Aunque esta ayuda pretendía sobre todo controlar el pensamiento de los alumnos, no pudo evitar que el conocimiento académico adquirido de este modo también formara alianzas de todo tipo con ideas sobre el lugar del individuo en la sociedad.

Refiriéndonos a lo que ya hemos dicho sobre la paradoja pedagógica de la educación y de la enseñanza por un lado y sobre el clima pedagógico en el que la enseñanza se desarrolló por otro lado, también hemos prestado una atención explícita en esta investigación al contexto pedagógico de la historia del aula. Evidentemente, ésta encierra algo más que la historia del currículo. De acuerdo con la necesidad postulada desde la Ilustración de

una enseñanza «educadora» (Herrmann, 1981), todos y cada uno de los actos didácticos se han llevado a cabo en el trasfondo de un horizonte pedagógico más amplio, mientras que la estructuración del espacio educativo se orientaba esencialmente hacia la educación (moral). Además de los contenidos, también demuestran una intención pedagógica fundamental los materiales didácticos empleados.

Añadiremos algunas palabras más sobre nuestra fuente privilegiada, la prensa pedagógica: una fuente muy tradicional, pero también extraordinariamente rica y valiosa. Planteamos en 1998 (Simon & Depaepe), en el IV Congreso Iberoamericano de la Historia de la Educación Latinoamericana (Santiago) el problema del tratamiento indirecto de las fuentes. Nuestro planteamiento afirmaba entonces que las dificultades posiblemente no sean tan grandes como puedan parecer a primera vista. Hacer uso indirecto de las fuentes no es verdaderamente la última novedad en la ciencia de la historia. De lo que principalmente depende es de la naturaleza de las preguntas con las que uno va al encuentro de las fuentes tradicionales (Dams, Depaepe & Simon, 1999). Las revistas dan una idea sobre la naturaleza de diversos comportamientos de enseñanza en determinadas circunstancias. Estas publicaciones constituyen asimismo una fuente bastante coherente. Se ocupan de la clase y de lo que allí ocurre sucesivamente, de forma regular: semanalmente, quincenalmente, mensualmente... Nos dejan echar un vistazo entre los bastidores de la práctica de clase, comprobar la estrategia, las segundas intenciones, las reservas y el doble fondo de los tratamientos pedagógico-didácticos. Después de todo, las revistas especializadas no se limitan a la práctica. Se inmiscuyen en cuestiones pedagógicas y sociales generales, campos con los que se pueden establecer fácilmente relaciones.

Los críticos, sin embargo, añadirán que las revistas nos colocan en un camino equivocado. En lugar de «realidad» contienen ante todo la «normatividad». Dicen cómo debería ser la práctica. Reflejan, como además lo hacen muchos escritos didácticos contemporáneos, el «wishful thinking» de los autores, que fácilmente puede desembocar en informes idealizados de la realidad. ¿Pero es realmente una buena idea traspasar a la fuente la responsabilidad de la deformación de la historia de la educación? ¿No tendrá este fenómeno algo más que ver con la percepción del historiador? Lo que debe evitarse es tanto una confianza exclusiva puesta en las revistas como una interpretación unilateral por parte del investigador. Por otra parte, ¿es un problema la normatividad? Más bien parece que la normatividad solamente constituye un problema para quien tiene prisa, para quien quiere solucionar de manera elegante cualquier problema de interpretación mediante la aplicación de la ley del análisis de discurso, que

afirma que un texto es un hecho, antes que una descripción, y que las categorías e imágenes que están incluidas ahí automáticamente son o se convierten en realidad. La normatividad no debe constituir ningún problema, siempre y cuando se puedan averiguar las normas que efectivamente gozaban de una alta consideración durante el período investigado. Más aún, ¿quién se atrevería a asegurar que el comportamiento en la clase era aleatorio y que no seguía ninguna norma? Naturalmente que los docentes y los alumnos se comportaban según unas normas. Una vez que ha tomado conciencia de esta simple aseveración, la normatividad puede ser heurísticamente interesante para el investigador.

Pero quien examina más de cerca la prensa pedagógica, muy pronto se da cuenta de que ésta tiene algo más que ofrecer que la simple representación de un mundo idealizado. Al contrario, asumen su cometido como tal, que consiste en exponer las teorías y los ideales pedagógicos vigentes de manera general y examinar cómo se pueden aplicar en la práctica. Así que un estudio de la interpretación de conceptos clásicos como enseñanza intuitiva, actividad, la escuela de la vida, etc. es a menudo un buen punto de partida para descubrir la práctica. El discurso práctico debía adaptar estos conceptos al fenómeno de la clase, y esta aplicación nunca ha sido inocente. Siempre había algo debajo de la superficie, un modelo de pensamiento que era tan potente que deformaba o distorsionaba los términos de la corrección pedagógica. El discurso de la práctica no sólo quería influir en la práctica, sino que, en parte, sostenía esta práctica en sí mismo. Había una lucha para tomar el control de las técnicas ideales, con el fin de que pudieran ser incorporadas a la clase con sus determinantes estructurales. Pero entonces ¿qué tomamos realmente de las fuentes? Los principios de lo que nosotros llamamos la «pedagogía superior» son en cada momento nuevamente expuestos por las revistas. El discurso superior es mayormente profético: se refiere a las ideas inspiradoras de precursores (Rousseau, Pestalozzi) y a la pedagogía académica que esta tradición (ciencias del espíritu) continua o contra la que intenta rebelarse (ciencias experimentales). Las revistas exponen lo que la práctica significa realmente y limitan de ese modo las posibilidades de acción. La distinción entre pedagogía «superior» e «inferior» tiene aquí tan sólo un significado metodológico. Diferenciamos el discurso de las revistas como un nivel discursivo específico, que establece leyes específicas. La teoría pedagógica era lo que uno debía decir para ser tomado en serio, pero la forma de decirlo – académica o práctica – nos ayuda a descubrir qué es lo que realmente pensaban los interesados. Después de todo, textos procedentes de los dos sectores constituyen en distinta medida una teoría integrada y pensada. El texto académico bien fundado

es más pulido y más depurado que aquel que corresponde a un artículo redactado apresuradamente en uno u otro escrito de la práctica. El primero sigue un plan evidente y a menudo guarda relación con un conjunto más importante – la búsqueda de una teoría consistente, por ejemplo – mientras que el segundo deja más espacio para las opiniones sociales y culturales del momento. Un ejemplo puede aclarar esto. En sus escritos académicos, los pedagogos sacerdotes Alberic Decoene y Frans De Hovre intentaron edificar durante el período de entreguerras una pedagogía católica «orientada a Cristo», como contrapartida a la Escuela Nueva, «orientada al niño». El pensamiento subyacente era que los niños, desde su experiencia propia, nunca llegarían a la fe, que se consideraba como una revelación. En el nivel discursivo de los escritos escolares, en cambio, el traspaso de la experiencia infantil hacia la fe revelada no constituía ningún problema: desde hace mucho tiempo, se estaba familiarizado, en los ambientes práctico-pedagógicos de todas las tendencias, con el lugar central del individuo, su percepción y su experiencia – una representación del hombre que se remontaba a la Ilustración y que los liberales habían introducido en el pensamiento pedagógico en el siglo XIX.

Así que buscamos «la(s) realidad(es)» en la «conversión en discurso» de los ideales, en la reserva con la que fueron difundidos, en las difíciles aclaraciones y justificaciones, en las observaciones y los comentarios, en una palabra, en el avispero en el que ideales en alta consideración quedan enredados en las revistas pedagógicas. Atrapamos por así decir la(s) misma(s) realidad(es). A través de las revistas pedagógicas, nos colamos en la escuela y seguimos el consejo que ofrece el Polonio de Shakespeare a su criado al referirse a la investigación que éste debe llevar a cabo sobre el comportamiento de su hijo: «And thus do we of wisdom and of reach, with windlasses and with assays of bias, by indirections find directions out»².

