



Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomado en Estadística e Indicadores Educativos (UNTREF-UNIFE). Actualmente trabaja en el departamento de Innovación y como docente en un colegio privado de la Ciudad de Buenos Aires, y brinda asesoramiento tecnopedagógico a otras escuelas del país.

### **Instrucción simultánea: ¿llegaste para quedarte?<sup>1</sup>**

Federico del Carpio<sup>2</sup>

#### **Cambia, ¿todo cambia?**

La escuela moderna está en crisis. Es una institución permanentemente cuestionada. Demandada, además, como ninguna otra institución moderna. Transita una crisis que lleva varias décadas y su legitimidad es puesta en duda externa e internamente, no sin razones para ello. Vivimos en un tiempo que Margaret Mead (2002) denomina cultura prefigurativa, los cambios sociales culturales son tan veloces que la experiencia de las generaciones más grandes no resulta suficiente para afrontar lo nuevo. Como dice la autora, *“en ningún lugar del mundo hay mayores que sepan lo que saben los jóvenes”* (2002: 108) y esto, definitivamente, afecta la escuela tal como la conocemos. Frente a esto podemos preguntarnos: ¿es la escuela una tecnología obsoleta?

La crisis que atraviesa la escuela no es más que una crisis de los dispositivos que la conforman. Nos referimos a, entre otros, la infancia, la alianza escuela-familia, las utopías, el docente como lugar del saber, la instrucción simultánea. Ellos dieron forma a la escuela moderna y cada uno de ellos fue reformulándose a través de distintos momentos históricos, mutando su sentido.

---

<sup>1</sup> Este escrito fue realizado para el seminario Sociedad, política y educación de la maestría en Política Educativa de la Universidad Torcuato Di Tella.

<sup>2</sup> Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UBA).

Así, por ejemplo, la propia existencia de lo que conocemos como infancia, o en palabra de Philippe Ariès (1960) el sentimiento moderno de infancia, tiene un carácter histórico. Previo a la modernidad, *“al niño se le consideraba vástago del tronco comunitario, parte del gran cuerpo colectivo”* (Gélis, 1986: 2). En la modernidad, en cambio, se produce una operación de individualización del niño y de esta manera la conformación de la niñez. Ya no se ve al niño como un adulto en miniatura, sino un individuo con una entidad propia. La dependencia personal es una nueva característica de la niñez (Narodowski, 2015: 33). Y la escuela nace como el dispositivo que la modernidad construye para encerrar a la niñez (Baquero y Narodowski, 1994: 5). No obstante, para algunos autores estamos ante el fin de la infancia. Neil Postman, por caso, postula *“la desaparición de la infancia”*. Según el autor norteamericano, con la aparición de la televisión los niños acceden a los medios de comunicación y a la cultura de modo equivalente al de los adultos, poniendo en crisis el modelo de dependencia y heteronomía mencionado. La irrupción de las más recientes tecnologías digitales profundizan esta visión. El dispositivo de la infancia se ha reformulado.

Un análisis similar podríamos hacer con el devenir de los otros dispositivos. Todos ellos han sufrido importantes transformaciones. La alianza escuela-familia se invierte, la legitimidad del docente es puesta en duda, la capacidad totalizadora de las utopías se desvanece, y así podríamos seguir. Sin embargo, uno de ellos pareciera soportar el paso del tiempo de manera casi inalterable. Decimos «casi» porque ha sufrido y resistido la aparición de alternativas, que han sido *“negadas y, a la vez, absorbidas”* (Narodowski, 2015: 153) por este dispositivo. Nos referimos a la instrucción simultánea.

