

INDAGACIONES ACERCA DEL MÉTODO EN LA ENSEÑANZA. UN ABORDAJE INTERDISCIPLINARIO

COMPILADORAS: SALIT, CELIA; DONDA, CRISTINA, ORTÚZAR, SILVIA

COORDINADORA DE EDICIÓN: EDELSTEIN GLORIA

**AUTORES: EDELSTEIN, GLORIA; SALIT, CELIA; DONDA, CRISTINA; ORTUZAR, SILVIA;
DOMJAN, GABRIELA; GABBARINI, PATRICIA; ANDRADE SERGIO, ALICIA LOFORTE;
DALMAS, MARÍA ELENA; GONZÁLEZ, MARÍA LUISA.**

INTRODUCCIÓN

EL ORIGEN DEL ESTUDIO.

¿POR QUÉ Y CÓMO LEER LOS CLÁSICOS?

PRIMEROS REFERENTES

GLORIA EDELSTEIN; CELIA SALIT; GABRIELA DOMJAN; PATRICIA GABBARINI

CAPÍTULO 1: JUAN AMÓS COMENIO

EL AUTOR, SU OBRA Y LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN.

LA *DIDÁCTICA MAGNA*

INTERPELACIONES DESDE EL PRESENTE

GLORIA EDELSTEIN; CELIA SALIT; GABRIELA DOMJAN

CAPÍTULO 2: JEAN JACQUES ROUSSEAU

ENTRE POLÍTICA Y PEDAGOGÍA

EMILIO: LOS BORDES DE UN TEXTO POLÉMICO

MÉTODO Y SENTIMIENTO AMOROSO: UNA RELACIÓN PARTICULAR

IMÁGENES DE INFANCIA Y JUVENTUD TRAZADAS EN EL MÉTODO. HUELLAS EN EL PRESENTE

SILVIA ORTUZAR; MARÍA ELENA DALMAS; MARÍA LUISA GONZÁLEZ

CAPÍTULO 3: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

ESCRITOS Y EXPERIENCIAS

GÉNERO Y ESTILO DE ENUNCIACIÓN

UN RECORTE EN LA OBRA: *COMO ENSEÑA GERTRUDIS A SUS HIJOS.*

HACIENDO ESCUELAS

REPERCUSIONES EPOCALES. AYER Y HOY

CELIA SALIT; PATRICIA GABBARINI

CAPÍTULO 4: IMMANUEL KANT

UN ACERCAMIENTO A SU HISTORIA DE VIDA.

ENTRE NATURALEZA Y LIBERTAD. *SOBRE PEDAGOGÍA*

ACTUALIDAD DE KANT

CRISTINA SOLANGE DONDA; ALICIA LOFORTE; SERGIO ANDRADE

CAPÍTULO 5: JOHAN FREDERICK HERBART.

TRAZOS BIOGRÁFICOS

LA PEDAGOGÍA COMO INSTRUCCIÓN.

ANTICIPACIONES DE UNA DISCUSIÓN VIGENTE

CELIA SALIT; ALICIA LOFORTE

CAPÍTULO 6: DEBATES EN LA CONTEMPORANEIDAD

DIÁLOGOS ENTRE COMUNIDADES ACADÉMICAS

PRODUCCIONES EN LATINOAMÉRICA

RECEPCIÓN EN CÓRDOBA DE TEXTOS ESPAÑOLES.

GLORIA EDELSTEIN; CELIA SALIT; GABRIELA DOMJAN; PATRICIA GABBARINI

EPÍLOGO

BIBLIOGRAFÍA

*El pensamiento es la libertad con
respecto a lo que se hace,
el movimiento mediante el cual
nos desprendemos de ello,
lo constituimos como objeto
y lo reflejamos como problema
Foucault, M. 1999*

PRESENTACIÓN

El conjunto de ideas expuestas en este texto es fruto de un trabajo de elaboración colectiva por parte de docentes investigadores que integramos una Cátedra universitaria¹, respecto de un tema que ocupa y atraviesa nuestras prácticas teóricas y nuestras intervenciones concretas en procesos de formación.

Desde el punto de partida, fuimos concientes que articular ideas y estilos plurales no era una tarea sencilla. No obstante, asumimos el valor de dar difusión y someter a escrutinio público las propias producciones, por el carácter eminentemente social que asignamos a la generación de conocimientos desde la universidad pública, más allá de sus riesgos reconociendo en simultáneo sus potencialidades. Riesgos, no en las lecturas y registros hermenéuticos -sometidos siempre a validación-triangulación- sino en términos de las diferencias expresivas de la palabra escrita de los integrantes, que al asumir la autoría de cada uno de los capítulos, pudieran marcar sesgos en el tratamiento de autores y obras devenidos de sus trayectorias formativas en diferentes disciplinas. Potencialidad de visitar también en clave plural los saberes que fueran emergiendo en este trabajo de elucidación de las fuentes (autores y obras) atentos a los contextos histórico sociales de origen y su interpelación desde el presente.

Por lo mismo, si bien en los capítulos se menciona la nómina de autores que asumió en cada caso la responsabilidad de pasar a escrito el recorrido realizado cabe señalar que siempre, en algún punto, todos los apartados condensan las voces de un colectivo al que referimos y en el que nos referenciamos. Un colectivo que da cuenta del cruce de perspectivas, de lecturas posibles, de particulares énfasis en las tematizaciones pero asimismo de coincidencias respecto de un afán crítico y problematizador; la necesidad de hacer ruptura de ciertas hegemonías en las interpretaciones; una aspiración común de despertar en otros, como en nosotros mismos, una ampliación de registros que se desmarquen de versiones unilaterales y empobrecidas, que inviten a profundizar las búsquedas, a pensar de otros modos y por otras vías la cuestión del método en la enseñanza.

¹ Cátedra Práctica Docente y Residencia (Seminario-Taller). Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Con la participación de la Lic. Cristina Solange Donda como invitada, en carácter de investigadora principal y Co-Directora del Proyecto de Investigación.

En sintonía con la idea de trabajo en equipo cabe agradecer la colaboración de colegas que no son nombradas como autoras que, sin embargo, participaron en instancias de búsqueda y debate como la Lic. Mirtha Fassina y la Dra. Luciana Fernández Sívori, en distintos momentos adscriptas a la Cátedra, y la Profesora Flavia Romero actualmente Profesora Asistente, que tuvo a su cargo la revisión de citas y notas bibliográficas.

En términos institucionales no podemos obviar que esta tarea fue posible al contar con subsidios de investigación otorgados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Córdoba, Noviembre de 2012.

INTRODUCCIÓN

EL ORIGEN DEL ESTUDIO

Toda propuesta de intervención a los fines de la enseñanza requiere desde el punto de vista didáctico resolver casuísticamente una cuestión nuclear: la relación contenido-método. Uno de los términos de esta relación -el que refiere a los contenidos-, ha sido objeto de tratamiento desde diferentes líneas de investigación -particularmente la década del 80 del siglo XX a la actualidad- alcanzando un importante desarrollo vinculado a la relativa autonomía de los estudios del currículo respecto del campo de la didáctica. Asimismo, a partir de las políticas de reformas educativas de los 90, que ponen en el centro del debate las definiciones en materia curricular especialmente los contenidos básicos comunes para todos los niveles y modalidades de los sistemas educativos.

En cuanto al otro término de dicha relación, el método, se advierte cierta vacancia teórica expresada en una proliferación de términos que adquieren significados diversos, en algunos casos superpuestos, en otros contrapuestos, resultado de su inscripción en contextos de emergencia y campos disciplinares diferentes, sin discriminaciones precisas que permitan reconocer filiaciones teóricas. Ello produce efectos tales como solapamientos, diluciones, sustituciones, que hacen se desdibuje el alcance asignado a cada concepto en teorías y prácticas pedagógicas.

Así, desde un primer relevamiento observamos el uso indiscriminado de términos tales como estrategias, formas metódicas, procedimientos, técnicas, recursos, medios, tarea, soporte, herramientas (instrumentos), formatos, entre otros. Términos que se presentan, en la mayoría de los casos, con el carácter de dados, reificados, escindidos de su contexto de producción. Se observa a su vez, una multiplicidad de usos y "traducciones" respecto de los mismos, en el pasaje que va del campo específico de indagación a su incorporación en diseños para la intervención y propuestas de enseñanza. En ese sentido, interesa realizar un rastreo crítico en producciones de diferentes especialistas -referentes de comunidades académicas- que permita una elucidación sobre el tema objeto de estudio. Sobre esta base, visibilizar enfoques, dimensiones de análisis y categorías que refieran a la cuestión del método en la enseñanza.

Frente a la dispersión conceptual interesa develar a qué se alude al referir a lo metodológico y, en tal sentido, reconocer los significados que se le asignan desde distintas líneas de pensamiento, particularmente en el campo de la didáctica. Es decir, interesa reconstruir la estructura lógica de conceptos y términos, señalando convergencias y divergencias que rigen sus relaciones. Comenzar

a desentrañar las denotaciones y connotaciones que adquieren, más que un mero ejercicio semántico implica revelar los múltiples niveles de significado y rastrear los diferentes usos sin obturar, obviar o soslayar que no es posible escapar a la fuerza de gravedad del contexto de producción y los movimientos que inciden en la configuración de los mismos. En esta línea de sentido, el rastreo crítico tiene como intencionalidad identificar ámbitos de indagación y filiaciones que operan como referencia. Enfoque que cobra singular importancia al pretender enfatizar un desplazamiento de la marca de origen en la producción didáctica. Marca de carácter instrumental, que valoriza particularmente la respuesta rápida, lo útil, lo aplicable con una significativa pérdida de memoria de conocimientos, de herencias intelectuales en el campo. Desplazamiento desde el cual se procura poblar un vacío superando lecturas planas que soslayan fuentes o las incorporan de manera insuficiente. Recuperar así una mirada histórica no fragmentada ni inmediatista que dé cuenta de la génesis de abordajes sobre un determinado tema en un campo.

En este marco y en clave con los planteos de Foucault acerca del sujeto, se trata de recuperar un “nosotros” que ha de comprenderse en pertenencia a un horizonte normativo en el que la norma sólo puede concebirse históricamente en relación con los procesos que la efectúan. Por esto, es necesario “el ejercicio de la crítica de lo normal en lo actual”. Es decir, problematizar lo que se da por supuesto, natural y necesario.

Quizás ese problematizar deviene de las resonancias *en nosotros* (los investigadores y prácticos en el campo de la acción cotidiana) de aquello que refiere a la “cuestión del método”. En relación con ello la *sorpresa*, el deleite, la fascinación en la posibilidad de reconocer un cierto “nosotros” desde la bisagra que construye la propia “lectura desde el presente” –nuestro presente– horizonte cultural desde el cual se significa. De esta manera develar el repertorio de representaciones sociales a partir de la reconstrucción sociohistórica y epistemológica sobre la temática.

Este estudio, se inscribe, en aquello que diversos autores, principalmente Josefina Granja Castro (2000), caracterizan como los estudios sobre *constitución de teorías educativas*, perspectiva encaminada a la exploración de los procesos de configuración de los conocimientos sobre la escuela y la educación; es decir, *la formación, desarrollo, cambio y difusión de conceptos y problemas a través de los cuales se han ido construyendo conocimientos educativos*. En tal sentido, compartimos las preguntas que la autora se plantea como punto de partida: *¿Cómo surge una temática en el interior de una disciplina?; ¿qué condiciones deben reunirse a nivel epistemológico (construcción de objeto de conocimiento), teórico, metodológico y empírico para darle*

fundamento?; ¿cuáles son las condiciones que hacen posible su avance y desarrollo? En nuestro caso: ¿Cómo surge la cuestión del método en el campo didáctico?; ¿qué acepciones acerca del método sustentan diversas perspectivas?; ¿qué continuidades y rupturas es posible reconocer entre dichas concepciones?

Según Granja Castro, dicha línea de investigación delimita problemas y objetos de estudio orientados en diversas direcciones de modo de explorar el conjunto de procesos implicados en la constitución del campo educativo: prácticas, instituciones, agentes, intereses, luchas de posiciones, conflictos por la autoridad-legitimidad, y las complejas interacciones que se suscitan entre los mismos.

Se trata de incorporar el análisis de las dinámicas y lógicas internas de las formulaciones conceptuales. Este abordaje requiere la concurrencia de indagaciones desde las disciplinas propias del campo pedagógico –en este caso la Didáctica- junto a desarrollos de otros campos, particularmente de las ciencias humanas y sociales.

Al poner en marcha esta perspectiva de investigación, según la autora referida, *no se trata, pues, de "tomar" una teoría ya formulada y "aplicarla", ni de seguir al pie de la letra los "pasos" de una metodología; sino de ir construyendo los instrumentos y herramientas a partir de la habilitación de nociones y conceptos ya existentes.* La formulación y desarrollo de la temática objeto de estudio prioriza múltiples entradas: socio histórica, socio psicológica, filosófico-epistemológica, pedagógico-didáctica, entre las principales, y permite analizar el problema de la construcción de conocimientos en una nueva perspectiva.

¿POR QUÉ Y CÓMO LEER LOS CLÁSICOS?

La complejidad que deviene de abordar la cuestión del método en la enseñanza desde los clásicos demanda un abordaje de la temática en términos teórico-metodológicos que nos interpela respecto de la forma de problematizar el objeto y las herramientas con las que contamos para ello.

En ese marco, recuperamos argumentaciones respecto de la lectura de los clásicos de la investigadora mexicana M. E. Aguirre Lora (1997) quien se pregunta en su estudio acerca de Comenio: ¿Qué es un clásico en Educación?; ¿cuál es la relación entre ellos y los pedagogos de

hoy?; ¿qué puede aportar su estudio y cuáles son los elementos para interpretar su vigencia y pertinencia? Durante el primer cuarto del siglo XX, según la autora, el término ‘clásico’ supera los límites de lo estilístico y se constituye en una categoría histórica. La propia etimología del término *asentada en las sociedades contemporáneas, y asimilada en la vida cotidiana*, permite inferir los significados que evoca la palabra. En ella, subyace la noción de modelo, de ejemplo, de un ser que *rebasas el ámbito de las modas, de lo pasajero, de lo efímero, de lo que se agota*; se inscribe en el espacio de lo que dura, de lo que permanece. Por lo cual,

“[...] los clásicos constituyen una de las vías, una suerte de pretexto para recuperar la memoria de la práctica de un oficio, de una profesión y también de un campo disciplinario, memoria que a su vez, nos habla de los motivos de su inauguración y de sus olvidos.” (AGUIRRE LORA, 1997: 24)

El significado que se atribuya a los clásicos estará mediado, además, por el consenso de una comunidad y su vigencia en los espacios académicos; por el contenido disciplinar que se trate y la pertinencia teórica desde la cual se aborden. El discurso pedagógico cuando se configura en su carácter de discurso especializado queda signado por la dimensión de lo inmediato, lo útil, lo aplicable y conduce en cierto modo a una deshistorización, pérdida de memoria, desconocimiento de herencias intelectuales, tanto de clásicos extranjeros como locales.

Romper con la idea de estudiar a los clásicos desde la perspectiva de los grandes hombres bajo los supuestos de genialidad, inspiración, originalidad, destino, profetismo, voluntarismo y desde una concepción de las obras como *creaciones de individuos excepcionales y ajenos a las personas de carne y hueso*, requiere reconocer el particular momento histórico en que ciertos autores desarrollaron su obra y recuperar la *matriz socio cultural que los posibilitó y los marcó*.

El desarrollo de toda disciplina manifiesta la huella del *hombre y del tiempo de lo social* y es allí donde la presencia del clásico, asume carácter de fundante. En definitiva, la lectura de los clásicos en educación, desde la visión de Aguirre Lora,

“[...] puede darnos elementos para teorizar desde otros lugares, siempre renovados, que den cuenta de las herencias y las tradiciones, de las otras voces que están presentes en nuestro hacer la educación y pensar la educación. Su estudio se transforma en una herramienta de trabajo para captar la realidad educativa desde otras dimensiones múltiples y complejas que nos confrontan con la exigencia de pensar de otra manera las relaciones entre la obra, autor, momento y espacio histórico y cultural en que se dan, y desde ahí percibir tanto la singularidad de nuestro momento,

de nuestras soluciones, de nuestras experiencias, como de lo que nos hermana con ellos, a pesar de la distancia temporal y espacial.” (AGUIRRE LORA, 1999:2)

En la misma línea de sentido, María del Carmen Castells considera que una obra

“[...] deviene clásica, no sólo por los valores que encierra sino también por las necesidades que configuran un horizonte de interpretación que modifica incesantemente lo que en la obra se busca, lo que a ella se le pregunta, lo que ella nos responde y lo que de ellas se entiende.” (CASTELLS, 2000:186)

Desde esta perspectiva, el significado no se agota en el texto sino que lo trasciende en relación con las preocupaciones teóricas actuales. Referir a los clásicos desde la indagación del presente y los juegos de poder en la legitimación de significados, introduce siempre intereses contemporáneos vinculados a determinadas maneras de comprender y a preocupaciones teóricas vigentes. En ese marco, la autora propone subvertir las relaciones entre pasado, presente y futuro quebrando la idea de linealidad. El presente se convierte así en centro de tensiones desde las cuales se interpela el pasado con posibilidades de transformar la historia. Advierte, además, que en la lectura de los clásicos se torna necesario reconocer tanto contradicciones, continuidades y rupturas como aquellos aspectos inconclusos de la obra. Cuestión que entendemos destacable cuando se procura no forzar las ideas sostenidas desde los mismos, en particular cuando la labor hermenéutica alude a una temática particular y adopta una referencia disciplinar específica.

Al intentar delinear claves de lectura que nos permitan abordar la obra de los clásicos, se nos presenta la necesidad de tomar ciertas decisiones de orden metodológico para no alejarnos de la perspectiva de análisis enunciada. Así, definimos como organizadores/claves de la búsqueda y posterior sistematización los siguientes: la trayectoria de vida del autor; la matriz socio cultural de su producción; la mirada del autor sobre el contexto, los discursos y las prácticas educativas de la época; texto paradigmático con relación al tema objeto de estudio; el enfoque, la perspectiva que el autor presenta respecto del método y las temáticas vinculadas al mismo.

Dado el reconocimiento ya enunciado de que en la obra de los clásicos se inscribe la marca del hombre, del tiempo de lo social, se torna ineludible incorporar aquello que podría nominarse la “biografía” del autor. Sin embargo, el desafío consiste en evitar un relato biográfico que se reduzca a una cronología, una serie de hechos con la pretensión de que en sí mismos expliquen el sentido de la obra. Para ello se entiende necesario considerar la historia de vida de cada autor, asumiendo *la*

noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Significa, al decir de Bourdieu, que

“[...] sólo cabe comprender una trayectoria a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que ésta se ha desarrollado, por lo tanto el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado...al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades. Esta construcción previa es asimismo la condición de toda evaluación rigurosa de lo que cabe llamar la superficie social, como descripción rigurosa de la personalidad designada por el nombre propio, es decir el conjunto de las posiciones ocupadas simultáneamente en un momento concreto del tiempo por una individualidad biológica socialmente instituida actuando como soporte de un conjunto de atributos y de atribuciones adecuadas para permitirle intervenir como agente eficiente en diferentes campos.” (BOURDIEU, 1997:82)

Estudiar a los clásicos, no se concibe como una suerte de efeméride sino como el intento de asignar sentido, reconocer aquello que en cada trayectoria de vida formativa incide en las postulaciones que un autor realiza en sus obras. No significa que imaginemos una suerte de unidad en la obra ni de la obra en relación a la vida ya que no es posible considerarlas como unidades inmediatas, ni homogéneas. Desde esta visión, evitar el riesgo de quedar apresado en la “ilusión biográfica” torna necesario ligar cada momento de la producción de un autor en su irrupción histórica.

Abordar los autores identificados como tales se transforma, de esta manera, en una herramienta de trabajo para pensar las múltiples y complejas relaciones que dan cuenta de un entramado peculiar; tiempos y espacios que visibilizan construcciones epocales como contextos de producción de los autores, sus ideas y sus obras.

En una primera instancia, se opta por una lectura mediada, al identificar en el campo pedagógico a quienes se dedican a indagar la obra de diferentes clásicos. Se entiende así, que es posible iniciar la tarea confrontando información obtenida de reseñas, respetando el alcance delimitado para esta investigación que se propone focalizar específicamente en la particular manera de tratar la cuestión del método en la enseñanza.

Sobre esta base se torna ineludible la opción por la lectura directa de las fuentes, para lo cual se seleccionan aquellos textos que se visualizan en cada caso como paradigmáticos en relación al tema

objeto de estudio.

Destacar el carácter paradigmático del texto no intenta presentarse como su apología. Cuando se alude a “texto paradigmático”, en consonancia con Agamben, G. (2009), se entiende que la noción de paradigma da cuenta de una situación o caso de carácter singular que es aislado del contexto del que forma parte sólo en la medida en que exhibiendo su singularidad vuelve visible un nuevo conjunto de cuya homogeneidad él mismo debe constituirse en ejemplo; establece el canon de aquel uso que no es posible exhibir de otro modo. Así, al valer para todos los otros objetos de la misma clase, *define la inteligibilidad del conjunto del que forma parte y que al mismo tiempo constituye.*

Desde otro registro, se trata de hacer una lectura que sirva de referencia a otras lecturas; entender a todo texto como una provocación. Así, se puede pensar en función de determinadas estrategias textuales, un autor y un lector modelo. Por un lado, el autor empírico, como sujeto de la enunciación textual, formula una hipótesis de lector modelo. Por el otro, simultáneamente, el lector empírico, sujeto de actos cooperativos de interpretación textual, debe producir/ fabricar hipótesis a partir de los datos de la estrategia textual del autor empírico sobre un autor. ²

Ahora bien, no hay que entender la cooperación textual como una simple actualización de las intenciones del sujeto empírico de la enunciación, sino de las intenciones que el enunciado contiene virtualmente, que se encuentran en el texto más allá de las intenciones del autor empírico. La cooperación textual no se realiza entre dos sujetos individuales sino entre dos estrategias discursivas. Siguiendo a Eco (1987), para configurarse como lector modelo se deberá reconocer y recuperar los códigos del emisor, esto es la enciclopedia desde la cual fue emitido ese discurso; considerar las circunstancias de enunciación de un texto; proponer como claves de actualización del texto las estructuras actanciales (preguntas sobre el “tema” efectivo” del texto, al margen de la historia individual de tal o cual personaje) y las estructuras ideológicas.

Por otra parte la configuración del autor modelo depende de determinadas huellas textuales, pero también involucra al universo que está detrás del texto, detrás del destinatario, y probablemente, también ante el texto y ante el proceso de cooperación, en el sentido de que dicha configuración

² Eco (1987) considera que la hipótesis que construye el lector empírico sobre su Autor Modelo “parece más segura” que la del autor empírico sobre su Lector Modelo, dado que el segundo trabaja sobre algo que no existe aún, que él de algún modo crea a través de sus estrategias textuales; en cambio el lector indaga sobre un acto de enunciación que se ha producido y que está presente textualmente como enunciado.

depende de la pregunta: ¿Qué quiero hacer con este texto?

En suma, en este estudio que rastrea la cuestión del método en la enseñanza y ante la opción de abordar una lectura acerca del mismo desde los clásicos, se trata de tomar de los autores seleccionados sus reminiscencias en la actualidad, aquello que sobrevive al paso del tiempo. Es decir, recuperarlo desde el presente dotando a sus aportes nuevas significaciones, retomando aquello de sus ideas que pervive; resabios discursivos de sus postulaciones identificadas en nuevas obras, nuevos autores. Así, volver sobre los clásicos se constituye en alternativa privilegiada; abandonarlos, en cambio, se asocia a pérdida de identidad, pérdida de memoria, desarraigo, deshistorización, con claros efectos en la conformación de un campo.

Perspectiva de lectura que plantea la necesidad como intérpretes, de incorporar el propio contexto de los acontecimientos y revivirlos mediante un proceso de empatía; comprensión de los sentidos de la acción humana y lo generado por ella; registros de una producción en tramas de significaciones más amplias que al inscribir en la indagación cualitativa reclaman un ejercicio de corte hermenéutico. Perspectiva hermenéutica no entendida como filología del texto, sino como acercamiento no des-implicado al objeto de estudio, dando lugar a intuiciones, descubrimientos, asombro, sin perder un cierto sentido de lo lúdico, lo placentero. Hermenéutica que pone de relieve el papel del sujeto que conoce, su participación creativa como lector, para lo cual requiere de un aparato teórico metodológico que posibilite develar manifestaciones no transparentes en los hombres y sus obras.

Este particular modo de referir a los clásicos desde la indagación del presente y los juegos de poder que se instalan en la legitimación de significados a partir de la introducción de intereses contemporáneos vinculados a preocupaciones teórico/metodológicas actuales, se configura como horizonte de interpretación en relación a la obra, lo que en ella se busca, lo que a ella se le pregunta.

PRIMEROS REFERENTES

En este marco de ideas resulta fructífero recuperar el recorrido genealógico de autores contemporáneos, entre ellos David Hamilton (1981) quien realiza interesantes observaciones respecto de la cuestión, que interpretamos pueden resultar aclaratorias de nuestro pensamiento al colocarnos con ellas en situación de diálogo.

Este autor afirma que la relación entre Pedagogía y Didáctica comienza a tomar forma más elaborada en los siglos XVI y XVII, en el contexto del surgimiento de tres nuevos términos en el léxico educacional: programas de estudios, currículo y método, que junto con didáctica y pedagogía circulan inicialmente en latín y proporcionan la infraestructura conceptual para la enseñanza europea moderna.

Al aludir específicamente al origen de la cuestión del método, Hamilton describe las dificultades que atravesara la transmisión de la dialéctica, rama de la filosofía que en la época analiza la estructura del lenguaje. En esta dirección, sostiene que los dialécticos del renacimiento tardío sustituyeron las reglas "inagotables y quisquillosas" por manuales que contenían preceptos condensados que simplificaron la dialéctica para los estudiantes a los fines de que estos *podieran extraer y aplicar las verdades insitas en los escritos y discursos de los grandes pensadores*.

En este proceso jugaron un papel importante varios profesores-dialécticos: Melanchton, Sturn y Ramus. Felipe Melanchthon (1497-1560), desde su convicción acerca de la necesidad de sostener los fines del humanismo, en tanto ello contribuiría a acercar al hombre al objeto religioso, es decir, a "entrar en la verdad de la escritura", propone el estudio del griego y del latín. En su discurso fundacional de la Escuela de Nuremberg (1526) llamado "En alabanza de la nueva escuela", describe la función de la misma como *institución destinada a promover la piedad ilustrada mediante una sólida educación clásica*. (BOWEN, J. 1979). En esta perspectiva, junto a Lutero, sostiene la necesidad de desarrollar un vasto programa de alfabetización popular mediante una escolarización masiva para leer la Biblia que había sido traducida a las lenguas vernáculas. Entre sus obras, importa destacar un documento escrito originalmente en latín, cuya versión final en alemán es elaborada por Lutero, que constituiría dos años más tarde la base de los 28 artículos de "La confesión de Augsburgo" donde el autor describe *el método más apropiado* para llevar las escuelas de manera que resulte posible inculcar lo que denomina "piedad elocuente". Según el plan que Melanchton formula, las escuelas debían organizarse en tres etapas o grados. Se detalla en él no sólo las disciplinas que debían enseñarse sino también las horas en que habían de ser distribuidas y los textos a utilizar, que evidencian claramente la referencia a los clásicos griegos (Esopo, Plauto, Terencio, Virgilio, Ovidio). La jornada escolar se inicia recuperando la tarea del día anterior y consta de la memorización de determinados escritos, ejercicios de gramática latina, *etimología, sintaxis y prosodia, todo ello con un método de repetición constante*. La idea de gradualidad se

manifiesta en este programa claramente, dado que sólo a condición de dominar la gramática el estudiante se iniciaba en el estudio de la dialéctica y la retórica.

Joannes Sturm (1507-1589) quien se forma en Lovaina, Heidelberg (ámbito en el cual Melanchton era catedrático) y luego en París, se instala finalmente en Estrasburgo donde elabora un plan educativo conforme al modelo de Melanchton. Funda allí una escuela única a la que denomina Gymnasium que refleja la reivindicación de la antigua cultura griega y la aparición de la enseñanza superior en el seno de los gymnasia (Bowen, J. 1979). Este gimnasio que Sturm dirige durante 44 años fue reconocido en toda Europa por *sus métodos pedagógicos*.

El propio Sturm lo expone como “sistema metodológico o ratio”, un término que es crucial en los escritos de este autor. En su obra *De la correcta iniciación a los estudios escolares*, describe su sistema como un “método fácil de lengua latina”. Para *instituir las diversas artes*, afirma, *hay que utilizar un camino determinado, corto y directo*; la idea de método se asocia así a la enseñanza y la comunicación. La clave del mismo consistía en fomentar un buen dominio práctico del latín, por entender que el método escolar correcto es aquel que permite acercarse rápidamente a los autores griegos y latinos. Elabora un programa de estudio que se inicia a muy temprana edad y que gradualmente va proponiendo la lectura de obras clásicas cada vez más complejas, centrada fundamentalmente en la crítica textual realizada en latín. Se desarrolla luego la enseñanza del griego, algo de hebreo y se completa con materias como matemáticas, historia y geografía. A los 9 años del gimnasio, le seguían los 6 de la academia que, además de las artes liberales, incluía la enseñanza de la medicina y el derecho. La ratio de Sturm fue así, el modelo en que luego se inspira, a finales del siglo XVI, la orden de los jesuitas, quienes crean la “ratio studiorum” que, según afirma Bowen (1979), fue *la sistematización más completa y elaborada de un método pedagógico que jamás se ideara para enseñar los studia humanitatis*.

En la visión de Hamilton (1981), son Melanchton y Sturm, quienes amplían la idea de la dialéctica. Ampliación que se hace explícita en los textos de P Melanchton:

“[...] el método es un hábito, esto es una ciencia o un arte que describe y abre camino a través de lugares saturados e impenetrables y extrae y ordena las cosas pertenecientes a la materia de que se trate [...]”
(HAMILTON, 1981:200)

Iniciar la redefinición de la dialéctica, según el autor, amplía a su vez, las fronteras del método ya que la misma dejó de aplicarse sólo para los discursos escritos y hablados para orientarse a un

conjunto de procedimientos destinados a la solución de todos los problemas intelectuales. La vinculación de las ideas sobre "orden" con un cambio en la significación del término método, parece haber plasmado una conexión fundamental.

Peter Ramus (1515-1572), profesor de la Universidad de París, antiguo alumno de Sturn, y opositor a las ideas aristotélicas, es quien reafirma los aspectos secuenciales del método dialéctico, señalando que se trata de la disposición por medio de la cual la secuencia se sitúa primero en el absoluto orden del conocimiento y así sucesivamente las siguientes en una progresión sin ruptura. Desde la visión de Hamilton, quizás lo más significativo de sus planteos sea que el método "ramista" aportó a la enseñanza una fuerza sin precedentes al formalizarse o "metodizarse". La relación entre orden, eficiencia y perfeccionamiento, según lo considera el autor, llegó a ser fundamental para la reforma de la tradición escolástica a finales del siglo XVI, principios del XVII.

En consonancia con todo lo dicho hasta aquí, el método se vuelca a la práctica incrementando su eficiencia y replanteado en términos de "plazos cortos". A modo de ejemplo, Hamilton refiere al interrogatorio por parte del maestro, que figura en la literatura de la práctica educacional desde que Platón aludiera a los procedimientos socráticos. Revalorizado en el siglo XVI, al restaurar prácticas heredadas da lugar a una nueva forma de interrogatorio, como paso hacia el desarrollo del catequismo. De tal manera, *la concepción moderna de la didáctica tiene sus orígenes en la metodología del desarrollo doctrinal*. Resultado de este proceso de formalización, el currículo comenzó a significar un cuerpo fijo de enseñanzas (doctrinas) que pudieran ser transmitidas utilizando una tecnología instructiva, válida para todos los estudiantes.

