

## EL ESPÍRITU O LA MECÁNICA. LA ENSEÑANZA MUTUA Y LA CULTURALIDAD DEL ORDEN DE LA ENSEÑANZA (PRUSIA, DINAMARCA/SCHLESWIG-HOLSTEIN, ESPAÑA, 1800-1870)

Por MARCELO CARUSO. Berlín: Peter Lang, 2021, 461 páginas. ISBN: 978-3-631-81835-0

Este libro constituye el volumen octavo de la colección *Studia Educationis Historica* publicada por Peter Lang, y es el resultado de una investigación realizada en el marco del proyecto «Educación nacional y método universal» dirigido por el autor, junto con Jürgen Schriewer, llevado a cabo en la Sección de Educación Comparada del Instituto de Ciencias de la Educación de la Humboldt-Universität de Berlin. La versión ahora publicada es la traducción al castellano de la tesis de habilitación aceptada en 2008 por la Facultad de Filosofía IV de dicha universidad, y editada en 2010 por Peter Lang.

La tesis debió redactarse en el tránsito del siglo pasado al actual, sobre todo en los primeros años de este último. Así lo indica la fecha de su aceptación, 2008, y el hecho de que entre 2004 y 2007 Caruso publicara tres textos que anticipaban parte del resultado final,<sup>1</sup> así como algún otro sobre la difusión en Latinoamérica de la enseñanza mutua (EM) —monitorial, lancasteriana,

---

<sup>1</sup> Caruso, Marcelo, «Locating Educational Authority: Teaching Monitors, Educational Meanings, and the Import of Pedagogical Models: Spain and the German States in the 19th Century», en *Educational Borrowing Historical Perspectives*, eds. David Phillips y Kimberley Ochs (Oxford: Symposium Books, 2004), 59-87, «Disruptive Dynamics: The Spatial Dimensions of the Spanish. Networks in the Spread of Monitorial Schooling (1815-1825)», *Paedagogica Historica* 43, n° 2 (2007): 271-282, y «Tecnologías escolares e identidades profesionales. Maestros “antiguos” y maestros normalistas ante el modelo de la escuela mutua en Madrid (1837-1853)», *Historia de la Educación. Anuario* (Sociedad Argentina de Historia de la Educación) 8 (2007): 193-216.

sistema Bell-Lancaster—, en este caso junto con Eugenia Roldán.<sup>2</sup> La atención prestada por Caruso al tema está asimismo presente en publicaciones más recientes. Una muestra es su labor como coordinador, y autor, del libro colectivo sobre la «organización» de la enseñanza elemental o de masas en el siglo XIX en diversos países, donde, además de varios trabajos sobre la recepción de la EM, se incluyen otros sobre la progresiva implantación de la enseñanza simultánea, de los llamados sistemas «mixtos» y de la escuela graduada en la segunda mitad de dicho siglo.<sup>3</sup>

El libro que comentamos evidencia una inflexión en la obra del autor desde anteriores fundamentaciones teóricas foucaultianas<sup>4</sup> a otras insertas en el análisis local, regional, nacional y transnacional de las tecnologías de la escolarización y de la institucionalización del saber pedagógico. Es decir, en análisis comparativos de la recepción, transferencias, influencias e interpretaciones teóricas y prácticas de dichas tecnologías y saber (redes y nodos, sociedades y poderes públicos, viajes, traducciones, informes, actores y agentes, modelos e instituciones de referencia, relaciones centro-periferia, jerarquías, etc.).<sup>5</sup> Análisis en los que se dejan a un lado los enfoques neo-institucionales (Meyer, Ramírez, Boli...), más atentos a las similitudes globales que a las diferencias, para centrarse en estas últimas y en la diversidad comparativa de las apropiaciones y reinterpretaciones en función del contexto espacio-temporal. Un cambio de perspectiva que Caruso toma, como referencia teórica, de la sociología de la modernidad de Niklas Luhmann entendida, esta última, como un proceso de diferenciación de sistemas-ámbitos sociales parciales tales como el económico, el político o el moral-religioso frente a los