## Génesis de la instrucción simultánea

En un interesante trabajo, David Hamilton (1991) hace un recorrido histórico del término simultáneo. El autor sostiene que tuvo algunas revisiones pedagógicas entre 1820 y 1830. Inicialmente se hacía alusión a la enseñanza simultánea en referencia a la enseñanza combinada de la lectura y la escritura; también tenía un segundo sentido, pero en este caso referido a la repetición simultánea, es decir, al unísono, de una lección por parte de varios alumnos. Pero no es a ninguno de estos significados al que nos referimos con la instrucción simultánea en tanto dispositivo de la escuela moderna, sino al que se le empieza a otorgar a partir de 1830. En palabras del autor, el término *“describía un método pedagógico a través del cual los profesores lograban la atención simultánea de todos sus alumnos”* (Hamilton, 1991: 29) y de esa forma, como sugiere un documento

de ese entonces por él citado, *“la mente de cada alumno se hallara en todo momento bajo la influencia del maestro”* (Hamilton, 1991: 29).

No obstante, los orígenes de este dispositivo deben ser rastreados mucho antes. Los dispositivos de la escuela moderna tienen su génesis en mayor o menor grado a partir de la obra de Jan Amós Comenius. En su *Didáctica Magna*, obra fundante de la pedagogía moderna cuya versión en checo data de 1632, aparecen esbozados gran parte de estos dispositivos y la instrucción simultánea no es la excepción.

En el capítulo XIX, Comenius (2012)<sup>3</sup> se pregunta cómo puede hacerse para que todos hagan lo mismo en la escuela al mismo tiempo. Recordemos que hasta aquel entonces predominaba una enseñanza individual, aún cuando hubiera muchos niños compartiendo un espacio con un adulto que enseñara, como muestran algunas obras de arte de aquel entonces. Entonces, Comenius se responde:

*“Es evidente la utilidad que reporta el tratar todos en cada clase de una sola materia al mismo tiempo, porque es menor el trabajo del Preceptor y mayor el aprovechamiento de los discípulos. Además, cada uno de ellos estimula a los restantes ya que sus pensamientos versan sobre una misma cosa, y con el mutuo contraste se corrigen unos a otros”* (2012: 187)

Las ventajas de este método comienzan a delinearse. Economía en la labor de los encargados de la enseñanza y motivación en el alumnado. Más adelante añadirá otro argumento de suma importancia: con menor número de preceptores, se puede instruir a un mayor número de alumnos que con los métodos utilizados hasta el momento (Comenius, 2012: 309).

Sin embargo, es la obra del sacerdote francés Juan Bautista de La Salle (1651-1719) y el trabajo en las escuelas que él fundó donde se dará verdadera forma a este dispositivo. En sus escritos está, probablemente, la fórmula del éxito del dispositivo que no tiene tanto que ver con la economía o la motivación, sino con su capacidad de control.

Si el secreto del dispositivo hubiera estado en la posibilidad de enseñar a más alumnos con menor cantidad de personas especializadas dedicadas a ello, el método mutuo se hubiera impuesto

---

<sup>3</sup> Las referencias a la *Didáctica Magna* corresponden a la edición Básica de Bolsillo de Akal

sobre la instrucción simultánea. Su problema estuvo, en todo caso, en la dispersión de la capacidad de control que diluyó el papel experto del docente en manos de los monitores (Narodowski, 2015: 157).

El modelo de La Salle, en cambio, supone un gran cuadro único donde el docente ocupa ese lugar de saber. Cada alumno ocupa un lugar mirando al maestro, un mismo lugar siempre fijo, y cada alumno es equivalente al otro. Implica la idea del docente enseñando a un grupo de alumnos, al mismo tiempo, el mismo contenido, con un mismo grado de dificultad. El lugar de saber del docente es también un lugar de poder. Al asignar lugares individuales, hizo posible el control de cada uno y el trabajo simultáneo (Foucault, 2014: 170). Es el maestro quien tiene el control para que los alumnos mantengan la atención de manera simultánea.

