

LO METODOLÓGICO EN LA ENSEÑANZA.
UNA LECTURA DESDE LOS CLÁSICOS

METHODOLOGIC IN TEACHING. A READING FROM THE CLASSICS

Gloria Edelstein
Celia Salit
Patricia Gabbarini*

La ponencia presenta avances en la producción del sub-proyecto: *La problemática metodológica en la enseñanza. Un análisis desde la Didáctica General como disciplina de referencia* que investiga la construcción social de conceptos asociados a la cuestión del método en la enseñanza. Desde un corte temporal que abarca los siglos XV al XVII, se analizan las ideas de Juan Luis Vives, Wolfgang Ratke y Amos Comenio, tres autores cuyas postulaciones sientan las bases de los sistemas educativos modernos, generan nuevos discursos y prácticas educativas a la vez que muestran sus compromisos como sujetos históricos protagonistas de su época.

Didáctica general - Construcción histórico social -
conceptos en educación - metodología de la enseñanza.

This paper releases advances on the production of the sub-project: *Methodological problems in teaching. An analysis from the General Didactics as a reference discipline* which researches the social construction of concepts associated to the issue of method in teaching. From a selection spanning 15th to 17th centuries, the ideas of Juan Luis Vives, Wolfgang Ratke y Amos Comenio will be studied. The assertions of

* Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Gabriela Domjan colaboró en la elaboración de este artículo.

Correo electrónico: gloriae@arnet.com.ar, csalit@ffyh.unc.edu.ar.

these authors set the foundations of modern educational systems but also show their engagements as historical subjects of their own time.

General didactics – Socio historic construction –
concepts in education – teaching methodology



Introducción

La ponencia presenta los avances en la producción del sub-proyecto de investigación del área de Educación de la cátedra "Práctica Docente y Residencia" *La problemática metodológica en la enseñanza. Un análisis desde la Didáctica General como disciplina de referencia.*¹

El origen de la búsqueda parte² de la constatación de una significativa vacancia en lo relativo a esta temática. Vacancia teórica que se expresa en una proliferación de términos que adquieren significados diversos, en algunos casos superpuestos, en otros contrapuestos, que tienen como contexto de emergencia inscripciones disciplinares diferentes, sin discriminaciones precisas que permitan reconocer filiaciones teóricas. Ello produce efectos, tales como solapamientos, diluciones, sustituciones que hacen que se desdibuje el alcance que se asigna a cada concepto en teorías y prácticas pedagógicas.

Sobre la base de esta constatación, el estudio procura otorgar visibilidad a los sentidos asignados a los mismos, relevar sus proximidades y distancias, evitando escindirlos de su contexto de producción. En esta clave de lectura, entendemos pertinente inscribir la indagación en lo que diversos autores caracterizan como estudios orientados a la exploración de

¹ El subproyecto al que se alude *La problemática metodológica en la enseñanza. Un análisis desde la Didáctica General como disciplina de referencia*, forma parte del proyecto "La problemática metodológica en la enseñanza desde diferentes racionalidades. Un estudio en los campos filosófico, pedagógico-didáctico y psicológico" que se inscribe a partir de 2006, junto a otros proyectos, en el Programa de Investigación acerca de "Lo metodológico en la enseñanza. El interjuego Didáctica General/Didácticas específicas".

² Según se expone en ponencia presentada en las IV Jornadas de Investigación del área Educación CIFYH. Aceptada para su publicación en Cuadernos de Educación CIFYH FFYH N° 5.

los procesos de *formación, desarrollo, cambio y difusión de conceptos y problemas a través de los cuales se han ido construyendo conocimientos educativos*. Definición que nos conduce a rastrear en la historia la construcción social de conceptos asociados a la cuestión del método en la enseñanza. Para ello, y en vinculación con la inferencia anticipada que reafirma la vacancia en el tema, se ponen en tensión los hallazgos de la indagación en relación a las producciones de las últimas décadas y los propios desarrollos del equipo con el estudio de los clásicos a los cuales se remite como referencia ineludible desde diversos autores y fuentes.

En una primera instancia se opta por una lectura mediada de los mismos, al identificar en el campo pedagógico quienes se dedican a indagar en profundidad en 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 metodológica en la enseñanza.