<sup>2</sup> Marcelo Caruso y Eugenia Roldán Vera, «Pluralizing Meanings: The Monitorial System of Education in Latin America in the Early Nineteenth Century», *Paedagogica Historica* 41, n° 6 (2005): 645-654. El artículo constituía la «introducción» a un número monográfico de la revista, coordinado por ambos, sobre «El sistema monitorial de educación en América Latina» en el que la aportación de Eugenia Roldán trataba la «apropiación» de dicho sistema en Hispanoamérica y la de Marcelo Caruso su difusión en Colombia entre 1821 y 1844.

<sup>3</sup> Marcelo Caruso (ed.), *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19<sup>th</sup> Century* (Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015).

<sup>4</sup> Por ejemplo, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (Buenos Aires: Santillana, 1999), y Marcelo Caruso, *La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del reino de Baviera, Alemania (1869-1919)* (Buenos Aires: Prometeo Libros, 2005), traducción de la tesis de doctorado aceptada en el semestre de invierno de 2000/2001 en la Facultad de Psicología y Pedagogía de la Universidad Ludwig-Maximilian de Munich.

<sup>5</sup> En relación con el campo histórico-educativo, véase Eckhard Fuchs, «Networks and the History of Education», *Paedagogica Historica* 43, n° 2 (2007): 185-197.

cuales el pedagógico, como sistema-ámbito de segundo orden, buscará apoyo (pp. 382-386). Y que, a la postre, le ha llevado a interesarse y moverse, en el ámbito de lo que él mismo ha denominado «una historia de la internacionalización de las prácticas y del conocimiento pedagógico».<sup>6</sup>

## LA FASCINACIÓN DEL SISTEMA MUTUO DE ENSEÑANZA

Recuerdo la fascinación que me produjo en su día —hace algo más de treinta años— el sistema monitorial de enseñanza. Había tres razones. Una era la misma existencia, visualizada en grabados de la época, de un modelo de distribución y ordenación del espacio escolar que, al menos para mí, resultaba novedoso y muy difícilmente imaginable en su práctica real. Las descripciones que del mismo se hacían —una gran sala-aula, un solo maestro, no menos de 200 alumnos, grupos de ocho alumnos dirigidos por un monitor previamente adiestrado, movimientos, desplazamientos y ejercicios minuciosamente reglados, sujeción del alumnado en bancos fijos, etc.— no ayudaban a imaginar cómo debía funcionar un aula en tales condiciones. Otra era el carácter cuartelero y militar que traían a mi mente tales grabados y descripciones. Me recordaban los ejercicios de mi breve y obligado paso por el penoso —no glorioso— ejército español de los años sesenta. La tercera razón, como historiador, derivaba de su origen —un sistema poco costoso de organización de la enseñanza elemental en los primeros años de la industrialización inglesa hacia el 1800—, su rápida difusión mundial, sobre todo en Europa y América, y su no menos rápida desaparición o disolución híbrida en los años intermedios del siglo XIX.<sup>7</sup> La contemplación directa de los mencionados

<sup>6</sup> Marcelo Caruso, «Within, between, above and beyond: (Pre)positions for a history of the internationalisation of educational practices and knowledge», *Paedagogica Historica* 50, nos. 1-2 (2014): 10-26. En esta línea, y en relación con la difusión mundial de la EM, véase Eugenia Roldán Vera, «Para “desnacionalizar” la historia de la educación: reflexiones en torno a la difusión mundial de la escuela lancasteriana en el primer tercio del siglo XIX», *Revista Mexicana de Historia de la Educación* I, no. 2 (2013): 171-198, con acertadas y útiles precisiones conceptuales y metodológicas aplicables en este y en otros casos.