Esta recuperación de la labor reconstructiva realizada por Hamilton, da cuenta de una perspectiva en el abordaje de la Didáctica coincidente con nuestras postulaciones acerca de la enseñanza y de esta práctica como objeto de esa disciplina. Perspectiva que no la reduce a cuestiones que permitan instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar sino que abre debate sobre qué merece ser enseñado, situando la acción educativa en un marco de comprensión más amplio.

En consonancia con lo planteado acerca de la impronta de los clásicos, desde un primer rastreo de pensadores, incorporamos dos autores que desde discursos y prácticas educativas muestran sus compromisos como sujetos históricos protagonistas de la época: Juan Luis Vives y Wolfgang Ratke. La profundización en la lectura develó a su vez la presencia de coetáneos que, si bien se vinculan

en algunos casos tangencialmente con lo educativo, realizan aportes sustanciales en relación a los temas en debate en el contexto de producción pedagógica de la época e interpelan los desarrollos de los pedagogos en los que se centra en primera instancia la mirada. Se trata de filósofos, intelectuales, humanistas, que se inscriben en lo educativo en tanto discuten sobre cosmovisiones en un período de la historia en el cual confluyen un conjunto de movimientos y de cambios económicos, políticos, culturales, religiosos y sociales indicativos del pasaje a nuevas maneras de concebir el mundo y la educación en él.

En ese contexto no se pueden soslayar los siguientes procesos concomitantes: la ramificación del cristianismo occidental y sus efectos en la configuración de la pedagogía moderna; la preservación del saber letrado dentro del ámbito de la iglesia y el hecho que los intelectuales eran generalmente clérigos. De esta manera, se explica la fuerte presencia de la religión en los debates teóricos, en la conformación de las instituciones y en la regulación de la transmisión de la cultura. Así, Lutero junto a otros como Calvino, se constituyen en figuras emblemáticas de las discusiones del momento al asumir las demandas protestantes que reclamaban nuevas formas de autoridad religiosa desde las críticas a las prácticas de la confesión. Dan lugar, al decir de Caruso y Dussel (1999), a la confesionalización como principio articulador de la sociedad, en cuyo marco, la Pedagogía se reconoce como una vía privilegiada para la tarea de gobierno de las almas en la cual los métodos de enseñanza, basados en una organización secuenciada del conocimiento, adquieren significativa relevancia.³

Juan Luis Vives (1492-1540), junto a Erasmo de Róterdam y Lutero, figura clave del humanismo del siglo XVI, no sólo dedica toda su vida a la enseñanza sino que ejerce la pedagogía como teórico y plasma sus ideas acerca de la misma en sus obras: *Introducción a la sabiduría*, *Ejercicios de lengua latina* y -tal vez las más significativas de su doctrina- el *Tratado del alma* y el *Tratado de la enseñanza*. La primera, es una colección de “*preceptos para vivir bien*”; la segunda, un conjunto de diálogos para ejercitarse en el estudio del latín; la tercera, es un libro de psicología escrito con el propósito de *que el conocimiento del alma sirva de base para el gobierno interior del hombre*. Desde ese pensamiento, en el cuarto de los libros mencionados, rechaza toda preocupación metafísica para desembocar en un planteamiento pedagógico, cuyas postulaciones serán

³ En vínculo con lo expuesto, advertimos la necesidad de profundizar en la reacción de la iglesia católica (contra reforma), en particular en los jesuitas, sin obviar algunas proximidades entre ambas iglesias al enfatizar procesos de afianzamiento de ciertas disposiciones, actitudes e ideas en dirección a *gobernar a los fieles*. En relación a ello el proceso de escolarización y, en particular, las cuestiones relativas al método, se vislumbra como vía ideal de

consideradas más tarde en la delimitación de la disciplina que Ratke y Comenio nombrarán como “Didáctica”.

El legado de la obra de Vives radica, según sus estudiosos, en la oposición a los métodos académicos de carácter escolástico. Desde esa aversión a la dialéctica corrompida, proscribió en las escuelas las disputas y los “torneos dialécticos” que desde su punto de vista estaban lejos de la búsqueda de la verdad. En cambio, recupera y preconiza una serie de preceptos de orden metodológico, coincidentes con otros que circulan en su época. Entre ellos, importa destacar la sugerencia de enseñar a leer y a escribir en forma conjunta; la necesidad de que el alumno a medida que estudia tome nota en sus cuadernos y elabore sus diccionarios personales (latín-griego-lengua vernácula y a la inversa). Asimismo, reconoce el valor de las preguntas rápidas y las respuestas breves; le asigna un lugar central a la “conversación”, al contraste de opiniones y al juego como medio indispensable para conocer las aptitudes de los alumnos. Respecto de los recursos, el autor aconseja contentarse con el uso de la pizarra, la tiza y para matemáticas el compás. Por otra parte, recomienda que los alumnos *conserven lo que hubieran escrito en los primeros meses para cotejarlo con lo escrito en los meses sucesivos y certificarse de los avances y seguir pisando la vereda por dónde entienden que adelantan caminos.* (De tradendis disciplinis, III, iii) Su humanismo le lleva a interesarse por la enseñanza de las lenguas ya que las mismas son *las puertas de todas las disciplinas y artes.*

Es Vives quien al aludir al valor de “*las prácticas de muchos*” como base para la elaboración de “reglas universales”, incorpora por primera vez el “método inductivo en la ciencia pedagógica”, el cual, según este educador, debía ser adoptado no sólo por el maestro sino también por el alumno, quien al mismo tiempo tenía que prestar una atención ininterrumpida a las explicaciones que aquél realiza y reflexionar acerca de los datos que él mismo reunía. Al respecto, afirma que, la meditación y la práctica contribuyen a acrecentar la rapidez mental más que la contemplación de aquello que se transmite por el ejercicio y el uso.

Wolfgang Ratke -Ratichius en latín- (1571-1635) educador alemán, según lo afirman diversos autores, a finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII, formula lo que significa como el ideal de *una ciencia de la enseñanza, de una “didáctica”*. En tal sentido anticipa una concepción de esta disciplina como *doctrina de enseñanza*. Postulaciones que se identifican inicialmente en el texto

que titula "Memorial" (Frankfurt, 1612) en el cual reclama una reforma educativa que responda a la necesidad de *fundar escuelas que enseñen con nuevos métodos lenguas modernas y muertas*. Escuelas populares donde, además, se enseñen ciencias y oficios manuales en lengua materna.

Su sistema de educación se basa en la filosofía de Francis Bacon, de quien toma el principio *del procedimiento de las cosas a los nombres*. De allí deriva dos principios de organización metodológica: de lo particular a lo general y de la lengua materna a las lenguas extranjeras. A ellos les suma, como parte de su propuesta, el valor de la actividad como vía para la superación del memorismo y apertura a la reflexión personal. Desde allí, configura lo que denomina la "pequeña didáctica" a la que considera *el arte de la enseñanza* caracterizándola como instrumento o método *a modo de catálogo, de prescripciones o máximas*. En este marco, sostiene que *forzar y violentar es perjudicial ya que crea aversión hacia el estudio* por lo que plantea que debe enseñarse a partir de la observación, el análisis y el experimento. Enfatiza también, *la necesidad de no estudiar más de una cosa por vez ni de trabajar más de un tema al día*. Ingresará así, tal como lo hacen sus coetáneos, las cuestiones vinculadas al "cómo", o sea su preocupación respecto a la manera de abordar los contenidos para la enseñanza.

Según se advierte en las producciones de quienes estudian su obra y su pensamiento (Hamilton, entre otros) en general, el pensamiento pedagógico de Ratke se presenta en forma de aforismos, postulados, normas. Las principales prescripciones tal como las plantea en "El Memorial", son: la enseñanza debe impartirse siguiendo el curso de la naturaleza por lo cual irá de lo fácil a lo difícil, de lo simple lo complejo, de lo conocido a lo desconocido; no debe aprenderse más de una cosa a la vez y debe repetirse con frecuencia lo aprendido; aprender, al principio, todo en lengua materna, y a posteriori habrán de estudiarse las lenguas extranjeras; no ha de admitirse ninguna regla antes del conocimiento del lenguaje. El aprendizaje debe discurrir sin violencia ya que ésta es contraria a la naturaleza, por lo tanto, el maestro debe limitarse a enseñar su disciplina, los castigos y la coacción no son del ámbito de su competencia. Los principios de uniformidad y armonía han de regir los métodos de la enseñanza y los recursos que en ella se utilicen; todo debe ser enseñado por partes, mediante la experimentación y la observación; sólo deben ser retenidas en la memoria las ideas *bien comprendidas* por la inteligencia; se trata de presentar primero los temas en forma compendiada y después desarrollarlos.

Asimismo, Ratke es uno de los primeros pedagogos en plantear la necesidad de enseñar el arte de

enseñar, vale decir, formar a quienes enseñan.

Esta breve referencia a Vives y Ratke tiene el propósito de visibilizar fuertemente la perspectiva de construcción histórico-social en la lectura de los clásicos. Años Comenio, uno de los autores más destacados de la época, emblemático por sus aportes sobre la cuestión del método y en definitiva la didáctica, ancla sus ideas en desarrollos previos como los mencionados, algunos de los cuales fueron sus maestros.

CAPÍTULO 1: JUAN AMÓS COMENIO

EL AUTOR, SU OBRA Y LAS CONDICIONES DE PRODUCCIÓN.⁴

Si de lo que se trata es de poner en juego un análisis acerca de la construcción social de conceptos respecto del “método”, la obra de Comenio se constituye en fuente ineludible. Ello deviene de constatar que, según autores diversos, su producción representa uno de los primeros esfuerzos de sistematización de la pedagogía occidental como disciplina académica.

Entender la obra como producto cultural de una sociedad y un tiempo específicos implica, según señaláramos, entender las condiciones sociales en las que un autor desarrolla sus aportes. Para ello, entretrejer historia individual e historia social. Inscribir la lectura en el marco de un tejido social y en la urdimbre que se despliega a su alrededor visualiza en Comenio no sólo al maestro que produce en el terreno de la Didáctica sino a un personaje polifacético que protagoniza una época también polifacética de reformas e intolerancias religiosas; de reordenamientos socio-económicos; de instauración de nuevos saberes, también de nuevas formas de relación social. La misma remite a la Europa del siglo XVII, época marcada por profundos cambios políticos, económicos, religiosos, y socioculturales. Época en que toda Europa estaba conmocionada por las ideas copernicanas que marcaron el pasaje de una concepción de mundo geocéntrica (sostenida desde la Biblia y el credo que dirigía las vidas humanas y las dinámicas sociales) a otra, heliocéntrica. En tal sentido, Dussel, I. y Caruso, M. señalan que:

“[...] los Siglos XV y XVI marcan la consolidación de una nueva era social, caracterizada por una creciente urbanización, una estructuración territorial de los estados, una concentración del poder en aparatos centralizados como las monarquías y la aparición de nuevas formas de saber llamadas científicas.” (CARUSO Y DUSSEL, 1999:44)

Complejo contexto, atravesado por enfrentamientos como consecuencia de los movimientos de reforma y contrarreforma, que se constituyen en núcleo de las preocupaciones y planteamientos socio-políticos y pedagógicos y en base de sustentación de la labor humanístico-cultural de Comenio. Visión ampliada de la realidad epocal que explica que haya sido su lectura, así como la de otros pensadores considerados “clásicos” de la Pedagogía, una tarea emprendida desde distintas comunidades académicas, con intencionalidades diversas.

⁴ Las referencias incluidas en este apartado constituyen una síntesis de la información recuperada de diversos

Desde diferentes perspectivas se coincide en resaltar que su obra pone de relieve las ideas centrales que en torno a lo educativo configuraban el contexto de pensamiento del siglo XVII, cuestión que en sentido estricto constituía la intención de Comenio. Rastrear y analizar su producción nos plantea como interrogante cuáles serían las razones por las que, en tanto *teólogo enamorado de la metafísica y empapado de la atmósfera especulativa del siglo XVII*, se haya ocupado de la educación y publicado una obra pedagógica de una magnitud sorprendente, tanto por su dimensión como por su diversidad temática y de formatos.

Una interpretación posible se asocia a la vinculación de Comenio con escritos de pedagogos coetáneos que atraen su atención, entre ellos, los métodos especializados de Ratke y Alsted para la enseñanza de las lenguas así como sus vinculaciones con otros maestros de escuelas, tales como Valentín de Andrea y Cecilio Frey que, nombrados en sus textos, se constituyen en referencias concretas de sus reflexiones pedagógicas. De Ratke le inquietó particularmente el "Memorial " en el cual el pedagogo alemán, como ya señaláramos, expone un nuevo método para enseñar, concordante con los principios a los que el propio Comenio apelaba en su intento de sistematización pedagógica.

Otra interpretación deviene del acercamiento de Comenio a las ideas de pensadores, científicos y filósofos tales como Giordano Bruno, Bacon, Kepler, Galileo, Descartes, T. Hobbes, Pascal, Spinoza, entre los principales.⁵ En efecto, en su estadía en Heidelberg, Comenio se aproxima al conocimiento de las ciencias naturales, que giraban alrededor de la teología. Lee también el manuscrito de Copérnico "Las revoluciones orbitales de los astros ", justamente por su gran interés hacia los descubrimientos científicos en una época dominada por la metafísica escolástica. La revolución astronómica proclamada por Copérnico hace deducir por analogía al joven Comenio que el centro del sistema escolar más que el maestro es el alumno, lo que lo impulsará luego a

escritos biográficos sobre el autor.

⁵ Algunos acontecimientos claves y ciertos datos acerca de los principales referentes teóricos en distintos campos de conocimiento y la vasta producción a lo largo del siglo XVII, resultan más que ilustrativos para dimensionar el contexto de ideas de la época. Entre las publicaciones, cabe mencionar: 1605-1606 la publicación "Sobre el progreso y el avance de la ciencia" de Francis. Bacon; en 1609. "Astronomía nueva" de J. Kepler; el descubrimiento en 1610 del telescopio por Galileo y la invención del microscopio. En 1619 "Sobre la armonía del mundo" de J. Kepler; en 1620 el "Novum Organum"; en 1625 la "Instauratum Magna y en 1627, "Nueva Atlántida" de Bacon. En 1628 Descartes concluye "Reglas para la dirección del espíritu" y en 1632 aparece "Diálogo dei massimi sistema" de Galileo Galilei, año en el cual Comenio escribe "Cómo reformar la astronomía a la luz de la física". En 1637 se publica "Discurso sobre el método, dióptrica, meteoros y geometría" de René Descartes. En 1642 "Sobre el ciudadano", de Thomas Hobbes. En 1651 "El tratado sobre el vacío" de Pascal y "El Leviatán" de Hobbes y en 1670 "Pensamientos" de Pascal. En 1669 muere Rembrandt, entre cuyas obras se encuentran las pinturas que retrataron a Comenio. Como acontecimientos relevantes, Galileo es condenado a muerte (1633); Spinoza es excomulgado y desterrado; en 1663 la obra de Descartes

desarrollar singulares planteos vinculados a la enseñanza a los que referiremos específicamente en el análisis de su obra, en particular la Didáctica Magna.

Junto a estos datos que configuran la matriz socio-histórica nos importa, en consonancia con la perspectiva teórico-metodológica adoptada, incorporar una mirada más circunscripta a su historia personal, a su trayectoria. Su vida nómada⁶, casi errática, signada por el destierro reafirma su visión pacifista desde la que considera la necesidad de construir un orden internacional diferente. Visión que siempre trasciende lo local y sienta las bases de su perspectiva pansófica que, sin duda, no se limita al plano de lo educativo. En este marco, y desde una lectura con énfasis en lo pedagógico, cobra visibilidad que sus propias vivencias como estudiante, tanto en aquello que rechazaba (los estudios verbalistas y repetitivos) como lo que provocaba sus inquietudes y motivaciones (la naturaleza, el mundo, el conocimiento científico, la teología, las lenguas y las artes) se constituyeron en cimientos de gran parte de sus propuestas.⁷ Ya en esta etapa se atreve a expresar sus desacuerdos acerca de algunos textos ante sus profesores, acostumbrados a que los alumnos obedientemente repitieran las doctrinas preestablecidas. Sus preguntas los desconcertaban pues advertían que pensaba libremente. Comenio se volvió famoso por su agudeza en el planteo de dudas e interrogantes. Esta fama lo ayudó a entrar como auxiliar en el cuerpo docente de la Universidad y es allí donde se contacta con la obra de Ratke que lo aproxima a los estudios

se incluye en el índice de las obras prohibidas.

⁶ Nacido un 28 de Marzo de 1592; se reconocen probablemente tres poblados vinculados a los primeros años de su vida. Se afirma como más probable a Nivnice como el lugar de su nacimiento, Komňa, una pequeña aldea donde se asentaron sus padres y del cual tomó el nombre de Komensky - Comenius es la forma latina-, pasando su infancia en Magyarbórd -actual Uherský Brod-. A la edad de 12 años pierde a sus padres y dos de sus tres hermanas probablemente por causa de la peste, mudándose con una tía Zsuzsana en Straznice (poblado fronterizo con Hungría), donde asiste a una escuela dirigida por los Hermanos Bohemios, rama mística de la tradición reformada más antigua de Europa, que se originó en la obra de Juan Huss. El husismo constituye el movimiento local que, conservando su propia especificidad, se articula con movimientos generalizados en Europa en torno a las lenguas locales. Straznice es centro de disputas políticas y religiosas, siendo incendiada en 1605 por Stepan Bockaj, sus pobladores sacrificados o capturados; el joven Comenius logra refugiarse pero pierde su segundo hogar y además las propiedades heredadas del suburbio de Uherský-Brod, que fueron destruidas por las tropas. Los años siguientes estuvo bajo la protección de Kozák y Mravenec Urbano, en Nivnice. Se encontraron obras y escritos tempranos firmados bajo el nombre de Nivanus, Nivnicenus, Neufekdius. En 1608 fue enviado a una escuela dirigida por los Hermanos en Přerov y hasta 1611 estudió en la Escuela de Gramática ganando el aprecio del rector y convirtiéndose en el alumno predilecto (Amosus: el predilecto) del obispo Juan Lánecky.

⁷ De su paso por la Escuela de Strážnice, Comenio recuerda el método memorístico con el cual su maestro los obligaba a aprender pasajes bíblicos, cánticos religiosos y preguntas de catecismo, al mismo tiempo que les enseñaba lectura, escritura y cálculo -relegados a un segundo plano, como enseñanza complementaria- usando procedimientos incomprensibles que exigían años de aprendizaje verbalista. Pese a los sufrimientos que le produce la memorización de reglas ininteligibles, debido a su excepcional aplicación, algunos nobles protectores de la hermandad morava centraron su atención en el joven Comenio enviándolo a la escuela secundaria de Přerov como becado. Con los mismos defectos que viviera en Strážnice aprende afanosamente el latín, disfruta la lectura de los poetas, Virgilio, Ovidio, Cicerón y se interesa especialmente en la Biblia. Asimiló los clásicos latinos y griegos y profundizó el estudio de la historia de los pueblos. De esta manera, adquiere rudimentos de diversas lenguas. Su espíritu crítico le hizo merecer que lo enviaran a la Universidad de Herborn -escuela de gran prestigio- donde enseñaban los mejores profesores.

relativos a la cuestión del método en Didáctica o “arte de enseñar” y a los escritos desde los cuales delinea su programa de reforma educativa.

Realiza también estudios de teología en Heidelberg inquietándose por los planteos asociados a la reconciliación y unidad de todas las religiones protestantes⁸. Asimismo, y ya en otra dirección, en el desarrollo de su formación universitaria presta especial interés por todo aquello que se vincule con el conocimiento científico. Particularmente consideraba que la astronomía era una ciencia excitante y sentía que en ella el pensamiento humano se acercaba a los más lejanos espacios y a las más profundas preguntas de la existencia: la creación y el sentido del mundo.

Su búsqueda relativa a la enseñanza de las segundas lenguas y del latín, lo llevan a desenvolverse como instructor reaccionando en contra del sistema pedagógico utilizado en las escuelas, sistema en el cual él también se formó. Admirado por grandes personalidades de su patria expresa sus intenciones relacionadas con la carrera de maestro. Elegido como administrador de la Escuela y guía espiritual del Concilio de la Hermandad, implementa su “método activo” en la enseñanza de las ideas de paz y progreso para el país.⁹ Consideraba la educación como un factor primordial para desarrollar estas dos ideas, por lo que las transmitía tanto en el púlpito como en el aula. En consonancia con ello, por este tiempo, es nombrado a la vez Obispo de la hermandad morava y rector del colegio alemán.

Frente a los determinantes político-religiosos y las adversidades que le cabe enfrentar, no resigna su labor como maestro. A partir de ella, replegado de las producciones teóricas, orienta sus escritos a la elaboración de manuales, recursos y materiales didácticos donde conjuga su pensamiento y experiencia, siempre desde una visión crítica en procura de aportar alternativas a las prácticas dominantes de la época. De manera paradójica, son los vínculos que establece con figuras de la monarquía y la iglesia protestante los que hacen posible la difusión de sus obras y la promoción y aplicación de sus ideas. Tiempos controversiales de relaciones también controversiales que, sin embargo, no alejan a Comenio de la defensa de sus ideales.

⁸ Se vincula allí con su maestro Johann Heinrich Alsted, importante filósofo y teólogo preocupado por integrar las disciplinas conocidas en una obra enciclopédica e interesado por igual en las ciencias naturales y ocultas.

⁹ Frente a la persecución contra el protestantismo, Comenio huye. Los invasores localizan su casa y queman sus manuscritos. Pasa siete años en la clandestinidad y se ve obligado a seguir el camino recorrido ya por muchos de sus compatriotas, el exilio. En 1628 se instala en la ciudad polaca de Lezno, allí es comisionado como maestro de la

El recorrido por la biografía de Comenio entendida como reconstrucción de su trayectoria, permitió registrar indicios acerca de las condiciones de producción de su discurso; develar el germen de sus ideas y la articulación de las mismas con sentido programático.

Una cuestión que llama la atención, al profundizar la indagación sobre la producción comeniana, es la vastedad de su obra ¹⁰ la cual, sin embargo, se ha asociado casi exclusivamente a la Didáctica Magna. Si bien no se puede desconocer que ésta indudablemente condensa postulaciones centrales del autor respecto de los procesos de escolarización y de las prácticas al interior de los mismos, el conjunto de sus escritos refleja una mirada minuciosa, aguda y crítica acerca de la educación y la enseñanza según la expresión de la época. Debido a los avatares de su vida errante, muchos de ellos fueron iniciados simultáneamente y, en algunas ocasiones, culminarlos le insume varios años. La ambición respecto de sus textos vinculados a lo educativo, en consonancia con la pretensión holística propia de sus coetáneos enciclopedistas, conduce a Comenio a trazar con anticipación un plan a partir del cual encadena una obra con otra.

Sus escritos sobre la educación y la enseñanza permitieron pasar de discursos dispersos a un conjunto más definido de conceptos que luego habrán de formar parte indivisible de sus postulaciones pedagógicas centrales. Un recorrido por los mismos permite advertir que en ellos se problematiza teóricamente, se refiere a sus prácticas concretas como maestro y a sus memorias de experiencias como alumno. Desde esta fase su producción remite a cuestiones de distinto nivel y escala respecto de lo didáctico por lo que, junto a la exposición de principios fundantes produce textos manuales para maestros; uno, entre otros indicios, que da cuenta de su *habitus magisterial*.

Probablemente, su perspectiva de sentido amplio con expresión en lo didáctico establece nexos entre ámbitos de poder político y religioso que posicionan a la Didáctica desde la génesis de la misma, alejada de una visión meramente instrumental. Este es el marco en el cual Comenio coloca la cuestión del método en la enseñanza. Constatación que anticipa convergencias factibles de identificar desde los análisis en clave filosófica, psicológica, pedagógico-didáctica, previstos en este estudio. Al recorrer la obra se evidencia con claridad un Comenio preocupado tanto por las cuestiones relativas a las formas, -que significamos de orden metodológico- como por aquellas asociadas a los problemas políticos, sociales y religiosos de la época. La lectura se complejiza

escuela materna para la que escribe seis libros de texto.

¹⁰ De todas maneras cabe aclarar, siguiendo a distintos estudiosos de este autor que, respecto de muchas de ellas, en su propio idioma (checo) latín y alemán, sólo se han encontrado algunos manuscritos.

cuando se procura hallar aquello que constituye la unidad de su pensamiento, el núcleo central de su postulaciones programáticas.

LA DIDÁCTICA MAGNA

La versión escrita de la *Didáctica Magna* en lengua checa es publicada en 1632, traducida a una lengua internacional y en latín, por primera vez en 1679. No se trata de un dato contingente o anecdótico: la modernidad en Pedagogía se abre con esta obra fundante, totalizadora, completa y universalizante. Verdadera 'caja de herramientas' que a través de normas y explicaciones constituye el esquema básico para las actividades de enseñanza en escuelas por parte de los educadores modernos.

Según Bowen (1979) se trata de *un documento extenso, detalladamente razonado*, cuyo título anticipa el “gran alcance de su contenido”. Documento que se construye como un instrumento teórico capaz de brindar respuestas al desafío de los nuevos tiempos respecto de la formación en diferentes etapas.

La obra de Comenio, considerada como fuente de “la pedagogía moderna”, integra y condensa aquellos aspectos que la pedagogía del siglo XVI y de principios del siglo XVII ya había esbozado. Es evidente que Comenio no "inventa" ex nihilo un nuevo diagrama de normas y explicaciones en el campo de la educación sino que, a partir de elementos preexistentes a los cuales suma componentes propios, estructura un nuevo entrecruzamiento.

La idea de un enfoque enciclopédico y organizado lógicamente, con una ordenación adecuada, cobra fuerza en su visión respecto de cómo debían ser reformadas las escuelas. Desde su creencia en la “unidad del universo” y la ausencia de divisiones en la naturaleza, entiende las clasificaciones como un artificio que violenta la continuidad del mundo real. Ideas estas de los círculos intelectuales europeos de su tiempo que lo conducen a la visión de una ciencia única y universal.

En *Didáctica Magna*, proclama un método mediante el cual pueda enseñarse a todos los niños con rapidez, amenidad, seguridad, la suma de todos los conocimientos y al mismo tiempo imbuirlos de aquellas cualidades de carácter que fueran importantes para este mundo y para el otro. En efecto, se propone crear una *didáctica magna*, esto es, *un artificio universal para enseñar todo a todos*,

enseñar de un modo cierto, de tal manera que no se pueda menos que obtener un resultado infalible, sistema conocido como “pansofia”.

Comenio se opone fuertemente a los estudios memorísticos y por ello propone un orden para la enseñanza que consiste en primer lugar, en la explicación de la lección a los fines de que sea entendida por los alumnos; luego, la ayuda del maestro para la elaboración de los conceptos explicados hasta que los mismos queden fijos en la memoria y, por último, el planteo de ejercicios aplicados a “cosas prácticas de la vida” sostenido en su propuesta de “aprender haciendo.” En síntesis, su “método” se basa en tres pasos: comprender, retener y practicar, al que Comenio refería apelando a tres voces griegas: autopsia, autocracia y autopraxia.

Enseñar conjuga de este modo, cuestiones relativas a la disposición de tiempo, al objeto y al método. Este último asociado a una visión de unicidad que se traduce en la afirmación de la existencia *de un solo y el mismo* método para enseñar todas las ciencias, todas las artes y las lenguas. En el modelo pedagógico comeniano es posible reconocer unas prescripciones, una guía reglada acerca de cómo y cuándo se debe enseñar; ideas asociadas también a los principios de tiempo, ritmo y gradualidad. Acorde a ello, la recomendación es *proceder* de lo más simple a lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido; no cargar en exceso a los alumnos y *proceder* despacio en todo. Enseñar todo por los sentidos actuales, para su aplicación inmediata y siempre por “un solo y mismo método”, para lo cual la enseñanza deberá apoyarse en la inducción, la observación, los sentidos y la razón.

Su sistema de enseñanza se funda en una concepción cosmológica basada, según destacan Caruso y Dussel (1999), en un orden de carácter universal considerado parte de la creación divina -derivado de la observación de la naturaleza¹¹- del que infiere sus principios acerca del arte de aprender y enseñar a todos todas las cosas. Esta cosmología que estructura su Didáctica, se engarza en una corriente amplia de pensamiento cuyo auge se produjo en los siglos XV a XVII y que sienta sus raíces en el Panteísmo (concepción intermedia entre la visión sagrada del mundo, propia de la Edad Media) y las nuevas corrientes profanas de la ciencia y el conocimiento de la naturaleza. Conjunto de ideas que se concretan en el “método global o frontal” a partir del cual el maestro (un maestro) ordenará una variedad de alumnos frente a él. De modo que, no sólo el método se unifica, sino que

¹¹ Naturaleza que aún aparentemente desordenada desde la diversidad empírica y concreta es, en su visión, expresión de un orden que proviene de un “Uno”, totalidad y principio organizador.

el docente como encarnación de esta unificación, emerge en toda su centralidad y autoridad.

Comenio se preocupaba tanto por desarrollar el interés genuino de los alumnos como por desplegar un método para captar su atención: “no se obliga a los espíritus a nada que no les convenga por su edad y por la razón del método.” Igualmente, insiste en el valor de utilizar imágenes, ejemplos, anécdotas y fábulas y disponer de recursos diversos (libros, láminas) que acerquen la enseñanza desde la palabra al conocimiento de las cosas, a los “estudios reales”. En correspondencia con este conjunto de ideas, asigna un lugar preponderante a la actividad, con la intención de reducir la distancia entre lo formal y lo concreto.

La cuestión del método en la enseñanza en la Didáctica Magna es abordada no sólo como contenido clave sino también a partir de la singular forma en que el autor construye metodológicamente el propio texto. Desde la opción que asume incorpora una serie de “Fundamentos” en cada uno de los cuales, por una parte, vincula metafóricamente naturaleza- enseñanza y por otra parte, analiza críticamente ciertas prácticas implementadas en las escuelas de su época.

Así, en el primero de dichos fundamentos afirma que la naturaleza *aprovecha el tiempo favorable* de lo que deriva que la enseñanza debe actuar igualmente: ha de realizarse de modo gradual. Asimismo, plantea que en la escuela no se usa el tiempo adecuadamente y no se disponen de ejercicios apropiados que permitan que *todo se verifique por sus pasos*. Preocupado tanto por el objeto de enseñanza como por el sujeto del aprendizaje, recomienda los tiempos indicados para enseñar diferentes conocimientos advirtiendo acerca de la necesidad de escalonarlos por edades de tal manera que no se proponga nada que el alumno no esté en capacidad de recibir.

Desde esta perspectiva, distingue cuatro diferentes escuelas asociadas a períodos o etapas de la formación. En ellas se debieran enseñar los mismos contenidos vueltos a formular de un modo distinto en cada nivel, a partir de la siguiente secuencia: regazo de la madre (*Premium maternum*); escuela pública vernácula (*Schola vernacula publica*); escuela de Gramática o Gimnasio (*schola latina*) y la universidad seguida de viajes (*academia et peregrinationis*). La tercera de ellas, es el centro de su interés razón por la cual es tratada extensamente como parte de la reforma que propone en la Didáctica Magna. El programa de la misma debía ocuparse de todo el conocimiento a niveles abstractos cada vez mayores y basarse en seis disciplinas formales: gramática, dialéctica, retórica, ética, física y matemáticas. El estudio del latín era central por cuanto toda la formación se impartía

en ese idioma. Junto a la organización formal de los estudios, Comenio entiende que las instituciones deben ofrecer una serie de libros de textos también graduados. La gradualidad es expresada desde una metáfora espacial y sigue la siguiente secuencia: vestíbulo, patio, palacio.

Con el propósito de *corregir el método*, y desde la apelación a preceptos, afirma que la materia debe preceder a la forma y los ejemplos a las reglas; presentar en primer lugar las cosas que son objeto del entendimiento y de las palabras. No se trata, dice Comenio, de un buen autor, ni de un diccionario, sino de comenzar por la gramática; que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas. Es decir, priorizar lo próximo, lo simple respecto de lo complejo; lo particular a lo general, lo concreto a lo abstracto; reglas metódicas de fuerte pregnancia en los modos de concebir el método en la enseñanza.