Análisis del quehacer cotidiano

En 1883 la revista *L'Observateur* (II, 1883, 264-265) describía con fuertes contrastes la diferencia entre la escuela primaria de antaño y la actual. El desarrollo histórico se describía ahí como el paso de la oscuridad a la luz, no solamente de modo figurado, sino también en sentido literal. Las aulas oscuras, sórdidas y antihigiénicas de los tiempos pasados fueron sustituidas por clases más espaciales, mejor iluminadas y ventiladas y el lugar del primitivo maestro cascarrabias fue ocupado por el docente titulado. Cuando antiguamente sólo se podía hablar de «instrucción nula o incompleta», ahora la enseñanza daba paso a los criterios de la didáctica, con la enseñan-

za intuitiva como orgullo. En el aspecto educativo también los adelantos se habían producido a pasos agigantados. En lugar de los azotes distribuidos pródigamente preveía ahora el trato afable con los niños. Se llevaba a los alumnos a la docilidad por el camino de la aclimatación a la rutina y el trabajo. El terror de antaño, que ineludiblemente derivaba hacia «aburrimiento» y «hastío», quedaba definitivamente atrás. La metamorfosis equivalía a la diferencia entre la noche y el día. En contraste con las miasmas del pasado, ahora percibíamos fragancias de pino; frente a la rutina y el deambular sin rumbo de antaño, que solamente interrumpían los brutales arrebatos de impulsividad, teníamos el equilibrado y hacendoso afán de estudio de los escolares. El resultado de toda esto tan bonito sonaba algo así como: «Pobres niños, los que no van a la escuela».

Pero el aporte de las discontinuidades en la historia es una estrategia muy probada para subrayar la especificidad de la contribución en sí. Así ocurría también en los años ochenta del siglo pasado, cuando la «vieja» escuela y la enseñanza individual habían sido ridiculizadas para subrayar el contraste frente al enfoque «profesional» de la segunda mitad del siglo XIX. Verdaderamente podemos introducir el análisis de cada uno de los períodos que hemos estudiado con un fragmento similar; discontinuidad y dicotomía van siempre cogidos de la mano.

Examinemos ahora el quehacer cotidiano en la escuela con los ojos de Fernand Braudel y consideremos la estructura de la lección como perspectiva a corto plazo, y el plan de estudios, el horario de clases, la parrilla horaria como perspectiva a medio y largo plazo.

Perspectiva a medio y largo plazo: el plan de estudios

El primer plan de estudios central para la enseñanza primaria pública fue aprobado en Bélgica el 20 de julio de 1880. En la constelación política de la época, este plan tenía una impronta liberal. El ministro de la Enseñanza Pública lo proponía como «un programa único, simple, completo, bien definido, aplicable en cualquier lugar, tanto en el campo como en la ciudad» (*Rapport triennal 1879-1881*, CCXLIX), una caracterización típica de las aspiraciones liberales en el momento de su apogeo: unidad, simplicidad, claridad y posibilidad de aplicación en todas partes. La práctica de la enseñanza debía haberlo visto todo de color menos rosa. Una pequeña ilustración: en 1875, la media por profesor en las escuelas municipales era casi de 70 alumnos.

Los principios pedagógico-didácticos y organizativos del plan de estudios ni siquiera se cuestionaban. Ni por los católicos que, después de las

elecciones de 1884, tomaron de nuevo el poder. Se produjeron importantes modificaciones en relación con el contenido implícito de este programa. Por ejemplo la disciplina de ciencias naturales dejaba de ser obligatoria. Evidentemente, el cortocircuito se producía en torno al concepto de enseñanza, del que derivaba la misión de la escuela primaria. Este concepto constituía el núcleo del debate que se daba entonces acerca de la ideología de la enseñanza, es decir: la adquisición de conocimiento antes que la moralización por parte de los liberales o la moralización antes que la adquisición de conocimiento por parte de los católicos (Lory, 1979). Al lado de la operacionalización del objetivo de la enseñanza, aparecía la famosa división entre la formación intelectual y la moral. Esta división, a menudo señalada como enseñanza en contra de educación, iba a perdurar a lo largo de todo el período del que se ocupa nuestra investigación. La encontramos en los planes de estudios, en las revistas de cualquier tendencia y en el recuerdo colectivo de los docentes encuestados.

Lo que era fundamental en el currículo era que una cantidad determinada de contenidos estuviera relacionada con una edad y grupo determinados. Así, «el programa de la escuela primaria propiamente dicha, de manera obligatoria y en cualquier lugar, incluye tres cursos o grados sucesivos, cada uno de los cuales con una duración de dos años o más. En las escuelas en las que la asistencia es regular, el primer grado estará dirigido a los niños de seis a ocho años, el segundo a los niños de ocho a diez años y el tercero a los de diez a doce años» (*Rapport triennal 1879-1881*, CCL). Así quedaba asentada la base legal de una estructura que seguiría dominando a lo largo de todo el período que constituye el objeto de nuestra investigación. Se admitía que la instrucción simultánea, frontal e ilustrativa, hacia donde se habían dirigido las preferencias pedagógico-didácticas a principios del siglo XIX, podía establecerse como método de enseñanza superior, es decir, más «racional», y que la permanencia en una «sección», «clase» o «nivel» determinado podía completarse mediante un control del conocimiento adquirido. La elaboración del programa se encargó a la inspección, a las administraciones locales y a los docentes. Su cometido era conseguir que el programa modelo concordara con las necesidades de la comunidad local. En una palabra, la administración se consideraba provisionalmente satisfecha con la instauración de lo que podríamos llamar umbrales de conocimiento (baremo), un concepto que aparecería apenas ochenta años más tarde. El fervor expansionista del Estado aún no alcanzaba tanto como para poder imponer la didáctica «justa», y ya no digamos monopolizar la psicología del niño. Hacia los años 1960, esto mismo iba a ocurrir: ¡las sucesivas fases psicológicas iban a ser publicadas como tales en el boletín oficial del Estado!

Un problema que planteaba la introducción de la escuela graduada afectaba a la integración a largo plazo del conocimiento, por parte de los alumnos. En última instancia, el objetivo de los contenidos residía en el uso que se hacía de ellos en la vida real y, considerando esto, era conveniente realizar alguna adaptación de las sucesivas partes. De ahí que pasando de una sección a otra, de un docente a otro, se preveía una especie de repetición general de lo aprendido. Por lo demás, la repetición parecía, tal como veremos más adelante, la fórmula mágica para conciliar, durante el año escolar, la fragmentación que establecían el programa y el horario de clases con la integración del conocimiento. Por una parte, se lograba controlar la materia de estudio, dado que se había fragmentado y, por otra parte, cada clase se basaba en el principio de la repetición. Esto, además, no sólo ocurría en el momento del inicio de la clase, sino también como paso intermedio durante el transcurso de la clase.