Resolver un abordaje consistente en términos teórico-metodológicos al asumir esta vía de indagación, genera al interior del equipo un interesante debate que se clarifica al aproximarnos al planteo de autoras como M. E. Aguirre Lora y M. del C. Castells cuyas argumentaciones respecto de la lectura de los clásicos recuperamos.

¿Por qué y cómo leer los clásicos?

Aguirre Lora (1997), investigadora mexicana, 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?* Alude, a modo de pistas para esbozar posibles respuestas a la polémica en torno a los clásicos, al replanteo durante el primer cuarto del Siglo XX., en tanto es precisamente en esos años que el término 'clásico' supera los límites de lo estilístico y se constituye en una categoría histórica. La propia etimología del término, según considera la autora, *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 *rebase el ámbito de las modas, de lo pasajero, de lo efímero, de lo que se agota*; inscribe en el espacio de lo que dura, permanece. Por lo cual, *los clásicos constituyen una de las vías, una suerte de pretexto para recuperar la me-*

moria 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, p. 24); sentidos que nos importa recuperar en relación al propósito de esta indagación.

El significado que se atribuya a los clásicos estará mediado además, según Aguirre Lora, 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 que se aborden. Para el caso del campo pedagógico, podría advertirse a modo de tendencia, que los autores en los que se abreva en tanto tales, parecieran ser los que *aportan en el momento que se les requiere propuestas, respuestas rápidas, soluciones ante todo.* (Aguirre, Lora, 1997). El discurso pedagógico, de este modo cuando se configura en su carácter de discurso especializado queda marcado por la dimensión de lo inmediato, lo útil, lo aplicable y conduce de alguna manera a una deshistorización, pérdida de memoria, desconocimiento de herencias intelectuales, tanto de "clásicos" extranjeros como locales. Planteamiento que también resulta consistente con la perspectiva asumida al remitir a la Didáctica como disciplina de referencia en este estudio.

En esta clave de lectura, se trata de reconocer el particular momento histórico en que ciertos autores desarrollaron su obra y recuperar la *matriz socio cultural que los posibilitó y los marcó.* Ello implica 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.*

El desarrollo de toda disciplina, afirma Aguirre Lora, manifiesta la marca 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 la autora, que compartimos:

[...] 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 nues-

tras experiencias, como de lo que nos hermana con ellos, a pesar de la distancia temporal y espacial. (Aguirre Lora, 1999, p. 2)

En la misma línea de sentido, María del Carmen Castells (2003) 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*. Desde esta perspectiva, el significado no se agota en el texto sino que lo trasciende en relación con las preocupaciones teóricas actuales. Sostiene, así, un modo de referir a los clásicos desde la indagación del presente y los juegos de poder en la legitimación de significados, dado que el significado que se le asigna desde la lectura introduce siempre intereses contemporáneos vinculados a determinadas maneras de comprender y a preocupaciones teóricas vigentes. En ese marco, esta 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. Asimismo advierte 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, como en nuestro caso, alude a una temática específica y adopta una referencia disciplinar.

Por ello, interesa especialmente recuperar la apuesta de la autora, en el sentido de “analizar el legado para ponerlo en movimiento”, especialmente en el campo pedagógico-didáctico al interior del cual coincidimos en el reconocimiento de un conjunto de autores y sus obras que instauran nuevos objetos y lenguajes que, en muchos casos, producen un quiebre con otros modos de explicar y comprender los procesos educativos, que transmutan en teorías residuales.

En el marco de esta investigación, y en consonancia con este modo de entender la impronta de los clásicos, se realiza un primer rastreo de pensadores que reconoceríamos como tales en un corte temporal que abarca desde el siglo XV hasta el siglo XVII. Incorporamos, por tanto, tres autores que generan discursos y prácticas educativas a la vez que muestran sus compromisos como sujetos históricos protagonistas de la época: Juan Luis Vives, Wolfgang Ratke y Amos Comenio. Autores cuyas postulaciones sientan las bases de los sistemas educativos modernos. 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 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.

