

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.