Para poder dar a la repetición un amplio lugar en la práctica escolar, se necesitaban más medidas estructurales, tales como la formalización de pruebas y exámenes. Naturalmente, pruebas o controles aún más estructurados no eran una novedad. Pero a pesar de ello, gozaban de una escasa difusión en la rutina escolar cotidiana como método de regulado. De ahí que durante los años 1880 fueran fuertemente difundidos en la prensa pedagógica y durante las conferencias pedagógicas. Esto tenía presuntamente algo que ver con la presión del exterior. En la sociedad, se dieron como mínimo dos momentos de evaluación del conocimiento escolar que se podían comparar y que, se quiera o no, tenían una repercusión en el quehacer: las competiciones escolares (pruebas entre los mejores alumnos de distintas escuelas o, dicho de otra manera, la crianza de alumnos como «animales de concurso») y, a partir de 1883, el examen de aptitud para obtener derecho de sufragio, que se organizaba en distintos lugares y para el que también se recurría a docentes.

Tal como hemos mencionado, los reformistas de los años 1880 consideraban su modelo racional de escuela como el orgullo de la didáctica de finales del siglo XIX: aportaba luz a la oscuridad y orden al caos del sistema ancestral, individual. Pero, como bien es sabido, las soluciones de ayer pronto se convierten en los problemas de mañana. Los perfiles de la escuela de finales del siglo XIX fueron experimentados, en los años treinta, por las tendencias reformistas de la Escuela Nueva, entre otros, como estrechos y agobiantes. No bastaba ya con que el docente impulsara el tradicional corpus de prescripciones técnicas y organizativas; éstas debían ceder ante una nueva visión, una nueva inspiración, arraigada en la psicología del niño, que «los hombres de la vieja escuela estaban obligados a asumir en virtud de su valor científico» (*De Moderne School*, II, 1928, 191). En 1936 se promul-

gó un nuevo plan de estudios que seguía la tendencia de la innovación, la hacía coherente y limaba las asperezas. La novedad práctica más importante parecía ser la introducción del «centro de interés».

Asimismo, en este plan de estudios de 1936, a pesar de toda la retórica de renovación, no faltaba la continuidad con el pasado. El estudio de los centros de interés quedaba restringido a los dos primeros grados. Tampoco podemos pasar por alto el hecho de que el recorte en la enseñanza de contenidos, tal como aparecía en el Plan de Estudios, tan sólo afectaba a «las asignaturas secundarias». Las disciplinas del currículo significativas en el aspecto cognitivo, como lengua materna y matemáticas, se mantenían a salvo y esto pese a que precisamente estos contenidos podían ser interesantes puntos de encuentro para el trabajo con los centros de interés. Por eso, ¿no seguía prevaleciendo la orientación hacia las prestaciones de aprendizaje? Y, por lo tanto, ¿no era toda esta construcción psicológica de la globalización nada más que papel mojado frente a la necesidad para salir del desarrollo del niño? El reajuste de las estructuras y de las prácticas establecidas mientras tanto, la compartimentalización de asignaturas, horario de clases, evaluaciones etc., por lo visto, no provocaba en la realidad efectos tan radicales como hubiera deseado la retórica de la Escuela Nueva. El seguimiento del estricto horario de clases y de una parrilla horaria seguía siendo, después de todo, un requisito administrativo; la clase todavía representaba en los años treinta un importante valor pedagógico. Así que, por ejemplo, la exigencia de los renovadores de avanzar todavía más en la individualización y el estímulo del autoaprendizaje era objeto de duras críticas. Numerosos docentes temían que esto llevaría incluso a una erosión de su competencia profesional. En la consideración tradicional de la educación, ellos ostentaban, sin mucha intromisión desde fuera, casi el monopolio de la formación de la juventud. Al ponerse el acento con tanto énfasis en las posibilidades de la autodidáctica, el papel del docente podía palidecer y esto no tenía solamente consecuencias para el orgullo y la satisfacción de la profesión, sino que al mismo tiempo suscitaba el temor al desempleo, que ya era problemático en los años treinta (Depaepe, De Vroede & Simon, 1993, 11 y 281).

El tercer período que hemos estudiado, los años 1960, parece ser una época moderada en el aspecto didáctico. En contraste con los años 1880 y 1930, no surgió durante este período ninguna filosofía de la enseñanza nueva, inoportuna o radical, que reclamara derechos de exclusividad. No había ningún entusiasmo por lo absolutamente nuevo. Los que influyen las orientaciones pedagógicas de los años sesenta se consideraban herederos de una larga tradición, de la que querían conservar lo bueno y eliminar lo malo. Por esta razón, su concepción de la didáctica era, en cierto sentido, de

naturaleza histórico-ecléctica. Buscando formas de aprendizaje adecuadas, parecía que el Plan de Estudios de 1936 siempre se tomaba como línea maestra, pese a que sufrió una fuerte suavización en la versión del nuevo Plan de Estudios de 1958, que examinaremos en seguida.

El nuevo Plan de Estudios de 1958 ya no aspiraba a grandiosas renovaciones, sino más bien al sentido de la realidad. Lo que, en todos los aspectos, estaba más extensamente documentado que en el pasado era la teoría de las tres fases en el desarrollo del niño de seis a doce años. Esta teoría se convertía en el punto de partida de consejos para conseguir el mejor planteamiento didáctico. Era llamativo que cada fase durara precisamente dos años. Pese a su ignorancia psicológica ¿habían sido visionarios los arquitectos de la escuela primaria del siglo XIX (subdividida en tres ciclos de dos años)? ¿O la gramática de la escolarización era tan fuerte que los presuntos psicólogos infantiles de los años sesenta ajustaron sus conceptos involuntariamente? En cuanto a la formación moral, se recalca además la importancia de la dinámica de grupo, lo que contribuía a que la relación pedagógico-didáctica en la clase de ningún modo pudiera ser una relación individual. El docente tenía que manejar la clase como grupo. A fin de cuentas, y no siendo lo menos importante, la noción del ambiente del niño recibía un significado menos concreto. Este entorno no tenía que ser estudiado de modo sistemático, pero tampoco se le podía otorgar un lugar restringido al lado de otras actividades, por lo que la conexión con la tradición quedaba asegurada.

A esto no era extraña la creciente influencia de la psicología en el Plan de Estudios – en cierto sentido podríamos mencionar aquí la psicologización incipiente de la didáctica escolar en la enseñanza primaria. Ya en 1936 quedó establecido que el plan de estudios se aplicaría en función del desarrollo de la psicología como ciencia. En 1958, esto aún no ocurría verdaderamente, pero sí existía un llamamiento a la autoridad de la psicología evolutiva para legitimar la didáctica propuesta; un argumento que, por lo demás, las revistas hicieron suyo discretamente. En resumen, esto resultaba ser la «teoría» psicológica del plan. A lo largo de su permanencia en la escuela primaria, el niño daba muestras de una evolución desde la subjetividad hacia la objetividad. El ser egocéntrico e inconstante que se dejaba llevar por sus propias preferencias y rechazos y que se interesaba por la ocupación física antes que por el trabajo de la mente, se convertía en un individuo dotado de un sistema de pensamiento lógico, interesado en su entorno y dispuesto para el «trabajo espiritual superior» del análisis y la síntesis. Parecía que el niño en el primer grado de la enseñanza primaria tan sólo se prestaba atención a sí mismo; en el segundo grado, empezaba a interesarse por su entorno más directo, lo cual no constituía aún ninguna socialización, sino más

bien un «egoísmo ampliado», y en el tercer grado, daba paso al interés por lo que ocurría en el mundo. Con esta visión del desarrollo psicológico convenía tener en cuenta al docente. Un tema de primer grado como «el doctor ha estado en la escuela» se convertía en el segundo grado en «la lucha contra las enfermedades...» Y en el tercer grado, «seguro de enfermedad, la acción de la Cruz Roja, la seguridad social» (*Leerplan*, 1958, 10).