<sup>7</sup> Los primeros trabajos en los que, con un cierto detalle, obtuve una primera información sobre el sistema monitorial fueron los Anne Querrien, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* (Madrid: La Piqueta, 1979), Pierre Lessage, «L'enseignement mutuel», en *Histoire mondiale de l'éducation*. 3. *De 1815 'a 1945*, dir. Gaston Mialaret y Jean Vial (Paris: Presses Universitaires de France, 1981), 242-250, David Hamilton, *Towards a Theory of Schooling* (London: The Falmer Press, 1989), David Hogan, «The Market Revolution and Disciplinary Power: Joseph Lancaster and the Psychology of the Classroom System», *History of Education Quarterly* 29, n. 3 (1989): 381-417, y Stefan Hopmann, «The Monitorial Movement and the Rise of Curriculum Administration», en *Cases Study in*

grabados y descripciones en algunos de los libros que adquirí sobre dicho sistema, publicados en España y Portugal entre 1818 y 1841, reforzaban la fascinación y, con ello, la curiosidad por seguir indagando. Entiendo, por tanto, el interés y la atención que Marcelo Caruso ha venido prestando desde hace algún tiempo a esta modalidad de organización de la enseñanza elemental.

## BREVE SÍNTESIS

No es posible ofrecer una síntesis detallada de una obra tan rica en documentación-información, descripciones, análisis, interpretaciones y cuestiones. Como en el título se indica, en ella se lleva a cabo un estudio comparativo de la introducción de la EM en los Estados alemanes, en especial Prusia, y en los ducados daneses de Schleswig-Holslein, a partir de la aparición de las primeras traducciones en 1808 de *An Analysis of the Experiment in Education* de Andrew Bell —pastor anglicano— y de *Improvements in Education* de Joseph Lancaster —cuáquero—,<sup>8</sup> y en España, tras la publicación en 1816 del primer libro de Alexandre de Laborde sobre el sistema Bell-Lancaster, el viaje, en ese mismo año, a Londres y París de Juan Kearney, financiado por la recién creada Junta Protectora y Directora de la Enseñanza Mutua, y la apertura en 1818 de la primera escuela de este tipo con el carácter, un año más tarde, de normal o modelo.

Lo que sucede es que tras un primer capítulo introductorio sobre «la imbricación entre interacción y organización» en el aula como «problema tecnológico» de la enseñanza moderna, la aparición del sistema de EM como modelo de vocación «universal» ante el inicio, por motivos morales, sociales, económicos y/o políticos, de la escolarización de masas, y la comprobación de que dicha aparición y difusión solo había sido objeto de análisis circunscritos a un solo país, el autor, con acierto, considera necesario introducirnos en el tema con un extenso capítulo

---

*Curriculum Administration History*, ed. Henning Haft y Stefan Hopmann (London: The Falmer Press, 1990), 13-30. Es decir, cuando me hallaba redactando mi libro sobre la difusión en España de la escuela graduada, y comenzaba a tener alguna información sobre la introducción de la enseñanza mutua en España en el primer tercio del siglo XIX.

<sup>8</sup> Obra recientemente traducida y editada en España por Morata (Serie Clásicos de la Educación) con el título de *Mejoras en la educación para las clases industriales de la comunidad*, con un extenso estudio introductorio (pp. 13-68) de Myriam Carreño Rivero cuya lectura complementa la del libro que comentamos.

(pp. 47-143) sobre «las tradiciones de sistematización de la enseñanza» u «organización escolar elemental» en los Estados alemanes —en el que destacaría las similitudes e identificación entre la predicación y la docencia elemental y el predominio de la idea de espiritualización de la enseñanza en un campo dominado por teólogos— y España —con interesantes referencias a la expresión «Primeras Letras» como categoría analítica y al peso corporativo de los maestros calígrafos— desde la Reforma y Contrarreforma hasta el fin del Antiguo Régimen (siglos XVI a XVIII).