### Instrucción simultánea y vigilancia

La primera forma de control, o en otros términos, de vigilancia, es sobre los propios cuerpos de los alumnos. En su *Guía de las Escuelas* (1720), La Salle realiza una pormenorizada descripción del trabajo que los maestros deben realizar en relación al control de los cuerpos de sus alumnos. En el capítulo dedicado a la oración, por ejemplo, puede leerse:

*“El maestro cuidará que no se muevan, no cambien de postura, no se apoyen con los brazos, ni delante ni detrás, no se sienten sobre los talones, no vuelvan la cabeza para mirar atrás, y que ni siquiera miren hacia delante, y sobre todo que no se toquen ellos mismos ni se toquen unos a otros, cosa que no harán si el maestro procura que todos se mantengan con los brazos cruzados”* (La Salle, GE, 7, 4, 3)<sup>4</sup>

El maestro tiene que procurar que los cuerpos de los alumnos no hagan nada que no sea lo indicado que hay que hacer. Hay un control detallado de todos los movimientos del cuerpo. Foucault (2014: 159) dirá que a este control minucioso sobre cada operación del cuerpo, que garantiza una sujeción constante de sus fuerzas, se la puede llamar “*disciplinas*”. Mariano Narodowski reafirma que la vigilancia constante sobre el cuerpo infantil por parte del profesor es la táctica principal de la estrategia disciplinaria (2015: 104).

---

<sup>4</sup> La cita corresponde a la Guía de Escuelas (GE), capítulo 7, artículo 4, párrafo 3.

La vigilancia abarca todas las actividades escolares, pero no se queda sólo allí. También fuera de la escuela los maestros deben procurar el control de la infancia. En sus Meditaciones, La Salle lo deja de manera bien clara:

*“¿No habéis creído, tal vez, que sólo estáis encargados de ellos durante el tiempo de escuela, y que vuestra vigilancia no debe abarcar también, en lo posible, incluso las acciones que ejecutan fuera, a fin de procurar que en todas partes vivan cristianamente, y que no frecuenten ninguna mala compañía mientras están confiados a vuestros desvelos?”* (La Salle, Meditaciones, 14, 2)

Nótese que es el propio La Salle el que utiliza la palabra vigilancia. Pide a los maestros que el control de los cuerpos vaya más allá del propio salón de clase. La vigilancia permanente por quien ejerce un poder, en este caso el maestro, posibilita además construir un saber sobre aquellos a quienes se vigila (Foucault, 1986: 43), es decir, un saber sobre la propia infancia en tanto alumno, contribuyendo a la incipiente conformación de la pedagogía.

Pero es la instrucción simultánea la que garantiza ese control de los cuerpos. El salón de clase, esa cuadrícula en la que todo se ve, es más que un espacio de aprendizaje; es un espacio de vigilancia, de jerarquizaciones y de recompensas. En palabras de Foucault, *“Juan Bautista de La Salle soñaba con una clase cuya distribución espacial pudiera asegurar, simultáneamente, toda una serie de distinciones”* (2014: 170) que podrían ser su nivel académico o socioeconómico, su carácter, su progreso, entre otras.

Para lograr esto, la mirada será un elemento central, capaz de control tanto en la cercanía como en la distancia (Narodowski, 2015: 105). Pero también los silencios, los gestos -“las señales”- y hasta las correcciones o castigos formarán parte de esta capacidad de vigilancia sobre los cuerpos que la instrucción simultánea instaure de manera ejemplar en la escuela.

Cuando el Estado se hace cargo de las escuelas, entre fines del siglo XIX y principios del siglo XX, período que hemos denominado “educación como razón de Estado”, y se determina la obligatoriedad escolar, hay una acción estatal para expandir los recién creados sistemas educativos nacionales. Esto se logra mediante normativas y centralización del sistema, y con ello, ocurre una homogeneización de las prácticas que se materializan a través de las políticas oficiales (Narodowski y

Baez, 2006: 35). De este modo, la instrucción simultánea, el currículum unificado y los textos escolares, entre otros dispositivos, encuentran también su momento de expansión y consolidación.