Tiempo/s y gradualidad en la enseñanza se destacan como dos dimensiones centrales del método en este autor; nociones de particular fuerza en la configuración de los sistemas educativos modernos. Gradualidad que ligada a secuencia podría vincularse, sin que Comenio lo planteara explícitamente, a lo que recién en el siglo XVIII se designa con el término currículo. Cabe precisar que la concepción de tiempo y gradualidad en Comenio no alude a una visión de tiempo subjetivo, según hoy lo significamos, sino a una estructuración homogeneizante que se traducirá luego en una nueva representación del aula como escenario de concreción de la enseñanza en el espacio escolar. Modo de entender la misma precursor del concepto de aulas graduadas que se sostiene como forma y materialidad dominante en la actualidad.

En el segundo “Fundamento” Comenio afirma que es necesario preparar antes de dar forma. En tal sentido reconoce que las escuelas no disponen de los instrumentos de trabajo (libros, tablas, modelos, ideas) para su adecuado uso en el momento apropiado.

En el tercer “Fundamento” sostiene que así como lo hace la naturaleza, la escuela debe preparar a los sujetos y despertar el deseo de aprender en quienes no lo tienen. Afirma que se trata de *sujetar por medio de la disciplina, el orden y la perseverancia*. Tal vez en el presente sea difícil conjugar deseo con disciplina y orden. No obstante, cabría preguntarse qué significados asumen estos términos en el contexto del siglo XVII, de qué deseo se trata o con quiénes entra en diálogo el autor cuando los utiliza. Tal vez podría reconocerse el germen de otras preocupaciones/propósitos de la escuela moderna, dos sentidos fundantes aún en su contradicción: por una parte, “movilizar”,

“motivar” al alumno y, por la otra, “encausarlo,” “disciplinarlo”.

En el Fundamento cuarto, en la línea de prescribir respecto de cómo enseñar, sostiene que cuando se enseñan muchas cosas al mismo tiempo se confunde a los discípulos, así no debieran estudiarse dos lenguas al mismo tiempo. Reitera la importancia de la organización de los contenidos a los fines de su presentación ratificando la necesidad de atender a las posibilidades de los sujetos. De este modo, la lectura de los sucesivos fundamentos deja traslucir cierta lógica que Comenio pone en juego: a la vez que repite lo ya dicho incorpora un nuevo precepto. Por ello, en el “Fundamento quinto” expresa que no debe exigirse mucho a la memoria y reafirma el valor de formar primero el entendimiento, luego la memoria y, por último, la *lengua y las manos*.

La “continuidad orgánica” se plantea como primer principio indicativo de que el conocimiento deriva de las percepciones sensoriales a las que se integran series de conceptos en niveles crecientes de abstracción y complejidad. A cada nivel correspondería un conjunto de categorías lingüísticas y es tarea del educador identificarlas y ordenarlas. De esta manera entiende que desde el nacimiento a la madurez cada persona necesita seguir las leyes de su desarrollo interno a través de una secuencia creciente de la percepción, las habilidades físicas y motoras, las competencias lingüísticas. Incorpora una idea referida al orden en que debe enseñarse –aún hoy vigente-, advirtiendo que así como la naturaleza parte de lo “preparatorio”, al enseñar la ciencia hay que transmitir primero *rudimentos* y luego *la ciencia propiamente dicha*: se trata de concebir una idea general y posteriormente referir a las menudencias. Nuevamente, la secuencia que plantea es: los más sencillos rudimentos; los preceptos y ejemplos; el sistema completo y sus excepciones y, por último, si hubiera necesidad, los comentarios.

Reconoce como error, en el “Fundamento séptimo”, la no división de los estudios y plantea como enmienda distribuir núcleos de contenido en clases; dividir el tiempo en años, meses, días y horas y observar la extensión temporal del trabajo para que nada se omita ni trastoque. En el “Fundamento octavo” expresa que no se debe cesar hasta terminar la obra, ni dejar tiempos de vacaciones. De esta manera, anticipa también la noción de “calendario escolar”. Con ello demuestra su preocupación por lo que luego se constituirá en una cuestión central en lo relativo a la función magisterial como es la de la organización/sistematización de la enseñanza en articulación con supuestos relativos a los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En el “Fundamento noveno” señala la necesidad de evitar lo contrario, lo nocivo. Se procede con poca prudencia, dice, cuando al comienzo de los estudios se plantean controversias, dudas respecto del conocimiento que se pretende inculcar: “Nunca llegará a poseer la verdad el que comience por la discusión”; conviene que no tengan abundancia de libros a no “ser los de sus clases”; posponer la controversia, la discusión y la incorporación de textos diferentes reafirma la idea de orden y visión única presente en Comenio acorde con perspectivas dominantes en la época. También podría asociarse como su particular manera de entender la formación para la crítica de las ideas según sus propias batallas como estudiante, como señaláramos desde la recuperación biográfica. En la misma línea de sentido, advierte sobre el *engaño de la erudición superficial*; el riesgo de las sentencias y opiniones diversas y propone, en cambio, buscar el conocimiento de las cosas como realmente son, *arraigar bien lo general*.

En el Capítulo XVII, el autor marca “Fundamentos” más abarcativos y otros que caracteriza como “específicos”. Al desarrollarlos incluye una aclaración acerca de qué se trata, luego señala el error y por último, en la misma secuencia que los anteriores, a modo de contrapunto, plantea la enmienda. Es decir, elabora una alternativa metodológica para la presentación de sus principales postulaciones. Entre los errores destaca que el inicio tardío de la enseñanza la dificulta ya que la mente estará ocupada por muchas cosas; tener varios preceptores a la vez no es conveniente por sus diferencias en las formas de enseñar; no comenzar por la formación de las costumbres, por el dominio de las pasiones; no obligar al entendimiento nada que no le corresponda por su edad.

En la línea de la *enmienda* Comenio afirma que se debe primero preparar los espíritus; enseñar por los sentidos actuales para el uso presente y con un sólo y mismo método; contar con un preceptor único según los discípulos y la materia pues de lo que se trata es de dar lugar al arbitrio del formador ya que no es problema que todos tengan la misma manera de enseñar. El deseo de aprender es el que debe fomentarse, alimentarse; el método exige el deseo de los estudios y éste debe darse de manera natural. En función de ello, se debe suavizar, actuar con prudencia, de modo familiar y ameno; ensalzar la erudición, la admiración y el deseo de imitar. Sugiere ser afable, dar paternal afecto; ser ameno, alabar y premiar a los más aplicados; no castigar con azotes; *robar el corazón*, tratar de que el alumno se sienta mejor en la escuela que en la casa. Reafirma un planteo que asocia comprensión, deseo, afectividad con una idea de moral y de dominio de los espíritus como misión de la escuela y los maestros. Nuevamente, Comenio controversial.

También expresa que *el aula debe estar llena de luz, cuadros, representaciones de la historia, emblemas*. Además, valerse de *plazas y jardines; jugar, saciar los ojos; manejar pinturas, globos terráqueos*. Explicar claramente, *que lo tengan ante sí*. Deberán ir juntos el oído con la vista; la lengua y la mano; no sólo recitar sino dibujar; escribir en el diario o cuaderno lo que oyen, *cuanto más sentidos más se puede*; deberá estar todo pintado en las paredes del aula (teoremas, reglas, imágenes o emblemas de las asignaturas); acostumbrar a usar la imaginación y el recuerdo.

Además de destacar el valor de los materiales y medios didácticos, Comenio ingresa consideraciones acerca del espacio como categoría vinculante a la enseñanza; se podría decir que se desprende de sus palabras una idea de escenario dispuesto para dar lugar a la escena de enseñar. Articula, en registro ampliado acerca de lo metodológico, el valor de integrar a los recursos materiales los de orden simbólico, cuando propone *apelar a coloquios, parábolas, alabanzas y premios*.

Identifica como otro de los errores, la enseñanza de lo desconocido con elementos no conocidos. Por ello, en el caso del latín propone como enmienda aprenderlo a partir del idioma común; el preceptor y el discípulo, dice, deben hablar el mismo idioma. Se trata primero de entender, luego escribir y después hablar. En relación a los objetos, conocer al inicio lo próximo, luego lo lejano y remoto; para ello, tomar ejemplos del uso diario, ejercitar primero los sentidos, segundo la memoria, tercero el entendimiento y cuarto el juicio. Se podría decir que en Comenio en dirección a una efectiva comprensión, se acentúa recurrentemente como una clave, la opción por las formas de organizar la enseñanza.

Señala como otro error que la “diversidad de métodos confunde”. Desde sus preceptos se trata de utilizar un sólo y mismo método para la ciencia; un sólo y mismo método para las artes y para las lenguas; seguir el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios; que las ediciones de los libros sean todas iguales en cada materia. La idea de unicidad en el modelo metódico aparece nuevamente y se expresa en relación a diferentes componentes desde los más generales (esferas del conocimiento) hasta los más específicos en términos didácticos.

El Capítulo XVIII lleva por título “solidez”. En él afirma que sólo deberán tratarse las cosas sólidamente provechosas y no más; con fundamentos consistentes y profundos. Para ello, fundar todo lo posterior en lo anterior; apelar a lo coherente que enlaza siempre y corroborar con ejercicios

constantes. Postula que nada debe enseñarse por mera autoridad. En este sentido realiza una crítica a la física que no se transmite desde la experimentación sino desde el canon aristotélico

Por un lado, alude a que se trata de enseñar asuntos que tienen una aplicación segura y útil para la vida; producir lo que tiene uso inmediato en la cotidianidad. Por otro, desde su adhesión a las ideas protestante, formar para esta vida y para la eternidad. Nada debe sentirse que se aprende en vano: *“tu saber no es sino que otro sepa lo que tu sabes”*. Con respecto a lo no sabido, pedir, consultar al maestro, a los condiscípulos, a los libros. Todo lo aprendido, lo retenido, tiene que ser expuesto a otros; el discípulo entonces supera al maestro; el que a otro enseña se supera a sí mismo, se instruye. Junto al valor que esta asociación tiene, cabe subrayar, el énfasis en el tipo de vínculo respecto al conocimiento entre maestro y alumno. En simultáneo plantea que al maestro le cabe mantener atentos a sus discípulos en razón a lo cual incorpora diversos procedimientos de verificación. Así, trabajar inicialmente con los más avanzados pero al mismo tiempo *sorprender a aquellos en los que se tiene menor confianza*; alabar al que contesta, preguntar, revisar libros y cuadernos, corregir ejercicios. Si bien consideraba al preceptor como el inspector supremo, también alentaba la corrección entre dos alumnos. Al asignar importancia al interrogatorio y el dictado, Comenio parece anticipar la idea de “lección”, que persiste hasta nuestros días. En esta línea de sentido, diferentes actividades y recursos en procura de incidir con efectividad en los educandos lo conducen a asociar cuestiones metodológicas con la evaluación en términos de control pero no de sanción.

Ello se asocia a una preocupación constante por la eficacia de la transmisión. Para Comenio, educar no era algo simple que cualquiera pudiera hacer, se requería saber las reglas del método y sus derivaciones en relación a los procedimientos/recursos y estar dispuesto a aplicarlos. Idea de método y orden muy cara a los postulados protestantes.

Ya cerrando la aproximación a este autor, no podemos dejar de mencionar que escribe en 1658 otra obra clave que nos interesa recuperar brevemente: *“Orbis Sensualium Pictus”*. (El mundo sensible en imágenes). Considerado como el primer texto escolar ilustrado de la historia de la pedagogía, modelo precursor de los posteriores textos escolares, un aporte en cuanto a la implementación de medios audiovisuales en la enseñanza. La idea central del mismo es que *nada entra en el intelecto* sino a través de los sentidos por lo que todo el saber depende de experiencias perceptivas adecuadas. De allí deriva en la necesidad de una nueva ayuda para las escuelas: un libro pequeño de

alcance enciclopédico con el contenido organizado en torno a imágenes de los objetos acompañadas de sus nombres y descripciones verbales. En el original, las ilustraciones estaban grabadas en madera y la tipografía era llamativa ya que incluía cuatro tipos de letras. En su Capítulo diez, traducido como “Didáctica Analítica”, incorpora como elemento innovador la introducción de ilustraciones pictóricas para la enseñanza del latín. Todo ello indicativo de la importancia de técnicas que hicieran énfasis en la importancia de lo visual en los textos escolares. Este libro inició una tradición de textos ilustrados destinados a los niños y constituyó una influencia importante a lo largo del siglo XVII. Sin ser el eje de la obra, dado el tema objeto de estudio, la cuestión del método en la enseñanza, cabe señalar que, junto a lo icónico, Comenio expone el valor de utilizar la interpretación teatral como importante instrumento de motivación y estimulación para que el niño entienda y asimile determinado contenido.

INTERPELACIONES DESDE EL PRESENTE

Desde desarrollos actuales, mas allá de una idea de orden respecto de la cual cabría marcar distancias, tres postulaciones claves en el discurso pedagógico actual se anticipan en Comenio: la valorización de la transmisión; la visión del adulto en posición de ayuda, “andamiaje”, “mediación” y la premisa de aprender haciendo, asociadas a la cuestión de la comprensión.

Sus contribuciones también podrían relacionarse con la idea de “tecnologías del aula” y las postulaciones respecto de la función magisterial, próxima en términos metodológicos a las ideas de globalidad y frontalidad que, coincidiendo con otros autores, entendemos producen una ruptura con la visión medieval de la enseñanza.

En este sentido, para Comenio, no sólo el método se unificaba sino que el docente aparecía como encarnación de dicha unificación. Se podría afirmar que tales ideas tienen una estrecha vinculación con las tradiciones religiosas de fuerte impronta en su trayectoria. Puntualmente, el énfasis y el sentido asignado al orden y su expresión concreta en términos didácticos en regularidades cuasi-universales en la escena pedagógica constituyen huellas en su formación, derivadas de la prédica; del ritual de la misa. Es posible que este nexo le dificultara avanzar más decididamente como pedagogo que pretendía un conocimiento científicamente sistematizado; rasgo propio de la Modernidad. En efecto, la lectura de las fuentes y el análisis de contexto muestran que Comenio no llegó a transformar las prácticas educativas de su época. Sin embargo, y al igual que sus posturas controversiales con relación a la religión y la política, planteó en lo educativo ideas que subvertían

ciertas normas irrenunciables para la época. De todas maneras, la fuerza de sus propuestas y la extendida divulgación de las mismas, permiten sostener que, en gran medida, sienta las premisas sobre las que se estructura el aula moderna y, al hacerlo, se lo reconoce como fundante de la didáctica escolar.

Podríamos destacar asimismo el énfasis que Comenio asigna al tiempo como categoría central asociada al contenido y al método; tiempo en su dimensión subjetiva. Categoría opacada luego en su real dimensión por lo que se da en llamar los componentes de la agenda clásica de la didáctica (siglo XX).

Los ideales de Comenio no siempre se concretaron en forma directa ni específica. En las prácticas generalizadas, tanto en las escuelas protestantes como en las católicas, siguió reinando la memorización y durante los dos siglos siguientes la generalización del método global-frontal era todavía una innovación. Podríamos preguntarnos en tal sentido, si la difusión selectiva de la obra de Comenio y los principios sustentados en la misma no se relacionan con una estrategia de dejar en un plano de cierta opacidad aquellos planteamientos de Comenio que resonaban subvirtiendo valores e intereses hegemónicos para la época.

Por ello, probablemente utópico para su tiempo, en sus ideales respecto de una necesaria reforma social, sus aportes conceptuales y la impronta de los mismos en las prácticas escolares de la época, anticipan lo que se configurará como núcleo epistémico común que habrán de compartir -a pesar de sus diferencias teóricas e ideológicas- los pedagogos y las pedagogías de la Modernidad.

CAPÍTULO 2: JEAN JACQUES ROUSSEAU

ENTRE POLÍTICA Y PEDAGOGÍA¹²

Tal como en el caso de Comenio, nos interesa presentar, más que la biografía rigurosa de Rousseau, algunos detalles significativos de su vida y su obra, en particular *Emilio la educación*, publicado en 1762, seleccionada como paradigmática por la enorme implicación que aun perdura, en el orden del discurso fundante de la educación.

Si como plantea Benjamin, citado por Nicolás Casullo (1999), *una época se condensa en una vida, una vida en una obra y finalmente una obra en un texto*, en el caso que nos ocupa, en palabras del propio Rousseau ([1770] 2008) en sus *Confesiones*, *Emilio* es mencionado como el mejor y más importante de sus escritos. A su vez, es reconocido por otros, como un texto que pone en escena los contrastes de la propia existencia del autor y las controversias de una época.

Como clave distintiva de sus textos podríamos destacar el carácter inaugural de un estilo en su escritura que, al decir de Larrosa (2000), abre al plano de la literatura subjetiva, en tanto predomina en ella, el punto de vista de un ser que dice “yo” y enuncia su verdad en primera persona. En *Emilio* se advierten rastros de un estilo que en forma singular mezcla el concepto y la imagen, produciendo a la vez los efectos de tratado y de novela.

El pensamiento de Rousseau se nutre, además, de la reinterpretación de las ideas generales de los estoicos quienes sostenían los valores sociales y morales no sólo desde una lógica racional sino también desde el autodomínio de las pasiones y la creencia en el orden natural.

Estos rasgos distintivos se tornan claves de lecturas fundamentales en el interés de trazar un itinerario sobre tensiones y contradicciones que emergen en el discurso de Rousseau con relación al tratamiento de las pasiones en la educación. En este sentido, localizar los modos de regulación de las pasiones y resituarlos desde las intencionalidades metódicas de Rousseau implica a su vez territorializar la discusión en un plano político inherente a los principios de la educación que sostiene el autor. En el contexto de la Ilustración, Rousseau hace una crítica a la razón ilustrada universal y reivindica la consciencia de sí y la paradójica defensa de autonomía y soberanía de un yo

¹² Los datos biográficos consignados en este apartado constituyen una síntesis de información obtenida en

que requiere de la cultura - del lenguaje - como condición para poder existir y expresarse.

Asimismo, los textos de Rousseau, particularmente *Emilio*, -creado en reacción y en un total desprecio por la práctica basada en los principios educativos de la época- han ejercido una de las mayores influencias en el desarrollo del movimiento pedagógico. Pestalozzi, Fröebel, Freinet, Dewey, pedagogos comprometidos en experiencias educativas emblemáticas no pudieron apartarse de esa obra que, sin embargo, muchos prefieren designar como pura utopía.

En los escritos de Rousseau se representa el enfrentamiento de las grandes corrientes y contracorrientes de la época, las mismas que han incidido en profundidad sobre el pensamiento educativo occidental desde sus orígenes. En este sentido, *Emilio*, pone en tensión las antinomias *necesidad y libertad, sensibilidad y razón, individuo y Estado, conocimiento y experiencia*, aunque proporciona un rasgo novedoso, en tanto, para el autor, el racionalismo convive abiertamente con el yo sensible que afirma su propia verdad en la autenticidad de una existencia coherente consigo misma.

Con relación a la vida de Rousseau¹³ y situándolo en un entorno socio-político caracterizado como conflictivo y revolucionario, donde las viejas estructuras monárquicas francesas atraviesan una crisis, nos interesa destacar: la singularidad de los vínculos de afectos que se van estableciendo desde su temprana edad y a lo largo de su vida; viajes e itinerarios recorridos; disputas y conflictos a partir de sus producciones; relaciones con diversos campos del saber¹⁴; cambios en sus creencias

diversos estudios sobre la vida y obra del autor.

¹³ Nace el 28 de junio de 1712 en Ginebra, donde es bautizado. Huérfano de madre desde temprana edad, fue criado por su tía materna y por su padre, un modesto relojero. Separado de éste es llevado a un pensionado. Sin haber recibido educación, trabajó como aprendiz con un notario y con un grabador, quien lo sometió a sucesivos maltratos, lo cual, según sus biógrafos, provocó en él actitudes antisociales. En el año 1728 abandona Ginebra y es tomado bajo la protección de la baronesa de Warens, quien lo estimula a convertirse al catolicismo (su familia era calvinista) lo que concreta en la ciudad de Turín. Pasó un año (1743-1744) como secretario del embajador francés en Venecia, pero un enfrentamiento con éste determinó su regreso a París donde inició una relación con Thérèse Levasseur, una mujer inculta con quien acabó por casarse civilmente en 1768, tras haber tenido con ella 5 hijos. De 1762 a 1770, Rousseau vivió como un fugitivo y en esos años es condenado en Ginebra por causa de las ideas que expone en dos de sus obras principales: *Emilio* y el *Contrato Social*. Por entonces, sus amigos intentan lograr la anulación de su condena, pero Voltaire exaltó a sus adversarios. A partir de allí, Rousseau cambió sin cesar de residencia y finalmente regresa a París en 1770, donde transcurrieron los últimos años de su vida. Retoma su interés por la música y redacta sus escritos autobiográficos. En 1778, acepta la hospitalidad del Marqués de Girardin y se instala en Ermononville, lugar donde morirá el 2 de julio de ese mismo año por una crisis de apoplejía dejando sin terminar *Les rêveries*. El 4 será enterrado en la isla des Peupliers.

¹⁴ Entre 1732 y 1737 en Chambéry inició un período ordenado e intenso de estudio cultural y autodidáctico, leyó, escribió, aprendió, enseñó y compuso música. De 1742 a 1752, se entregó a la vida mundana y a la conquista de la fama, en ese lapso descubrió la injusticia social y aprendió a despreciarla. Se sostuvo económicamente con sus creaciones musicales, teatrales y filosóficas. Entre 1756 y 1757, realiza en el Ermitage, una intensa actividad creadora.

religiosas y sucesivas conversiones de un credo a otro; y la conformación de un pensamiento político controversial.

En el contexto de la época marcado por los procesos de constitución del orden político moderno, Rousseau, al igual que otros pensadores, está preocupado por las contradicciones de la condición humana. Se interroga por las mismas y plantea la existencia de una ruptura entre el estado natural y el estado social o civil. Esta oposición entre naturaleza y sociedad es fuente de desdicha en el ser humano y por lo tanto requiere de un tratamiento que intente superar esa tensión para lo cual el autor interpela a la educación. Lo llamativo es que introduce entre esos polos antitéticos dos fases de la educación: una primera, la educación negativa o individual, tendiente a favorecer el desarrollo del hombre natural y, una segunda, de educación social ligada a la formación del ciudadano. Al adherir a una concepción vitalista y optimista de la condición natural del hombre propone la liberación del individuo del formalismo y la civilización. Su pensamiento político, basado en la idea de la natural bondad del hombre, lo impulsa a criticar en repetidas ocasiones la desnaturalización, la injusticia y la opresión de la sociedad contemporánea. De este modo se enfrenta a la concepción ilustrada del progreso, considerando que los hombres en estado natural son por definición inocentes y felices y la cultura y la civilización son las que imponen la desigualdad entre ellos y su consecuente infelicidad. La condición natural del hombre se articularía, tal como se expresa en *Del contrato social* ([1762] 2004) integrando a los individuos a la comunidad. De este modo las exigencias de libertad del ciudadano se verán garantizadas a través de un *contrato social ideal* que estipule la *entrega total de cada asociado a la comunidad*, de forma que su extrema dependencia de la ciudad lo libere de aquélla que tiene respecto de otros ciudadanos y de su egoísmo particular.

La voluntad general señala el acuerdo de las distintas voluntades particulares, por lo que en ella se expresa la racionalidad que les es común, de modo que la dependencia se convierte en la auténtica realización de la libertad del individuo, en cuanto ser racional.

En 1742 Rousseau puso fin a una etapa que más tarde evocó como la única feliz de su vida y partió hacia París, donde presentó a la Academia de la Ciencias un nuevo sistema de notación musical ideado por él. Rousseau trabó por entonces amistad con los ilustrados y fue invitado a contribuir con artículos de música a la Enciclopedia de D'Alembert y Diderot; este último, a quien visitó en la cárcel de Vincennes lo impulsó a presentarse en 1750 al concurso convocado por la Academia de Dijón, la cual otorgó el primer premio a su *Discurso sobre las ciencias y las artes*, que marcó el inicio de su reconocimiento

EMILIO: LOS BORDES DE UN TEXTO POLÉMICO

El texto *Emilio o La educación* ([1762] 1983) parece surgir de un desvío, la negativa de Jean Jacques frente a la propuesta que recibe de hacerse cargo de la educación de un niño, hijo de un hombre de quien expresa *no sé otra cosa más que su jerarquía*.

Motivado por seguir *los progresos de la infancia y la ruta natural del corazón humano* justifica su tarea de escritura por sentirse...*incapaz para desenvolverme bien en la mas útil tarea, osaré probar la mas fácil, como otros tantos, en lugar de servirme de las manos para realizar mi trabajo lo haré por medio de la pluma, tratando de ser claro*.

De este modo en sus páginas iniciales, se dirige al lector en primera persona expresando:

“he tomado la determinación de escoger a un alumno imaginario y a suponer que poseo, la edad, la salud, los conocimientos y todo el talento que conviene para preparar su educación, conduciendo desde el instante de su nacimiento hasta el punto en que hombre ya formado se gobierne a sí mismo (.....)” (ROSSEAU, [1762]1983:25)

Los sentidos atribuidos a este alumno imaginario, que lo alejan de *un niño corriente*, se configuran alrededor de condiciones un tanto polémicas: pertenecer a una zona de clima templado, rico económicamente, huérfano de padres y que goce de buena salud.

Subyacen supuestos que asocian la inteligencia del sujeto al clima de la región que habita (parece también mas imperfecta la condición cerebral en los habitantes de las regiones extremas) (ROSSEAU, [1762]1983:331) y considera que como para el hombre pobre la educación que le proporciona el estado es forzosa no requiere de otra, por lo contrario educar al hombre rico significa asegurarse la formación de un ciudadano más para el bien común, en este sentido expresa *“...que sea ilustre de cuna, puesto que siempre será una victima sacada de las garras de los prejuicios”* (ROSSEAU, [1762]1983:29). Esta distinción, que establece basado en las diferencias sociales, surge de una fuerte crítica frente a las costumbres y vida social de las familias que al poseer mayores bienes también están propensas a los vicios y malos hábitos de la ciudad.

De las condiciones planteadas tal vez la más polémica sea aquella que excluye a los niños enfermos. Los argumentos ligados a un criterio de normalización y exclusión de los diferentes justifican la imposibilidad de la educabilidad *“Aquel que se encarga de un alumno deforme y*

enfermo cambia su función de ayo por la de enfermero, y pierde el tiempo al tener que cuidar una vida inútil” y en otro pasaje agrega “que otro se encargue en mi lugar de este enfermo, yo consiento y apruebo su caridad, pero mi misión no es ésta. Yo no se el modo de enseñar a vivir a quién solo piensa en librarse de la muerte.” (ROSSEAU, [1762]1983:30).

De este modo perfila un niño ideal que no requiere la atención de otras instituciones-medicina, religión, ciencia- y define como condición central de la educación que el alumno y el ayo se transformen en inseparables y para ello expresa *“que se me de un alumno que no tenga necesidad de todas estas gentes (médicos, filósofos, sacerdotes) o yo le rehúso. No quiero, pues que otros echen a perder todos mis desvelos, deseo educarlo solo o no comprometerme a ellos” (ROSSEAU, [1762]1983:33).*

Lo anterior marca una impronta de carácter totalizante de la educación en la formación de los sujetos, por un lado abarca una vida en todas sus dimensiones y por el otro comprende las etapas desde el nacimiento hasta la adultez.

El texto también define claramente la identidad del buen maestro: *“debe ser joven y hasta el límite en que pueda ser un hombre de juicio” (ROSSEAU, [1762]1983:26).* Al afirmar que existe una marcada discrepancia entre la infancia y la edad madura y que tal distancia impide lograr un auténtico afecto se atreve a plantear que *“desearía hasta que fuese un niño, si fuese posible: que pudiera ser un camarada suyo y ganarse de esta forma su confianza, participando incluso de sus diversiones” (ROSSEAU, [1762]1983:26).* Por otra parte enuncia que está a favor de la estabilidad del vínculo entre el maestro y el niño por lo tanto postula que no se debe cambiar la figura del maestro: *“el preceptor de mi imaginación debe ser siempre el mismo” (ROSSEAU, [1762]1983:27).* Rousseau hace una clara distinción entre el preceptor, -nominación utilizada en la época- y el ayo -nominación de su preferencia-. Este último, es el verdadero maestro de la ciencia quien más que instruir debe conducir. De esta manera, desde las páginas iniciales del libro, plantea una concepción de enseñanza basada en procurar, formas que colaboren con el alumno en la búsqueda y descubrimiento de un saber, razón por la cual está de acuerdo con la enseñanza de la época basada en la instrucción directa.

En el prefacio del *Emilio*, Rousseau afirma que reúne una serie de preocupaciones que, en principio sólo habían sido pensadas como una memoria de pocas páginas, pero frente a la urgencia de dar a

conocer su contenido decide publicarlo, asumiendo que son ideas propias, que aunque equivocadas, *tal vez inspiren otras mejores*, todas referidas a una *materia pequeña*, la educación. Esto que sólo pensaba reunir algunas reflexiones luego va a adquirir la dimensión de un “*tratado sobre la bondad original del hombre*”, titulado *Emilio* y que él considera como “*el mejor de sus escritos, y el más importante*”.

La obra, conformada por cinco libros, delinea la educación para la infancia, la adolescencia y la mujer. De la secuencia y progresión de los mismos se infiere un conjunto de decisiones, intencionalidades y opciones que ubican en el centro de su propuesta la verdadera transformación subjetiva. La educación como acción específica provoca el encuentro del individuo con su necesidad natural y paulatinamente con la ley establecida. En este proceso, el sujeto educado construye su propia ley y, en ese sentido, se torna un sujeto autónomo.

El recorrido hasta aquí realizado por las ideas rousseauianas expuestas en la obra *Emilio* puede interpretarse en clave metodológica como alejadas de una versión instrumentalista, al retomar las posiciones y definiciones teóricas tanto en el plano político como en el pedagógico.

En esta línea, en la obra, se advierten supuestos fuertes con relación a la formación política del ciudadano alrededor de enunciados acerca de: la relación pedagógica basada en un contrato que tensiona los términos autoridad-libertad; la educación natural sostenida en un vínculo afectivo fuerte y la recuperación de la educación llamada negativa. Ahora bien, ¿cuáles serían las condiciones que posibilitan que el contrato se despliegue?; ¿cómo conjugar en un contrato libertad y autoridad?; ¿de qué tipo de vínculo se trata?; ¿cómo es posible una educación por la negatividad de lo instituido?

En primer término, la existencia del contrato se produce en la medida en que dos partes se comprometen a establecer y, luego, a vivir una relación educativa. Uno de los contratantes es un alumno imaginario, Emilio, que en un contexto natural, se hace hombre a sí mismo. El otro es un maestro único, amigo del padre, llamado ayo. Lo que resulta interesante respecto al contrato que relaciona autoridad-libertad es que el mismo se sostiene a partir de una relación de afectación entre las personas. Se plantea que el niño en su intimidad se ve estimulado a dirigir su actividad de apropiación hacia herramientas que se conciben tanto externas como internas. La capacidad pedagógica de transformación del otro depende de la adhesión del alumno, o sea, del

reconocimiento de su autoridad. La acción pedagógica consiste en ejercer dicha autoridad actuando de manera tal que su voluntad no suplante nunca la del niño.

Otra condición que hace posible el contrato es la definición del espacio, la actividad educativa se despliega en el escenario natural y se construye la metáfora del campo. En el campo, alumno y preceptor son inseparables, mutuamente deben profesarse cariño y amor. Acerca de su alumno, el preceptor dice: "sólo me debe obedecer a mí", por su parte, su única condición es la de "ser el maestro". El niño alejado de la ciudad es ubicado en un orden "natural" de relación con las cosas: "*no habrá en su cuarto ningún otro objeto que los propios de otro muchacho campesino*" (ROSSEAU, [1762]1983:95) y, a su vez, se lo preserva y se lo mantiene lejos "*de las disolutas costumbres de las ciudades, que el pulimentado barniz de que están cubiertas hace atractivas a los niños*" (ROSSEAU, [1762]1983:99).