Al capítulo anterior siguen otros dos: uno sobre el caso o casos de los Estados alemanes y ducados de Schleswig-Holstein (pp. 145-230) y otro sobre el caso español (pp. 231-311) en relación con la recepción de la EM: introducción, difusión y disolución, debates y argumentos favorables o críticos, agentes y actores, instituciones promotoras, escuelas modelo, papel clave de los seminarios de maestros y escuelas normales, etc. En las páginas dedicadas a los ducados daneses, se presta especial atención, por su difusión centralizada desde el poder público, al denominado «sistema mixto recíproco», como modelo híbrido que trataba de resolver la contradicción entre el predominio de la dimensión formativa espiritual (*Bildung*), que consideraba insustituible la enseñanza a través de un maestro adulto, y la índole mecánica o superficial del sistema de EM. En el caso español, a la politización de la recepción del mismo y a los conflictos en Madrid y Barcelona entre los promotores del nuevo sistema —los «normalistas» a partir de 1839— y los maestros —calificados de «antiguos»— de formación y organización gremial.

El análisis comparativo requiere, como es obvio, algo más. De ahí que se dediquen sendos capítulos a los «símbolos, connotaciones y patrones de significación» que configuraron ambos procesos de recepción —familia o sociabilidad pública, interioridad invisible o interacciones externas visibles, sujeto u organización, no idoneidad o idoneidad del alumno enseñante, visibilidad directa e inmediata o distante de la clase por el maestro—, y a los «elementos de una teoría de la culturalidad de la educación [...] que apunta a una formulación general del lugar de los elementos culturales», en uno y otro caso, «en consonancia y en tensión con las sociologías de la modernidad de Max Weber y Niklas Luhman» (p. 46). Antes de introducirnos en el buen número de páginas dedicadas a las fuentes y bibliografía (pp. 385-461), Caruso cierra el último capítulo con este párrafo:

Así pues, la transición en la organización de la enseñanza representó un laboratorio histórico en el que el modelo de la enseñanza mutua inglesa, disponible *universalmente*, se encontró con estas *culturas* [las de los Estados alemanes y los ducados de Schleswig-Holstein por un lado, y España, por otro] y con sus diversas orientaciones a prácticas sociales por fuera del ámbito de la educación. En ningún lugar, un solo maestro pudo enseñar, como a menudo se había prometido, a «mil alumnos» y la historia del sistema inglés es la de la erosión de una norma a través de prácticas y significaciones locales. Y, pese a ello, estos y otros modelos de organización de la enseñanza posibilitaron la configuración de un escenario que resultó definitorio para el moderno universo pedagógico y contribuyeron así al desarrollo de una *gramática escolar* considerada hoy en día como prácticamente ineludible. Pero la época de la transición en la organización de la enseñanza fue aquella en la que esta gramática todavía representaba, eventualmente, una promesa y su forma concreta de institucionalización no estaba aún decidida (p. 386).

La lectura de esta obra plantea una amplia diversidad de cuestiones. No es posible resumirlas, menos aún tratarlas, en una reseña de este tipo. Esa es la razón por la que me limitaré a tratar sumariamente algunas de ellas, elegidas entre las que en estos momentos me resultan más sugerentes o precisadas de alguna aclaración.

## ALGUNAS CUESTIONES Y REFLEXIONES PERSONALES

La introducción y difusión de la EM en los Estados alemanes, los ducados de Schleswig-Holstein y España en las primeras décadas del siglo XIX tuvo lugar en un contexto en el que en unos y otros países predominaba en la enseñanza pública el modo individual colectivo. Tanto en este sistema como en el frontal colectivo con clases o grupos separados, promovido y practicado por educadores pietistas y católicos, y en los colegios jesuitas y lasalianos, era habitual el recurso a los alumnos aventajados para tareas de supervisión, orden e incluso docentes tales como la repetición o toma de lo aprendido, una práctica asimismo habitual en la enseñanza del catecismo. Unas veces por razones derivadas de la saturación del aula y otras simplemente como recurso pedagógico.

Como con razón aducían, en uno y otro lugar, los maestros críticos con el nuevo sistema, la existencia de alumnos-ayudantes en el aula no tenía nada de novedoso. Lo novedoso era el lugar y papel asignados al maestro —y los sistemas de formación, acceso y control del oficio que el nuevo sistema conllevaba—, pero no la asignación a determinados alumnos de tareas de supervisión, orden y toma de la lección.