Una referencia disciplinar como clave de lectura

Justificado el abordaje desde los clásicos nos importa también explicitar en este estudio qué significa asumir a la Didáctica como disciplina de referencia y desde qué perspectiva acerca de la misma lo hacemos. David Hamilton, reconocido por sus estudios genealógicos con relación a la Pedagogía y la Didáctica, 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 marco 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.

Un "methodus", en griego clásico, era *meramente un marco de procedimientos*, de investigación o análisis pero no transmitía el sentido de aportar líneas maestras que pudieran ser rápidamente asimiladas y fácilmente aplicadas. Existió como "un arte intelectual" agradable no *como ciencia intencional de la técnica* y hacia el siglo XVI, adquiere, según Hamilton, un significado "revolucionario". Para demostrarlo, el autor acude al análisis de las dificultades que atravesó 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 que estos *pudieran extraer y aplicar las "verdades insitas en los escritos y discurs-*

sos de los grandes pensadores. En este proceso, jugaron un papel importante varios profesores-dialécticos: Melanchton, Sturn y Ramus.

Felipe Melanchthon (1497-1560), desde su firme convicción acerca de la necesidad de promover los fines del humanismo, en tanto ello contribuiría a acercar al hombre al objeto religioso, es decir “entrar en la verdad de la escritura”, promueve 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 la lengua vernácula. 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 si no 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 Sturn (1507-1589) quien se forma en Lovaina, Heidelberg (donde 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, según lo señala Bowen, 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, desterrando por completo el uso de la lengua vulgar. Se introducía luego la enseñanza del griego, algo de hebreo y se completaba con materias como matemáticas, historia y geografía. Luego de los 9 años del gimnasio, 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, son Melanchton y Sturm, quienes amplían la idea de la dialéctica. Ampliación que se hace explícita en los textos de Phillip 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, op.cit. 1981, p. 200).

Iniciar la redefinición de la dialéctica, según Hamilton, 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 para 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 Paris, antiguo alumno de Sturm, 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 primera 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, dice Hamilton, 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 "a didáctica", válida para todos los estudiantes.

En el marco de esta labor reconstructiva no se puede soslayar que junto al advenimiento de una nueva cosmovisión, marca de la época, la ramificación del cristianismo occidental tiene también sus efectos en la configuración de la pedagogía moderna; que el ámbito de la iglesia era el que preservaba el saber letrado y que los intelectuales eran generalmente clérigos. De esta manera se explica la fuerte presencia de la religión en los debates teóricos, la conformación de las instituciones y en la regulación sobre 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 un proceso de confesionalización que se configura en principio articulador de la sociedad, en cuyo contexto, 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

³ En vínculo con lo expuesto advertimos la necesidad de profundizar en la reacción católica -contrareforma-, como 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

Vives, Ratke y Comenio. Primeras aproximaciones en el rastreo de ideas acerca del método en la enseñanza

Desde las recensiones consultadas, y respetando un criterio cronológico, identificamos principales postulaciones vinculadas a la cuestión del método en: Juan Luis Vives, (1492-1540); Wolfgang Ratke (1571-1635); Amos Comenio (1592-1670).

Juan Luis Vives, junto a Erasmo de Róterdam y Lutero, figura clave del humanismo del Siglo XVI, no sólo dedica toda su vida a la enseñanza si no 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" (De tradentis) El primero es una colección de "preceptos para vivir bien"; el segundo un conjunto de diálogos para ejercitarse en el estudio del latín; el tercero 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 va a rechazar toda preocupación metafísica para desembocar en un planteamiento pedagógico en el cuarto de los libros mencionados. Compuesto de cinco partes en las cuales es posible reconocer la visión pedagógica del autor, sus ideas serán consideradas más tarde en la delimitación de la disciplina que Ratke y Comenio nombrarán como "Didáctica", cuyas bases ya esbozan en la obra de referencia.

El legado de la obra de Vives radica, según sus estudiosos, en que se erigió en opositor 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 lejos estaban, en su punto de vista, de una búsqueda de la verdad. En cambio, recupera y preconiza una serie de preceptos de orden metodológico, coincidentes con los 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 viceversa). Asimismo, el valor de las preguntas rápidas y las respuestas breves; el lugar central de la "conversación" y el contraste de opiniones; el juego como medio indispensable para

de escolarización y, en particular, las cuestiones relativas al método, se vislumbra como vía ideal de concreción.