Para cada grado, el Plan de Estudios proporcionaba un amplio asesoramiento didáctico, pero uno puede cuestionar el carácter meditado de dicho asesoramiento. Estos consejos, más que en la inclinación psicológica del niño, parecían estar arraigados en una manera de pensar eminentemente académica que, en algunas ocasiones, apenas guardaba relación con el sentido de la realidad o con un juicio sano. Veamos un ejemplo. Cuando un docente quería hablar sobre el gato, no podía anunciar sin más que se debía observar a un gato, «sino que así, como por casualidad, dejaba entrar al gato del conserje: para el niño – y de eso se trata – era una cuestión totalmente distinta» (*Leerplan*, 1958, 11). Sobre las implicaciones concretas de este consejo, no se decía nada. Así que hagamos lo mismo. Primero tenía que haber un conserje, y la mayoría de las veces, salvo algunas excepciones, no lo había. Y además este conserje tenía que disponer de un gato. Pero incluso cuando estos requisitos se cumplían, el docente y el conserje tenían que aprenderse previamente una especie de «sketch»: el conserje tenía que llamar a la puerta a una hora determinada, aparentemente para tratar de uno u otro asunto práctico. Tenía que traerse a su gato y la clase tenía que «tragarse» todo este conjunto fortuito. Docente y conserje tenían que contar con que el gato no se escapara en cualquier otra dirección a toda velocidad. En el caso de que fuera un gato dócil, el docente podía fingir haberse tropezado con el gato y convertirlo en el tema de una lección «imprevista». Lo podía coger y dejar que los alumnos lo tocaran y, si el animal se estaba quieto, nadie se llevaría ni siquiera el más mínimo arañazo. Todo esto dependía del temperamento del gato, sobre el que el docente, a fin de cuentas, no ejercía ningún control.

Arriesgándonos a caer en la caricatura, podemos afirmar, sin embargo, que este mismo caso ilustra un problema central del tipo de enseñanza que el plan de estudios proponía: el éxito dependía de numerosos elementos apenas o nada previsible. Planificar toda la enseñanza sin que se note es imposible, incluso cuando la estadística analítica nos permite elaborar una lista de todos los factores que conforman un día lectivo. Por esta razón, no se podía tomar esta recomendación práctica del Plan de Estudios totalmente en serio, a no ser que fuera para escenificar de vez en cuando y a modo de estímulo una coincidencia de este tipo. A pesar de todo – y esto demuestra la distancia entre la lógica académica del plan y la realidad cotidiana de la

clase – los autores del plan afirmaban enérgicamente que la didáctica del grado inferior siempre transcurría de este modo...

Lo que mientras tanto se habían abierto paso cada vez más en la vida escolar cotidiana eran los controles y los exámenes. La introducción del ciclostil abría posibilidades para difundir las pruebas formalizadas: como la mayoría de ustedes recordarán, los alumnos de entonces se vieron inundados de líneas de puntos. Una uniformización de los exámenes de este tipo era diametralmente opuesta al deseo expresado en el pasado de una enseñanza más individual. Pero para el docente, como siempre, importaba una sola cosa: adaptarse a las circunstancias.

Perspectiva del corto plazo: la estructura de la lección

La unidad de tiempo más pequeña y también más importante de la actuación didáctica era naturalmente la lección. La lección bien impartida constituía la obra maestra, la esencia del arte de la enseñanza, el núcleo de la competencia profesional del cuerpo (Depaepe, De Vroede & Simon, 1993, 260sq.). Durante las conferencias pedagógicas, se debatía sobre si se debía impartir la lección siguiendo firmes criterios formales. El formato de una clase correctamente impartida incluía invariablemente las siguientes secuencias: preparación, introducción, desarrollo, conclusión y aplicación. Y así permaneció durante todo el período que hemos estudiado. En este artículo nos limitamos a la preparación y a la introducción de la lección. Los ejemplos presentados son algo forzados, pero no por ello menos auténticos.

La preparación

Desde el plan de 1880, todos los docentes de la enseñanza pública tenían que anotar de antemano los contenidos en el diario de clase, lo cual era considerado por la autoridad un potente estímulo para una enseñanza eficiente y un instrumento lleno de valor para el control por parte de la inspección. Sin embargo, la realidad ofrecía un aspecto distinto y, como cada uno sabe por experiencia, entre la realidad y el plan siempre se abre un abismo que el docente debe colmar, lo cual exige por su parte la necesaria creatividad e inspiración. Pero el revés de esta medalla era que este mismo docente, cada vez que algo iba mal en la impartición de la clase, era señalado como el principal responsable. Muchas veces se recurría a la falta de preparación como principal causa del fallo. Para tener éxito en su cometido los maestros y maestras – así se les presentaba – no podían dejarse llevar por la

corriente: debían constantemente aprender, hacer examen de conciencia, afinar sus conocimientos, estar siempre en danza para encontrar la mejor presentación de la lección, ilustrándola con los mejores ejemplos, apoyándose en los mejores medios de aprendizaje.

Pero el «discurso institucional» no pudo ser tan institucionalizado como quería y por esta razón aún no era ninguna realidad. ¿Puede uno sin más partir de la suposición de que la imagen ideal no sólo frenaba al docente en sus aspiraciones materiales, sino que también lo torturaba psíquicamente? ¿Eran los docentes, tal como la prensa pedagógica se complacía en hacérselo creer, unos flagelantes mentales que cada noche se preguntaban, tiritando y temblorosos, si, en su lucha nunca abandonada, habían logrado la trágica imperfección y por consiguiente la permanente perfectabilidad del hecho educativo? Presuntamente no. Precisamente por la formalización del plan de estudios, la existencia de los libros de texto, etc. se podía afirmar esto más que nunca sin inspiración y sin examen de conciencia diario. En cambio, es interesante comprobar como las persistentes acusaciones de holgazanería y soberbia dirigidas al docente han apartado la atención de los problemas estructurales de la enseñanza. Ya lo dijimos anteriormente: el sistema de enseñanza formal y todavía no era detectado como un problema, sino como una solución. Cuando la máquina de la enseñanza chirriaba, entonces el único culpable era el docente, que no aspiraba a la perfección y que, con su pereza, boicoteaba un plano en esencia perfecto.

Puesto que la responsabilidad central recaía en el docente, tampoco nos debe sorprender en definitiva que no se implicara prácticamente a los alumnos en la preparación de la lección. En algunos casos aislados (*L'Observateur*, I, 1882, 305; IV, 1885, 38) se recomendaba mandar que se preparara en casa ejercicios de cálculo o pequeñas lecciones, más que nada con vistas a despertar el interés y la rivalidad, pero esto no ocurría de manera sistemática, y además nunca tuvo un carácter obligatorio. La preparación así como la conducción de la lección aún pertenecían a las competencias incuestionables del docente, a las que tan sólo el movimiento de la Escuela Nueva atacó posteriormente.