Así mismo, y con matices diferenciales, también es cierto que pueden observarse ciertas similitudes en la categoría social y profesión de los promotores de la EM en los países mencionados. En los Estados alemanes y en los dos ducados daneses dicha función fue llevada a cabo no por sociedades filantrópicas como en Inglaterra y Francia, sino por militares, responsables políticos y personajes de ideología liberal y algunos educadores mediante reglamentos gubernamentales, escuelas-modelo objeto de visitas e informes, y gracias a su adopción por algunas escuelas de aplicación —nuestras escuelas anejas a las Normales— de los seminarios de maestros. Por lo general, eso sí, con una amplia variedad de modalidades híbridas. En España, el nuevo sistema fue promovido en un primer momento por miembros de la aristocracia organizados, en el caso madrileño, en una Junta Protectora específicamente creada en 1816 con tal fin o a través de algunas Sociedades Económicas. Después, en el trienio constitucional (1820-23), por políticos y educadores liberales, así como por la misma Dirección General de Estudios y, tras 1833, con la vuelta de los liberales exiliados y la progresiva creación de escuelas normales a partir de 1839, por los maestros y profesores «normalistas». También, por lo general, mediante la adopción en la práctica escolar —no tanto en los manuales de pedagogía y organización de la enseñanza— de modalidades mixtas entre los sistemas simultáneo y mutuo, que permitían interpretaciones y modos de organización flexibles en función del contexto.

Por último, tampoco parece haber diferencias sustanciales entre quienes, en cada país y desde distintas posiciones —educadores, reformadores de la enseñanza, maestros—, criticaban el nuevo sistema por extranjero y ajeno a las tradiciones escolares nacionales, por costoso —nuevos edificios y material escolar—, ineficaz e innecesario, por descuidar la religión y moral —en el caso español agravado por su origen protestante— y por impedir la acción directa del maestro sobre el alumno. Solo hay un aspecto claramente diferencial, en este último punto, entre

las críticas alemanas y españolas. En el caso alemán, la relación maestro-alumno y las interacciones derivadas de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula se consideraban de naturaleza espiritual y debían dirigirse a la formación del espíritu, a promover un impulso interior de autoformación definido con el término *Bildung*. En el español, se trataba, sin más, de idear u optar por un sistema que promoviera el orden, la uniformidad y la disciplina necesarios para el buen funcionamiento de la clase.

Confieso mi recelo ante palabras como espíritu o, en este caso, *Bildung*. Cuando las leo u oigo lo primero que me pregunto es con qué significado y alcance se utilizan. Si como, al parecer, significan realidades invisibles e intangibles —aunque sus efectos reales suelen superar a los de las realidades no imaginadas o ideadas— eso quiere decir que estamos ante términos de naturaleza multívoca que —pido excusas de antemano— lo mismo sirven para un roto que para un descosido. O sea, académicamente dicho, que permiten una amplia serie de usos y abusos. En este caso, el término *Bildung* fue utilizado por sus usuarios para referirse a un proceso formativo que tenía lugar de «dentro hacia afuera» gracias a la autoactividad y el autodesarrollo que desplazan la «dimensión social del ser humano» en favor del «desarrollo armónico de talentos individuales» (p. 93). Sin embargo, también podía llegar a constituir un rasgo característico de una nación o colectivo desde el momento que podía atribuirse, como signo de distinción, a la educación alemana, a la de otros países o a la de un determinado grupo social.

Suscribo la afirmación de Dave Trotman sobre el término *Bildung*: estamos ante «uno de los más oscuros conceptos educativos» o, al menos, más «notoriamente difíciles de precisar».<sup>9</sup> De ahí, como sostiene Gert Biesta, sus múltiples historias y usos.<sup>10</sup> En todo caso, queda claro que fue repetidamente utilizado en los Estados alemanes, durante la primera mitad del siglo XIX, para sintetizar un rasgo específico de la «culturalidad» alemana en el que fundamentar, desde un punto de vista teológico, el rechazo al sistema Bell-Lancaster por su carácter mecánico,

<sup>9</sup> Dave Trotman, «Key Concept: Bildung», en *Education Studies. The Key Concepts*, ed. D. Trotman, H. H. Lees y R. Willoughby (Abingdon, Oxon: Routledge, 2018), 100-103 (cita en p. 100).