El maestro en el contexto natural logrará mayor "*autoridad en tanto será mucho mas dueño de los objetos que quiera poner delante del niño, su prestigio, sus palabras tendrán una autoridad que no pueden tener en la ciudad*" (ROSSEAU, [1762]1983:99). En ese espacio el docente entrega tiempo y cuidado. El contrato desplegado en un escenario natural se sostiene esencialmente en un vínculo en donde el niño no es considerado ni un objeto al que hay que reprimir y disciplinar, ni tampoco un sujeto al que hay que satisfacer en todos sus caprichos y necesidades. Se trataría de un proceso de humanización donde el maestro solicita y exige a su alumno pero sin manifestar una inducción inicial y así éste aprende a ser hombre en la vivencia de hacerse hombre en contacto con un hombre.

En las figuras del niño y el joven se advierte que los efectos educativos se dirigen hacia un control del cambio; frente al desorden exterior de la sociedad se busca un orden interno y natural. En este sentido, Rousseau plantea que las buenas costumbres y pasión del campo se oponen a los vicios y enfermedades de la ciudad. Quizás por ello, Emilio es educado en un espacio protegido y su desarrollo natural solo puede realizarse en un ambiente artificialmente construido y fuertemente clausurado de todo lo que pudiera constituir una influencia perversa. Lo paradójico en esta postura, es que desde la misma resitúa las pasiones en la lucha, no entre el organismo y el alma, sino en la evolución temporal del propio cuerpo y en la adaptación del joven al cuerpo social.

La voluntad de *Emilio* bajo la dependencia de otra voluntad es rechazada sistemáticamente. Su

voluntad no deja por ello de ser formada gracias a una acción permanente y enérgica que se ejerce sobre ese “amor de sí mismo” que constituye su raíz.

La relación pedagógica que se perfila estaría teñida de una ambivalencia constitutiva, en la medida en que, por una parte, el maestro asume una identificación con sus alumnos, necesita ser niño, gozar de la confianza de Emilio y jugar con él a fin de propiciar el apego, pero, por otra parte, el maestro toma distancia y se propone como modelo a seguir.

En el proceso de educar al niño y al joven los medios elegidos se agrupan en un orden descendente de prioridad: la naturaleza, las cosas, los hombres. La concepción pedagógica que sustenta esta elección liga el sentir de la propia existencia y el logro de una posición de autonomía a la experiencia y la práctica que se tiene con el mundo físico. En esta línea, el aprendizaje de la autonomía se va logrando con el uso de herramientas, el contacto sensible con las cosas, la inclusión del placer y los sentimientos que se experimentan. La educación de los sentidos y las pasiones que se desatan son parte de la función pedagógica y de la producción humanizante.

Esta manera de concebir la enseñanza presenta la novedad de amarrar las dimensiones sensibles e intelectuales que partiendo del uso de objetos, la observación y las relaciones directas en un entorno natural, avanza hacia el examen crítico del objeto, las analogías, los procesos de análisis, síntesis y la actividad reflexiva.

Sostener como postulado central la educación natural que sigue la necesidad del niño no implica que se produzca un borramiento de las intenciones de direccionalidad que toda práctica de la enseñanza conlleva. Las reflexiones que Jean Jacques va desplegando, si bien muestran que muchas cuestiones se resuelven en la inmediatez e informalidad y en situaciones imprevistas -que surgen de la exploración libre del niño- dan cuenta del conjunto de decisiones y acciones de parte del adulto quien crea las condiciones para que esto acontezca.

En el proceso de adquisición de la autonomía, *Emilio* debe darse a sí mismo una ley, y esa ley no surge mágicamente, debe forjarla en el encuentro conflictivo con el otro. Esto daría cuenta de que al hablar de la educación natural no se la plantea exenta de conflictos y desencuentros de intereses que en ocasiones suscitan episodios que tienen, en su mayoría, un carácter dramático. En este aprendizaje no se deben ahorrar ni experiencias ni padecimientos. Por ello el niño debe aprender

gradualmente sobre lo terrible y sin la participación de otros que lo debiliten. El aprendizaje más difícil es el de la libertad: implica poner al niño en estado de ser libre de sí, al tiempo que enseñarle a no mandar a los demás, en un trabajo de constituir su propia ley.¹⁵

Otra nota distintiva que se desprende de la lectura de los libros que componen la obra *Emilio*, es lo que se denomina la modalidad de educación negativa, en tanto la propuesta de Rousseau representa un rechazo a la educación instituida en el siglo XVIII.

La educación negativa es determinante en lo metodológico y se advierte como intencionalidad la de provocar rupturas a través de la negatividad existencial, primero criticando a la tradición para proponer luego nuevas soluciones y normas. Este estilo, presentado particularmente en los libros *Primero* y *Segundo* donde se fundamenta que la educación en sus primeros tiempos será exclusivamente negativa. En ese sentido, el maestro no debe enseñar en forma directa la virtud ni la verdad, para, en cambio, procurar actuar de manera inversa de lo que dictan las costumbres instituidas, respecto de lo que se hace, se piensa y se dice, sistematizando -con pocas restricciones- la lección que de ahí pueda sacarse.

De este modo, la formación de la persona soberana depende de una práctica donde predomina la libertad del alumno y descansa, fundamentalmente, en el respeto a la voluntad subjetiva. Para elevar tal voluntad, Rousseau indica la ausencia de restricción en una formulación paradójica: "*el único hábito que se debe dejar que tome el niño es el de no contraer ninguno*" (ROSSEAU, [1762]1983:46); en este enunciado se encuentra nuevamente la noción de contrato como medio y efecto de la educación negativa. Otro ejemplo de dicha educación refiere a reconocer que "*la regla más grande, la más importante y más útil de la educación, no es el ganar tiempo, sino perderlo*" (ROSSEAU, [1762]1983:95).

En esta pedagogía, la libertad desempeñará un papel importantísimo hasta llevar al hombre -verdaderamente libre- a querer sólo lo que puede, y a hacer lo que le conviene. Rousseau establece un procedimiento inductivo, caracterizado por el descubrimiento a partir de lo que se observa, se ve, se escucha y se siente; también se evoluciona desde el espacio-tiempo personal hacia los

¹⁵ Lo que resulta distintivo es cómo simultáneamente a partir de un vínculo ligado a la intimidad de una relación se instituye un fundamento para el cambio político colectivo, sostenido en la necesidad de instituir la libertad como modo de constituir un pueblo que se apropia del poder y de representar la autoridad. El Contrato Social describe la esencia de los elementos que, sobre el plano político, constituyen la soberanía política característica del contrato autoridad-

espacios-tiempos de los mundos más alejados y desde lo útil hasta lo sociopolítico de la desigualdad.

Al delinear una forma de educación configura modos de subjetivación que abren a las figuras del niño y el joven siendo simultánea y sucesivamente habitantes de su propio cuerpo, ciudadanos habitantes de la ciudad y sujetos morales habitantes del mundo.

Finalmente, como venimos señalando, uno de los postulados esenciales de esta pedagogía es la educación natural; se trata de enfrentar la desnaturalización social del niño y de disolverla a fin de formar un hombre capaz de vivir todas las condiciones humanas. Para Rousseau los hechos constituyen los principios de una realidad que el niño necesita enfrentar para humanizarse, la educación intelectual es parte del proceso de humanización y las tareas reflexivas configuran la dialéctica acción-pensamiento.

MÉTODO Y SENTIMIENTO AMOROSO: UNA RELACIÓN PARTICULAR

Al analizar el pensamiento de Rousseau es insoslayable examinar de qué manera la construcción del “método” de enseñanza que establece en *Emilio o la educación*, se configura como un discurso sobre la relación amorosa ayo-niño (maestro-alumno) desplegado sobre la base de la existencia de un Dios, autor de la naturaleza, engendrador de un paraíso donde dicha naturaleza posee un orden que cuestiona la función materna y paterna de la época. En este sentido nos interesa la particular articulación entre su pensamiento y la figura del amor que se va plasmando a lo largo del texto; figura dominada por los avatares de un tiempo de cuestionamientos y rupturas ¿Cómo se componen, entonces, las propuestas del autor en cuanto a las relaciones del discípulo con el ayo?; ¿cuál es el singular lazo que ambos establecen con el conocimiento y el juego de sentimientos que se despliega en esa relación?

Rousseau es un intelectual paradigmático en cuanto a la creación de una idea de la infancia que participa en la transformación del niño como centro de preocupación en la educación. El niño de Rousseau es un niño que ha recibido un don natural de Dios: nace “bueno”, delimitación de un “bueno” en el que el orden social no interviene como constitutivo sino en oposición o complementariedad sólo si prolonga la condición del orden natural en una educación cuidadosa. Existencia de un primer paraíso donde un Dios creador ha dejado algo de su divinidad en la

naturaleza y en el niño en tanto vida dada y creada. Por lo tanto, el primer artista es Dios, y la enseñanza -si se sigue esa lógica- es un arte que enseña a vivir. Las disciplinas y las prácticas de esas disciplinas poco importan, serán bien elegidas, estudiadas y practicadas si se educa en ese arte primero. En palabras del autor:

“[...] Por lo mismo que la educación es un arte, casi es imposible su logro, puesto que de nadie depende el concurso de causas indispensables para él. Todo cuanto puede conseguirse a fuerza de diligencia es aproximarse más o menos al propósito, pero se necesita suerte para conseguirlo. ¿Qué propósito es éste? Pues el mismo que se propone la naturaleza, lo que ya hemos indicado. Nosotros no podemos hacer nada que dirija a la naturaleza. El hombre de la naturaleza lo es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que no tiene más relación que consigo mismo o con su semejante. El hombre civilizado es una unidad fraccionaria que determina el denominador y cuyo valor expresa su relación con el entero, que es el cuerpo social.” (ROUSSEAU, [1762]1983:4)

Es tan importante la “vida”, sometida a ese entero absoluto *naturaleza* para Rousseau, que los niños o los hombres que están en una cercanía con la muerte, o su embajadora, la enfermedad, no han de ser atendidos por la educación.

Hasta allí podemos percibir una cierta coherencia en los planteos de Rousseau; la dificultad -su dificultad, que lo conduce muchas veces a quedar atrapado en planteos paradójales-, se presenta cuando ingresan a la relación *dios-naturaleza-niño* los padres, que bien podrían ser llamados “adoptivos”.

La ciencia médica de la época ha separado a la mujer de su función natural de nodriza y Rousseau demanda que eso vuelva a su cauce. Son los médicos con sus recetas, los filósofos con sus preceptos, los sacerdotes con sus exhortaciones, quienes envilecen el corazón. En palabras del autor: *“Que se me dé un alumno que no tenga necesidad de todas estas gentes, o yo le rehúso. No quiero, pues, que otros echen a perder todos mis desvelos; deseo educarlo solo o no comprometerme a ello” (ROUSSEAU, [1762]1983:33).*

Se trata, en cambio, de crear un discurso que opere una relación de sustitución de los padres por un otro que ha de tomar la función de crianza y educación en sus manos y, en esta sustitución, es el amor el que debería sostener tal desplazamiento de lugares. Los sentimientos y afectos de la relación ayo-discípulo necesitarán un largo tiempo para ser desarrollados y las obligaciones y los derechos serán atributos del guía, maestro o preceptor.

El preceptor o guía ha de ser alguien a quien se pueda amar, alguien cercano en edad y casi un camarada de andanzas. Advierte, contra la opinión general, que:

“[...] el maestro debe ser joven y hasta el límite en que pueda ser un hombre de juicio. Desearía hasta que fuese un niño, si fuese posible; que pudiera ser un camarada suyo, y ganarse de esta forma su confianza, participando incluso en sus diversiones. Existe tal discrepancia entre la infancia y la edad madura, que jamás se logrará un afecto sólido a tanta distancia. Los niños, a veces, son complacientes con los viejos, pero jamás el cariño entra hacia ellos”. (ROSSEAU, [1762]1983:26)

Como se puede ver, no se trata de establecer las condiciones de una relación que posibilite un orden del método que reproduzca el orden natural universal sino de un orden natural que ha de descubrirse allí, en la experiencia, en la práctica del educar, con cada discípulo, en “esa” relación basada en un afecto sólido.

Rousseau parece colaborar en establecer las condiciones y las bases con aquellos que sostendrán la función del estado moderno para la educación de los niños. Sin embargo, lo interesante de sus planteos radica en que el lugar del ayo y el amor que se desprendería de ese lugar, convierten al educador en un padre-madre que fusiona ambas figuras en lo que concierne a la educación. También permite la presencia de una madre-nodriz-a-amamantadora y continuadora de la obra de ese Dios autor de la naturaleza, que deberá someterse a las órdenes del maestro. El ayo, como se dijo, se presenta como alguien que ha de poder guiar al niño hacia el orden social respetando el orden natural, aunque no se trata de una aceptación de lo establecido socialmente (si lo social es un orden establecido en función de derechos basados en la fuerza) ni de una transmisión de conocimientos verdaderos. La verdad ha de ser encontrada por el discípulo con la guía del preceptor. El saber no recae sobre el conocimiento dado sino sobre la posibilidad de una sabiduría sostenida en el libre pensamiento; que se ofrece al otro sin imponerse. La educación está en posición de brindar una verdad de la que depende la posibilidad de dicha o desgracia del género humano.

Educación, ejercicios y experiencia, vividos con un ayo que acompañará a un discípulo a lo largo de toda su vida; relación que será necesario fundar en una elección que el preceptor realiza antes de que el niño nazca. Es bastante clara, aquí, la figura de la adopción. Cuando Rousseau describe con detalle la educación de *Emilio* deja en claro el tipo de afecto al que refiere. El cuidado o la

atención redundará en la formación del carácter “*todo lo que somos nos es dado por la educación*” (ROSSEAU, [1762]1983:3), atributo de exterioridad que tiene la formación del carácter, como una serie de rasgos que deben incorporarse al yo a partir de la aplicación y el entrenamiento. El amor es templado sin excesos ni permisividad, tampoco desmesuradamente rígido; no se trata de un amor relajado, no es un amor compensatorio, el amor tiene un fin mayor que es la producción del buen ciudadano.

En el discurso del texto de *Emilio* se advierte la tensión conflictiva de la época, que se actualiza nuevamente, entre pasión y razón cuando más que postular una coerción, represión y control de las pasiones, manifiesta la necesidad de civilizarlas o de transformarlas en buenas. En esta tensión, Rousseau afirma que las mismas más que debilitar al hombre mueven a la humanidad. La preocupación de que en la educación se procede con pasiones propensas a la corrupción del alma lo lleva a describir su propuesta para que aquellas más peligrosas irruman. Así, propone la libertad bien regulada la cual consiste en *encadenar al niño con el solo lazo de la necesidad* y de la fuerza de las cosas, lo que lo hará flexible y dócil sin que proliferen los vicios.

La relación entre pasión y razón parecería resolverse también en una línea de evolución temporal y de considerar la educación de los sentidos como base para la razón intelectual. En esta clave, a la valoración de la corporeidad, -movimientos y sensibilidad infantil- se le va progresivamente añadiendo, hasta llegar a la juventud, un proceso de moldeamiento de las pasiones. Las imágenes con que el autor describe el nacimiento de la juventud muestran la evolución y la regulación de las pasiones en un proceso que es a su vez temporal y relacional. La valoración de la corporeidad queda así también incluida en una línea de temporalidad y sirve de base a la razón intelectual. En este sentido plantea la educación de las pasiones ligada al desarrollo del propio cuerpo y a la paulatina adaptación del joven al cuerpo social.

IMÁGENES DE INFANCIA Y JUVENTUD TRAZADAS EN EL MÉTODO. HUELLAS EN EL PRESENTE

Luego del recorrido planteado sobre algunos trazos de la lectura de Rousseau, en particular del *Emilio*, nos interesa reflexionar sobre las imágenes y posiciones posibles enunciadas para los sujetos en procesos de enseñanza y aprendizaje. Se podría señalar la novedad que emerge en su tiempo, en el discurso del autor, respecto a pensar cómo los modos de relación entre generaciones son parte inherente y no sólo incidente de una metodología para la enseñanza. En efecto, las relaciones de amor y poder que se establecen entre el adulto y el niño, entre el adulto y el joven

pueden ser pensadas como constitutivas de las “formas” metódicas y, a la vez, como configuración de los juegos de verdad de las subjetividades implicadas en las prácticas de transmisión y apropiación de saberes.

Al destacar que algunas cuestiones del pensamiento de Rousseau resultan emblemáticas en la emergencia de la nueva subjetividad moderna, recuperamos la particular forma que adquiere la articulación del método con la “vida” de los sujetos, ya no sólo en su esfera público-política sino también en la privada o doméstica.

La emergencia de la infancia y la juventud en el relato *Emilio* se tornan visibles a partir del vínculo entre generaciones, mediatizado por el método. En efecto, desde el análisis de la secuencia de la estructura de *Emilio* se podría plantear que hay una mirada evolutiva y de progreso de la infancia hacia la adultez y que en cada uno de los cortes por edad se procura incidir en determinada dirección y al mismo tiempo provocar algo diferente en el sujeto.

Desde los aportes de Ariès (1992) se conoce que en la iconografía de la Edad media no se retrata la ternura, ni el amor, ni el sentimiento de compasión ante los niños. En contraste con ello, Rousseau inaugura la idea moderna de infancia, propone amar a los niños; favorecer *sus* juegos, *sus* placeres, *su amable instinto*. Plantea, de alguna manera, dejarse afectar por aquello que se nombra y que emerge con una identidad propia.

En los pasajes de la obra se advierten las huellas que originan en gran parte el paradójico pensamiento contemporáneo sobre la infancia. Asistimos a los efectos de un discurso que, partiendo de la ausencia de un registro reconocido por su tiempo, nombra y da surgimiento a la infancia diferenciándola del mundo adulto, “*buscan siempre al hombre en el niño, sin considerar lo que éste es antes de ser hombre*” (ROUSSEAU, [1762]1983: IV). Sin embargo, a su vez, la incluye en una línea secuencial de la vida que valora más lo que la infancia llegará a ser que lo que es en sí misma. Es decir la infancia como un tiempo que dejará de ser. El niño es una obra incompleta y por lo tanto hace falta la intervención del adulto porque la finalidad del niño no es permanecer en su infancia sino transformarse en adulto a través de la educación, en términos de Rousseau: *cada vez que veo a un niño me emociono por todo lo que podrá llegar a ser*.

Es en la Modernidad, cuando la niñez se empieza a considerar como un objeto, un cuerpo frágil,

falto de razón, de instrucción que requiere ser intervenida tanto en su individuación como en prácticas de escolarización que la totalizan en el espacio escolar. Así la objetivación de la infancia moderna se produce a partir de prácticas de saber y de poder; es decir, se torna visible como objeto de la mirada especializada de las disciplinas y éstas guardan una relación con el disciplinamiento o con el correcto encauzamiento de los cuerpos de los niños. Objetivar al niño implicó una serie de positividades: nombrarlo, delimitarlo, reconocerlo en la especificidad de su cuerpo que, a su vez, necesita ser estudiado y controlado.

En miras de problematizar la trama discursiva actual sobre la infancia, cabe interrogarse acerca de la herencia recibida en los modos de concebir las transformaciones subjetivas para, de esta manera, poder pensar nuevas formas de subjetivación que marquen discontinuidad con la lógica lineal, secuencial, ligada a una meta para la vida humana y más bien recuperar lo valioso de la intensidad temporal que en sí misma tiene la experiencia infantil.

En este sentido se podría analizar como interpelación desde la actualidad, más que la evolución lineal de pasaje o cambios de desarrollo, la intencionalidad de conformar una posición subjetiva diferente tanto en el adulto “ayo” como en el niño o adolescente “discípulo”. A su vez, en la línea de las relaciones intergeneracionales, problematizar la estructura de vínculo intersubjetivo que se va transformando a partir de la participación en contextos situados de aprendizaje. Contextos ligados a herramientas de la cotidianidad donde se produce el interjuego entre naturaleza y cultura.

Resulta vigente -por los desafíos que hoy presenta en la educación la construcción de ciudadanía- retomar el pensamiento del autor para advertir lo complejo y contradictorio que es educar *al mismo tiempo al ciudadano y, simplemente al hombre*. ¿Cómo resistirse al disciplinamiento con prácticas autónomas y de cuidado de sí y al mismo tiempo desarrollar una comunidad justa e igualitaria?; ¿cómo construir ciudadanía que implica derechos pero sin el costo de la pérdida de la singularidad?; ¿cómo tensionar el ejercicio de la autoridad con las prácticas de libertad?

En distintos pasajes de la obra, el autor interpreta que las pequeñas pautas de crianza y educación vigentes en la época, son modos de sujeción políticas que van encadenando al sujeto a las instituciones establecidas. En este orden, las indicaciones precisas, dirigidas a las madres para que en los gestos cotidianos de cuidado cumplan su función nutricia y de sostén al tiempo que permitan la libertad de movimientos y expresión de los niños, configuran modos de regulación del futuro

ciudadano. Regulación de orden moral que no se basa en reglas y normas sino en situaciones ejemplificadoras, donde se propician buenas experiencias -en el sentido de naturales- mediante el control del ambiente y el encuentro sensible con el mundo de las cosas.

En esta línea de sentido, desde el presente interesa dar visibilidad a la relación entre el ejercicio de la libertad y la autoridad en la obra de Rousseau. Esto implica acentuar la crítica que realiza en el punto de partida a toda forma de educación fundada sobre el principio de autoridad que someta la voluntad del niño a la de su maestro. Ello no significa dejar al niño librado a su propio albedrío porque supondría, siendo el mundo lo que es, un fatal error que comprometería su desarrollo. En este punto, el autor plantea que si el yo sensible quiere acceder a la conciencia autónoma, tiene que chocar con la realidad, y sería pura ilusión recrear alrededor de él una forma de paraíso, forzosamente artificial. Por lo contrario, hay que conquistar su libertad y su autonomía personal, más allá del encuentro conflictivo con la dura realidad del mundo, con la realidad del otro, con la realidad de la sociedad. En este proceso de conquista de la autonomía, el educador recobra un papel decisivo permitiendo y habilitando la experiencia en la difícil tarea de acompañar al niño a lo largo de todo su itinerario, de manera tal que su voluntad no se suplante nunca.

La incidencia de lo educativo en la intimidad de la existencia es lo que a su vez paulatinamente lo convierte en un sujeto súbito de derecho; es el ciudadano a quien la concepción pedagógica de Rousseau atribuye una relación privilegiada con su educador o sus educadores. El alumno podrá convertirse en un ciudadano y adquirir una identidad sociopolítica sometiéndose a una institución que es la función del maestro; ahora bien, crear un sujeto de derecho implica una pedagogía de la negatividad donde la autoridad del maestro, utilizando la función instrumental de la libertad, construye la positividad del súbdito.

Finalmente respecto al estilo de escritura interesa destacar cómo la mirada contemporánea respecto al pensamiento de Rousseau, plantea interpretaciones diversas e incluso paradójicas en tanto ha sido analizado, por algunos autores en función de considerarlo el primer explorador *claro* y en cierto grado *inconcluso, teórico de la intimidad*, en particular, aquél que confiesa su intimidad rebelándose contra la sociedad de su época y enunciando desde su Yo que la verdad se encuentra en la interioridad y ya no en Dios. Otros destacan que su obra ha sido la primera reivindicación de que en la comunidad se encuentra la verdad misma del sujeto, *nuestro verdadero yo no está por completo en nosotros solos*. En particular, nos interesa, más que resolver esta paradoja,

problematizar teóricamente dicha tensión en tanto se ha mantenido y ha sido constitutiva tanto del campo teórico de la Psicología como disciplina moderna como del campo de la enseñanza.

En los escritos de este autor, se puede rastrear algo del orden de la pasión y de la tendencia a la individuación que se iniciaba como forma de pensamiento, ligada a la interioridad pero que no era solamente de un orden afectivo individual sino también filosófico-político.

De esta manera, Rousseau inaugura una tensión perdurable en la cuestión metodológica entre los órdenes privados y públicos. Se trata del descubrimiento de la interioridad como espacio de discernimiento y autoafirmación, como una especie de autonomía radical que subraya que la verdad se halla en nosotros mismos y particularmente en la expresión de los sentimientos. Es en la esfera de los sentimientos donde se condensa la inquietud y la angustia que se vive por el rechazo de la sociedad y donde se expresa, de alguna manera, una impronta de rebeldía frente a las convenciones de ella.

El pensamiento de Rousseau se manifiesta, de esta manera, como crítico de la intrusión de la sociedad en las zonas sensibles de la privacidad. Sin embargo, paradójicamente, por distintas circunstancias de su vida, se vio obligado a exponer su intimidad en el espacio público. Aparición y visibilidad de la intimidad en la esfera pública que, llevada a un plano actual, alcanza niveles de saturación por todo tipo de tematizaciones que se hacen de la misma. En efecto, la recuperación de autobiografías y de trayectorias escolares; la revalorización de la experiencia y la narración desempeñan un papel central en discursos y prácticas de formación docente. En este sentido, la relación entre lo público y lo privado se ve nuevamente tensionada por la construcción de una nueva intimidad que supone la salida del “espacio doméstico tradicional” -que de algún modo inaugura Rousseau- hacia una multiplicidad de formas que ubican el ámbito íntimo en la esfera política y que interpelan a pensar que aquello que se vive como un dato singular, de la propia biografía, es más bien resultado de una construcción histórica.

CAPÍTULO 3: JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

ESCRITOS Y EXPERIENCIAS

Los libros de Pestalozzi, sus escuelas y los vínculos con otros pensadores, junto a la trayectoria de vida de este autor, aportan claros indicios para el rastreo de su perspectiva respecto de la cuestión del método. La lectura de tales indicios permite reconocer en el autor diversos modos de manifestación de sus concepciones. En ciertas oportunidades, en textos de su autoría, las expone con carácter propositivo; en otras, desde su *ethos magisterial*, intenta plasmarlas en experiencias educativas concretas al fundar escuelas. No pasan desapercibidas, asimismo, las reflexiones que realiza acerca de los avatares de la materialización de sus ideas incorporadas a posteriori en su producción escrita.

Desde esta lectura, se advierte un doble gesto: en algunas circunstancias, Pestalozzi delinea sus ideas acerca del método en diferentes libros y artículos, las cuales se pueden interpretarse como anticipaciones materializadas en las diferentes “Escuelas” que el autor funda y dirige. En otros momentos, en cambio, son sus prácticas las que exploran modos de concebir una propuesta educativa que más tarde desarrolla en sus textos.

Al rastrear la cuestión del método en este autor, es posible reconocer alusiones a las tres instancias que integran todo proceso metodológico: la anticipación a la acción, la acción propiamente dicha y la posterior reflexión/valoración crítica de la misma.

El nexo entre su vida y sus obras queda claramente expresado por el propio autor en el libro “El canto del cisne”, escrito a los 80 años de edad, considerado como un texto de carácter autobiográfico. Pestalozzi, (1746-1827) según su biógrafo Georges Piatón (1989), nace en la ciudad de Chiavenna (Italia) en el año 1746; italiano de origen, alemán por su lengua materna, suizo, por su cultura y la ciudad donde crece, Zurich. Huérfano de padre a temprana edad es educado por su madre y una criada. *Escolar soñador y de comportamiento desconcertante* abandona tempranamente sus estudios de teología y decide dedicarse a la "jurisprudencia", única carrera que, a su juicio, *le permitiría actuar políticamente en bien de los humildes*. Más tarde, sin embargo, en el marco de las condiciones que configuran el contexto de su existencia: el ascenso del capitalismo industrial; la exacerbación de los nacionalismos étnicos, históricos, religiosos; las aspiraciones

libertarias del romanticismo en los campos de la vida política y cultural; la *vertiente revolucionaria capitalizada por la burguesía que desplaza al absolutismo feudal*, entre otros fenómenos, según afirma Piatón, Pestalozzi es acusado *de intenciones subversivas, sospechoso de complots "revolucionarios" peligrosos para el orden establecido*. A partir de ello comprende que todo intento de realizar una carrera pública será en vano.

GÉNERO Y ESTILO DE ENUNCIACIÓN

Indagar a Pestalozzi requiere detenerse en su escritura. El origen del estilo pestalozziano radica, según sus estudiosos, en la formación humanística recibida de los hombres de su generación. Pensadores profundos y sensibles, de la talla de Condorcet, Diderot, Goethe, Fichte, Kant y particularmente Rousseau -su indiscutido maestro- fueron quienes configuraron la atmósfera cultural de Zurich que impregnó el pensamiento de Pestalozzi.

A diferencia de Comenio con quien surge en pedagogía el orden de la escritura en formato de texto/manual, Pestalozzi, Rousseau, Goethe y en general la pedagogía alemana de la época, introducen, según señala Quinceno Castrillón (2010), *nuevas formas filosóficas y discursivas en la pedagogía*: la carta, el diario, la meditación y el ensayo¹⁶. Utiliza la carta para exponer su método pedagógico y recurre al diario para reflexionar acerca de los logros y dificultades en la implementación. Escribe también ensayos, novelas e investigaciones pedagógicas; nota interesante a destacar dado el valor actual de estos géneros para la comunicación de diversas experiencias pedagógicas.

Algunos biógrafos consideran que es precisamente en el estilo de comunicación de su pensamiento, donde reside a la vez su mérito y su déficit (LUZURIAGA, 1911; PAROZ, 1915). Como señaláramos, gran parte de su producción asume la narrativa epistolar. Desde otros registros escribe “más como poeta que como filósofo”¹⁷, ya que poco se preocupa por la unidad lógica y el registro sistemático. En efecto, su lenguaje es poético, apela a los aforismos, incluso para los textos filosóficos de contenido fundante para su teoría educativa. Desde nuestra visión, cabría interrogar si no es precisamente la incompletud de sus textos -aunque inacabados, profundos- lo que hace

¹⁶ Géneros a los que apela no sólo Pestalozzi sino otros pensadores de la época y que configuran en Pedagogía, al decir de Quinceno Castrillón (2010), el pasaje *del habla a la escritura*, modo que, según el autor, *separó y diferenció la escritura pedagógica como comienzo, del comienzo de la pedagogía*. La brecha de la ciencia respecto de estas primeras escrituras, el diálogo, la carta y la crónica fueron asumidas y problematizadas por todos los escritores que las experimentaron, entre ellos, el primero fue Pestalozzi.

¹⁷ En particular, según la fuente consultada, su obra *Velada de un solitario* donde esboza su pedagogía (Wagner de

viable la interacción del lector con sus obras. Intersticios que operan como apertura/incitación al diálogo, al juego de la interpelación, clave a la vez para interpretar su pensamiento. Limitaciones paradójales de una escritura que, si bien puede opacar cuestiones centrales, al presentarse desordenada, interrumpida, reiterativa, entremezclada con anécdotas, historias mínimas, discursos justificatorios, sin embargo, vista en conjunto, no admite una lectura lineal.

En consonancia con sus prácticas, que carecían también de sistematicidad, provee pistas, reitera, irrumpe, sorprende, provoca, insta a reflexionar. Tal vez porque es parte constitutiva de su mirada acerca de la formación el dejar a sus discípulos –e interlocutores- la tarea de completar el enunciado, es que deja sin estructurar los conceptos de modo tal que permita una visión clara de su sistema categorial.

Dos planos se advierten en la lectura de sus obras. Uno, de carácter narrativo donde expone resultados o productos de sus experiencias, a través del cual presenta el discurso metodológico con diversos matices, en vinculación con lo político, lo social, lo educativo; otro, donde circula el discurso pedagógico en clave filosófica¹⁸.

Las obras de mayor repercusión en nuestro medio son las que escribe durante el último lustro del siglo XVIII y el primero del siglo XIX. Algunas como “Velada de un solitario de 1780¹⁹”, después de concretar parte de sus experiencias pedagógicas; otras como su novela Léonard et Gertrude de 1780, (y luego en la versión modificada de 1790-1792), en la cual expone los principios en torno a los cuales organizará más tarde la experiencia de la Escuela de Stanz.²⁰

UN RECORTE EN LA OBRA: *CÓMO ENSEÑA GERTRUDIS A SUS HIJOS*

Escrita en 1801, consiste en cartas -en un total de catorce- que dirige a su editor de Zurich, Gessner y se configura en obra paradigmática dado que al dar cuenta en ella de su experiencia en las distintas Escuelas que funda, expone no sólo en qué consiste su método sino todo su sistema de

Williams, 1998).