El mantenimiento de un diario de clase, para la preparación de la lección y también como método de control para la inspección, seguía estando en vigor en los años treinta. El inspector lo revisaba y el docente, después de impartir la clase, lo dejaba en principio abierto encima de su pupitre, para poder seguir su plan de la mejor forma posible. A pesar del alegato de la Escuela Nueva por la empatía con el niño, la imitación de la lógica infantil conocía en la práctica de los años treinta un escaso éxito, si es que llegaba a existir. La veneración romántica del niño, según la cual cualquier lógica o

juicio tenía que ser sospechoso, aún podía gozar de respeto, aunque en la práctica no se manifestara tanto. O era ahora la «no lógica» o «la lógica infantil» el modo de pensar de los niños que, para el docente medio, debía «desaprenderse» en la escuela. El romanticismo de los pedagogos prácticos en ningún caso llegaba tan lejos como el de poetas y soñadores, quienes, como adultos, querían guardar al niño en sí mismo (Plotz, 1979). La escuela de la época no era adecuada para espíritus tan elevados, tan artísticos. La lógica de los adultos era lo que marcaba la tónica, no la cultura del niño intrínseco. Para la preparación de sus lecciones, y al apenas haberse modificado el fundamento de esta preparación, el bienintencionado docente de los años treinta tenía un trabajo adicional. Por otra parte, los ideales pedagógicos de la Escuela Nueva le llevaban a organizar lecciones de observación fuera del recinto de la clase y este tipo de lecciones exigía mayor reflexión previa que la que se mantenía en el entorno habitual de la clase. Dejando aparte la ocasional excursión escolar, el «drama pedagógico» se representaba exclusivamente en la clase. Ahora era como si toda la comunidad se hubiera convertido en una clase y uno se debía preguntar qué significado pedagógico podía esconderse detrás de cada mata (Oelkers, 1991). Conservar una visión de conjunto de la multitud de posibles puntos de atención tampoco era ninguna sinecura. El peligro de fragmentación también tenía que ser reprimido por una – ¡oh ironía, escondida de los niños! – lógica infantil, que tenía como base la percepción de la globalidad. Las entrevistas demuestran que los docentes, sin embargo, no tenían mucho contacto todo ello.

Como en el pasado, el docente seguía siendo el intermediario entre el interés del niño y el plan preestablecido. Debía procurar que se diera una «integración de los contenidos» (*De Opvoeder*, LVIII, 1961, 33). Ya no había que preocuparse del contraste inherente entre la lógica de los contenidos y la del niño: el maestro o la maestra, el entramado mágico de la clase lo resolvía todo. La consecuencia inevitable de esto era que el maestro o maestra siempre lo «fastidiaba» todo cuando algo ocurría mal en la práctica. El docente era el primero y último causante de un eventual fracaso: docentes que «conocen de manera insuficiente el plan de estudios, que no llegan a comprender las grandes articulaciones de este plan, que no dividen en distintas partes los contenidos, que no saben descubrir los contenidos fundamentales, que no pueden mostrar ningún punto de interés y su desarrollo...» etc. (*De Opvoeder*, LXIV, 1967, 25).

Prácticamente el único momento en el escenario de la lección en el que se prevé una conexión entre el plan y el niño era la llamada introducción. «Para captar la atención de los alumnos, el maestro comienza con una anécdota», así se decía en los años 80 (*L'Observateur*, I, 1882, 22). Era general la opinión según la cual había que buscar elementos de «motivación» (incentivos) en un «discurso informal». Una buena introducción pretendía «interesar al alumno, hacer que despierte en él el espíritu de observación, que se forme su lenguaje y se desarrollen sus sentidos» (*L'Observateur*, I, 1882, 121), un impresionante programa para una pequeña parte de la lección que, sin embargo, a primera vista, estaba lejos de ser insignificante. La motivación del alumno no era, por otra parte, el momento más importante de la introducción. Sí la estructura, el componente orientado al contenido de dicha introducción. La lección debía guardar una relación lógica con lo que ya se había enseñado y esto se lograba mediante la repetición, que, en el proceso de aprendizaje, parecía ser un método de ayuda mucho más seguro que la magia negra del interés provocado. Como se ha dicho en alguna conferencia: «El docente inicia su clase con una introducción divertida para poner a los niños en una disposición alegre, hace una corta repetición de las categorías de palabras enseñadas y llega al tema de la lección: el adverbio» (Kester, 29 octubre 1881).

El saber con qué tema se establecía la asociación no tenía en sí tanta importancia. Con la introducción motivadora, las revistas pedagógicas no hacían otra cosa que disparar, la mayoría de las veces de una forma carente de imaginación, hacia una posible pauta de reconocimiento para los alumnos. Por lo menos estaba la intención. El ideal pedagógico dictaba que lo desconocido tenía que fundamentarse a toda costa en lo conocido y este principio se aplicó manifiestamente con excesivo celo, seguramente porque el punto de partida se refería a la observación clásica de un objeto o fenómeno extraído del «mundo del niño». Ejemplo: un docente abría su lección sobre las direcciones del viento con la pregunta: «¿Has visto alguna vez el sol, A.?» (*Het Katholiek Onderwijs*, III, 1881/1882, 123). Todo esto era muy bonito: no se había hablado situándose por encima de los niños; se había partido de lo conocido, y en forma de pregunta, para cerciorarse de que lo conocido era realmente conocido. El hecho de que la capacidad de observación de los niños fuera casi del todo ridiculizada no tenía nada que ver, tal como se desprende de una lección en una conferencia sobre el mismo tema y que empezaba de la siguiente forma: «¿Sabéis lo que es el viento? ¿Lo habéis percibido alguna vez? ¿Dónde?», después de lo cual el docente ex-

plicaba que existen cuatro direcciones de viento, las nombraba sucesivamente y hacía que los alumnos las repitieran (Tollenbeek, 23 mayo 1881). Esto último indica también que los alumnos debían quedar implicados en el desarrollo de la lección.

La idea de la tradicional introducción motivadora tampoco estaba agotada en los años 30. Todo lo contrario. Con el estudio del ambiente se acentuaba categóricamente la importancia de una introducción motivadora, por ejemplo, con una lección de observación. El problema era, sin embargo, que, en contrapartida con lo que ocurría anteriormente, un pequeño despertar de la atención ya no era suficiente. Teniendo en cuenta la deseada inclinación hacia los niños de la instrucción, el arco del interés tenía que cubrir no solamente una lección en particular, sino todo un centro de contenidos. Dicho de otra manera: el punto de motivación en la fase de inicio de la lección (o en la lección introductoria) tenía que ser tan potente que pudiera perdurar durante todo el desarrollo sistemático del tema o asunto. Así lo explicaba un maestro en una conferencia, en respuesta a una pregunta de un colega, que, como introducción a un punto de interés había colocado un camino de grava en la clase, una actividad que duraba tres cuartos de hora, «mientras que el interés permanecía durante diez días» (Eeklo, 2 diciembre 1937). ¡Una verdadera hazaña pedagógico-didáctica!

En la prensa pedagógica de los años sesenta, por lo que se refiere a la apertura de la lección, se tendía al justo equilibrio. El despertar del interés ya no era la vaca sagrada de los años treinta. En primer lugar, ya no era necesario comenzar cada lección con una introducción motivadora. Una corta repetición era lo más indicado (*De Opvoeder*, LXIV, 1967, 75). En otras palabras, la importancia del interés en la práctica cotidiana era ajustada. Tal como revelaba una revista, este principio no debía ser una obsesión, tanto más cuanto el interés en cuestión era a menudo una ilusión del docente. Pues, ¿quién se atrevería a apostar que los alumnos, en ausencia del docente, no abandonarían sus centros de interés, cualesquiera que fueran, para entregarse al deseo de evasión? Nueve de cada diez veces, el llamado interés se introducía con «una falsa indicación», «una motivación pueril, exclusivamente verbal o un pretexto para introducir la lección, con la que habría estado de acuerdo Herbart». La revista daba un ejemplo: «¿Cómo han venido a clase?, pregunta el maestro. Andando, responden los alumnos. Hoy vamos a estudiar pues los medios de transporte?» (*Le Moniteur des instituteurs et des institutrices primaires*, LXXXII, 1964/1965, 34-35).