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 Citado por García Hoz p. 46). 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 el alumno, quien si bien debe una atención ininterrumpida a las explicaciones que aquél realiza, también le será exigido reflexione acerca de los datos que él mismo reúna. 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.

Ratke, (Ratichius en latín) es quien formula el ideal de una ciencia de la enseñanza, de una didáctica, a finales del siglo XVI y comienzos del siglo XVII. Jesús Palacios lo considera -junto a Comenio- como fundador de lo que da en llamar “pedagogía tradicional”, en la que “método y orden” constituyen categorías emblemáticas. En un intento de superar la idea de la didáctica como arte de la enseñanza configura lo que denomina la “pequeña didáctica” a la que considera el arte de la enseñanza y caracteriza como instrumento o método *a modo de catálogo de prescripciones o máximas*. Desde allí, fomenta la *convergencia de la noción de comunicar, proveniente del griego y el latín a un neologismo latino “didáctica”*, el cual tuvo sus primeros usos en 1613. En este marco, sostiene que debe enseñarse a partir de la observación, el análisis y el experimento y que la enseñanza forzada y violenta es perjudicial ya que crea aversión hacia el estudio. Enfatiza, también, en la necesidad de no estudiar más de una cosa por vez ni de trabajar más de un tema al día, es decir ingresa, tal como lo hacen sus coetáneos, las cuestiones vinculadas a lo metodológico como una preocupación respecto a la manera de abordar los contenidos para la enseñanza.

Amós Comenio -obispo protestante de Moravia-, para muchos el educador más destacado del siglo XVII, 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, auto-cracia y autopraxia. Enseñar conjuga de este modo, cuestiones relativas a la disposición de tiempo, al objeto y al método. Este último, es 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.

Comenio tiene una concepción cosmológica basada, según destacan Dussel y Caruso(1999), en un orden de carácter universal, derivado la observación de la naturaleza⁴, considerado parte de la creación divina, del que deriva 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, 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. Idea central en el Método Global o frontal que desarrolla, a partir del cual el maestro (uno) ordenará una variedad de alumnos frente a él. No sólo el

⁴ Naturaleza que aún aparentemente desordenada desde la diversidad empírica y concreta es, en su visión, en realidad, expresión de un orden que proviene de un “Uno”, totalidad y principio organizador.

método se unificaba, sino que el docente como la encarnación de la unificación, aparecía con toda su centralidad y autoridad.

Sin embargo, Comenio se preocupaba por desarrollar el interés genuino de los alumnos, por ello indicaba que el método debía captar la atención de los alumnos, “no se obliga a los espíritus a nada que no les convenga por su edad y por la razón del método.” En esta dirección, insiste en el valor de utilizar imágenes, ejemplos; anécdotas y fábulas; de esta manera, disponer de recursos diversos (libros, láminas) que acerque la enseñanza desde la palabra al conocimiento de las cosas, los “estudios reales.” En relación a este conjunto de ideas, asigna un lugar preponderante a la actividad, reduciendo así la distancia entre lo formal y lo concreto.

En líneas de síntesis

El rastreo crítico de los términos, nociones y conceptos relevados en un inicio nos condujo, según los 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.) en el marco de la producción discursiva 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, contextuales, históricas del sistema de relaciones sociales que rodeaban 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 los procesos histórico- políticos que inciden en 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 circunstancias históricas, proyectos y tendencias económicas, jurídicas, religiosas e ideológicas dan cabida a procesos que representan lógicas e intereses contrapuestos que tienen repercusión en interpretaciones del mundo con efectos sobre las ideas en debate en la época. En consonancia con ello, según lo señalamos, las postulaciones de los clásicos relevados 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 comprensividad en la lectura de los autores seleccionados.