<sup>10</sup> Gert Biesta, «How general can Bildung be? Reflections on the future of a modern educational idea», *Journal of Philosophy of Education* 36, no. 3 (2002): 377-390.

externo y formal; es decir, no espiritual. Esta oposición entre EM y *Bildung* venía bien tanto a quienes, desde los seminarios de maestros y el saber teológico-filosófico-esencialista, estaban dando forma al conocimiento pedagógico como un saber o campo específico, como a unos maestros que, tras la disolución de sus gremios a comienzos del siglo XIX, pasaban a concebir su oficio no como algo artesanal, sino espiritual.

No sucedió así en el caso español donde, paradójicamente, los maestros, agrupados en gremios y academias habían iniciado, bajo el paraguas protector del poder y administración real, un largo proceso de desclericalización no exento de conflictos,<sup>11</sup> asimismo señalado por Caruso. Sin embargo, el hecho de que no precisaran recurrir a un concepto similar al de *Bildung*, que diera a su tarea un carácter espiritual, es decir, que solo pudieran oponerse al nuevo sistema de la EM desde su profesionalidad gremial, les hacía más débiles ante el embate de los «normalistas». Y ello porque dicho sistema suponía el fin de su modelo de formación, acceso y profesionalización.

Esta es, a mi juicio, la clave de la cuestión. Sobre todo en el caso español, pero también, al menos en parte, en el alemán. En el sistema gremial la formación del futuro maestro tenía lugar en el aula como aprendiz-ayudante de un maestro ya admitido como tal en la corporación del magisterio de primeras letras. Además, el gremio controlaba tanto el número de escuelas como el procedimiento de selección o acceso, se oponía a toda competencia clerical o de quienes abrían escuela furtivamente y, mejor o peor, intentaba llevar a cabo la tarea de seguir formando en el oficio a los ya maestros en academias creadas con tal fin. Este modelo formativo-selectivo resultaba totalmente inadecuado para hacer frente al emergente proceso de escolarización de masas. El nuevo sistema de EM, como ya había sucedido con otros como el pestalozziano o el llamado «movimiento de San Ildefonso», sustituía la formación gremial en el aula por la llevada a cabo en escuelas-modelo mediante estancias prácticas de quienes después abrirían otras escuelas-modelo, siguiendo el mismo sistema, en otros lugares. Dicha sustitución, asimismo,

<sup>11</sup> Antonio Viñao, «Catequesis, curas y maestros. Un conflicto gremial e institucional (Cartagena, 1793)», *Ecole et Eglise en Espagne et Amérique Latine. Aspects idéologiques et institutionnels* (Tours: C.I.R.E.M.I.A., Université de Tours 1988), 315.

llevaba consigo la pérdida del control de las corporaciones de maestros sobre la selección y acceso al oficio, el número de escuelas y el perfeccionamiento de los ya admitidos como tales.

Vista la debilidad y lentitud del sistema formativo gremial, la puntilla vino con la implantación, antes en los Estados alemanes que en España, de los seminarios de maestros o escuelas normales en las que los futuros maestros recibirían el nuevo saber o ciencia pedagógica que se iba conformando en estas instituciones.