¹⁸ Algunos autores consideran como primeros escritos “Los diálogos pedagógicos o Diarios pedagógicos”, génesis de su pensamiento educativo. Comprenden los bocetos “Asilo de los pobres” y el “Diario de la educación del hijo”. En ellos destaca el valor pedagógico del juego y propone los paseos como inicio en la observación y la concreción de experiencias frente a fenómenos reales, entre otras alternativas metodológicas.

¹⁹ Un escrito anterior es “Cartas y pedidos de mejora de educación de los niños”, de 1776.

²⁰ Otras obras del autor: “Instrucciones para enseñar a deletrear y leer”, de 1801; “Memorias sobre Burgdorf”, de 1802-1827; “Opiniones sobre las cuestiones respecto de las cuales debe Suiza dirigir principalmente su atención”, de 1802; “El libro de las madres”, de 1803; “El ABC de la Instrucción”, 1803; “Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas”, de 1803; “Ejercicios de lenguaje”, de 1803 a 1829.

enseñanza.²¹ Georges Piaton (1989) , al referirse a ella expresa que se trata de una obra donde Pestalozzi asume al mismo tiempo los roles de *apóstol y de militante*, una obra *impregnada de lirismo y de pasión, orgullosamente popular, que dividió las opiniones y escandalizó a los burgueses, a los regentes, a los dómines y a los miembros del clero.*

Un recorrido por sus cartas permite aproximarse a una propuesta pedagógica, que marca distanciamientos críticos con respecto de las prácticas escolares dominantes de la época. Propuesta que explicita en detalle contenidos, secuencias, recursos, actividades; aquello que designa como “su” método, a la vez que posibilita la identificación de un conjunto de postulaciones que dan cuenta de sus fundamentos políticos, religiosos, éticos y filosóficos. Todo ello entremezclado con referencias a sus propias vivencias y a los avatares de su práctica como maestro, vinculada fuertemente con su propia existencia. Testimonio de ello son las referencias en la Primera Carta acerca de la preocupación de Pestalozzi por la instrucción del pueblo y el modo en que se interesa e involucra en ella, *“sufrí lo que el pueblo sufría, y el pueblo se me mostró como era y como a nadie se ha mostrado”*, escribe y agrega: *“yo mismo viví como un mendigo para enseñar a los mendigos a vivir como hombres.”*

En esa misma carta narra los primeros ensayos de su “método” que implementará en Stanz, dando cuenta del carácter experimental de sus intervenciones. Así, afirma que:

“sin tener una conciencia exacta del principio de que partía, comencé entonces a atenerme a los objetos que explicaba a los niños, a la proximidad o lejanía con que suelen impresionar sus sentidos; y siguiendo hasta sus últimos límites los principios de la enseñanza, traté de investigar también el tiempo inicial de la instrucción del niño hasta en sus primeros momentos, y pronto me convencí de que la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento.” (PESTALOZZI, [1801]1967:38)

Su pedagogía, según las consideraciones de Luis de Zubieta en el prólogo del texto, no está concebida para un discípulo aislado, como es el caso de Rousseau. Él escribe pensando en la familia y la escuela *“en la compleja agrupación de niños y de adultos, en la muchedumbre desamparada, en la vida social, que es la que educa”*, *“no trata de formar un gentil hombre, sino a un pueblo”* (PESTALOZZI, [1801]1967:12). Posición que da cuenta de su espíritu humanista a pesar de que pareciera por momentos que: *“los pormenores didácticos, las prolijidades y*

²¹ Luego de más de una década vuelve a desarrollar su método en *Méthode théorique y pratique de Pestalozzi pour l'éducation et l'instruction élémentaire* (1826) [*Método teórico y práctico de Pestalozzi para la educación y la*

nimiedades metodológicas que contienen las páginas del texto podrían hacer sospechar lo contrario". Asimismo al afirmar que *"los fundamentos de una educación y de una formación escolar no debían ser palabras ni libros razonables, sino hombres racionales"*, lo inscriben en el contexto de ideas de su época.

Señala, entre otras cuestiones, que pronunciaba sonidos en voz alta a los niños haciéndoselos repetir y de este modo fue aprendiendo *el arte de enseñar a muchos juntos* desde una secuencia que, afirma, fue surgiendo *"naturalmente: hacerles dibujar, escribir y trabajar durante la clase. La confusión originada por la multitud de niños que repetían la lección me hizo sentir la necesidad del ritmo, y el ritmo acentuó la impresión de la enseñanza."* (PESTALOZZI, [1801]1967:28)

Al igual que para Comenio los recursos ocupan un lugar central en su propuesta... *colores, partes, situación, forma y número... imágenes y objetos* operan como componentes de su propuesta didáctica.

En *Gertudris* reconstruye también la continuidad y profundización de su método que implementa en Burgdorf:

"Componía, incansable, series de sílabas; con ellas, y con números, escribía libros enteros y trataba por todos los medios de reducir los principios del deletreo y del cálculo a la mayor sencillez y a formas que, con el arte psicológico más delicado, deben llevar lentamente al niño del primer paso y al segundo; después, rápida y firmemente, al tercero y al cuarto, aunque sin vacíos y sobre la base del segundo perfectamente apercibido. Pero ahora, en vez de las letras que en Stanz hacía escribir con tiza a los niños, hice que dibujaran ángulos, cuadrados, líneas y arcos."

Desde esta simplicidad inicial, recurre luego a la inclusión de desafíos de mayor nivel de complejidad:

"Hice deletrear a niños de trece años el galimatías más absurdo, solo porque era absurdamente difícil. Amigo, tú que has oído deletrear de memoria frases más largas y más difíciles a niños de cuatro años apenas. ¿Lo habrías creído posible si tú mismo no lo hubieras visto? Les enseñaba también pliegos enteros de geografía escritos con las abreviaturas más concisas, y les hacía leer al mismo tiempo las palabras más desconocidas, indicadas sólo con dos letras, donde apenas podrían deletrear lo impreso... Intenté aún hacer comprender lentamente a algunos de los niños de más edad leyes de física muy enrevesadas e ininteligibles para ellos."

Aprendieron las frases completamente de memoria por medio de la recitación y de la lectura, y de la misma forma los corolarios que se deducían de estas leyes. Al principio era, como toda forma catequística, una mera repetición, a modo de papagayo, de palabras confusas e incoherentes”
(PESTALOZZI, [1801]1967:47)

Instala, así, un procedimiento que le permite enseñar el valor del *orden* y el *ritmo* a muchos niños al mismo tiempo. Al reconocer la importancia de presentar a los alumnos *la continuidad de los puntos iniciales de cada materia de conocimiento con su total extensión mostrando las relaciones entre las diferentes temáticas del mismo*, pareciera expresar su preocupación por la secuencia de los contenidos. Dicho procedimiento, según Pestalozzi, ayuda a desarrollar en los niños la confianza en sus fuerzas interiores, sus capacidades y disposiciones y, consecuentemente, a superar la *confusión*. Le cabe al maestro la tarea de hacer explícita la confianza en tales disposiciones y de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de las mismas, además de encontrar las mejores maneras para conducirlos. Definido en estrecha vinculación con el método lo considera como *mero instrumento mecánico, cuyos resultados han de surgir de la naturaleza de sus formas y no del arte del hombre que lo maneja*.

Pareciera posible asociar las ideas de Pestalozzi a las de Jacotot²² cuando afirma que a pesar de que él mismo no sabía escribir correctamente, ni leer, ni contar, al encontrar los medios apropiados, es posible enseñar y que un libro escolar *no es bueno hasta que no pueda ser usado bien, tanto por un maestro de escuela ignorante como por uno instruido*.

Todo ello en consonancia con el lugar que le asigna a los padres, especialmente a la madre en la educación de sus hijos ya que dado que *no se exige con estos medios erudición, sino solamente una inteligencia sana y cierta prácticas en el método*, estos pueden aplicarlo.

Podríamos al respecto hipotetizar que anticipa lo que mas tarde se configura como sistema tutorial o de monitores: frente a la falta de colaboradores y la heterogeneidad de alumnos que habitaban su aula, coloca a cada uno de los niños más capaces y adelantados a cargo de dos alumnos rezagados. Reconoce en estas experiencias el valor decisivo de fundamentar la instrucción sobre principios psicológicos, partiendo de conocimientos intuitivos reales, lo que más tarde llamará el “ABC de la intuición como método de instrucción”. (PESTALOZZI, [1801]1967). Método que amplía en las

²² Se trata de Jacotot, el maestro francés, recuperado por Jacques Ranciere (2003), principalmente en su obra “El maestro Ignorante”

cartas 4 y 5 al exponer las relaciones entre el arte de enseñar y la naturaleza humana; el papel de la intuición y la experiencia como valor educativo. En efecto, el principio general de la instrucción, recurrentemente expuesto a lo largo de las distintas cartas que componen el texto, es para él la intuición. En palabras de Pestalozzi:

“[...] como ser físico-vivo, no eres otra cosa que tus cinco sentidos; por consiguiente, la claridad y obscuridad de tus conceptos se relacionan absoluta y esencialmente con la proximidad o lejanía, según la cual todos los objetos exteriores hieren a tus cinco sentidos, es decir, a ti mismo o al punto medio en que se reúnen en ti sus representaciones. [...] este punto medio de todas tus intuiciones -tu mismo- es para ti un objeto de intuición. Te es más fácil ver clara y precisamente todo lo que eres tú mismo que todo lo que es exterior a ti. [...] De todo lo que eres consciente de ti mismo tienes una conciencia precisa; todo lo que conoces se determina en tu y en sí por ti mismo; el camino para los conceptos claros se abre, pues en esta dirección mas fácil y seguramente que en ninguna otra, y entre todo lo que es claro no puede ahora haber cosa mas clara que la claridad del principio: el conocimiento de la verdad parte en el hombre del conocimiento de sí mismo.” (PESTALOZZI, [1801]1967:122)

En esa línea de ideas reconoce que su método es deficiente cuando se requiere estimular la reflexión. De este modo, revaloriza la intuición como aquello que produce el enlace entre experiencias pasadas y futuras.

Asimismo, como parte de sus postulados de un método general y psicológico de educación, le otorga un lugar central a las leyes naturales en las cuales éste se sustenta. Distingue tres fuentes de estas leyes: la primera es la naturaleza misma; la segunda, la sensibilidad de la propia naturaleza del hombre, su facultad de intuición; y la tercera, las leyes físico-mecánicas que dan cuenta de la relación entre la situación exterior del hombre y su capacidad de conocer. Acerca del papel de la naturaleza considera que: *Toda la instrucción del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de auxiliar a este anhelo de la naturaleza por su propio desarrollo, y este arte descansa fundamentalmente en la proporcionalidad y armonía de las impresiones* (PESTALOZZI, [1801]1967:39). Y más adelante señala:

“[...] Traté de descubrir las leyes a que, conforme a su naturaleza misma, ha de someterse el desarrollo del espíritu humano; sabía que tenían que ser las mismas de la naturaleza físico-sensible y creía encontrar seguramente en ellas el hilo con el que se pudiera urdir la trama de un método de instrucción psicológico”. (PESTALOZZI, [1801]1967:111)

La educación no es otra cosa que el arte de auxiliar el desarrollo de la naturaleza, arte basado en la

proporcionalidad y armonía de las impresiones que deberán transmitirse a los niños acorde a su desarrollo. De este modo naturaleza y arte se ligan en el proceso de la instrucción.

La preocupación por atender a los fundamentos psicológicos recorren el texto. De ello dan cuenta sus referencias a la adecuación entre enseñanza y “grado de desarrollo”; la necesaria direccionalidad “psicológica” desde los primeros años de vida como condición de posibilidad para la “intuición racional de todas las cosas.” O, cuando afirma: “*cada día ví más claramente que no se debía razonar con los niños en sus primeros años, sino limitarse en los medios de desarrollo de su espíritu*”. Dichos “medios” son para Pestalozzi, tres: extender cada vez más el círculo de la intuición; imprimir en los niños en forma *precisa firme e inconfusamente las intuiciones llevadas a su conciencia* y suministrarles conocimientos de lenguaje suficientes para todo lo que la naturaleza y el arte haya llevado a su conciencia y deba llevar aún.

A partir de estos principios elabora derivaciones para la enseñanza y, en ese sentido, plantea la necesidad de contar con libros intuitivos para la primera infancia, claramente ilustrados y que permitan el conocimiento de los nombres y palabras de uso cotidiano. Metodológicamente propone que los niños dibujen líneas, ángulos y arcos, aprendan de memoria sus definiciones. Propicia una variedad de estímulos y juegos por los efectos que los mismos tienen sobre el proceso de instrucción.

Para Pestalozzi el lenguaje es el primer “medio” de conocimiento de la especie humana, razón por la cual es clave enriquecer la memoria con *explicaciones sencillas de los objetos sensibles* y enseñar al niño *a describir lo que le rodea, a darse cuenta, por tanto, de sus representaciones y a dominarlas, al tener ahora conciencia clara de las que ya estaban en su espíritu*.

Para la enseñanza de la escritura utiliza *plaquitas delgadas de cuerno transparente* en las cuales hay grabadas líneas y letras como modelo para los alumnos que, colocadas sobre las figuras dibujadas por los propios niños y, dada su transparencia, les permiten establecer comparaciones. Reconoce que son capaces de conocer las proporciones y manejar la tiza algunos años antes que la pluma y la confección de letras pequeñas. Les propone, también, ejercicios de flexión gramatical; epígrafes que despiertan su atención para objetos semejantes; les titula series enteras de conceptos análogos, con *cuya precisión pueden separar las series completas de los objetos y ver claramente la naturaleza de sus diferencias*.

Las cartas subsiguientes desarrollan de manera minuciosa y en extremo detalle su “método de educación elemental” apoyado en el tríode: número, forma y nombre que configuran los ejes de la enseñanza de la lengua y la aritmética, ya que considera que todos los objetos posibles tienen necesariamente esas tres propiedades y que el conocimiento procede de ellos. Y agrega:

“[...] Juzgué, pues, que el número, la forma y el lenguaje, son, conjuntamente, los medios elementales de la instrucción, puesto que la suma total de todas las propiedades exteriores de un objeto se reúnen en el círculo de su extensión y en la relación de su número, y que mi conciencia se apropia mediante el lenguaje. El arte ha de convertir, pues, en una ley invariable de la educación el partir de esos tres simples fundamentos, y llegar con esto: 1º. a enseñar a los niños a considerar cada uno de los objetos que se lleva a su conciencia como una unidad, es decir, separados de aquellos con los cuales parece unido; 2º a hacerles conocer la forma de cada uno de los objetos; es decir, su medida y proporción; 3º a enseñares a conocer, tan pronto como sea posible, la extensión total de palabras y nombres de todos los objetos que les son familiares.” (PESTALOZZI, [1801]1967:125)

En ese marco, le otorga un lugar central al lenguaje ya que por él es posible conocer las relaciones de los objetos entre sí y precisar su *esencia, las cualidades y las fuerzas* en tanto, para Pestalozzi, tenemos conciencia de ellos por *la composición de sus nombres y de sus propiedades*.

Progresión, graduación y secuencia son tres principios que conforman su propuesta de enseñanza y, en relación a ellos, aconseja aprender primero a ordenar las intuiciones; terminar lo simple antes de avanzar a lo complicado; establecer en cada arte una gradación del conocimiento, que cada nuevo concepto sea solamente una adición pequeña, casi imperceptible, de los conocimientos anteriores, impresos profundamente y hechos indelebles; *separar los objetos entre sí, volver a reunir en su representación los semejantes y relacionados, percibirlos así claramente, y después de esta claridad completa, elevarlos a conceptos exactos*. Completa las explicaciones desde orientaciones metodológicas de un importante nivel prescriptivo en una lógica secuencial:

“Primero, retener a los niños en el deletreo de las sílabas aisladas hasta formar suficientemente su capacidad para ello; luego hacerles agradable la repetición de las mismas formas, valiéndose de la semejanza de los sonidos y facilitar así su impresión hasta llegar a que le sea indeleble; en tercer término, conseguir que los niños pronuncien enteramente con gran rapidez, sin tener necesidad de deletrear de antemano, cada nueva palabra formada por la adición de consonantes aisladas de otros vocablos ya indelebles para él y después poder deletrear esta composición, lo que más tarde le facilitará

escribir correctamente.” (PESTALOZZI, [1801]1967:133)

En la misma dirección enumera recursos y estrategias que pone en juego para que los niños puedan deletrear la palabra sin faltas y de memoria y de este modo hacer *por completo mecánico el procedimiento de enseñanza*. Procedimientos que debían ser diariamente repetidos en el seno familiar.

Postula un proceso que partiendo de lo sensible llegue al aprendizaje del concepto y sus cualidades lo cual hace necesario ir estructurando el conocimiento en parcelas de saberes. En este sentido, desarrolla fundamentos para la enseñanza de disciplinas tales como la Geografía, la Historia, la Física, la Historia Natural y la Gramática.

Destaca, también, la importancia de adquirir habilidades o artes pues el dibujo no sólo posibilita aprender a medir con exactitud los objetos, sino que además es la base para la escritura. Mas aun considera el arte como un derecho humano. Paralelamente a su preocupación por la instrucción del pueblo, se plantea como propósito formativo *popularizar las ciencias* dado el valor que le asigna al conocimiento para ello. Opción que, según lo expresa, demanda:

[...] intentar suministrar, en general, el grado de inteligencia y de capacidad mental que necesitan todos los hombres para vivir una vida independiente y sabia. No ciertamente para hacer de las ciencias, como tales, un juguete falaz de la pobreza que necesita de pan, sino para librar a esta pobreza, mediante los primeros fundamentos de la verdad y de la sabiduría, del riesgo de ser el juguete desdichado, tanto de su propia ignorancia, como de la astucia de los demás. (PESTALOZZI, [1801]1967:133)

Una visión crítica acerca de la escuela es planteada reiteradamente en el texto. La frase “...*nosotros tenemos solamente escuelas de deletreo, escuelas de escritura, escuelas de Catecismo; nosotros carecemos de escuelas de hombres*”, da cuenta de ello.

La instrucción escolar al menos como él la veía practicada, *apenas sirve de nada para la generalidad de los hombres y para las clases más inferiores del pueblo*, la compara con una casa “*cuyo piso superior brilla por su arte elevado y completo, pero que sólo se halla habitado por muy pocos hombres; en el del medio, viven ya más, pero carecen de una escalera con que poder subir de un modo humano al piso superior*” (PESTALOZZI, [1801]1967:104). Y más adelante, sostiene:

“...sinceramente y sin rodeos lo que en realidad quiero [es] arrancar la instrucción escolar, tanto del sistema arcaico de los serviles y confusos maestros de escuela viejos, como de la impotencia de los nuevos, que no pueden suplir a aquellos en la común instrucción del pueblo; y quiero unirla a la fuerza inmutable de la naturaleza misma y a la luz que Dios enciende y aviva eternamente en el corazón de los padres y de las madres, y al interés de los padres porque sus hijos sean agradables a Dios y a los hombres.” (PESTALOZZI, [1801]1967:139)

En las dos últimas cartas indica rasgos atinentes a la educación moral y religiosa, resaltando el valor de la vida familiar y la educación doméstica para despertar en el niño los primeros sentimientos básicos de amor, confianza y agradecimiento.

La mejor síntesis de la conjunción entre método de instrucción y posturas político-filosóficas la expresa el propio Pestalozzi, en los siguientes párrafos:

[...] Desde estos puntos de vista se desarrolla la única forma que puede ser reconocida como propia en la educación de la especie humana para la virtud. Ella pasa de las prácticas perfeccionadas al reconocimiento de las normas, del mismo modo que la forma de educación de las ideas va desde las intuiciones terminadas a los conceptos exactos, y de estos a su expresión literal, a las definiciones. Pero así como el empleo prematuro de las definiciones, antes de la intuición, hace a los hombres necios, presuntuosos, así también las explicaciones prematuras de la virtud, antes de su práctica, los conduce al vicio de la vanidad. ...el hombre no está en el mundo para sí mismo, que solo se perfecciona por la perfección de sus hermanos. ... El niño de mi método, cuando apenas puede hablar, es ya maestro de sus hermanos, auxiliar de su madre.” (PESTALOZZI, [1801]1967:243)

HACIENDO ESCUELAS

En el estudio de Pestalozzi el recorrido por los distintos institutos que funda, es también una entrada potente para comprender su pensamiento educativo y particularmente “su método”²³, configurado como proyecto pedagógico portador de toda la obra en las distintas experiencias educativas.

La implementación del mismo se inició en Stans pero sus grandes lineamientos se establecerán, tal como lo señaláramos, en la obra de 1801, *Comment Gertrude instruit ses enfants* aunque sus diversos componentes seguirán siendo elaborados durante las experiencias de Burgdorf y de Iverdon. Las mismas se constituyen en propuestas educativas integrales de un alcance mayor al aula ya que involucran el cotidiano escolar en su conjunto. En ese sentido son un antecedente a todo un núcleo de experiencias que se desarrollarán en el siglo XX al interior del movimiento de la Escuela Nueva, como los casos de Montessori, Freinet, Decroly, entre otros.

La primera empresa, es el Neuhoff (1771-1778) -Granja Nueva- escuela que crea en Argovia en una propiedad adquirida en 1770 y podría caracterizarse, como sostiene Michel Soëtard²⁴, en términos de experiencia fundadora no sólo de su obra sino también de una práctica reeditada en el siglo XX por otros pedagogos innovadores. Pedagogos que, como señaláramos, implementan propuestas formativas integrales, en general de carácter experimental, sostenidas en las postulaciones teórico-metodológicas de Pestalozzi, en sus modos de comprender la enseñanza.

Ahora bien, ¿en qué consistió este intento que los estudiosos consideran “frustrado”? Se trata de una institución que proporcionaba asilo y a la vez trabajo a los niños pobres en el hilado y tejido del algodón cuya producción estaba destinada a financiar la formación de los mismos. La novedad radica en que ese proceso es administrado por los propios niños. Así, Pestalozzi, sostiene Soëtard:

[...] se convirtió en un pobre entre los pobres y se ocupó de hacerles descubrir en su propia condición los instrumentos de su liberación, en este caso el salario industrial: en efecto, la propagación del hilado y el tejido del

²³ Método que a modo de doctrina se consagra y difunde en la primera reunión de la “Sociedad suiza de amigos de la educación”, presidida por el propio Pestalozzi en Octubre de 1808.

²⁴ Michel Soëtard es profesor de filosofía de la educación y de historia de las ideas pedagógicas en la Federación Universitaria y Politécnica de Lille (Francia). Catedrático invitado en las universidades de Würzburg (Alemania) y de Padua (Italia); miembro del Consejo de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación y del Comité Ejecutivo del Instituto para la Formación Europea. Asimismo es autor de *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur, Pestalozzi y Rousseau* (colección “Les Grands Suisses”) y ha colaborado en varias obras y escrito numerosos artículos sobre historia de la pedagogía y problemas actuales de la educación para revistas alemanas, suizas, francesas e italianas. Según señala Meirieu (2010), es especialista en Pestalozzi, traductor y comentarista de su obra.

algodón en los campos procuraba a las familias campesinas un medio de subsistencia estable que nunca pudieron obtener de la agricultura. Pero era necesario que los interesados supiesen dominar la nueva fuente de beneficios y que, una vez roto el vínculo con la naturaleza nutricia, los hombres asumiesen toda la dimensión humana de esa emancipación. Así, el Neuhoff se esforzó por lograr simultáneamente un doble objetivo: introducir a los niños en la racionalidad económica y, al mismo tiempo, contribuir a que cada uno de ellos desarrollara su personalidad autónoma dentro de una sociedad de libertad y responsabilidad. (SOËTARD, 1981:1)

Fuertemente influenciado por las ideas de Rousseau a quien Pestalozzi se refería afirmando que *rompió las cadenas del espíritu, devolvió al niño a sí mismo y la educación al niño y a la naturaleza humana*²⁵, quiso “unir lo que Rousseau ha separado”: la libertad y la obligación, el deseo natural y la ley que todos quieren para todos. Comprueba también en su fracaso, la paradoja expuesta en el Libro Primero del Emilio: *que no pueden unirse en un mismo proyecto la educación del hombre (libre) y la del ciudadano (utilizable)*. Finalmente interesa señalar que esta experiencia *pedagógico-industrial* tropezó tempranamente con dificultades insuperables y se declaró en quiebra en 1780.

Una segunda experiencia²⁶, que marca una distancia con la anterior respecto de los modos concretos de implementación de su pensamiento pedagógico en las intervenciones didácticas, se desarrolla en Stanz en los años 1798-1799²⁷. Se trata de la Escuela que describe en su novela de los años 1780, Léonard et Gertrude, y luego en la versión modificada de 1790-1792, que se asemeja a una especie de experiencia simulada que termina bruscamente a causa de la guerra. Como señaláramos también en Como enseña Gertrudis a sus hijos realiza una suerte de retrospectiva de esta experiencia y lo narra en términos de carácter autobiográfico del siguiente modo:

“[...] desprovisto en absoluto de todo medio auxiliar de educación; en una casa a medio construir, en medio de la ignorancia, de las enfermedades y de toda clase de cosas nuevas para mí; yo solo era director, tesorero, mozo de servicio y casi criado. Lentamente ascendió a ochenta el número de alumnos, todos de distinta edad; unos llenos de pretensiones; otros procedentes de la mendicidad pública; todos, exceptuando algunos, en la mayor ignorancia. ¡Qué problema educar a estos niños!” (PESTALOZZI, [1801]1967:26)

²⁵ “Méthode théoriques et pratique” [Método teórico y práctico], *SW*, vol. XXVIII, pág. 319. (Un texto publicado en francés por Pestalozzi)

²⁶ Ver Lettre de Stans Johann Heinrich Pestalozzi Traduction de Michel Soëtard Notes en marge de Philippe Meirieu

²⁷ Ver Lettre de Stans Johann Heinrich Pestalozzi Traduction de Michel Soëtard Notes en marge de Philippe Meirieu

En el castillo de Bugdorff (Berna) entre 1799-1804, su tercer proyecto, intentó completar la implementación de su método. Funcionaba allí una escuela popular y un seminario para maestros, en los cuales Pestalozzi experimentaba constantemente formas variadas de enseñar.

El momento de mayor producción y lucidez de Pestalozzi coincide con su experiencia en el castillo de Iverdon entre 1805 y 1825. Experiencia que fue, a la vez, *el remate de su obra y la consagración de su ruina*. Falta de coordinación pedagógica, disputas personales y fuertes críticas por parte de las autoridades políticas y religiosas -quienes acusaban a Pestalozzi de inspirar a sus alumnos aversión al cristianismo, odio a las autoridades, descontento contra las instituciones sociales y actitudes revolucionarias- fueron algunas de las dificultades que atravesó este proyecto pedagógico. Sin embargo, según documentan algunos de sus discípulos, allí la *mayoría de los niños y sus maestros se sentían felices*. Contó con un número aproximado entre mujeres y varones, de 250 alumnos internados y con una escuela “normal” considerada una “escuela experimental” en la que se ensayaban los procedimientos pedagógicos en la intención de perfeccionar continuamente el método. Higiene, cultura física, trabajos manuales -tales como construcción de herramientas y mobiliario- economía doméstica, cultivo de huertas y jardines, excursiones, constituirían las actividades centrales de cada jornada. Una educación que integraba lo físico y lo intelectual junto a lo moral eran *efecto del género de vida, la disciplina de trabajo y de la atmósfera espiritual que se compartía*.

REPERCUSIONES EPOCALES

No es posible desconocer que prácticamente todos los pedagogos de los siglos XIX y XX consideran la obra de Pestalozzi como fuente de prácticas y desarrollos teóricos posteriores; a pesar de las dificultades y fracasos que le reconocen, se referencian en ella. De ello da cuenta que las experiencias realizadas en el marco de las escuelas pestalozzianas, son recuperadas, desde la resignificación de otros pensadores y en otros contextos de intervención, por ejemplo por Herbart y Fröebel, quienes las conocieron personalmente. Tampoco es posible soslayar las derivaciones en filósofos como Kant, Fichte, Ritter y Humbolt.

En consonancia con ello diversos biógrafos coinciden en señalar que su influencia franquea las fronteras y así, en Dinamarca, Suecia, Holanda, Italia y España²⁸ se experimenta su método con resultados considerados exitosos. En Francia, por el contrario, se enfrenta a numerosos obstáculos,

²⁸ En vida del autor se funda en Madrid el "Real Instituto Pestalozziano Militar".

pues *el conservadurismo opuso su peso y paradójicamente fue su eficacia lo que causó la ruina*. En Alemania y Prusia meridional, también se propagaron las concepciones y prácticas de Pestalozzi, introduciéndose paulatinamente su método en todas las escuelas. Es bajo esta influencia que Fröebel comienza su práctica como educador; Fichte, en sus “Discursos a la nación alemana”, lo designa como el *único pedagogo capaz de instaurar una educación nueva, de crear un mundo totalmente nuevo*.

En autores contemporáneos la influencia de Pestalozzi sigue vigente. Sus ideas acerca de la naturaleza infantil, las leyes del desarrollo, la importancia que le asigna al medio, el atender a la dimensión social de la relación educativa, entre otros, se configuran como mascarones de proa que pedagogos de la talla de Makarenko, Montessori, Freinet, Piaget, Meirieu, recuperarán desde sus prácticas y profundizarán teóricamente. Así, de la lectura de diversos escritos de Philippe Meirieu se desprende el reconocimiento que el autor hace de él. En *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños* alude a él como un visionario. Apelativo que pareciera atribuirse el propio Pestalozzi quien en 1819, según cita de Meirieu, expresa:

“[...] algún día cuando nuestros tiempos hayan pasado, cuando, después de medio siglo, una generación nueva nos haya reemplazado, cuando Europa esté tan amenazada por la repetición de los mismos errores, por la miseria creciente del pueblo y por sus duras consecuencias, que todos los apoyos sociales vacilarán, entonces, ¡oh, quizás entonces! se acogerá la lección de mis experiencias, y los más ilustrados alcanzarán a entender que sólo ennobleciendo a los hombres pueden ponerse límites a la miseria y a las fermentaciones de los pueblos, así como a los abusos del despotismo tanto de los príncipes como de las multitudes.” (MEIRIEU, 2010:158)

Podríamos preguntarnos en qué radicó la originalidad del método en Pestalozzi. Una respuesta posible en consonancia con diversos autores, es que los aportes más significativos no provienen de los modos concretos de materialización del mismo a través de técnicas y recursos. En esa línea, si bien *“buscó y encontró un camino accesible para la instrucción de los niños con su Método Elemental, cuyo mérito principal, radica en su principio de intuición y en su poder educativo formal”* (WAGNER DE WILLIAMS, 1998:19), no se agota la lectura de su obra en la dimensión de “lo procedimental”. Es más bien su comprensión de que el método y todos sus componentes no debían ser más que instrumentos en las manos del pedagogo, *a fin de que éste produjese “algo” que no se encuentra en el método y que resulta ser de una naturaleza totalmente diferente de la de su proceso mecánico: la libertad autónoma*. Quizás, en esta clave de análisis, se podría considerar de carácter fundante su visión acerca del método asociado al contenido y a los sujetos en toda

propuesta de enseñanza, (tal como lo implementaba en las Escuelas que creara). En suma, son sus concepciones acerca del docente y el alumno, del carácter igualitario de la educación; su preocupación por los más necesitados, la perspectiva humanista y sus reflexiones críticas acerca de la educación de la época; el espíritu utópico y la fuerza con la que defendió sus ideas lo que nos permite redimensionar los aportes de Pestalozzi.

CAPÍTULO 4: IMMANUEL KANT

UN ACERCAMIENTO A SU HISTORIA DE VIDA.

Una importante tradición de biógrafos y comentaristas instaló la idea de “la monótona vida” de Kant, erigiéndola como una de las más características formas de vida filosófica. Immanuel Kant nunca se habría movido de su ciudad natal, Königsberg, ciudad importante de la provincia ubicada en el límite del mundo occidental; casi toda su vida se habría dedicado con exclusividad a la docencia universitaria, actividad con la que sobreviviría hasta el final de su vida. Procedía de una familia de guarnicioneros que vivían todavía en un régimen artesanal de gremios y cofradías; unos padres afables, cultos, que Kant siempre recordó con sumo cariño. Una escolarización con disciplina algo sórdida; una carrera universitaria en la que Kant descubre las lenguas antiguas, especialmente el latín; hasta aquí nada que pueda destacarse demasiado en la vida de cualquiera (KUEHN, 2004).