Al cierre de esta ponencia resulta relevante advertir que de no mediar en dicha lectura la inscripción del contexto de producción en que se desarrollan y exponen las ideas, se opera un reduccionismo al descartarlas de las razones que las originan lo que se traduce en distorsiones⁵ que conducen a enfatizar un matiz instrumental, al subrayar los principales aportes en cada caso que se traduce en que, en los contextos de difusión y recepción, ciertas prescripciones ocupen una centralidad que no tenían en la génesis de las postulaciones de los diferentes autores. Como contrapartida, en lugar de apelar unilateralmente a ciertas expresiones emblemáticas, resaltar la valoración de la visión pedagógico-didáctica del método necesariamente entramada con las adscripciones teórico-ideológicas que le otorgan sentido.

Si bien lo expuesto da cuenta del carácter de aproximación inicial en la referencia puntual a los autores seleccionados. Sin embargo, más allá del interés en continuar la profundización en el estudio de los mismos, es posible avizorar términos, ideas, que aún adoptando modalidades expresivas diversas (aspiraciones, sugerencias, prescripciones, reglas y principios, entre otras) en el marco de la producción discursiva de cada autor, nos resultan claves en su calidad de referencias fundantes que reconocemos permanecen en el tiempo respecto de la cuestión del método en la enseñanza.

Hasta el momento: prescripciones y máximas a manera de catálogos; orden y reglas básicas comunes; ideas asociadas a la preocupación por la

⁵ 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 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.

comprensión, los procesos mentales, el interés. De ahí la búsqueda de simplicidad, secuencia, gradualidad; la valorización de la acción, y su nexo con el concepto de actividad y en relación a ello la importancia de la experiencia. Asimismo, formas metódicas que observamos se privilegian luego en la historia de la escolarización como el interrogatorio, el ejemplo, el ejercicio, la explicación- exposición didáctica, el diálogo, la conversación; su ampliación, con la utilización de lo lúdico, humoradas, paradojas, cuentos, ensayos. La valoración de los medios-recursos didácticos y el lugar con-sagrado del texto escolar-manual. En suma, el sentido asignado al método es el de toda una combinatoria de elementos que no pueden soslayarse al pensar la complejidad de la enseñanza en la escuela.

Bibliografía

- Aguirre Lora, María Esther (1993). "Leer a Comenio, Rousseau, Rébsamen, Sáenz, Dewey y otros más ¿Nos sirve de algo?" <http://www.correodelmaestro.com/anteriores/1999/Dic.93>
- _____ (1997). *Calidoscopios Comenianos*. UNAM México.
- Bowen, James (1979). *Historia de la Educación Occidental*. Tomo II La civilización de Europa. Siglos VI a XVI Tomo III Editorial Herder Barcelona
- Castells, María del Carmen (s/d) "El legado de los clásicos al campo pedagógico-didáctico. Una referencia a Comenio" www.netfirms.com, www.pedagogia/netfirms.com/cuaderno/acastels.html
- Cuéllar Pérez, Hortensia (2001). *La educación del hombre*. Editorial Trillas. México.
- Chateau, Jean (1985). *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Editorial Santillana. Bs. As.
- García Hoz, Víctor, "Juan Luis Vives, pedagogo de Occidente" En: Chateau, Jean (1985) *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura económica. México
- Hamilton, David (1981). "Orígenes de los términos educativos clase y curriculum" En: Revista de Educación 295. Madrid. pp: 6-13.

-
- (1999). "La paradoja pedagógica (O: ¿Por qué no hay una didáctica en Inglaterra?) En: Propuesta Educativa N ° 20. Año 10. Junio. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. pp: 6-13.
- I Dobon, Francesc Jesús Hernández (2004). "Conferencia inaugural de la Maestría de Filosofía del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación Didácticas Especiales, Historia de la Educación y de la Didáctica" Morelia. México.
- Kosik, Frantisek (1996). *Comenio. Ángel de la Paz* Editorial Trilla. México.
- Piaton, Georges (1989). *La confianza en el ser humano*. Trillas. México.
- Palacios, Jesús (1995). *La cuestión escolar*. Editorial Laia Barcelona.
- Yokohaman Carrera, Izaura Uliana "Breve historia de la Educación." Monografías. Maestría en Ciencias de la Educación. Disciplina Historia de la Educación Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo. <http://www.monografías.com>