Como alternativa a este tipo de introducción, se propuso en última instancia el «planteamiento de un problema» y el hecho de que este problema se encontrara en la vida o en un libro de texto (*De Opvoeder*, LXIII, 1966,

399). En realidad, esto no importaba tanto. Los métodos para la resolución del problema a fin de cuentas seguían siendo los mismos. «Así pues, los alumnos deben aprender a observar la naturaleza: ¿Cómo puede sobrevivir un animal, una planta? ¿Cómo es que puede florecer una campanilla blanca a principios de la primavera?» (*De Opvoeder*, LIX, 1962, 88). El planteamiento de problema presentaba, como procedimiento didáctico, una estrecha relación compleja con el interés: había problemas que se planteaban de manera espontánea al niño, los había que eran inconscientemente invocados por el docente y también los había que eran planteados por el docente intencionadamente. Y mejor que relacionarlo con la problemática del interés, había que considerar el planteamiento de problema en la línea del «aprender a aprender». La enseñanza memorística o libresca, el verbalismo según decía «un inadecuado, pero desafortunadamente todavía muy frecuentado camino hacia este propósito». Sin embargo, la solución estaba evidente: la creación de situaciones de aprendizaje, de «conjuntos de circunstancias generadores de preguntas» (*Sint-Canisiusblad*, LXIV, 1967, 228). De ahí la gran importancia que siempre se había dado al diálogo de aprendizaje. La formulación de buenas preguntas seguía formando parte del núcleo duro de un trato didáctico correcto con los niños.

Conclusiones

Presentamos las conclusiones generales del proyecto, que son más amplias de lo que hemos tratado aquí. Hemos partido de la presunción de que el quehacer cotidiano (en la enseñanza primaria) era en gran medida dominada por una doble «gramática»: una didáctica, que hemos analizado aquí, y una pedagógica. La escuela primaria era, por excelencia, el lugar donde se confundían la educación con la enseñanza. Se transmitía un conocimiento, pero los contenidos tratados en la escuela estaban lejos de ser independiente de la formación de la personalidad del niño como futuro miembro de la sociedad.

Antes que nada, nuestros resultados refuerzan la gran plausibilidad de esta tesis inicial. Parece que las características de la escuela como instituto de enseñanza y educación se intensificaron a lo largo de todo este período. Los conceptos y las expectativas implícitas con respecto a la educación y la enseñanza se formalizaron y estructuraron cada vez más. En este sentido, también se justificaba el hablar de una «gramática de la pedagogización» como complemento de la «gramática de la escolarización». Las reglas formales, a menudo no escritas, de la institución escolar no podían aislarse de

su semántica fundamental pedagógica. Una enseñanza mejor debía dar como resultado hombres más emancipados. La paradoja pedagógica con la que los docentes, que se volvían cada vez más profesionales, se veían constantemente confrontados era, sin embargo, que este objetivo emancipatorio encerraba en sí mismo la dependencia creciente de un «plan de estudios» o «currículo» previamente establecido. El docente, cuya competencia pedagógica y didáctica dependía precisamente de una «correcta» aplicación de la normativa implícita en cuestión, era antes que nada un líder revestido de autoridad o un guía de experiencia. Se encontraba a la cabeza del proyecto de educación que se llamaba enseñanza. No sólo indicaba hacia dónde iba a llevar la aventura de los niños en desarrollo, sino que también indicaba qué caminos había que seguir. Así como tampoco lo podía hacer en un marco de obediencia ciega, el ideal de desarrollo personal no podía construirse en un marco de libertad desenfrenada. La escuela, como reflejo previo y al mismo tiempo reducción de la vida real, requería un compromiso entre libertad y ausencia de libertad. Los niños debían poder desarrollarse bajo la dirección experta de la mano, tan invisible como sea posible pero firme, de su «maestro». A pesar de que en las revistas se preconizara cada vez más que el trato del niño debía aproximarse al ideal considerado femenino de dulzura, los que influyen en las orientaciones pedagógicas del período estudiado consideraban que el incremento de la profesionalidad debía seguir siendo un asunto de hombres.

En Bélgica, durante la década de 1880, los modelos fundamentales de la gramática de la escolarización, cuyos puntos de partida ya estaban sobradamente presentes en la mentalidad pedagógica en el siglo XIX, se hicieron definitivamente visibles. Se vivía, en una época de progreso industrial y de orden social capitalista, como si al mismo tiempo también fueran a construirse el tiempo y el espacio escolar. La trayectoria pedagógico-didáctica fue claramente trazada a partir de la aparición en 1880 del programa modelo, de la escuela graduada, del baremo de conocimiento bien definido y, por lo tanto, controlable. Como secuencia más corta y más potente de tiempo escolar teníamos la lección, que transcurría según una trama firme (con preparación, introducción motivadora, desarrollo, conclusión y aplicación, a ser posible, edificante) y cuya elaboración, en principio, estaba a la misma altura que el diálogo de aprendizaje conducido firmemente. El docente, en última instancia, representaba al «espíritu» situado detrás de la «máquina» escolar. Como una especie de sumo sacerdote de la educación y de la enseñanza, el docente iluminaba el aula, cuya disposición y mobiliario revelaba toda una liturgia escolar. Para procurar que todo esto transcurriera como miel sobre hojuelas, debía obtener el apoyo de los alumnos tanto como fue-

ra posible. Tanto la rigidez patriarcal como los arrebatos de brutalidad física se volvieron inadmisibles en un entorno culto y culturizante como la escuela. Debían dejar sitio a una amabilidad más pedagógica, lo cual no excluía del todo los castigos corporales, pero los cuestionaba fuertemente. Un buen docente basaba su actitud disciplinante, en contraste con muchos padres que a este respecto aún tenían que ser educados, en el principio de la sobriedad punitiva. Al mismo tiempo, con un mínimo de compensaciones como, por ejemplo, los sistemas de distinción por puntos, sabía aprovechar el amor propio y la rivalidad de los alumnos, de los que, al fin y al cabo, lo podía conseguir todo. Y efectivamente, «no se cazaban moscas con vinagre»...

Los años 1930, que en Bélgica marcaron primordialmente una época de masificación y de crisis económica, generaron en el plano pedagógico múltiples puntos de referencia con la herencia de la Escuela Nueva. Sin embargo, es significativo que el paidocentrismo de este movimiento se reajustara de acuerdo con las reglas del juego de la gramática de la educación tradicional. Ciertamente, en el nivel de la mentalidad y realidad pedagógica, la Escuela Nueva no constituía verdaderamente una alternativa. La «nueva» escuela, o lo que pasaba por serlo, no buscaba de ninguna manera una desescolarización de la sociedad. Al contrario, quería subrayar la importancia de esta institución, porque la nueva escuela era ante todo una escuela, que aún mejor que anteriormente deseaba preparar a los niños para su cometido en la sociedad. Tener en cuenta el interés del niño, un principio que se manifestó en el Plan de Estudios de 1936, no impedía que los contenidos (con un núcleo de aptitudes culturales que evidentemente no podían cambiar incluso los renovadores de la enseñanza) fueran establecidos por los adultos y que el camino hacia ellos se basara en gran medida en las técnicas de enseñanza empíricas de la vieja escuela, originadas y probadas en la práctica. Así, una eventual individualización de la instrucción no llevaba implícito el quebrantamiento de la colectividad o de la estructura de la escuela graduada. La manera de actuar «vom Kinde aus» («desde el niño») tampoco significaba que de repente ya no era necesaria la disciplina. Todo lo contrario. La actitud disciplinante en base al temperamento del niño aspiraba precisamente a una escuela repleta de disciplina tanto como a una sociedad revestida de orden, donde también había sitio para una dirección autoritaria. Con esto no queremos decir que esta Escuela Nueva coincidiera sin más con el afán social hacia un nuevo orden -orden fascista- (aunque el lenguaje, a veces desconcertante, en el discurso sobre la enseñanza primaria de las revistas especializadas se acercaba mucho a ello), pero significaba que su potencial como reformador de la sociedad quedaba invariablemente neutralizado. Lo que de la Escuela Nueva se abrió paso en el mundo de la

enseñanza en Bélgica no era solamente honesto y burgués, sino que también se introdujo de manera subrepticia en la tradición pedagógica del siglo XIX. Por eso, las «renovaciones» pudieron iniciar fácilmente una alianza con los sistemas normativo-pedagógicos, tales como la doctrina de educación católica que ocupaba una posición privilegiada en el Flandes de la época. En cualquier caso, la autoridad del docente seguía garantizada en la escuela primaria de los años treinta. Esta autoridad se fundamentaba en su profesionalidad, es decir en su talento para llevarse bien con los niños. Autoridad justa y claridad, eso es lo que importaba siempre a los docentes.