Manfred Kuehn emprende una búsqueda biográfica interesante y diferente que permite desplazar el relato de una vida monótona y opaca y rompe, de ese modo, con aquella tradición que presentaba la vida de nuestro filósofo mecanizada y salpicada de anécdotas deprimentes: como la que cuenta que cada vez que salía Kant de su casa todos sus conciudadanos ajustaban sus relojes. Como dice Trías, muchos desconfiábamos de esa caricaturizada vida. No acabábamos de comprender cómo un filósofo que demuestra una vitalidad, una fuerza y un apasionamiento en sus obras de creación filosófica, capaz de revolucionar del modo más sorprendente e innovador la filosofía teórica en su *Crítica de la razón pura*, la filosofía moral en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, o nuestros juicios estéticos (y teleológicos) en la *Crítica de la capacidad de juzgar*, tuviera como único sustento una gran vida interior, pero una vida externa tan raquítica. Kuehn refuta estas narraciones mostrando que todas ellas se elaboraron teniendo en cuenta las peripecias del último Kant, el Kant que envejecía notablemente con el peso de diez años de gran intensidad creadora, y que muere a los ochenta.

La gloria de este filósofo se apoya en la producción de diez años memorables: la década que transcurre entre la redacción definitiva de la primera crítica y la redacción de la tercera y la última. Esa explosión de creatividad coincide con grandes eventos mundiales: revoluciones americana y francesa. Las biografías elaboradas inmediatamente después de la muerte de Kant tenían ante sí un personaje que mostraba signos de exageración de ciertas tendencias que en tiempos más juveniles

no eran preponderantes: la estricta reglamentación de la vida, la dieta alimenticia propia de cierta inclinación a la hipocondría.

Relatos responsables de una biografía oficial nunca discutida. Kuehn, contrariamente, presenta a Kant como un personaje mundano, social, querido por círculos aristocráticos, que siembra admiración y estima por su apasionado modo de conversar, por su verbo encendido y elocuente, y que conquista mentes y corazones masculinos y femeninos. Un Kant siempre célibe y soltero, pero mucho más abierto a los encuentros de lo que ciertas biografías o la falta de ellas, permitieron suponer. Y sobre todo un Kant que, dentro de la lógica de la religiosidad pietista que determinó su formación, creyó siempre que el carácter puede crearse y construirse a través de rigurosas máximas o que es posible una suerte de conversión, o de *epistrofé*, que hiciese posible un verdadero nacimiento. Kant fue el primer sorprendido por su estallido de creatividad, sobre todo en la crucial década en que comienza la gestación de su proyecto crítico (a partir de sus “años de silencio”, 1770-1780). Sus amigos dudaban si acabaría siendo el gran genio que sus dotes intelectuales hacían presagiar o una suerte de perpetua promesa que no terminaría de encontrar su fuente de creatividad.

De hecho, el carácter tardío de su obra pudo hacerle sospechar a él mismo, y a su propio medio, que el estallido creador se hacía esperar demasiado. Por tanto no pasaría de ser un excelente profesor provinciano, con unas pocas obras de interés estrictamente académico, no excesivamente originales. Kant consumó, como muestra Kuehn, una aventura de riesgo que le condujo a presentir su creatividad a los cuarenta años; a ello se unió el encuentro con el amigo del alma que desde entonces fue su gran interlocutor. Ese amigo querido no era un filósofo; era un comerciante inglés llamado Green que, sin embargo, era la persona más culta que pudiera imaginarse, al tanto de todo lo que se escribía sobre filosofía en Gran Bretaña y en la agitada Francia de la época. La vida de Kant nos aparece como el relato de una grandísima pasión; quizás una de las más valiosas de todas las pasiones: la pasión por conocer.

Kant fue profesor de filosofía y reivindicaba con orgullo esa actividad. En su correspondencia firma como *Profesor de Filosofía* y será uno de los primeros en adoptar esta actitud. En ese sentido,

“[...] El surgimiento de la figura profesoral de la filosofía, en la cual el trabajo de creación filosófica de los conceptos y la práctica de la enseñanza están íntimamente mezclados, como lo testimonia el mismo modo de vida de Kant, representa una etapa crucial en la larga historia de los lazos que unen u oponen, según los momentos, paideia y filosofía. Kant rompe con una

concepción mundana de la filosofía, filosofía de curso o de salón, fundada en la conversación o la correspondencia, en beneficio de una investigación que pretende ser rigurosa, especializada, de naturaleza profesional y acompañada de un modo de vida profesoral.” (VANDEANDEWALLE, 2004:7)

ENTRE NATURALEZA Y LIBERTAD

En la reconstrucción socio-histórica acerca del método en la enseñanza que venimos realizando en este estudio, resultó ineludible abordar el texto *Sobre Pedagogía* ([1787]2009) no sólo por el valor del texto en sí mismo sino también por las repercusiones y recepciones de la perspectiva del autor acerca de la educación. En particular, interesa destacar los efectos de su pensamiento crítico en la conformación de los sistemas educativos de la Modernidad.

En la perspectiva pedagógica de Kant conviven, se entrelazan aspectos del método que tienen, por un lado, un fuerte acento teórico, por el otro, aspectos prácticos basados en la observación empírica y la evaluación de las conductas; el estudio de textos literarios junto al análisis de autores ilustrados de la época -en especial, Jean Jacques Rousseau- en una tensión-confrontación permanente y productiva a la vez.

El punto de partida de Kant consiste en determinar lo que podríamos denominar “la posición del sujeto” de acuerdo con el método crítico-trascendental que define su filosofía. En esta clave, Kant planteará una pedagogía teórica y crítica que tendrá a la base los principios trascendentales como fundamento de toda experiencia posible. En particular, la experiencia del ejercicio de la libertad y su dimensión normativa en un contraste continuo entre autonomía y heteronomía de la voluntad.

Su concepción de la educación -formación- es un intento por integrar “disciplina” y ejercicio de la libertad. Esta difícil convivencia de coacción y libertad tiene como apuesta fundamental el desarrollo de la capacidad crítica de los individuos. Y esa capacidad crítica se manifiesta en un proceso de Ilustración que es la expresión de un *ethos* pedagógico, de una actitud frente a la educación. *Ethos* que es condición de transformación del sujeto en su pasaje de la animalidad a la humanidad.

“Con el criticismo, la pedagogía se convierte en una apuesta central, cuando para el dogmatismo lo importante es la doctrina de la escuela o la tradición, y por tanto aprender pensamientos en vez de aprender a pensar.” (VANDEANDEWALLE, 2004:9)

La pedagogía permite establecer los límites entre lo “fisiológico” y lo trascendental, entre la antropología y la crítica, en un esfuerzo por equilibrar sensibilidad y razón. El espacio de la pedagogía es similar al de la antropología kantiana en la cual el tópico relevante consiste en “*saber lo que el hombre, como libertad, hace de la naturaleza*”. La pregunta es: ¿Se puede enseñar a ser libres? Si es posible esta enseñanza, ¿cómo se enseña una práctica de libertad?; ¿cómo se *gobierna* al otro a fin de que sea capaz de “pensar por sí mismo”?; ¿cómo se articulan necesidad y libertad, animalidad/humanidad, sensibilidad/razón?

Kant distinguió entre el hombre como *phaenomenon* y el hombre como *noumenon*. El primero depende de las determinaciones naturales y sensibles y el segundo, la humanidad del hombre, es independiente de esas determinaciones. “*La educación se enfrenta al tránsito del hombre a la humanidad que se reitera en cada niño*”. De ese modo el niño aprende que tiene dignidad y no precio, podrá hacerse cargo de su humanidad digna y esa asunción funcionará como “*criterio de su apreciación de sí*”. La pedagogía kantiana supone que no hay coincidencia entre hombre y humanidad de modo tal que sólo una práctica sistemática de reducción de esta diferencia podrá ahuyentar el peligro del dogmatismo y la heteronoma. Como dice Kant en la Antropología se trata de hacer, de un animal dotado de una capacidad de razón, un animal razonable. El proceso de formación del hombre se plantea desde una concepción de la “diferencia antropológica” con el animal. El animal, gracias a su instinto, se “ajusta” a su entorno sin necesidad de aprendizaje, el hombre, en cambio, es la única criatura que ha de ser educado, dice Kant al inicio de *Sobre Pedagogía*. Es decir,

“[...] la indeterminación natural del hombre, su falta de ser original, requieren una institución cultural de lo humano que pasa por la educación. [...] La educación se opone a la brutalidad y al salvajismo. [...] Si ese esfuerzo [el de la educación] llega demasiado tarde, los perjuicios son irreversibles. En el hombre hay un fondo de violencia que sólo la disciplina puede dominar. Kant intuye que la barbarie está agazapada en el corazón de la animalidad del hombre, lo cual lo lleva a privilegiar la disciplina en la institución cultural de éste.” (CAEIRO, 2009:19).

En su texto, Kant ya destaca el carácter predominantemente empírico de su reflexión sobre la educación:

“[...] Pues las acciones humanas, desde el enfoque de Kant, son en parte fenómenos naturales que dependen de leyes empíricas; pero también, por otra parte, están sometidas a la ley de la libertad. Y en ello consiste el difícil

juicio de esta concepción educativa, que se divide entre lo físico y lo moral. (...) He aquí una de las paradojas de la educación, que Kant ni elimina ni reduce, sino que destaca en todo su tenso contenido: ‘Debo habituar a mi alumno a que soporte una coacción de su libertad; y al mismo tiempo debo guiarlo para que use bien su libertad’. (...) La plena fundamentación de estos conceptos pedagógicos se encuentra en la Crítica de la razón práctica...” (CAEIRO, 2009:11)

Como se recordará, en esta ‘Crítica’ del uso *práctico* de la razón pura, Kant separa el sujeto patológico, *cuya voluntad esta patológicamente determinada* - en el sentido de pathos, sujeto afectado, pasional, *objeto* de esas leyes empíricas que determinan sus acciones- y el sujeto moral cuyas acciones están determinadas por el imperativo categórico, máxima universalmente válida para la voluntad de cualquier ser racional: la ley de la libertad. Toda otra máxima que se proponga la búsqueda de un bien, felicidad o placer, se encontrará con la imposibilidad de elevarse a una universal válida para todos e incluso entrará en contradicción, oponiendo distintas máximas morales entre sí. “*En una voluntad patológicamente afectada de un ser racional puede hallarse un conflicto de máximas...*” (KANT, [1788]1990: 23)

Ambos sujetos, patológico y moral, están ‘determinados’. En uno la voluntad lo está por las leyes empíricas y en el otro, es la razón la que determina a la voluntad a través del imperativo. La mera forma, y no el contenido de la máxima universalmente válida, determina la voluntad moral,

“[...] la relación de esa voluntad con esta ley es la dependencia, con el nombre de obligatoriedad, que significa una imposición, aunque la mera razón y su ley objetiva, para una acción que se llama deber porque una voluntad patológicamente afectada lleva en sí un deseo que proviene de causas subjetivas.” (KANT, [1788]1990: 38)

En el imperativo categórico, por el contrario, la máxima

“[...] debe ser independiente de condiciones patológicas, de condiciones en consecuencia que sólo contingentemente se unen a la voluntad. (Kant, I. (1788,1990: 24) (...) Sólo entonces es la razón, en la medida en que de suyo determine la voluntad (no al servicio de inclinaciones), una verdadera facultad apetitiva superior a la cual está subordinada la patológicamente determinable” (KANT, [1788]1990: 29)

Puede suceder que una máxima moral subjetiva, se involucre con el objeto de un apetito

“[...] o sea dependencia respecto de la ley natural a seguir algún impulso o inclinación, y la voluntad no se da a sí misma la ley, sino sólo el precepto para la observancia racional de leyes patológicas” (KANT, [1788]1990: 39)

La libertad del 'sujeto moral', se limita a *elegir determinarse* por la máxima, haciéndose sujeto moral del supremo bien. Solo en tal caso se puede hablar de acción moral en Kant y no de un 'sujeto patológico', objeto empírico, determinado por el pathos o cualquier otro 'bien', con minúscula, ya que es un bien empírico que lo determina tanto a él, como a él en la elección de la máxima. Esa elección de determinarse por el imperativo le permitiría “...una libertad trascendental, la cual debe pensarse como independiente de todo lo empírico y en consecuencia de toda la naturaleza” (KANT, [1788]1990:104). En este sentido como dice Kant, hay hombres que aun habiendo recibido una educación que resultó fecunda para otros muestran, sin embargo, desde la infancia una perversidad tan prematura, que va en aumento hasta llegar a la edad adulta, a pesar de lo cual se los juzga por sus acciones/omisiones y se los considera culpables por sus delitos. La educación, sería un trabajo previo, preparatorio al acceso a la dimensión moral. De ahí la fórmula de inicio de Kant, como lo planteáramos: “*El hombre es la única criatura que tiene que ser educada.*”

Como indica Caeiro en su estudio preliminar, hay que subrayar el estrecho vínculo entre “*Sobre Pedagogía*” y la “*Crítica de la razón práctica*”:

“En la segunda parte de la referida obra (Crítica de la razón práctica), titulada ‘Metodología de la pura razón práctica’, Kant se plantea precisamente la cuestión de cómo lograr que las leyes de dicha razón entren en el alma humana e influyan sobre sus máximas (p.173). (...) Y así se logrará que cada uno descubra en sí mismo ‘la libertad interior’ de la que acaso no era conciente....Pronto se puede descubrir la vinculación entre esta ‘metodología’ y la parte culminante del tratado pedagógico (...) Es algo equiparable a la libertad que se espera como resultado final de aquella metodología. (KANT, I. p.184)” (CAEIRO, 2009:13)

El descuido de la disciplina, según Kant, es un mal mayor que el descuido de la cultura: ésta se puede alcanzar más adelante. La violencia, por su parte, no se deja arrancar; una inadvertencia en la disciplina no se repara jamás. La educación permite el acceso del hombre a la humanidad a partir de sus disposiciones naturales. A través de la humanidad el hombre procura darse y realizar sus propios fines. El “sujeto de la educación” es individual y colectivo a la vez; es una tarea de transformación y una obligación de todos y cada uno. No obstante, ese proceso de Ilustración es fundamental en tanto “proceso colectivo” ya que se “necesita una serie acaso incalculable de generaciones, cada una de las cuales transmite sus luces a las siguientes” (KANT, 1994).

Ahora bien, ese proceso educativo que avanza gradualmente hacia lo mejor y que implica el

perfeccionamiento del hombre no está dado de antemano. Kant, en clave optimista, afirma que tal vez la educación mejore sucesivamente de modo que cada generación avance un paso en el camino de perfeccionamiento de la humanidad. Así, “la educación es un arte cuya práctica debe perfeccionarse a lo largo de numerosas generaciones”. En la educación hay algo sublime desde el momento en que ella instituye la idea misma de *humanidad*. Consecuentemente, la pedagogía debe crear las condiciones para que el pasaje a la humanidad ideal sea posible. Será el propio maestro el que estará motivado por el *principio de la distinción en su propia persona entre el hombre que es y la humanidad que debería ser o que tiende a realizar en sí*. Cualquier pedagogía que se fundara en el estado actual de la humanidad y no en un estado venidero o en la idea de su perfección, se equivocaría. La educación pública debe pensar en un estado próximo mejor de la humanidad; no en la adaptación del hombre al estado actual de cosas. Kant afirma que los padres (la familia) y los príncipes (el Estado) no reparan en el bien universal sino en bienes particulares.

Al respecto, dice Kant:

“[...] He aquí un principio del arte de educar que los autores de proyectos pedagógicos, en especial, deberían tener siempre presente: la educación de los niños jamás debe hacerse en función del solo estado actual, sino también del mejor estado venidero de la humanidad, es decir, de la idea de la humanidad y del conjunto de su destino. Este es un principio de gran importancia.” (KANT, 2009:37)

Por lo tanto, un proyecto o un plan educativo ha de pensarse desde la constitución civil lo más justa posible y desde una perspectiva cosmopolita en la cual la realización del bien particular de cada individuo no está en contradicción con el bien universal. Se trata de formar a un *ciudadano del mundo* y así ha de pensarse el pedagogo cuando educa.

En 1784 Kant lanza a la humanidad el reto: ¡sapere aude!, ¡ten la audacia, la osadía de saber! (de ser mayor de edad). Liberarse de la minoría de edad por culpa propia se llama Ilustración. La Ilustración indica al individuo una máxima subjetiva: pensar por uno mismo; a la humanidad como un todo le señala una tendencia objetiva: el progreso hacia un orden justo. En ambos casos la publicidad resulta una mediación imprescindible para el proceso de Ilustración²⁹. Así, dice Kant:

*“Es difícil para todos los hombres individualmente considerados esforzarse por salir de la minoría de edad a que han sido abandonados en la naturaleza... Pero es más posible que un público se ilustre a sí mismo; con solo que se lo deje en libertad, es casi inevitable”*³⁰ (KANT en

²⁹ Ver Habermas (1997)

³⁰ Por eso, en la concepción ilustrada el pensar por sí mismo parece coincidir con el pensar en voz alta. Esta publicidad

Para Foucault (1996) la Aufklärung es definida³¹ por la modificación de la relación pre-existente entre la voluntad, la autoridad y el uso de la razón. Kant describe la Aufklärung como el acontecimiento en que la humanidad va a hacerse cargo del uso de su propia razón, sin someterse a ninguna autoridad: es precisamente en ese momento que la crítica es necesaria, porque tiene el rol de definir cuándo el uso de la razón es legítimo para determinar: qué se puede conocer, qué hay que hacer y qué me está permitido esperar.

La educación es un elemento básico del proceso de Ilustración que confirma la humanidad del hombre. A su vez, el conocimiento de la “naturaleza” humana es condición de la elaboración de una teoría y práctica de la educación. La pregunta es: ¿Cómo disminuir la distancia entre naturaleza y cultura?, *eco de la preocupación rousseauiana*.

La educación, en perspectiva antropológica y práctica, desarrolla disposiciones naturales del ser humano, a la vez, “enseña”, esto es, transforma y modifica. La Ilustración es entonces el proceso de educación a través del cual el hombre aprende a pensar por sí mismo. Sin embargo, en ese proceso la tarea de los tutores se vuelve indispensable. Es el tutor, a través de una educación que permita el uso libre de la razón, el que *conducirá la conducta* del individuo. Esa conducción propicia una tarea que cada uno ha de asumir y, a la vez, se presenta como una obligación: se trata de una transformación espiritual que cada uno debe operar en sí mismo a fin de abandonar finalmente la dirección del tutor. El proceso educativo, a la luz de la Ilustración kantiana, no se da en soledad, cada uno de los individuos resulta *elemento* y *actor* de ese proceso y, en esa medida, es posible el ejercicio de la autonomía de la voluntad. Sin embargo, si el hombre está determinado por su naturaleza a ser el resultado de su propio esfuerzo, la educación habrá de considerar seriamente este dato fundamental. De este modo, la tensión entre coacción y libertad toma la forma de una antinomia de la práctica educativa. Así, las funciones que Kant adjudica a la educación se debaten entre el disciplinamiento del ser humano en cuanto a sus disposiciones y tendencias animales, y las *propiamente* humanas de modo tal que estas últimas se sobrepongan a las primeras; entre un aspecto negativo de la educación –la acción por la cual hay que arrancar al hombre su salvajismo–, y un aspecto positivo a través del cual se instruye al individuo a fin de que desarrolle las

políticamente activa se convierte bajo la “constitución republicana”, en principio organizativo del Estado liberal de derecho, dice Habermas.

³¹ Consultar especialmente el texto sobre la Ilustración de 1984.

habilidades necesarias para la vida.

Finalmente, el proceso educativo debe romper las ataduras de la dependencia y la hétéro determinación que supone todo tutelaje, y socializando el trato entre los hombres -esto es, “civilizándolos”- contribuir a la adecuación de los individuos a los usos y costumbres vigentes.

La base de un “plan” de educación debe ser cosmopolita y, en tal sentido, ha de asegurar *normativamente* el equilibrio permanente entre el bien privado y el bien público. En función de ese equilibrio, garantizar la libertad no sólo de conciencia y pensamiento, sino sobre todo, la libertad política, la libertad ciudadana de poder hablar a viva voz sin más restricciones que la asunción de la responsabilidad crítica en relación con lo que se dice.

ACTUALIDAD DE KANT

La actualidad de las más relevantes ideas pedagógicas -ilustradas- que configuran el proyecto educativo de Kant se filtran en nuestro presente a través de múltiples investigaciones que, más allá de su especificidad, tienen en común una inquietud: cómo compatibilizar naturaleza y libertad; libertad e igualdad, y una preocupación: cómo compatibilizar autonomía y universalidad de la ley moral.

Su planteo educativo propone y consolida los principios ilustrados de igualdad entre los hombres; igualdad de derechos -reconocidos por las constituciones- y exigencia para que tal igualdad se realice de hecho. Los filósofos del siglo XX, de una u otra forma, han tenido que enfrentarse con la exhortación y la consigna kantiana de pensar por uno mismo; admitir definitivamente que el hombre posee la capacidad de establecer leyes para su libertad y constituirse como sujeto autónomo: el sujeto de la autonomía kantiana se auto comprende como libre y moral. El aporte de Kant da sustento al régimen democrático de gobierno en razón de que la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular, tal como se sintetiza en la institución de la elección representativa. Para que de ello, al decir de Adorno (1998:115), no prevalezca la sinrazón, hay que dar por supuesto el valor y la capacidad individual de valerse de su propio entendimiento.

En el debate actual no se postula un concepto unívoco de autonomía; sí un conjunto de concepciones que es posible delimitar del siguiente modo: 1- Una concepción epistémica que define misma como capacidad de segundo orden de las personas para reflexionar críticamente acerca de sus preferencias, deseos y creencias de primer orden y cambiarlas a la luz de preferencias de segundo orden, o de “orden superior”. Esta concepción da cuenta de la dimensión cognitiva y

racional-formal de la conducta autónoma, poniendo énfasis en el componente de automodelación, autogobierno, autoconocimiento, autocontrol. 2- Una concepción normativa de autonomía que supone la capacidad de situarse en un punto imparcial, general, desinteresado, el llamado “punto de vista moral” -es decir, la autonomía entendida como auto-vinculación de la voluntad al interés general, el punto de vista que todos pueden querer. 3- Una concepción estética de autonomía para la cual el ejercicio de la libertad consistiría, siguiendo a Nietzsche y Foucault, en una práctica reflexiva y meditada a partir de la cual el sujeto se constituye a sí mismo como “obra de arte”; práctica de la libertad centrada en el “trabajo de sí” y el “cuidado de sí”, como prácticas opuestas a toda forma de psicologismo emotivista.

La tradición kantiana de la autonomía penetra y se difunde en el renovado debate sobre el estatuto del ciudadano, entre los años setenta y ochenta del siglo XX, y confronta con la noción de “autenticidad”, sostenida por algunos representantes del comunitarismo.³² Ambas perspectivas conforman recepciones antagónicas del filósofo alemán que se reflejan en la definición y elección de virtudes, valores, derechos, deberes y atributos otorgados al ciudadano.

El paradigma de la “educación liberal”, que supone la asunción del conflicto y el pluralismo, aplica a las cuestiones educativas los tres principios básicos del liberalismo político que se derivan de la tradición kantiana: la autonomía, la dignidad y la igualdad, a la vez que afirman la noción normativa de persona que le es inherente.

El paradigma de la “educación comunitarista”, en cambio, interpela la Ilustración y consecuentemente el proyecto kantiano; acentúa la cohesión social de una vida en común que comparte valores y tradición, rescata la autenticidad y la virtud, y juzga la autonomía kantiana como individualista y etnocéntrica.

Desde la perspectiva de los saberes diagnósticos y las ontologías críticas del presente, particularmente la ontología histórico-crítica de Foucault, se recupera al Kant que interroga por la actualidad de la filosofía y la tarea que le cabe al filósofo que se pregunta por el presente -la

³² El comunitarismo puede ser entendido como una posición ético-normativa que postula sistemas de normas conformados en el seno de una tradición cultural común que define los ideales de vida buena, la identidad colectiva y la pertenencia. El movimiento de crítica comunitarista alberga posiciones antimodernas y anti-ilustradas, como las de Alasdair MacIntyre, Michael Sandel, Robert Bellah y posiciones como las de Charles Taylor y Michael Walzer que critican algunos contenidos conceptuales de la Ilustración y la modernidad pero sin adoptar una actitud filosófica antimoderna o anti-ilustrado. Más allá de las diferencias, los comunitaristas entienden que los ideales de vida buena con los que los sujetos se identifican generan expectativas normativas mutuas de comportamiento que remiten a una

actualidad- al que pertenece.

El filósofo es quien aquí formula la pregunta y se propone reflexionar sobre ese “pertenece”:

“[...] Se trata de mostrar en qué y cómo quien habla, en su condición de pensador, de hombre de ciencia, de filósofo forma parte él mismo de este proceso y (más aun) cómo tiene cierto papel que desempeñar en ese proceso en el cual se encontrará siendo, a la vez, elemento y actor. En suma, me parece que en el texto de Kant surge la cuestión del presente como evento filosófico al cual pertenece el filósofo que habla de él.” (FOUCAULT, 1996:70)

De cara al ethos pedagógico que inaugura Kant y que determina la modernidad, el ejercicio de la libertad y su consecuente *pensar por uno mismo* son concebidos como el resultado de una tarea individual y colectiva a la vez, que se constituye en proceso pedagógico ilustrado por el cual el coraje de saber es, al mismo tiempo, el coraje de reconocer los límites de la razón. Se pone en acto, de ese modo, una voluntad de libertad cuya herramienta fundamental es la crítica. La actitud crítica distingue lo que depende de la obediencia y lo que depende del uso de la razón. La crítica, en términos de Foucault, se transforma en el arte de la no servidumbre voluntaria, en el arte de la indocilidad reflexiva, a los efectos de preguntar: ¿Cuáles son los límites que ya no son necesarios en el orden de lo que podemos conocer, de lo que podemos hacer y de lo que queremos ser? O, lo que es lo mismo, ejercitar la crítica de lo normal en lo actual. La pregunta ahora es: ¿Cómo la acción de normas determina -en la vida de los hombres- el tipo de sociedad a la que ellos pertenecen como sujetos?

Desde esta perspectiva crítica, la pregunta inquiere por los efectos de la *norma* a nivel de expectativas “generalizadas” de comportamiento; de qué manera los individuos responden a las expectativas normativas *en y de* una sociedad dada. Se trata, entonces, de la respuesta que dan los sujetos a través de lo que llamamos, en clave foucaultiana, procesos de subjetivación-objetivación a los que aquéllos son sometidos. Es decir, la “sumisión” a los efectos de verdad de los imperativos del orden del conocimiento y a los efectos del orden de las relaciones de poder. Por caso, cómo actúan las políticas educativas en el ejercicio de la libertad de los sujetos; cómo actúan a nivel de las formas de individualización de los sujetos: ser un docente profesional, tener una perspectiva crítica, ser autónomo, establecer una relación con el saber de los expertos y la propia práctica, asumir el impacto de los cambios en educación y las relaciones intersubjetivas que determina; las jerarquías

tradición compartida. Es en virtud de esta tradición que la subjetividad adquiere su carácter moral.

valorativas que objetivan los documentos oficiales y la posición axiológica de los sujetos, los márgenes de resistencia en la constitución de identidad, entre otros elementos que configuran el espacio determinado por los tipos de normatividad y las modalidades de poder que caracterizan un “régimen político de la verdad”. Dice Foucault:

“[...] la pregunta que plantea Kant es [...]: ¿quiénes somos en este preciso momento de la historia? Esta pregunta nos analiza a nosotros y, a la vez, a nuestra situación presente. Este aspecto de la filosofía se ha hecho cada vez más importante. Basta pensar en Hegel, Nietzsche [...] El otro aspecto, el de la filosofía universal no ha desaparecido. Pero el análisis crítico del mundo en que vivimos constituye cada vez más la gran tarea filosófica”.
(FOUCAULT, 1988:234)

La modernidad kantiana intentó legitimar un ethos pedagógico de liberación, de superación de la minoría de edad por el conocimiento y la práctica reflexiva. ¿Cuáles fueron los efectos de aquel grito de emancipación?; ¿en qué devino aquel saber que se postulaba liberador? ; ¿cuál ha sido el precio que nuestras sociedades han debido pagar?; ¿cuál es el compromiso entre verdad, poder y saber y la posibilidad de ejercicio de la libertad? Estas son algunas de las preguntas que pueden ser planteadas para articular la posición del educador en una experiencia que no puede soslayar la interpelación kantiana.

Sobre la base de la indagación y el análisis realizado, se podría inferir que los aportes de Kant respecto de la cuestión del método en la enseñanza, estarían asociados a sus planteamientos respecto de las relaciones entre verdad, poder y saber; el dar lugar a la autonomía del sujeto y el ejercicio de la libertad como postulaciones sustantivas. Por otro lado, al papel asignado a los tutores como formadores, en dirección a lograr el ejercicio libre de la razón, el pensar por sí mismo.

CAPÍTULO 5: JUAN FEDERICO HERBART.

TRAZOS BIOGRÁFICOS

Johann Friedrich Herbart, -quien en 1808 es llamado por la Universidad de Koenigsberg a ocupar la cátedra del recientemente fallecido Kant, cargo que ocupó por más de veinte años-, nace el 4 de mayo de 1776 en Oldenburg, su vida fue apacible, simple, sin mayores incidentes, dedicado casi exclusivamente a la labor docente. Cursa sus estudios secundarios en el gimnasio de la ciudad y luego en la Universidad de Jena, donde es discípulo de J. G. Fichte. Curiosamente, pese a ello y al fuerte ambiente idealista de la Alemania de su tiempo, Herbart se distancia rápidamente de Fichte y cultiva una filosofía fuertemente realista. Bajo la influencia de J. Locke, concibe a la mente como una hoja en blanco que se llenará con las representaciones provenientes de la experiencia.

En 1797, aún estudiante, comienza su temprana labor docente como preceptor de los tres hijos del gobernador de Interlaken (Suiza), Von Steiger. Por ese tiempo, en uno de sus tantos viajes a los Alpes entabla una estrecha relación con Pestalozzi³³, quien influirá de manera importante en su obra. En 1802 se recibe como doctor en la Universidad de Gottingue, con una tesis sobre pedagogía e inicia su carrera en ese mismo lugar primero, como *privant-dozent* de filosofía y pedagogía y más tarde como profesor extraordinario.

Es en esta época, entre 1802 y 1809, que gracias a sus numerosas publicaciones, Herbart cobra cierto renombre no sólo como filósofo, sino también como pedagogo. En 1806 publica *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Pedagogía General deducida del fin de la educación)*, obra por la cual es recordado probablemente a partir de la traducción que Ortega y Gasset realiza de la misma a principios del siglo XX. A ella le siguieron *Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (Acerca de la representación estética del mundo como asunto principal de la educación)*.

³³ Como producto de este encuentro, Herbart publica las obras: *Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (Ideas de Pestalozzi sobre un abecedario de la intuición)*; *Sobre la obra más reciente de Pestalozzi: Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* y *La idea de un alfabeto de la percepción sensorial*; *Un punto de partida para juzgar el método de Pestalozzi*; *La presentación estética del mundo como ocupación principal de la educación* (en base a la idea de Pestalozzi de la Anschauung, estética).

En 1831 lo convocan desde Berlín para suceder a Hegel en su cátedra, sin embargo Herbart no acepta la propuesta y se dedica a enseñar en la ciudad universitaria de Göttinger donde muere en agosto de 1841.

Algunas de sus biógrafos relatan que llamaba la atención de quienes lo conocían la extrema variedad de sus gustos. Tenía gran aptitud para las ciencias (sobre todo la física y las matemáticas) y la música lo atraía poderosamente, tanto es así que tocaba varios instrumentos, compuso una sonata y escribió un tratado de armonía.