Los nuevos maestros y pedagogos —en España, los «normalistas»— desbancarían, con sus nuevos títulos formativos, a los maestros formados en el viejo sistema. En los primeros años del siglo XX, Simón López Anguta, un maestro jubilado tras casi 50 años de dedicación a la enseñanza, que había obtenido el título de Maestro Normal Superior en 1854, distinguía en el ejercicio de su profesión, entre «arte» y «ciencia». Situando el arte en el campo de las prácticas, lo definía como «el conjunto de reglas precisas para hacer bien una cosa», y a la ciencia como «una serie o cadena de principios, ligados entre sí por el doble vínculo del principio en que se fundan y del fin que se proponen». Para este «normalista» la «Pedagogía» era la «ciencia del maestro». <sup>12</sup> Todavía podía mantenerlo. Ignoraba que al igual que esa ciencia-saber había servido para desprofesionalizar a los maestros «antiguos», se estaba ya conformando un similar proceso de desprofesionalización del magisterio normalista que, dejando a un lado la experiencia y la práctica docente —la índole artesanal del oficio— situaba la producción de dicho saber en otros ámbitos profesionales —profesorado de escuelas normales, o seminarios de maestros en el caso alemán, inspectores de educación, filósofos, psicólogos y pedagogos universitarios, administradores y supervisores— hasta ubicarlo hoy en organismos y expertos internacionales en materia de educación, o en los no menos ajenos mundos de la informática, la genéticamente obsoleta cacharrería tecnológica y la neurociencia. <sup>13</sup>

<sup>12</sup> Simón López Anguta, *Biografía de D. Simón López Anguta maestro de primera enseñanza* (Vitoria, Imp. de los Hijos de Iturbe, 1907), 157.

<sup>13</sup> Antonio Viñao, «Los enseñantes y la pedagogía académica», en *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, ed. Pablo Celada (El Burgo de Osma: SEDHE, Universidad de Valladolid, CEINCE, 2011), vol. I, 467-476, y «La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas», *Fórum Aragón VIII*, no. 23 (2018): 8-11.

Mi visión o análisis es algo más prosaico y terrenal, más a ras del suelo. Considero el uso, en este caso, del término *Bildung* algo así como una supraestructura ideológica en la que sustentar, desde el frente teológico-filosófico-pedagógico, un argumentario nacional, genuinamente alemán, frente a la empirista Inglaterra o la sensualista Francia. Los maestros podían, desde luego, hacer uso de ese argumentario, elaborado por educadores, teólogos y filósofos, si con ello reforzaban su estatus profesional. Pero su visión del tema debía ser más práctica que teórica, más ligada al ejercicio de una tarea, como la suya, de índole situacional y dependiente del contexto. O si se prefiere, con palabras de Gert Biesta, de un sistema: a) «abierto», en el que los límites y relaciones «con el entorno nunca están completamente cerrados»; b) «semiótico», en el que «las interacciones entre maestros y estudiantes» están basadas, por ambas partes, en «la comunicación y la interpretación»; y c) «recursivo», en el sentido de que «las acciones» de ambos elementos «retroalimentan el sistema» alterándolo. Maestros y estudiantes no son «máquinas de estímulo-respuesta, sino seres que piensan y sienten», por lo que, basándose «en sus percepciones e interpretaciones, pueden elegir actuar dentro de un abanico de diferentes maneras».<sup>14</sup>

Una actividad de esta naturaleza, abierta a posibilidades tan diversas, genera incertidumbre ante lo impredecible y la presión de lo inmediato. Tiende, salvo que se regule formal e informalmente, a la entropía. De ahí que en este caso, como en otros, se precisara incorporar elementos negentrópicos, cerrarse a lo contingente y a la diversidad de lo heterogéneo sin llegar a la militarización y a la dejación, por parte del maestro, del control de la clase. Para ello estaba ahí, disponible, el sistema frontal colectivo junto con la clasificación-graduación del alumnado en clases diferentes según su edad y/o nivel de conocimientos. Al menos en el caso alemán, no en el español donde el sistema organizativo llamado grupo escolar o escuela graduada no sería introducido en las escuelas públicas hasta el siglo XX. Cuando en 1831, en pleno debate sobre las ventajas o inconvenientes de la EM en los Estados alemanes, Víctor Cousin visita algunos de ellos, en particular el de Prusia, anexa ya los planos

<sup>14</sup> Gert Biesta, *Educational Research. An Unorthodox Introduction* (London: Bloomsbury Academic, 2020), 39-40.