## A modo de cierre

Vivimos en un período en el que podemos entender la educación como razón de mercado o de lo diverso. Los sustentos de la estatización comienzan a resquebrajarse (Narodowski y Baez, 2006: 36). Las reglas de juego han cambiado. En el discurso educativo ingresan los mecanismos de mercado. Algunos de los dispositivos que conforman la escuela moderna se reformulan: la alianza escuela-familia se invierte, la legitimidad del docente es puesta en duda, la capacidad totalizadora de las utopías se desvanece. El ideal pansófico, aquella utopía de enseñar “todo a todos y totalmente” (Comenius, 2012: 82), aún no pudo ser cumplida.

Al inicio nos preguntamos si la escuela era una tecnología obsoleta. No logró cumplir su propósito y los dispositivos que le dieron origen tambalean. Sin embargo, la instrucción simultánea pareciera sostenerse con fuerza. ¿Es acaso el dispositivo que sostiene la institución escolar? ¿Cómo es que la existencia de lo diverso no la hace tambalear? ¿Es la necesidad social de la vigilancia de los “cuerpos dóciles” la que mantiene a la instrucción simultánea con vigor?

La pandemia por el COVID-19 ha trastocado las pocas certezas que aún quedaban sobre lo educativo. Pero ni siquiera la falta de presencialidad escolar y consecuente virtualización forzada quebró esa capacidad de control mediante la mirada. Los pequeños cuadrados donde se ve a los alumnos en las clases por videoconferencia refuerzan el panoptismo. Todo queda expuesto ante la mirada docente, no hay “ningún punto de sombra” (Foucault, 1986: 43), a menos, claro, que la cámara esté apagada. Pero como si esa acción no ocurriera igualmente en la presencialidad, aunque de otras maneras (Narodowski, 2021). Entonces cabe preguntarnos: ¿Qué nos depara el futuro de la educación? ¿Qué otros modos de control disciplinario de los *cuerpos dóciles* se encontrarán? ¿Por cuánto tiempo seguirá existiendo la escuela? ¿Será la instrucción simultánea la que obstaculiza el cumplimiento del ideal pansófico?

## Bibliografía

- Ariès, P. (1986). *La infancia*. Revista de educación, 281, p. 5-17.

- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). *¿Existe la infancia?*. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, N°6.
- Comenius, J. (2012). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal. 1ra edición Básica de bolsillo.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1986). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa, México.
- Gélis, J. (1984). *La individualización del niño*. En Ariès P. y Duby, G. (1984) Historia de la vida privada, Barcelona: Taurus, 1984, Tomo 4.
- Hamilton, D. (1991) *De la instrucción simultánea y el nacimiento de la clase en el aula*. Revista de educación. Madrid, 1991, n. 296 ; p. 23-42. Recuperado el 05 de junio de 2021 de: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70309>
- La Salle, J. B. (1720). *Guía de las Escuelas*. En: La Salle (s/f) Obras Completas II. Recuperado el 05 de junio de 2021 de: [http://www.es.catholic.net/catholic\\_db/archivosWord\\_db/09-guia\\_escuelas\\_lasalle.pdf](http://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/09-guia_escuelas_lasalle.pdf)
- La Salle, J. B. (s/f). *Meditaciones sobre el misterio de la enseñanza*.
- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso*. Barcelona: Gedisa.
- Mora Arenas, D. (2014). *Infancia y lasallismo: algunas consideraciones para la reflexión*. IM-Pertinente. No. 1 , Artículo 11.
- Narodowski, M. (2015). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 1ra edición, 2da reimpresión.
- Narodowski, M. (2021). *Apagar la cámara y devenir alumno en la presencialidad digital*. Recuperado el 05 de junio de 2021 de: <https://marianonarodowski.medium.com/apagar-la-c%C3%A1mara-y-devenir-alumno-en-la-presencialidad-digital-e9e7eb38ce8d>
- Narodowski, M. y Baez, L. (2006). *La reconfiguración de los sistemas educativos: Modos de salida del monopolio estatal*. Educación y Ciencia, no 9.
- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. Epublibre.