LA PEDAGOGÍA COMO INSTRUCCIÓN

Es Herbart quien, según Lundgren (1992), inicia en las primeras décadas del siglo XIX, el proceso de sistematización de las ideas básicas de la Pedagogía y de la Didáctica. Su teoría –a costa de una simplificación, según el mismo Lundgren lo señala- consta de dos partes fundamentales:

“[...] su punto de partida era el alma del niño que iba a ser educado siendo el objetivo crear un carácter moral. Así pues, una parte fundamental de la Pedagogía era la construcción de fines y la selección del contenido que, según Herbart, debían tener a la ética como base. La otra, era el proceso de transmisión que debía apoyarse en la Psicología y, con la ayuda de ésta se podría señalar el camino, así como las limitaciones para conseguir su fin de carácter moral. La educación como ciencia, por tanto, se debe formar considerando de un lado cómo se podría adquirir el conocimiento sobre la selección y la organización del contenido para enseñar y, de otro, cómo se podría obtener el conocimiento sobre la forma en que éste debía transmitirse.” (LUNDGREN, 1992:49)

Estas ideas explican de algún modo el impacto de la teoría de Herbart en la práctica, en una época en la que se instaura el sistema escolar obligatorio y se crean los nuevos institutos de formación del profesorado.

Para Herbart existen dos fuentes de conocimiento: la experiencia -contacto con las cosas- y el trato social -intercambio con los otros-. Fuentes que deberán ser completadas por el proceso de instrucción que organizará y ordenará las representaciones que devienen de los mismos. La Pedagogía se va a centrar, entonces, en el proceso de instrucción y no de aprendizaje; la instrucción no es, como solemos entender, un proceso mecánico para lograr ciertas destrezas y habilidades, sino que está en relación con la formación del carácter. En palabras de Herbart, *“la instrucción se propone formar el círculo de ideas, la educación del carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero, en esto consiste la suma capital de mi pedagogía”* (HERNÁNDEZ RUIZ, 1950:41)

La instrucción deberá ampliar el círculo de ideas sobre la base de la multiplicidad del interés y lo importante será entonces la forma en que se establezca este círculo, pues de las ideas nacen los sentimientos y de estos a su vez los principios y modos de obrar. El círculo de ideas (instrucción) tendrá que ver con una teoría del interés múltiple. Será por tanto misión de la instrucción la conformación y ampliación de dicho círculo mediante la “multiplicidad del interés”, no como un simple medio o procedimiento para llevarla a cabo, sino como su fin. Se trata pues de acercar el individuo a la multiplicidad del interés como un ensanchamiento del círculo de ideas para la conformación del carácter moral. En el fondo, sostiene Herbart, importa tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven que el color que ha de elegir para su traje. Pero sí ha de preocuparle por encima de todo, la forma en que se establece el círculo de ideas en su discípulo, pues de estas nacen los sentimientos y de estos los principios y modos de obrar.

En Herbart, este “interés múltiple” no es característico de un individuo (por ejemplo, del niño) sino propio del espíritu humano en general, de tal forma que *siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación*. La multiplicidad del interés provocará la difusión de la fuerza del alumno ante los “objetos que le excitan”, por eso, para resolver el problema, se deberá poner entre educador y alumno algo intermedio; este intermedio será la instrucción, *el objeto en que se es instruido, la parte de la teoría de la educación correspondiente a la didáctica*. (HERBART, [1814]1935)

Es relevante remarcar el carácter *ethopoiético* que asume este proyecto donde el elemento central no es la norma, sino el valor en tanto “gusto”, sobre la base de un conjunto de representaciones que incluyen lo digno, lo noble, lo bello, lo justo. En función de ello, su ética liga más a una estética que a un código moral en tanto la moral prescribe y la estética más bien aprueba o desaprueba. Al respecto, dice Ortega y Gasset en su “Prólogo” a la edición española de la “Pedagogía General”:

“[...] De ahí que la ética sea para Herbart una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa, del gusto donde lleve ésta la voz cantante, mientras el intelecto, la operación científica, se limita a transcribir sus dictados en expresiones conceptuales descriptivas.”

Y más adelante:

“[...] He de declarar paladinamente que contra la opinión recibida tengo la ética de Herbart por lo más fuerte de toda su filosofía... la ética contemporánea o ha solido atenerse a una interpretación psicológica de la moralidad o, siguiendo al pie de la letra el método de Kant, ha construido

una metafísica moral. Herbart, en cambio, conduce a la ética por un camino intermedio. Yo creo que los tiempos van llegando en que volvemos a tener un órgano sensible para este modo de tratar la moral.” (ORTEGA Y GASSET en HERBART, [1814]1935:35)

Para este autor, entonces, fundamentalmente el fin de la Pedagogía es un fin ético. Hay que resaltar que la ética aquí no se fundamenta en la Psicología. Su ética tiene como fundamento la noción de *gusto* y éste no es tanto una facultad como el efecto de una representación. Lo bueno no es algo que se defina o demuestre racionalmente, sino algo que se muestra. El bien se pone adelante, no es un ser o un deber ser, es una calidad que hallamos en aquello que fuerza nuestra aprobación; en este sentido, si la enseñanza tiene que ver con un mostrar, la ética se vuelve una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa.

Gobierno, instrucción y disciplina son los tres ejes sobre los que gira la teoría de la educación. El gobierno de los niños hará referencia a todos los cuidados, de orden coactivo, que deberán tenerse antes de la formación del “sentimiento jurídico” de los mismos. Luego el proceso de instrucción deberá llevar a la disciplina, entendida ésta como la dirección de la voluntad: la virtud. La coacción durará hasta que se logre la educación:

“[...] no se dudará pues en renunciar a la perturbación funesta que el gobierno acarrea a la disciplina... se sentirá que ha de ser extraordinariamente perjudicial a la disciplina, que el educador, como ocurre muy a menudo, se acostumbre a gobernar y no comprenda después por qué el mismo arte que le ha prestado tan buenos servicios con los pequeños, fracasa constantemente con los mayores.” (HERBART, [1806]1982:251)

Herbart prescribe una secuencia de procedimientos que el maestro deberá seguir en la enseñanza. Inicialmente preparará el espíritu de los alumnos para la nueva lección; cuidará, a continuación, que el tema esté en conexión con lo ya tratado; en tercer lugar, recordará con precaución las ideas presentadas en la lección anterior a fin de que la conexión que existe entre los objetos estudiados se establezca también en el espíritu que los estudia. Luego, anunciará y resumirá por adelantado lo que se va a decir, lo que se va a leer.

Claridad, asociación, sistematización y método, configuran los cuatro “grados” que debe seguir la didáctica y, en consecuencia, la enseñanza debe sucesivamente mostrar, asociar, enseñar y filosofar. En su visión, hay que distinguir la intuición, la comparación, la abstracción y la aplicación como los cuatro momentos o períodos de la enseñanza. Reconoce a su vez, “modos” inherentes a cada uno de

ellos a los que denomina: método descriptivo, analítico y sintético. La enseñanza analítica, afirma, debe preceder a toda exposición didáctica; a ella le seguirá un momento de asociación, esto es, un trabajo de comparación que permita captar relaciones en las intuiciones; finalmente se trata de sistematizar mediante el método sintético, instancia en la cual el maestro enseña aquello que el alumno no puede descubrir por sí mismo, a través de una conversación y a partir de preguntas. El maestro, después de su lección debe guardar silencio para que el alumno muestre con su trabajo personal que ha aprovechado la instrucción. Lo probará por medio de redacciones, solución de problemas y de ejercicios originales, graduados en niveles de dificultad y extensión. Para estas situaciones, Herbart recomienda claridad, concreción, precisión; una enseñanza animada y atractiva.

La etapa metodológica crucial de la pedagogía herbartiana es el plan de la lección individual, unidad básica de la secuencia instructiva. La mente es una masa de apercepción activa en continua acción, por ello el plan de la lección para que tenga una efectividad máxima deberá estar conforme con este proceso.

Moldear mediante procedimientos adecuados la capacidad del niño es posible debido a su plasticidad (*Bildsamkeit*) o educabilidad. Idea que Herbart desarrolla en su obra final: *Esbozos de doctrina educativa*. Refiere en ella a un proceso de moldeado a través del plan de lecciones desde el cual se logra la autonomía de aquel por medio de dos procesos psicológicos: de inmersión o concentración (*Vertiefung*) y de reflexión (*Besinnung*). El primero, se consigue a través de la inmersión en el objeto a estudiar; es básicamente la *Anschauung* tomada de Pestalozzi en la cual el objeto que se está considerando es observado de cerca en busca de cualquier característica posible y no sólo de sus rasgos accidentales. Así en una secuencia de lecciones con un método de inmersión los conceptos importantes son incorporados. Por este método de inmersión el objeto se convertiría en algo distinto como objeto y como idea mental correspondiente. El segundo, la reflexión, está subdividido en tres partes iguales: claridad, asociación y sistema/método.

En el curso del proceso los conceptos son llevados a un foco aperceptivo³⁴ o “arco” con una “punta”. La tarea del maestro consiste entonces en seguir las etapas de reflexión en la cuales los conceptos relacionados son situados por encima del umbral de la conciencia. De este modo el objeto particular será asociado con otros objetos semejantes ya estudiados y con otras ideas pertinentes. En

³⁴ Para Herbart, apercepción significa “percepción sensible”, en tanto que ésta *se aclara y completa por las representaciones ya contenidas en el espíritu*. Se trata del acto por el cual las ideas formadas, asimilan una idea nueva: dos personas no tienen, del mismo objeto, la misma apercepción.

la tercera etapa del sistema esta asociación será ampliada, generalmente mediante algunas preguntas intensivas a fin de que pasen a la conciencia ideas latentes, para poder establecer el siguiente nivel de generalización. En la etapa final el método de aprendizaje logrado en la lección será resumido en un amplio principio que comprenda las tres etapas anteriores y que sirva de introducción para la lección siguiente.

Herbart plantea que por estos medios puede crearse en el alumno una visión del mundo auténticamente objetiva, científica y por lo tanto exacta. De este modo, todo el enfoque es taxonómico y está ordenado en el espíritu del método científico de la investigación inductiva. Al eliminarse el error, la moral se desarrollaría conforme adquiriese el alumno un "círculo de pensamiento" adecuadamente construido en el que la voluntad encontraría un terreno para su desarrollo adecuado. Al producirse una claridad de ideas cada vez mayor, en el proceso de conformación adecuada de la mente, la buena voluntad tendría lugar. A su vez, al ser el campo activo de las representaciones, la mente entra en posesión de las ideas y los conceptos. Para este autor no es difícil crear pensamientos abstractos mediante este método puesto que, según señala, *el pensamiento viaja rápidamente y sólo está lejos de la reflexión aquello que está separado por muchos conceptos intermedios o por muchas modificaciones del pensamiento.*

Según las diversas fuentes consultadas, la teoría de la masa de apercepción, de la mente consciente del umbral y del arqueo, junto al apuntalamiento y la asimilación de nuevas ideas hace comprensibles los procesos mentales. Además, estos conceptos dan una nueva dimensión a la teorización educativa acerca de si las ideas latentes de la mente son innatas o efecto de una experiencia anterior que todavía no ha recibido forma articulada consciente.

Su modelo de cognición basado en la pedagogía de las cuatro etapas formales expone de manera razonable cómo aprenden las personas. Para este autor, la "intuición" que implica el conocimiento directo de los objetos, es el *preludio necesario de cualquier estudio* y deberá entremezclarse continuamente con la exposición didáctica a fin de relacionar lo que se expone con los datos de la experiencia. Análisis y descripción son un modo de enseñanza del que no podrá prescindirse. El sentido del mismo es distinguir y ordenar las diferentes intuiciones para ayudar al niño a realizar el inventario de sus conocimientos intuitivos; descomponer cada intuición; detallar los elementos y enunciar las cualidades de estos elementos: número, forma, etc. A pesar de ello incluye en sus últimos escritos un grupo de "etapas formales de instrucción" aplicables a una serie de actividades

para el aula y susceptibles de utilizarse para el planteamiento y comportamiento de la enseñanza: el análisis de nociones previas y la suma de una nueva sustancia; el cotejo, la comparación y el contraste de fenómenos similares; la sistematización de nociones generalizadas, las aplicaciones prácticas derivadas de las tareas anteriores.

En producciones posteriores Herbart retoma y replantea la cuestión de la “Pedagogía” ahora también con cimientos en la Psicología. Al final de su “*Psychologie als Wissenschaft*” (1814) sostiene que el punto central desde el cual puede contemplarse la Pedagogía, es el carácter moral considerado según sus condiciones psicológicas.

El hombre va a tener para la moral ciertas “masas de representaciones” que se forman con él, fundamentales para el educador porque la educación es educación moral. El carácter depende de estas masas de representaciones por lo que es imprescindible el trabajo del maestro con ellas, tratando de llevar al espíritu del alumno masas más ordenadas y fuertes, que desarrollarán, según los mecanismos psicológicos, tendencias de carácter moral, ocasión ideal para el movimiento que va de la instrucción a la *disciplina*.

En *Ueber meinem Streit mit der Modephilosophie* presenta al plan de la Pedagogía sosteniendo a la virtud como fin de la Educación y como unión de la intención con la voluntad correspondiente. Argumenta también sobre la dificultad y complejidad de este fin habida cuenta de que no existe en el hombre una fuerza simple y fundamental que tuviera que desarrollarse orgánicamente para producir la virtud.

ANTICIPACIONES DE UNA DISCUSIÓN VIGENTE

De la trayectoria de Herbart interesa, por una parte, destacar que fue quien determina de modo perdurable toda reflexión y práctica educativa en Alemania durante el siglo XIX, al tiempo que inicia a la interrogación científica sobre la infancia que da cuenta de cierta secuencia argumentativa entre el “*Emilio*” de Rousseau, “*Sobre Pedagogía*” de Kant, y la “*Pedagogía General*” de Herbart. Interrogación radicalizada desde el campo del psicoanálisis en el siglo XX.

Herbart dio estatus de concepto fundamental a una vieja categoría de la pedagogía: La educabilidad. Concepto que se asocia a las posibilidades de ser educado, al de ductilidad y plasticidad guardando marcas distintivas con las posibilidades de aprender de otras especies. Más allá de las posibilidades

cambiantes o variadas de acuerdo a los factores que inciden sobre el aprender, señala crucialmente el rasgo inacabado o abierto de la naturaleza humana, su incompletud. Ahora bien, la visión sobre la educabilidad es muy diferente de acuerdo a si concebimos su naturaleza como similar al adiestramiento o el condicionamiento o aún, si consideramos que trata de la perfectibilidad de lo humano, considerando lo educativo con una finalidad preestablecida y única, determinada por la esencia de los sujetos. Las posiciones del “déficit” guardan un parecido de familia con las posiciones esencialistas. Tal ha sido el caso tradicional del uso de la categoría en la educación especial. Los modelos esencialistas portan una visión normativa e ideal acerca de cómo los sujetos deberían ser haciendo abstracción, por otra parte, de las condiciones que genera la propia práctica educativa –percibida como natural y normalizada- en abrir posibilidades para el despliegue de los sujetos.

Como visión contrapuesta se propone hoy la concepción de lo humano como potencia vs. esencia. Siguiendo a Agamben,

“Si la educabilidad no es ni adiestramiento, ni condicionamiento, ni perfectibilidad, sino simplemente reconocimiento de la potencia de ser del hombre, significa entonces la capacidad humana de una renovación permanente, de una no-finitud, de una esencia inesencial que hace posibles nuevos despliegues” (PATURET, 2003:114)

Por otra parte, es Herbart quien plantea la noción de interés como un problema fundamental del saber pedagógico. Noción recuperada por el movimiento de la Educación Nueva y la Escuela Activa hacia finales del siglo XIX: Movimiento que, sin embargo, plantea un desplazamiento hacia un nuevo concepto: el aprendizaje. Si en la pedagogía herbartiana, la multiplicidad del interés es el fin mismo de la instrucción, a su vez sólo un medio para la educación misma, en los pedagogos de la Escuela Activa el interés dará un giro y pasará a ser medio o disposición para favorecer el aprendizaje.

Por último, si bien en toda su Pedagogía, Herbart no menciona a la Escuela, si lo hace en una conferencia dada en 1810: “Sobre la educación con la colaboración pública”. En ésta sostiene lo inconveniente de una determinación política del fin de la educación. La óptica del estado no puede ser para él nunca la que valide una investigación sobre la educación y sus posibilidades. Le parece tan inconveniente como la inversa, una determinación pedagógica de la política. Según señala Bennet (1995) en la situación actual de escolarización y estatalización de la educación, la crítica de

Herbart se vuelve radical frente a algunas de las contradicciones de la pedagogía en el mundo capitalista:

“[...] La contradicción política de la sociedad burguesa radica en que ésta por un lado les reconoce a sus miembros la libertad de encontrar su sitio en el conjunto de la sociedad por medio de su propio rendimiento, por otro sin embargo recorta esa libertad ya que solo tolera campos de actividad jerárquicamente articulados y en el marco de una división del trabajo atomizada.” (BENNET, 1995:192)

En este sentido *la teoría de Herbart sobre la instrucción educativa bien puede servir como fundamento de una teoría crítica de la escuela*. Las consecuencias de la división de fines según los “propios rendimientos” logrará sólo que cada uno intente “vender en el mercado” aquello que ha conseguido, y así la educación basada en el estado acabará yendo contra el propio estado.

CAPÍTULO 6: DEBATES EN LA CONTEMPORANEIDAD

DIÁLOGOS ENTRE COMUNIDADES ACADÉMICAS

Interesa en el presente capítulo otorgar visibilidad a lo que podríamos caracterizar como “*diálogos*” entre comunidades discursivas, que tuvieron y aún tienen impacto en las maneras de concebir el campo de la Didáctica y por ende la cuestión del método en la enseñanza. Diálogos que se canalizan en diferentes formas de expresión-concreción a través de textos dirigidos particularmente para el profesorado. Presentados como compilaciones de distintos temas respecto del campo, se reconocen metodológicamente a partir de la materialización de las perspectivas asumidas por grupos o comunidades académicas identificables en los prólogos, en las introducciones, en diferentes capítulos, como así también en recensiones de otros textos sugeridos, reconociéndose la impronta de una u otra perspectiva o lugar en el debate. Diálogos que son expuestos en procura de respetar su particular enfoque, sin por ello soslayar -según fuera explicitado como perspectiva de lectura y análisis-, el lugar de interpelación asumida en el debate de las principales ideas planteadas.

Si admitimos que el “saber científico” se encuentra codificado en el interior de un tejido de signos que regulan la producción del “sentido”, así como la creación de objetos y sujetos del conocimiento y que las “políticas de interpretación” -materializadas en centros académicos y de investigación, editoriales, instancias gubernamentales- producirían en el mismo movimiento “efectos de verdad” de una determinada teoría y de teorías, es inherente a la labor analítica el recaudo epistemológico y ético-política.

El rastreo crítico realizado se orientó a recuperar tanto el discurso de especialistas en el campo de la Didáctica como resultados derivados de diferentes programas de investigación, con el propósito de dar visibilidad a enfoques, dimensiones de análisis y categorías que refieren a la cuestión del método en la enseñanza.

No escapa a nuestra consideración, como lo señalan diversos autores³⁵, que el cambio conceptual en una disciplina no es independiente de la evolución y configuración particulares del conjunto de profesionales e instituciones que suponen su materialización social. Esto implica reconocer que la

³⁵ Toulmin, S. (1977), Becher, T. (1989), entre otros.

base de la exploración de un determinado campo de conocimientos, puede realizarse detectando nudos problemáticos relevantes, siendo a la vez imprescindible identificar cuándo y cómo ciertas categorías surgen o desaparecen, se excluyen, revalorizan o reconfiguran. De allí que analizar cómo son comprendidos, utilizados y relacionados ciertos conceptos, nociones o constructos, permite reencontrar las decisiones teóricas y su particular contextualización histórico- política.

En el marco de este estudio advertimos la existencia de grupos que conforman una "comunidad académica" y que definen qué temáticas son relevantes en el campo y cuáles no. Con relación a la categoría "comunidades académicas" al incorporar distintas lecturas identificamos más de un modo de entenderla. La noción es utilizada por autores tales como Becher, Popkewitz, Macdonall, entre otros.³⁶ En ese sentido, coincidimos con Popkewitz quien entiende que la investigación social y la educativa en particular tienen lugar y encuentran sentido dentro de dichas comunidades que son precisamente *quienes mantienen y hacen evolucionar los patrones de cuestionamiento y análisis de la realidad, a la vez que responden a los planteamientos políticos y morales de las mismas y que la investigación y la teorización se encuentran "ubicadas" en esa comunidad ocupacional, relacionada estructuralmente con otras instituciones sociales.*³⁷

La tarea de relevamiento y profundización teórica desde *comunidades académicas*, nos lleva a realizar un recorte combinando dos criterios. El primero en la perspectiva de considerar a los docentes en tanto sujetos de recepción³⁸, nos conduce a seleccionar textos que aludan al método desde una mirada didáctica. Textos de editoriales reconocidas que mayormente llegan a manos de los docentes ya sea vía bibliotecas escolares, agrupaciones gremiales o identificadas por los agentes de distribución-venta, como los de mayor tiraje.³⁹

El segundo criterio refiere a la temporalidad y deviene de la necesidad de operar un corte

³⁶ Otros especialistas, refieren a comunidades discursivas a partir de recuperar la idea de discurso de Foucault.

³⁷ A fin de profundizar en la complejidad y a la vez conflictividad de los procesos y relaciones en juego, entendemos pertinente recuperar las consideraciones de Bourdieu acerca de las condiciones sociales de producción del conocimiento, en su análisis del campo científico. El universo de la ciencia, dice Bourdieu, es un campo social con sus monopolios, luchas, estrategias, intereses y beneficios, invariantes que revisten formas específicas. El campo científico, espacio de juego, constituye un sistema de relaciones objetivas entre posiciones adquiridas. Se trata de un lugar de lucha, de una imagen no pacífica de la comunidad científica. Se plantea allí una apuesta específica, apuesta por el monopolio de la autoridad científica, capacidad técnica y poder social; o de la competencia científica, esto es capacidad de hablar y actuar legítimamente es decir de manera autorizada y con autoridad. Capacidad que suele quedar reducida para cierto grupo reconocido socialmente "el de los sabios". BOURDIEU, P. (1999).

³⁸ Referimos a los docentes por entenderlos -coincidiendo con Alicia Camilloni- como sujetos de recepción del discurso didáctico. CAMILLONI, A., (1998)

³⁹ La definición se justifica en atención al reconocimiento de las editoriales como agencias mediadoras entre la producción y la recepción.

diacrónico a los fines de marcar un punto de inicio en la búsqueda. La opción es partir del reconocimiento de "hechos históricos" cuyo carácter de acontecimiento socioeducativo, imprime una huella tanto en la producción teórica como en las posibilidades de acceso a la misma. En Argentina, la restitución de la democracia en el primer lustro de la década del 80, se configura como tal, dado que a partir de allí los profesionales de la educación recuperan el contacto con la producción bibliográfica internacional que ingresa básicamente a partir de textos de autores españoles y de traducciones que éstos realizan de autores de otros países, principalmente de Inglaterra y Francia. Asimismo, dado que durante esa década se producen reformas educativas en Europa y América que impactan significativamente en la generación de publicaciones especializadas. Interesa destacar que la producción nacional sobre el tema se desarrolla en nuestro país a partir de la reforma del sistema educativo en la década del 90.

En esta labor reconstructiva, sobresalen los aportes de diversos autores latinoamericanos y españoles como representantes de una posición crítica en relación con la temática. Se advierte en todos ellos una clara intencionalidad de desmarcarse de la impronta de la racionalidad tecnocrática, que invade el campo de la didáctica al quedar subsumida en una psicología de la instrucción, así como en las teorías curriculares de corte anglosajón hegemónicas en la época.

PRODUCCIONES EN LATINOAMÉRICA

En el punto de partida del recorrido, interesa recuperar el trabajo "El método factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", de Azucena Rodríguez y Gloria Edelstein (1974), dada su elaboración y publicación a inicios de la década del 70 y en tanto referente para otros pedagogos que abordan la temática, marca el comienzo de este recorrido reconstructivo.

Las autoras reconocen que uno de los motivos centrales por el cual deciden indagar acerca del método, es que éste constituye *un tópico confinado al olvido en la reflexión sobre la teoría y la praxis didácticas o en todo caso objeto de un tratamiento parcial*. Se asume, desde el punto de partida, para el enfoque del tema que *la Didáctica implica una combinación de los niveles teórico, técnico, instrumental en el análisis y elaboración de los problemas de su ámbito, lo que supone una interrelación permanente entre la indagación teórica y la práctica educativa*.

En el desarrollo del texto se advierte acerca de algunas producciones en materia didáctica que,

desde la visión de las autoras, han confundido el tratamiento de la cuestión del método y a los fines de sostener esta afirmación identifican dos de dichas perspectivas, las que caracterizan como tratamiento formal e instrumental respectivamente. En referencia a la primera, la *llamada literatura didáctica clásica*, se cita a A. y J. Schmieder, y respecto de la segunda, a autores de textos de didáctica -de amplia difusión en la época- como Luis Alves de Mattos, Imideo G. Nérici y Karl Stöcker.

Con la intención de avanzar en una redefinición del tema, se analiza la cuestión del método con relación al proceso de conocimiento y se inscribe la perspectiva de abordaje en la dialéctica como método general por excelencia desde el cual derivan consideraciones particulares acerca de lo que denominan *método didáctico*. Sobre esta base consideran fundamental en el análisis de la cuestión metodológica, atender a las operaciones básicas del pensamiento y a la dialéctica que opera en los procesos de construcción de conocimientos.

En este marco, redefinen los aspectos instrumentales que involucran al método en la orientación de los procesos de aprendizaje. Al respecto, frente a la aplicación aislada e inconexa de *formas metódicas específicas, seleccionadas y aplicadas atendiendo con exclusividad a los emergentes específicos de cada situación*, -posición instrumentalista respecto del método-, postulan su carácter unificador y sistematizador en la instrumentación didáctica y, consecuentemente, que *es el método el que define las líneas básicas para la elaboración de la planificación y los elementos que la integran*; que el mismo incide en las *variables intervinientes* en toda propuesta didáctica: objetivos, contenidos, formas metódicas, evaluación⁴⁰. Señalan también la impronta del método en *el tipo de relación que se establece entre docentes y alumnos*, aspecto sustanciales en la orientación concreta del proceso de aprendizaje.⁴¹

Quizá la contradicción sin resolver en este trabajo, radica en el planteo simultáneo de la tesis de la existencia de un método didáctico, en tanto recorrido común derivado del método dialéctico como método general de abordaje de la realidad, y la existencia de métodos particulares para cada disciplina derivadas de la unidad contenido-método.

⁴⁰ En ese punto aparece una primera diferencia con las postulaciones actuales de Edeslstein, co-autora en este trabajo, quien postula una ampliación del sistema categorial de la Didáctica.

⁴¹ Resulta de interés destacar, nuevamente, la utilización recurrente en este escrito de la expresión *orientación del proceso de aprendizaje* en lo que podría entenderse como reemplazo del concepto de enseñanza, en contraste con el énfasis planteado en sus escritos de las últimas décadas en las que Edelstein postula el valor de recuperar en sus especificidad las prácticas de la enseñanza como objeto de teorización de la Didáctica.

En esta misma línea identificamos el texto de Díaz Barriga (1991) "Didáctica y Curriculum" en cuyo capítulo IV aborda la cuestión bajo el título: "Lo metodológico: un problema sin respuesta". Afirma que lo metodológico es uno de los aspectos en los que las propuestas didácticas depositan su confianza para el mejoramiento de la práctica educativa, lo cual ha generado una importante producción de materiales sobre el tema que resultan, a su criterio "conceptualmente objetables", por el tratamiento reduccionista y mecanicista que hacen de la problemática al abordarla desde un enfoque instrumentalista y al tratamiento instrumental como la manera de abordar la enseñanza desde un conjunto de pasos técnicos que norman el proceder del docente. Normatividad que parte de supuestos de corte pragmático tal como la propuesta de modelos de instrucción, que se presenta como "alternativa científica". Esta perspectiva produce tres problemas: la negación de una discusión sobre los problemas del conocimiento; la formulación de una propuesta técnica, más allá de las condiciones específicas en que se realizan los procesos, por lo tanto de carácter universal y la manera simplista de percibir el conocimiento didáctico que es reducido a un conjunto de técnicas sin sentido.

Finalmente, propone como alternativa la construcción conceptual de la problemática, para lo cual rescata tres aportes del texto de Edelstein y Rodríguez " El método factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica": la crítica a la visión instrumental de la didáctica, el análisis del tratamiento de lo metodológico en diferentes textos de didáctica y la postulación de que abordar el aspecto metodológico sólo adquiere sentido cuando se trata como un problema de conocimiento, aspecto en que las autoras sientan su tesis de unidad.

Díaz Barriga, alude asimismo, a los aportes de Remedi (estructura conceptual, metodológica y cognitiva) de quien destaca su aporte respecto de las formas particulares de abordar conocimientos disciplinares diferentes y su tesis acerca de que frente a la ruptura en lo metodológico pueda existir una continuidad en la manera de concebir el objeto de conocimiento.

A partir de la recuperación de los trabajos mencionados, el autor sostiene que la ilusión de un método universal se torna utópica y que por lo tanto se hace necesario cambiar la dirección de la mirada al estudiar la cuestión: reconocer que *no hay alternativa metodológica que omitiendo el tratamiento de la especificidad del contenido a enseñar resulte eficaz para promover el aprendizaje. Es desde el contenido y la posición interrogativa ante él que el docente puede superar las propuestas de corte instrumental.*

Díaz Barriga advierte, a su vez, que desde distintas tendencias se propone volver la mirada a lo cotidiano, sin hacer abstracción de las determinaciones socio-históricas, y construir desde allí "casuísticamente" propuestas didácticas. Ello sería una alternativa para superar el planteamiento instrumentalista.

Por su parte, Eduardo Remedi (1980), presenta un conjunto de reflexiones que destacan los puntos en los que se centra el debate en la década del '80 en su texto "De continuidades y rupturas del planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis", trabajo presentado en un contexto que polarizaba método versus contenido. Destaca el énfasis inusitado en el llamado "cambio metodológico" y advierte que, sin embargo, la crisis en el plano de la enseñanza continúa. Es decir, pese a la aparente ruptura en la conceptualización pedagógica es posible señalar la continuidad: frente a la ruptura metódica la continuidad conceptual permanece inmune a una "aparente" relación diferente, relación que puede señalarse como relación con lo real. La forma de "aprender" y transformar" lo real continúa como única. Señaladas estas falacias puede entenderse por qué la metodología de la enseñanza prioriza al "método" como elemento unitario y en este sentido como única forma de integrar la diversidad de lo real. Es decir, pasos metódicos particulares que permitan arribar a la verdad a todo aquel que los respete como camino válido, secuenciado, ordenado, para captar la esencia de lo real: *el conocimiento objetivo*.

En este marco, Remedi presenta su idea fuerza acerca de la relación contenido-método como dos caras de una misma situación, en virtud de lo cual señala, que resulta impensable imaginar la innovación a partir de producir cambios de orden metodológico sin operar cambios en el contenido.

El mismo autor en el texto *Construcción de la estructura Metodológica* (1993), a partir de sostener que el docente opera como nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ésta tengan los alumnos, afirma que al mismo le cabe, como primera tarea, reconstruir a nivel de secuencia, profundidad y amplitud las ideas científicas. Esto es, elaborar la estructura conceptual para lo cual es necesario concretar una serie de pasos metodológicos. Para ello identifica como principales componentes de la misma la información básica, conceptos, principios, y teorías, proponiendo un sistema de símbolos para indicar las relaciones que conectan los conceptos. Una segunda tarea, según Remedi, es construir la estructura metodológica, en la que convergen tanto los principios lógicos del contenido como las características psicológicas del alumno. Analiza seguidamente, algunas condiciones y criterios generales que deberá tener la misma para posibilitar

la reestructuración cognitiva del sujeto.⁴²

Alfredo Furlán, (1993) retoma estas ideas de Remedi y avanza en el análisis de lo que denomina Planteamiento Metodológico. Parte de reconocer el problema de los métodos como un tema predilecto en la polémica de los profesores universitarios. Afirma que la misma ha sido de carácter parcial y que no incluye la consideración de lo ideológico ni fundamentos teóricos, reduciendo la cuestión al plano instrumental. Un postulado central que sostiene, es que contenido y método constituyen dos aspectos de un proceso unitario. En este marco, diferencia "estructura metodológica de base", de *proceso metodológico* refiriendo en tal sentido al conjunto de operaciones que realiza un profesor para organizar los factores y actividades que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El autor describe como pasos del proceso metodológico: la elaboración de la estructura metodológica de base, la organización de actividades, interacciones y recursos y la sistematización/sincronización de todos ellos. Esto se inscribiría como signo de la incorporación de categorías que requerirían ser desplegadas no sólo respecto del método sino de la didáctica en su conjunto.