En los años 1960, que también en Bélgica anunciaron un período de creciente prosperidad material, el movimiento de reforma orientado al niño perdía aún más, de forma bastante paradójica, su atractivo. El meollo de la cuestión seguía presente en el discurso superior como interpretación de una auténtica ciencia pedagógica, pero en las revistas no constituía mucho más que un solo elemento en el caleidoscopio de la didáctica y pedagogía escolar inferior. La influencia cada vez mayor de las teorías importadas de la psicología evolutiva y del aprendizaje no eran extrañas a todo esto. Las renovaciones didácticas de 1936 se habían sometido, mediante el plan de estudios más moderado de 1958, a las exigencias de la escolarización. A nivel pedagógico, daban fe de ello la persistencia de la imagen de los alumnos, del docente y de su interacción recíproca, tanto como de la adhesión a la tradición. La síntesis ecléctica que aparecía entonces era una de armonía tranquilizadora entre «führen» y «wachsenlassen» («dirigir y dejar crecer»), que habían estado presentes como estilos de educación extremos en la subasta ideológica de los años 1930. En ningún caso, se deja suponer un cambio brusco de una actitud de «mando» a una actitud «negociadora», ni siquiera después del simbólico año 1968. Para la comodidad de sus educadores, los niños debían ser considerados en gran medida como seres inocentes y en parte también como seres no emancipados. Los docentes no renunciaban a su capacidad pedagógica, cuando menos el transmitirla a los alumnos. Como mucho, se experimentaba en la escuela primaria de entonces la reconversión de la fuerza física que, por otra parte, estaba lejos de haberse extinguido, en una manipulación psicológica de las emociones. Solamente de vez en cuando tenían los alumnos la impresión de estar implicados en el proyecto de educación (¿o debemos decir complot?) que se había establecido para ellos. Por lo demás, la causa de este cambio de énfasis parecía radicar, mucho más que en un cambio de actitud fundamental, en factores externos tales como el mayor confort pedagógico. En contraste con lo que ocurría en los años 1880, el docente medio en los años 1960 en Bélgica ya no era responsable de aproximadamente 50 a 60 alumnos, sino de apenas la mitad.

Volviendo a los objetivos principales de esta investigación, la síntesis de nuestros resultados demuestra sobradamente que el núcleo, la estructura fundamental de la actuación pedagógico-didáctica debe hallarse en el aura profesional en la que los docentes se han envuelto a lo largo del tiempo. Su talante educador, que continuamente era formalizado como competente, es decir, su trato lleno de autoridad y de cariño hacia el niño, se nutría posiblemente de la pedagogía científica, pero a fin de cuentas se necesitaba más. Este «algo más» se basaba en la práctica y en la experiencia de la práctica que históricamente se había acumulado y que, generación tras generación, se transmitía en la escuela. A nuestro parecer, es también en esta regulación implícita que las gramáticas de la escolarización y de la pedagogización se edificaron. Antes que en una disposición a la escucha y al diálogo, el olfato pedagógico del docente se apoyaba en un «ojo» pastoral que, de inmediato, intervenía y sancionaba, que golpeaba y alababa al mismo tiempo. También es precisamente en el núcleo profundamente arraigado en la práctica de la enseñanza y de la educación donde localizamos la resistencia continua a las innovaciones orientadas hacia el niño, oposición que fue comprobada, entre otros, por Cuban. Después de todo, ¿no es precisamente la eliminación de la mirada asimétrica del dirigente lo que presupone en primer lugar el «oído» de la predisposición de escucha en la pedagogía del diálogo y la emancipación? ¿Y con esto también la eliminación de su superioridad profesional cuidadosamente cultivada?

Lo que, al fin y al cabo, hemos querido demostrar no es que no habría tenido lugar ninguna evolución pedagógico-didáctica en la escuela primaria de Bélgica, sino que su desarrollo interno se apoya en patrones de comportamiento bastante estables que, de ningún modo, podían haber ido emparejados con el contexto social en evolución rápida. Por lo demás, esta constatación en sí no es en ningún momento tan espectacular. La dinámica interna de las relaciones interpersonales, tales como las relativas a la educación y a la enseñanza, pero también al trabajo, a la atención, al amor, etc. serán siempre más fuertes que la dinámica externa de la evolución social. Dicha estabilidad no sólo ofrece un asidero para atravesar las turbulencias del desarrollo social, sino que además constituye un requisito esencial para la profesionalidad de cada oficio. Desde este punto de vista, tampoco es nada extraño que, en relación con la comprobación de la esencia del núcleo duro de la educación y de la enseñanza, nos hayamos encontrado con la profesionalidad. Pero aún hay más. Una vez comprobado el hecho de que la dinámica externa del desarrollo social tenía como consecuencia una mayor modernización y secularización, la competencia profesional de los docentes debía especializarse por necesidad en el aspecto pedagógico-didác-

tico. En el campo de la educación y de la enseñanza, el acento se había trasladado especialmente desde el objetivo al medio, desde la moralización a la pedagogización. Así, mientras que en el siglo XIX se consideraba que el docente podía limitarse a aplicar sus propias cualidades morales – él o ella debía ser un modelo para los alumnos – posteriormente se trasladó la esencia de la competencia profesional del docente cada vez más hacia sus capacidades pedagógico-didácticas.

A la luz de la secularización en marcha, seguramente no es fortuito que en el día de hoy la «nueva» profesionalidad del docente se defina cada vez más con el término de «clínico del aprendizaje». En este mismo sentido, también es razonable presuponer que la gramática de la escolarización, así como la gramática de la pedagogización, que no hemos investigado aquí más en detalle, se hayan ido intensificando a ritmo exponencial a partir de los años 1970. Además, el hecho de que la llamada revolución estudiantil de mayo de 1968 haya concluido sin dejar en la prensa pedagógica indicios notables de renovación, apunta en el mismo sentido. En cambio – pero eso naturalmente tampoco lo hemos investigado – sí se puede postular que la renovación pedagógico-didáctica en la escuela primaria belga ha transcurrido a partir de los años 1970 con mucha mayor rapidez que nunca. Aunque no trataremos aquí este tema. No obstante el modelo dominante en la práctica de todos los días parece seguir siendo en el año 1999 aquel de clases formadas por alumnos de la misma edad, con un único y estable titular, que responde de la mayor parte de las actividades comunes. Y aquí también parece que funciona en última instancia una fuerte gramática de la escolarización.