de sendas escuelas con tres aulas de clase o grados.<sup>15</sup> Poco antes, en 1827, tras el nombramiento en 1826 de Wilhelm Reichhelm como concejal escolar de Berlín, se había aprobado un plan de construcción de edificios escolares con cuatro clases o grados, ampliado sucesivamente a 8 en 1838, a 12 (dos de seis grados) en 1850, 20 en 1863 y 36 (cuatro de ocho grados) en 1900. Un plan sustentado —como corresponde a un gestor del sistema educativo— en argumentos económicos —mejor coste-eficiencia—, no pedagógicos ni relacionados con la *Bildung*.<sup>16</sup> Cuando en 1843 Horace Mann presenta, tras visitar Prusia, su séptimo informe anual como secretario del *Board of Education* del Estado de Massachusetts, no duda en afirmar que «el primer elemento de superioridad de la escuela prusiana [...] consiste en la adecuada clasificación de los escolares» según su edad y logros, encargando a cada maestro una sola clase en edificios escolares construidos con tal fin,<sup>17</sup> un elogio reiterado por Domingo Faustino Sarmiento en 1849.<sup>18</sup> Por último, para cerrar el círculo, cuando en 1877 Félix Narjoux publica su libro sobre arquitectura escolar y escuelas públicas en Inglaterra y Francia, distingue en Inglaterra dos modelos: el «sistema inglés», con un cierto número de clases en una gran sala, separadas por tabiques móviles o cortinas —*pupil-teacher system*: un maestro y varios alumnos-maestros en formación— y el «sistema prusiano» que «separa las clases de modo completo»,<sup>19</sup> finalmente adoptado por Inglaterra a partir de 1872.<sup>20</sup> Ante el sistema frontal colectivo graduado, el prusiano, con clases menos heterogéneas y la posibilidad, en caso de saturación, como se había hecho siempre y se seguiría haciendo

<sup>15</sup> Víctor Cousin, *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne, et particulièrement en Prusse* (Paris: Chez F. G. Levrault, 1833). Nouvelle édition, láminas VI y VII.

<sup>16</sup> Daniel Töpfer y Fanny Isensee, «From “school building” to “school architecture” – school technicians, grand school buildings and educational architecture in Prussia and the USA in the nineteenth century», *Historia y Memoria de la Educación* 13 (2021): 375-403 (referencias en pp. 385-392).

<sup>17</sup> Horace Mann, *Seventh Annual Report of the Board of Education; Together with the Seventh Annual Report of the Secretary of the Board* (Boston: Dutton and Wentworth, 1844), 84.

<sup>18</sup> Domingo Faustino Sarmiento, *De la educación popular* (Santiago de Chile: Impt. de Julio Belín y Compañía, 1849), 345.

<sup>19</sup> Félix Narjoux, *Les écoles publiques en France et en Angleterre. Construction et installation* (Paris: Ve A. Morel et Cie, 1877), 192-193 y 205-209.

<sup>20</sup> Sobre el *pupil-teacher system* como paso intermedio desde el sistema lancasteriano al prusiano en Inglaterra, véase Antonio Viñao, «El espacio escolar ¿Cómo abordar un objeto polifacético y multi-forme?», en *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coord. Pauli Dávila Balsera y Luis M<sup>a</sup> Naya Garmendia (Donostia: Erein, 2016), 25-59 (referencias en pp. 50-52).

en cualquier lugar y país, de recurrir como ayudantes a alumnos aventajados o de designar maestros auxiliares, el sistema ideado por Bell y Lancaster tenía los días contados. Con *Bildung* o sin *Bildung*. En los Estados alemanes o en cualquier otro país o lugar. Mientras, como bien muestra Caruso, los maestros y maestras seguirían adaptando al contexto y a la situación y momento concretos —es decir, interpretando, sorteando, desvirtuando y creando formas híbridas— todo tipo de formulaciones teóricas, propuestas, recomendaciones, regulaciones, estándares, etc., que, habiéndose generado o aprobado en el exterior, nacieran con el propósito de controlar su tarea haciéndola lo más negentrópica posible, o sea, burocratizándola.

Antonio Viñao Frago  
Universidad de Murcia  
avinao@um.es