En este punto de la reconstrucción, cabe incorporar la ponencia de Verónica Edwards (1997), autora latinoamericana, que en su versión original mimeográfica lleva por título: "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación."⁴³, por la fuerte impronta de su perspectiva sobre el método, en particular en lo relativo a la postulación de la articulación forma-contenido.

Al respecto, según la autora, *la forma es contenido*.

"[...] en su existencia material el contenido que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en su presentación. El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. Por ejemplo: la secuencia y el orden de los contenidos, el rito del dato, del control de la transmisión, la demanda de respuestas textuales, la posición física requerida para responder, etc., no son formas vacías, sino que llevan en sí mismas un mensaje que altera y resignifica los contenidos que la escuela transmite. El contenido se transforma en la forma." (EDWARD, 1997:147)

⁴² Si bien Remedi se referencia en Ausubel, en su planteo sobre el aprendizaje significativo dada la época en que produce este texto, lo retomamos pues nos resultan de particular interés sus aportes al tema, con muy escasos desarrollos en el campo de la didáctica, según fuera señalado.

⁴³ El texto referido es parte de la Tesis de Maestría de su autora realizada en 1985, posteriormente publicado junto a otros artículos en el volumen *La Escuela Cotidiana*, coordinado por Elsie Rockwell, editado en 1995 (reeditado en 1997)

Desde una visión crítica al modo en que se trató tradicionalmente la cuestión del contenido, tanto en los análisis pedagógicos como sociológicos sobre la escuela, y con la intencionalidad de abordar el conocimiento escolar en el plano de su existencia material en el aula, identifica dos ejes principales: las formas que adopta el mismo (tópico, operacional y situacional) y los tipos de relación con el conocimiento (de exterioridad e interioridad). En la “constitución de la forma del conocimiento”, según Edwards, influyen de manera central dos lógicas: por una parte la que da en llamar “la lógica del contenido”, es decir los presupuestos epistemológicos desde los cuales se formalizan; por la otra, la lógica de la interacción.⁴⁴ Ideas que entendemos constituyen aportes originales y relevantes en el tratamiento acerca de la cuestión del método en la enseñanza.

RECEPCIÓN EN CÓRDOBA DE TEXTOS ESPAÑOLES.

La referencia, en primer término a *La Enseñanza. Su teoría y su práctica*, es ineludible por razones intrínsecas al mismo texto que lo llevaron a ocupar un lugar de vacancia en el desarrollo de temáticas específicas en el campo didáctico. Producto de una compilación realizada por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1985), esta obra traduce un conjunto de producciones de autores de habla inglesa y francesa, que de este modo se conocen y difunden en Iberoamérica. En este sentido, su valor radica en la selección de textos y de teóricos en tanto referentes sustantivos en cada una de sus especialidades.⁴⁵ Junto a ello, se incluye la introducción a cada “bloque temático” en la que sus compiladores desarrollan perspectivas vinculadas con el tema eje, definen posiciones y discriminan enfoques, confiriendo a esta obra vigencia aún después de más de dos décadas. El “titulado” de sus apartados es indicativo del abordaje de un conjunto de temáticas que, desde una mirada socio-política acerca de la enseñanza, recorre cuestiones de orden epistemológico del campo de la Didáctica, considera tópicos que forman parte de la agenda clásica de esta disciplina, como contenidos y evaluación, sin tratamiento alguno acerca de lo metodológico lo cual podría sugerir algún solapamiento o substitución.

El segundo texto, en función del criterio mencionado, es *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, de Gimeno Sacristán, J.: (1988)⁴⁶. En su tratamiento interesa destacar aquello que desde

⁴⁴ Texto que nos resulta clave en sus desarrollos simultáneamente por resaltar la necesaria relación dialéctica entre forma y contenido respecto del método y por el valor asignado a estas relaciones en el tipo de vínculos a construir en las relaciones con el conocimiento en las propuestas de enseñanza.

⁴⁵ La selección remite a autores que hoy podríamos considerar como clásicos. Nombres como Bernstein, Bourdieu, Apple, Young, Schwab, Kliebard, Pinar, Eisner, Popkewitz, Hamilton, entre otros, dan cuenta de ello.

⁴⁶ Nos referimos en este caso a su reedición en Argentina, pues es la que se recibe en este contexto. Graciela

nuestro enfoque, clarifica el lugar que se le asigna a lo metodológico. Así, en el capítulo cuarto: “Los Componentes de la Teoría Curricular. Análisis del Modelo Didáctico”, se presentan los elementos del modelo propuesto: objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, medios técnicos, “variables de organización y evaluación”. Lo metodológico se aborda en el último punto de este capítulo subtítulo: “La Entidad del Método en el Modelo Didáctico”. Si bien es reducido el espacio que se le destina al tema, interesa enfatizar la perspectiva desde la cual el autor refiere al método en tanto “síntesis práctica de opciones” de orden psicológico, didáctico y filosófico, razón por la que no es posible considerarlo como un elemento más a sumar dentro del modelo que propone si no que cabe destacar la asignación de un rango de mayor amplitud a “esta variable”.

Gimeno Sacristán, considera brevemente los métodos individualizados, activos, nuevos, de grupo, entre otros y se pregunta si estas denominaciones son categorizaciones inequívocas de tipos metodológicos, o por el contrario, categorías que se solapan en tanto se configuran en función de dimensiones diferentes, en cuyo caso, dichos métodos no se excluirían entre sí. Intenta demostrar cómo cada rótulo discrimina un método desde una dimensión que no excluye aquellas que distinguen a los demás métodos.⁴⁷

Los aportes de Gimeno Sacristán en esta obra no permiten al equipo precisar desde qué fundamentos refiere al método como un “elemento” del modelo didáctico y el alcance que se asigna al concepto de dimensiones respecto del mismo. A su vez, se podría señalar, una distancia crítica cuando el autor interpreta que el método carece de “valor propio dentro del modelo”, padece un efecto de “dilución” en otros elementos del subsistema del que es parte. Desde nuestra particular lectura, cabe señalar que el contenido no asume, en el planteo del autor, una incidencia destacada respecto de la metodología, por cuanto se identifica como un elemento más dentro del subsistema. Por último, la caracterización del método como síntesis de opciones, quizás el aporte de mayor significatividad, según señaláramos, se advierte paradójicamente reducido en su potencial explicativo cuando el propio autor vincula lo metodológico con la “acción” sin explicitar el alcance que le asigna a la misma. Si por acción se entiende sólo el conjunto de tareas que desarrolla un docente o se limita a la instancia interactiva en la enseñanza, dicha reducción plantearía una

Carbone prologa la obra, y ubica la significación de la misma en el contexto histórico-social y político de Argentina tras el advenimiento de la democracia, y las secuelas de años de dictadura que minaron todos los ámbitos del pensamiento y quehacer nacionales, y que en el campo pedagógico-didáctico tuvo su expresión en el “modelo tecnológico”.

⁴⁷ Llama la atención la referencia indistinta al método tanto en singular como en plural. Esto se podría inferir como una mirada de corte diferente a lo planteado cuando se lo caracteriza como síntesis de opciones.

contradicción con la idea de "síntesis" que el propio autor postula.

Por otra parte, respecto de la repercusión de este libro, cabría preguntarse por la "escasa resonancia" que ha tenido el planteo del método como "síntesis de opciones" en docentes y formadores de docentes.⁴⁸ Una hipótesis respecto de ello podría vincularse al hecho que, al momento de recepción de esta obra, los mismos estarían aún "impregnados" por una matriz de pensamiento y esquemas de acción propios de la racionalidad tecnocrática que hegemonizaba el debate y la producción de propuestas para la enseñanza.

En consonancia con la opción realizada a los fines del rastreo bibliográfico, se relevan aportes acerca de la cuestión del método del texto de Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A., *Comprender y Transformar la Enseñanza* (1992). A lo largo de la historia de la teoría y la práctica de la enseñanza, sostiene Pérez Gómez, el objetivo prioritario es el logro de la eficacia en la actuación, intentando regular la práctica como un modo de intervención tecnológica que se apoya en las derivaciones del conocimiento científico. A propósito de la práctica docente, el autor la concibe como un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, proyectada más allá de sus límites. No se trata de generar algoritmos de actuación sino hipótesis de trabajo a experimentar, "[...] al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula, la enseñanza no puede concebirse como una mera aplicación de normas, técnicas y recetas preestablecidas" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992:100).

Desde nuestra perspectiva se estaría así planteando un punto de inflexión respecto de tradiciones anteriores en lo que hace al análisis de la enseñanza y la posibilidad de pensar lo metodológico. Más adelante Gimeno menciona una serie de términos: orden, dirección a seguir, camino, creación singular, acciones/intencionalidad, acción/actividad, que impactan respecto de las opciones metodológicas sin aludir a las mismas. Respecto al diseño, entiende que es necesario representarse la complejidad de elementos que intervienen en las situaciones de la práctica educativa que no admiten simplificaciones. El *cómo* hacerlo en concreto depende del contenido al que se aplique y del contexto en el que se opere. Esta concepción acerca del diseño, constituye un claro antecedente

⁴⁸ Cabe señalar que en el caso particular de Córdoba, Argentina- el texto se trabajó como bibliografía de base en Cursos de Capacitación y se entregó un ejemplar del mismo a cada institución escolar. Cursos de una cobertura masiva, destinados a la mayoría de los docentes de nivel medio y terciario, en actividad en la Provincia, (oficiales y privados) durante el año 1988 y reeditados en 90/92, con modalidad de sistema mixto de Capacitación, a distancia y semi-presencial.

del carácter de construcción casuística en los desarrollos didácticos.

Asimismo recuperamos aportes acerca de las “líneas generales de metodología pedagógica” y “provisión y uso de materiales”. Este último, vinculado estrechamente a la metodología pedagógica por la importancia que se asigna a las pautas de utilización de los materiales. Usos vinculados con el estilo de cada docente, la peculiaridad de la materia y los hábitos colectivos asentados en tradiciones metodológicas, de organización escolar, del espacio y el tiempo en la enseñanza.

El texto *Teoría y desarrollo del Currículo*, coordinado por Angulo Rasco, J.F. y Blanco García, N. (1994) abarca los principales ámbitos de reflexión y práctica sobre la teorización y desarrollo del currículo. No obstante, su objetivo central es servir de sustrato intelectual para el trabajo del aula. Del conjunto de las temáticas relevadas destacamos aquella que alude a los materiales curriculares, particularmente a los libros de textos: los materiales son concebidos como “artefactos”, impresos o no, cuya función es la de servir de vínculo para enseñar y aprender.

La compilación *Volver a pensar la educación*, un número importante de ponencias da cuenta de los principales debates en el pensamiento pedagógico contemporáneo.⁴⁹ Si bien es probable que esta obra merezca un pormenorizado estudio, cabe mencionar que llama la atención, que en el Tomo II cuyo subtítulo es “Prácticas y Discursos Educativos” sólo una de las ponencias, remite a la Didáctica desde un plano de análisis estrictamente epistemológico y un apartado que integra presentaciones referidas a la función docente y la formación profesional de los profesores. A modo de hipótesis interpretativa, se advierte que en ese momento la problemática cobra fuerza junto a las cuestiones relativas al currículo, quizás porque desde estos sectores justamente se concibe a los profesores como agentes curriculares significativos. Sin embargo, se omite el papel del método en las prácticas áulicas.⁵⁰

Concluyendo el análisis efectuado interesa incorporar el aporte de Ángel San Martín Alonso

⁴⁹ Son fruto de la publicación de trabajos seleccionados a partir de su presentación en el “Congreso Internacional de Didáctica” celebrado en La Coruña España en Septiembre de 1993. “Volver a pensar la educación”, eslogan de la convocatoria. Incluyen autores ingleses, norteamericanos, canadienses y australianos.

⁵⁰ También en los 90 recuperamos entre otros la obra de Contreras Domingo, J. *Enseñanza, Currículo y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*, (1990) por su amplia difusión en los centros de formación de docentes y particularmente, por entender que al focalizar en las prácticas de la enseñanza y la investigación respecto de las mismas, resulta una referencia insoslayable para el análisis del tema objeto de estudio. Esta obra, que importa destacar en la línea de recuperación de publicaciones españolas, por su impronta en centros de formación docente y espacios de capacitación, realiza aportes sustanciales al sistematizar los desarrollos actuales sobre la enseñanza y las tradiciones/programas de investigación sobre la misma, sin avanzar específicamente sobre la cuestión del método.

(1994), por el contenido de su planteo en proximidad a la hipótesis central que se encuentra en la base de este estudio. Este autor⁵¹ advierte acerca de la ausencia de la problemática del método tanto en las reformas educativas de finales del siglo XX, como en las publicaciones recientes en el campo de la Didáctica; ausencia no casual dado que el método depende de determinaciones históricas y políticas. Respecto de las reformas, señala que han enfocado cuestiones estructurales, organizativas y de contenido, dejando de lado las relativas a *formas y medios*. Asimismo, señala que diversos autores han coincidido en advertir que se *da por concluido un programa de investigación para centrarse en otro, en este caso el del currículum*.

En coincidencia con las líneas que definen la relación contenido-método, nuevamente cabe referir a Edelstein Gloria quien a mediados de los 90, retoma su trabajo con Azucena Rodríguez (1974) en un análisis crítico reconstructivo de la lógica histórica implicada. En esta publicación (1995), incorpora aportes de autores (Díaz Barriga, Furlán, Remedi) avanzando en el análisis sobre las perspectivas abordadas. Realiza un breve recorrido histórico sobre el siglo XX que da cuenta de las escasas producciones respecto del método o lo metodológico como variable, dimensión o categoría sujeta a revisión, en el debate didáctico contemporáneo. La autora sostiene como hipótesis que la razón que subyace al “olvido” del tratamiento del método en el marco general de la didáctica, es consecuencia de la posición hegemónica que en la década de los 70 ocupan los principios de la corriente que toma para sí el nombre de Tecnología Educativa y que invade diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza.

En virtud de lo expuesto, es posible reconocer la postulación de “lo metodológico como construcción”. Construcción que demanda del docente posicionarse como sujeto crítico, recobrando para sí la centralidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento, cómo se comparte y construye conocimiento en el aula y enfrentarse al desafío de elaborar un modo personal de intervención desde su propuesta pedagógica. En tal sentido, éste se problematizará, asumirá definiciones y concretará decisiones respecto a: el campo de conocimiento objeto de enseñanza, su estructuración en una o varias disciplinas, el reconocimiento de la diversidad de enfoques y la inclusión de los procedimientos o modos de construcción de conocimientos propios del campo, entendiendo los mismos como un producto histórico, incompleto y provisional; las posibilidades de apropiación de ese conocimiento por parte del sujeto que aprende, lo cual supone poner en juego un

⁵¹ En “El método y las decisiones sobre los medios didácticos”, del texto compilación de Juana Sancho, *Para una*

complejo proceso que, en lo esencial, apunta a la “reconstrucción del objeto de enseñanza con el propósito de que el alumno aprenda” :

“[...] reconstruir las relaciones entre los contenidos desde una nueva mirada: la mirada del otro marcada por la intencionalidad del enseñar. [...] diseñar actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de diferente tipo por parte de los alumnos con el objeto de generar la construcción de conocimientos [...]” (EDELSTEIN Y LITWIN, 1993:83)

También considerar el contexto sociohistórico más amplio, en el que se significa su propuesta y los particulares modos de manifestación que los atravesamientos de orden “macro” asumen en el contexto institucional y áulico. Todo ello implica tomar una posición de vigilancia y recaudos respecto a las tensiones, posibilidades y límites que tal contexto plantea a su propuesta pedagógica, advirtiendo así posibles interferencias a la dimensión constitutiva de su tarea.

“La complejidad del contexto determina que el docente, al tomar conciencia de sus rutinas en los proyectos innovadores, cree y elabore una propuesta de acción en la que experimenta, en cada situación, cómo una intervención concreta puede ser ruptura, revalorización o asunción de nuevos conocimientos. Esta propuesta de acción, entendida como intervención, constituye la base de la construcción metodológica por parte del docente.” (EDELSTEIN Y LITWIN, 1993:83)

Finalmente, y como corolario, se señala que “la construcción metodológica” así significada, involucra al docente en un “acto singularmente creativo” a partir del cual se compromete como intelectual que elabora y sostiene una propuesta donde proyecta sus adscripciones teóricas y axiológicas, su biografía escolar y su trayectoria profesional. Propuesta signada por un estilo singular de formación que integra a modo de enfoque, perspectivas de corte político, sociológico, antropológico, filosófico-ideológico, ético y estético, científico y pedagógico.

EPÍLOGO

Los textos, las producciones escritas de clásicos y contemporáneos ofrecen fragmentos de sentido; se muestran como reservorios de ideas e intenciones puestas en palabras para otros. Cada texto emerge como acontecimiento que invita a ser leído, convoca a la pregunta, moviliza “certezas” inciertamente construidas y permite visitar otros sentidos. Pero a esos “otros sentidos” hay que salir a buscarlos en las múltiples historias que son parte de cada autor, de cada obra. El tiempo, cada tiempo en nuestras búsquedas nos interpela y habilita siempre nuevas preguntas. Es este el territorio donde “lo didáctico”, en tanto práctica discursiva, nos reúne.

Lograr, tal como propone Bourdieu (1999), una relación desfetichizada con los autores, lo que no quiere decir no respetuosa; leer un autor como creador de pensamiento; comprender su obra como parte de un campo de producción precisando la relación entre las posiciones del autor y sus lectores; ubicarse en una perspectiva tal que permita avanzar en el conocimiento desde lo que se ha leído para re-construir el propio objeto. Contrastar en el recorrido realizado, el cruce de las propias ideas con las de otros autores, resulta estimulante en la intención de evitar un efecto de clausura.

Tejer una trama donde el tiempo juegue una apuesta de continuidades y rupturas (lo de ellos en nosotros... lo nuestro de ellos... lo nuestro), donde las trayectorias de vida en tanto “organización temporal de la existencia” superen la linealidad y cierta impecabilidad en el estudio de diferentes autores y en el análisis de nuestros propios recorridos de indagación. Incursionar, de ese modo, en la reconstrucción y comprensión de una cadena de acontecimientos y situaciones sociales en la que se articulan, se viven y se piensan las historias. La voz de los autores reanima entonces nuestros interrogantes y, por tanto, nuestras indagaciones acerca del método en perspectiva ampliada, al incluir tanto la dimensión y la apuesta política como el compromiso ético, que se despliega necesariamente al pensar y producir en términos pedagógico- didácticos.

El rastreo crítico de los términos, nociones y conceptos relevados en un inicio nos condujo, según lo señaláramos, a la recuperación del aporte específico de los clásicos. Referir al *contexto de producción* de los mismos, acorde al enfoque adoptado, nos advirtió sobre la necesidad de establecer vinculaciones con otros autores que reconocimos permitían aproximarnos a la

comprensión de las diversas modalidades expresivas (aspiraciones, sugerencias, prescripciones, reglas y principios, entre otras.) respecto de la cuestión del método en la enseñanza. El horizonte de preguntas y la problematización que surge a partir de la lectura permitió reconocer la manifestación de una pluralidad de fuerzas textuales, y contextuales, del sistema de relaciones sociales que rodean la producción de la obra de los autores seleccionados.

Inferir resonancias de la matriz sociocultural, el escenario de conflictos, el atravesamiento y emergencia de ciertos conocimientos en la producción de representaciones sociales nos instó a indagar acerca de las condiciones de existencia de los discursos materializados en los textos. De este modo fue posible avizorar distintas asignaciones de sentido a “lo político” (relaciones de poder) y a “la política” (formas de ejercicio del poder) donde ciertas coyunturas, proyectos y tendencias económicas, jurídicas, religiosas e ideológicas dan cabida a procesos que representan lógicas e intereses contrapuestos con repercusión sobre las ideas en debate en el presente.

En consonancia con ello, las postulaciones de los clásicos se ven vinculadas a otras figuras claves del humanismo lo cual resulta indicativo del valor de elucidación, al tensar las perspectivas sociológica y epistemológica con datos propios del contexto en el que inscriben. De este modo, poner en juego dimensiones múltiples y complejas en una perspectiva relacional en búsqueda de mayor comprensión en la lectura de los autores seleccionados. A su vez, modos de transformación del pensar, de subversión del orden impuesto desde posiciones hegemónicas, perturbadoras en el pasado y en el presente, invitación a seguir resignificando la cuestión del método en la enseñanza.

En el proceso de investigación, se tornó relevante advertir, que de no mediar en la lectura la inscripción del contexto de producción en que se desarrollan y exponen las ideas, se opera un reduccionismo; la disociación de las razones que están en el origen de dichas ideas, podría dar lugar a distorsiones⁵² conducentes a enfatizar un matiz instrumental. Al respecto, y como necesario recaudo, cabe advertir que al subrayar los principales aportes en cada caso, ciertas prescripciones ocupan una centralidad que no tenían en la génesis de las postulaciones de los diferentes autores, riesgo que asumimos. Como contrapartida, en lugar de apelar unilateralmente a ciertas expresiones

⁵² Tomamos la idea de distorsión para referir a una diferencia entre el contexto de origen y el de las sucesivas interpretaciones que llevan a una deformación del sentido; trastocándose dicho sentido por el significado enmarcado en un nuevo contexto –en nuestro caso el de prescripciones para la acción-. Vigotsky (1993) afirma: "El significado de una palabra es una potencia que se concreta en el discurso vivo en forma de sentido", el sentido necesita no independizarse de su contexto lingüístico y cultural. Si bien el sentido puede sobrevivir el cambio a un contexto distinto, aunque se exprese de manera diferente en los distintos idiomas, no sería el caso cuando opera una “distorsión” que no sólo cambia el “contexto” sino la intencionalidad que precedía la expresión de origen.

emblemáticas, se procura resaltar la valoración de la visión pedagógico-didáctica del método, necesariamente entramada con las adscripciones teórico-ideológicas que le otorgan sentido.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV (1999) *Volver a pensar la educación. Vol. I. Política, Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica)*. Ed: Morata. Madrid.

----- (1999) *Volver a pensar la educación. Vol. II. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. Ed: Morata. Madrid.

ADORNO, Th. (1998) *Educación para la emancipación*. Ed: Morata. Madrid.

AGAMBEN, Giorgio (2009) *Signatura Rerum - Sobre El Método*. Ed: Adriana Hidalgo Editora. Buenos Aires.

AGUIRRE LORA, María Esther (1997) *Calidoscopios comenianos*. Ed: UNAM. México.

ANGULO RASCO, Félix y BLANCO GARCÍA, Nieves (Coord) (1994) *Teoría y desarrollo del Currículo*. Ed: Editorial Aljibe. Málaga.

ARIÈS, Philippe (1992) *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Ed: Taurus. Madrid.

BENNET, Dietrich (1995) *La Pedagogía como ciencia*. Ed: Pomares-Corredor. Barcelona.

BOURDIEU, Pierre (1997) “La ilusión biográfica”. En: *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona.

----- (1999) “Qué es hacer hablar a un autor. A propósito de Michel Foucault”. En: *Intelectuales, política y poder*. Ed: Eudeba. Buenos Aires.

BOWEN, James (1979) *Historia de la Educación Occidental. Tomo II La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*. Ed: Editorial Herder. Barcelona.

CAEIRO, Oscar (2009) “Nota preliminar” En: KANT, Immanuel (2009) *Sobre Pedagogía*. Ed: UNC Editorial. Córdoba

CAMILLONI, Alicia (1998) “El Sujeto del Discurso Didáctico”, en Revista *Praxis Educativa*, Año III, N° 3. I.C.E.I.I. Univ. Nacional de La Pampa, Santa Rosa.

CARUSO, Marcelo y DUSSEL, Inés (1999) *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Ed: Editorial Santillana. Buenos Aires.

CASTELLS, M. del Carmen (2000) “El legado de lo clásico al campo didáctico-pedagógico. Una referencia a Comenio” En: *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario. Año IV. N° 7. pp. 185-200.

CASULLO, Nicolás (1999) “El ultimo Narrador” En: FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita y KORINFELD, Daniel (Comps.) (1999) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Ed: Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.

COMENIO, Juan Amos (1993). *El mundo sensible en imágenes (Orbis Sensualium Pictus)*. Tr. Alberto Hernández Medina. Miguel Angel Porrúa Editor. CE, SU, UNAM. México.

----- (1986) *Didáctica Magna*. Ed: Ediciones Akal. Madrid.

CONTRERAS DOMINGO, José (1990). *Enseñanza, Currículo y Profesorado. Introducción crítica a la Didáctica*. Ed: Ediciones Akal. Madrid.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1991) *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*. Ed: Nuevomar. México D.F.

DOMJÁN, Gabriela y GABBARINI, Patricia (2006) *Residencias docentes y prácticas tutoriales: propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales*. Ed: Brujas. Córdoba.

EDWARDS, Verónica (1997). "La forma del conocimiento en el aula". En: Rockwell, Elsie (1997) *La escuela cotidiana*. Ed: F.C.E. México.

ECO, Humberto (1987) *Lector in Fábula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Ed: Editorial Lumen. Barcelona.

EDELSTEIN, Gloria y RODRÍGUEZ, Azucena (1974) "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" En: *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Ed: Editorial Axis. Año IV. N°12. pp. 21-33.

EDELSTEIN, Gloria y LITWIN, Edith (1993) *Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario*. En: *Revista Argentina de educación*. Año XI N° 19. AGCE. Buenos Aires.

EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Ed: Kapelusz. Buenos Aires.

EDELSTEIN, Gloria (2011) *Formar Y Formarse en la enseñanza*. Ed: Paidós. Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (1988). "El Sujeto y el Poder" En: DREYFUS, H y RABINOW, P. (1988) *Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Ed: UNAM. México.

----- (1996) *¿Qué es la Ilustración?* Ed: Alción. Córdoba.

----- (1999) "Polémica, política y problematizaciones". En: *Estética, ética y hermenéutica*. Obras Esenciales. Volumen III. 353-361. Barcelona: Paidós.

FURLÁN, Alfredo (1993): "Metodología de la enseñanza" En: FURLÁN, Alfredo y otros *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Ed: UNAM. México.

GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ GÓMEZ, Angel (1985). *La Enseñanza. Su teoría y su práctica*. Ed: Akal. Madrid.

----- (1992) *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Ed: Ediciones Morata. Madrid.

GIMENO SACRISTÁN, José (1988) *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Ed: Anaya. Madrid.

GRANJA CASTRO, Josefina (2000) "Configuración del conocimiento sobre la educación: aspectos sociohistóricos y epistémicos". En: *Colección Pedagógica Universitaria* N° 32-33 Edición 25 Aniversario Julio 1999-Junio2000. (pág- 55-71). Fecha de Consulta: 20 de Junio de 2012. Disponible en:

http://www.uv.mx/ie/colecci%C3%B3n/No_3233_Coleccion.html.

HABERMAS, Jürgen (1997) *Historia y crítica de la opinión pública*. Ed: Gustavo Gilli. Barcelona.

HAMILTON, D. (1981) "Orígenes de los términos educativos clase y curriculum" En *Revista de Educación* 295. Madrid.

----- (1999) " La paradoja pedagógica (O: ¿Por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)". En: *Propuesta Educativa* N° 20 Año 10 Junio 1999, Ed: Ediciones Novedades Educativas Bs.As.

HERBART, Johann Friedrich (1982) *Pedagogía General deducida del fin de la educación*. Ed: Lectura. Madrid.

HERBART, (1935) *Apéndices a la Pedagogía General*. Tr. Lorenzo Luzuriaga. Ed: Espasa Calpe. Madrid.

HERNANDEZ RUIZ, Santiago (1950) *Psicopedagogía del interés*. Ed: UTEMA. México

KANT, Immanuel (1990) *Crítica de la razón Pura*. Ed: Taurus. Madrid

----- (1994) *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre filosofía de la historia*. Ed: Tecnos. Madrid.

----- (2009) *Sobre Pedagogía*. Ed: UNC Editorial y Grupo Editor Encuentro. Córdoba.

KUEHN, Manfred (2004) *Kant (una biografía)*. Ed: Acento. Madrid.

LARROSA, Jorge (2000) *Pedagogía Profana. Estudios sobre Lenguaje, Subjetividad, Formación*. Ed: Novedades Educativas. Bs As

LUNDGREN ULF, Paul (1992) *Teoría del currículum y Escolarización*. Ed: MORATA. Madrid.

LUZURIAGA, Lorenzo (1911) *Kant, Pestalozzi y Goethe. Sobre educación*. Ed: Edición Daniel Jorro. Madrid.

MERIEU, Philippe. (2010) *Una llamada de atención. Cartas a los mayores sobre los niños de hoy*. Ed: Editorial Ariel. Barcelona

----- *Lettre de Stans. Johann Heinrich Pestalozzi*. Tr. Michel Soëtard. Fecha de consulta: 20 de Junio de 2012. Disponible en :

<http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf>

ORTEGA Y GASSET, José (1935) "Prólogo a la edición española" En: HERBART, Johann Friedrich (1935) *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Tr. Lorenzo Luzuriaga. Ed: Espasa Calpe. Madrid.

PAROZ, Julio (1915) *Historia universal de la Pedagogía*. Ed: Dolores Torres. Gerona.

PATURET, Jean Bernard (2003) "Educabilidad". En: HOUSSAYE, Jean (coord.) *Cuestiones pedagógicas. Enciclopedia histórica*. Ed: siglo XXI. México.

PESTALOZZI, Juan Enrique (1967) *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Ed: Fernández México.

PIATON Georges (1989) *Pestalozzi, La confianza en el ser humano*. Ed: Trillas. Madrid.

POPKEWITZ, Thomas P. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Ed: Mondadori. Madrid.

QUINCENO CASTRILLÓN, Humberto (2010) "Alteraciones en la imposibilidad de educar". En: FRIGERIO Graciela y DIKER Gabriela (comps.) (2010) *Educación: Saberes alterados*. Ed: Del estante Editorial. Buenos Aires.

RANCIERE, Jaques (2003) *El maestro ignorante*. Ed: Leartes. Buenos Aires.

REMEDY, Eduardo (1980) "De continuidad y ruptura en el planteamiento metodológico. Notas críticas para su análisis". En: AAVV (1980) *Currículo, maestro y conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. México.

----- (1993) "Construcción de la estructura Metodológica", en FURLÁN, A. y otros. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. Ed: UNAM. México.

ROCKWELL, Elsie (coord.)(1995) *La Escuela Cotidiana*. Ed: Fondo de Cultura Económica. México.

ROUSSEAU, Jean- Jacques (2008) *Las Confesiones*. Ed: Alianza, Madrid.

----- (2004) *Del contrato social*. Ed: Ediciones Istmo. Madrid.

----- (1983) *Emilio o La Educación*. Ed: Editorial Bruguera. Barcelona.

SAN MARTÍN ALONSO, Ángel (1994) "El método y las decisiones sobre los medios didácticos" en Juana Sancho (coord.) (1994) *Para una Tecnología Educativa*. Ed: Editorial Horsori. Barcelona.

SOËTARD, Michel (1981) *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur. Etude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*. Ed: Universités Européennes, XI, Bern-Frankfort-Las Vegas.

VANDEWALLE, Bernard (2004) *Kant. Educación y Crítica*. Ed: Nueva Visión. Buenos Aires.

VIGOTSKY, Lev (1993) “Pensamiento y Lenguaje”. En: VYGOTSKY, Lev. *Obras Escogidas* Vol. II. Ed: Visor. Madrid.

WAGNER DE WILLIAMS, Lidia Beatriz (1998) *Cómo leer a Pestalozzi: claves interpretativas de su obra Proyecciones*. Ed: M&M. Córdoba.