Es en este sentido que hemos querido contribuir mediante el presente estudio a un mayor sensibilización teórica de la historia de la educación, lo que, por otra parte, también se puede deducir de la atención prestada a la metodología de la llamada «classroom history». Esperamos haber demostrado de modo irrefutable que, a partir de fuentes internas (las revistas pedagógicas a menudo denostadas por su normatividad), y con suficiente consideración para la diversidad existente en los discursos pedagógicos superiores e inferiores, debe ser posible penetrar hasta el quehacer cotidiano. Naturalmente puede ser que, mediante nuestra «thick description» al estilo de Geertz, hayamos conseguido de manera incompleta desarrollar conceptos «de grano fino» para un análisis en profundidad de las gramáticas ya mencionadas de la escolarización y de la pedagogización. Después de todo, nos podemos perfectamente imaginar que, además del desarrollo de la profesionalidad del docente de enseñanza primaria, que aquí hemos expuesto como explicación de la duradera escolarización y pedagogización

de la escuela primaria belga, otros factores e incluso tendencias opuestas funcionaban, al igual que ocurría con la evolución de su estatus social. Pero, en comparación con lo que ocurría con los estudios anteriores de Cuban, creemos que, a pesar de ello, se podrá llegar a una ganancia teórica segura. Desde la dinámica interna de la escuela y el consiguiente incremento de competencias profesionales, y teniendo en cuenta las limitaciones que las observaciones contemporáneas del comportamiento externo y perceptible traen forzosamente consigo, podemos encontrar en lo dicho anteriormente una explicación aceptable de la ausencia de renovaciones radicales. Como subsistema relativamente autónomo que sigue reglas propias aunque no completamente independientes, encontramos la dinámica interna de la escuela y la dinámica externa de «la vida real» claramente en interconexión la una con la otra. Así pues, la escuela era igualmente la vida, aunque una vida «con filtro»: una especie de sociedad en miniatura en la que, como en el gran mundo, se refleja en «la alegría de trabajar» como valor central. En preparación y también en espera de la vida «real», la vida «escolar» fue reducida a un conjunto preestructurado de relaciones y redes claras, por el que recibía cada vez más el carácter de un período moratorio. Por otro lado, la sociedad misma se volvía cada vez más escolarizada. No solamente porque el papel de la escuela en sí en la sociedad crecía ininterrumpidamente, sino también y sobre todo porque el orden tardocapitalista y socialdemócrata de la sociedad pretendía constantemente apropiarse de las características y los placeres de la colmena frenética que la escuela pretendía ser. A pesar de su propia dinámica de modernización y de la oposición que de manera constante generaba, al fin y al cabo la sociedad era eso mismo: orden en el progreso...

Bibliografía

- BÖHME, G. & TENORTH, H.-E. (1990) *Einführung in die Historische Pädagogik*, Darmstadt.
- CASPARD, P. (ed.) (1990) «Travaux d' élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluations», en *Histoire de l'Education*, 46.
- CHERVEL, A. (1998) *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris.
- COMBE, A. & HELSPER, W. (1994) *Was geschieht im Klassenzimmer? Perspektiven einer hermeneutischen Schul- und Unterrichtsforschung. Zur Konzeptualisierung der Pädagogik als Handlungstheorie*, Weinheim.
- CUBAN, L. (1993) *How Teachers taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1990*. 2nd edition, New York- London.
- CUBAN, L. & TYACK, D. (1995) *Tinkering toward Utopia. A century of public school reform*, Cambridge (Mass.)/London.
- DAMS, K., DEPAEPE, M. & SIMON, F. (1999) «Sneaking into School: Classroom History at work», en LAWN, M., GROSVENOR I. & ROUSMANIERE, K., pp. 13-46.
- DEPAEPE, M. (1998) *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar*, Leuven/ Amersfoort.
- DEPAEPE, M., DE VROEDE, M. & SIMON, F. (1993) *Geen trede meer om op te staan. De maatschappelijke positie van onderwijzers en onderwijzeressen tijdens de voorbije eeuw*, Kapellen.
- DE VROEDE, M., e.a. (1973-1987) *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België. De Periodieken, 1817-1940*, Gent/Leuven, 6 vol.
- HERRMANN, U. (1981) «Das pädagogische Jahrhundert». *Volksaufklärung und Erziehung zur Armut im 18. Jahrhundert in Deutschland*, Weinheim, 1981.

JULIA, D. (1995) «La culture scolaire comme objet historique», en NÓVOA, A., DEPAEPE M. & JOHANNINGMEIER, E., (eds.) *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, Gent, pp. 353-382.

LAWN, M. (1996) «Encouraging license and insolence in the classroom: Imaging a pedagogic shift» en LAWN, M. *Modern Times? Work, Professionalism and Citizenship in Teaching*, London-Washington D.C., pp. 73-88.

LAWN, M.; GROSVENOR, I. & ROUSMANIERE, K. (eds.) (1999) *Silences and Images. The Social History of the Classroom*, New York.

Leerplan en leidraad voor de eerste drie graden der lagere scholen en der oefenklassen toegevoegd aan de normaalscholen en voor de voorbereidende afdelingen der middelbare scholen (1958), Brussel.

LORY, J. (1979) *Libéralisme et instruction primaire 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique*, Leuven, 2 vol.

MEHAN, H. (1985) «The Structure of Classroom Discourse», en VAN DIJK, T. A., *Handbook of Discourse Analysis*, London/Orlando, pp. 120-131.

NÓVOA, A. (1995) «On history, history of education and history of colonial education», en NÓVOA, A., Depaep M. & Johanningmeier, E. (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*, Gent, pp. 23-26.

OELKERS, J. (1991) *Erziehung als Paradoxie der Moderne. Aufsätze zur Kulturpolitik*, Weinheim.

OELKERS, J. (1993) «Reformpädagogik- Epochenbehauptungen, Modernisierungen, Dauerprobleme», en *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, I, pp. 91-108.

PLOTZ, J. (1979) «The Perpetual Messiah. Romanticism, Childhood and the Paradoxes of Human Development», en FINKELSTEIN, B., (ed.) *Regulated Children/Liberated Children. Education in Psychohistorical Perspective*, New York, pp. 63-95.

Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, 1879-1881, Bruxelles.

ROUSMANIERE, K. (1996) «Teachers' Work and the Social Relations of School Space in Early-Twentieth-Century North American Urban Schools», en *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, VIII, pp. 42-64.

SILVER, H. (1994) «Historiography of Education», en HUSEN, T. & POSTLETTWAITHE, T. N. (eds) *International Encyclopedia of Education*, Oxford-New York-Tokyo, pp. 2607-2618.

SILVER, H. (1992) «Knowing and not knowing in the history of education», en *History of Education*, XXI, pp. 97-108.

SIMON, F. & DEPAEPE, M. (1998) «Classroom History: Some Methodological Aspects», en CRUZ, N. *IV Congreso iberoamericano de historia de la educación latinoamericana, Santiago, Chile, 24 al 29 de mayo 1998. Resúmenes*, Santiago, pp. 236-237.

TENORTH, H.-E. (1996) «Lob des Handwerks. Kritik der Theorie - Zur lage der pädagogischen Historiografie in Deutschland», en *Paedagogica Historica*, XXXII, pp. 343-361.

VON HOHENZOLLERN, Prinz J. G. & LIEDTKE, M. (eds.) (1991) *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*, Bad Heilbrunn.

Notas:

¹ Reuniones trimestrales de maestros y maestras de una jurisdicción bajo la dirección de la inspección, en la que también se ofrecen lecciones modelo.

² «Así, mediante un efecto lateral y un acceso subrepticio, sabemos, los justos y los perspicaces, que vamos al blanco pasando recovecos», SHAKESPEARE, W., «Hamlet, Prince of Denmark», Act II, Scene I, 64-66, en CRAIG, W. J. (ed.) (1993) *The Complete Works of William Shakespeare*, London, p. 951.