

LA DIDÁCTICA: SU RECONSTRUCCIÓN DESDE LA HISTORIA

VILMA PRUZZO*



Detalle obra "Con los pies fuera del plato"
Graciela Carassay

Resumen

La construcción histórica y social de la Didáctica se indaga a partir de dos ejes hipotéticos: a.- La concepción fundacional de Comenio (s XVII) aparece con un enfoque **reduccionista** (porque recorta su pensamiento al ámbito aulico, silenciando su presentación de la enseñanza como el eje de un sistema sociopolítico democrático capaz de sostener la paz mundial) y **deshistorizado** (descontextualizado, tanto de su entorno político social y económico -en medio de guerras, persecuciones, muerte y pobreza, como de los propios antecedentes pedagógicos: la enseñanza en los monasterios, encargada de preservar los cuerpos de conocimientos, aislados de la sociedad y de la vida, con internados de estricta disciplina, destinados a élites escogidas). b.- Este tratamiento fortalece una concepción simplista de la enseñanza que redujo su complejidad a la articulación de tres elementos en el difundido "triángulo didáctico". En este marco de desvalorización es factible pensar Didácticas Especiales centradas en este "triángulo" que desestima la unidad compleja del sistema didáctico.

Nos queda la posibilidad de repensar la enseñanza en su complejidad conceptual, como sistema que incluye lo político, y el ideal democrático, que no podemos dejar de reivindicar para nuestros pueblos latinoamericanos.

Palabras clave: investigación didáctica - enseñanza-método-enfoque histórico-profesorado

Didactics: Its Reconstruction from History's Standpoint Abstract

An inquiry into the historical and social construction of Didactics is made from two hypothetical axes: a.- Comenius's foundational conception (XVII c.) appears as an approach which is reductionist (because of being restricted to schooling circles, thus silencing his presentation of education as the axis of a democratic socio-political system capable of supporting world peace) and dehistoricised (decontextualised from both its political-social-economic environment -amid wars, persecutions, death and poverty- and its pedagogical antecedents: the teaching in monasteries, in charge of preserving bodies of knowledge, isolated from society and life, with boarding schools characterised by strict discipline, aimed at selected elites). b.- Such treatment strengthens a simplistic notion of education, that has reduced its complexity to merely articulating three elements in the well-known 'didactic triangle'. In this framework of devaluation it is possible to think of Specific Didactics centred on this 'triangle' by which the complex unity of the didactic system is disallowed, without contributing to school improvement.

What is possibly left for us to do is re-thinking education in its conceptual complexity, as a system that includes both political ideology and the democratic ideal: the vindication of which for our Latin American peoples is a must.

Key words: didactics investigation - educational system - method - historical approach - teacher training

*Dra. en Ciencias de la Educación UNLP. Profesora Titular de la cátedra Didáctica de la Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Investigadora Categoría I. Directora del Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Profesora Consulta de la UNLPam
Oliver 125.- (6300).-
Santa Rosa, La Pampa
02954-429530
vilma@cpenet.com.ar

Introducción

Mientras las distintas ciencias abrevan con interés en los aportes de los precursores preservando, por ejemplo, las concepciones de Arquímedes, Hesíodo, Pitágoras, Heráclito, Galileo, Newton, los especialistas en Ciencias de la Educación han desarrollado una mirada hipercrítica y desautorizadora de los legados que, peyorativamente, consideran tradicionales. En este sentido Goodson (1995) señala que los actuales métodos de reformas educativas se adhieren a una contemporaneidad obsesiva, como si pudiera eliminarse toda ligazón con el pasado sólo con la convicción de lo ineludible y necesario del cambio. En otras miradas, lo antiguo se carga con todos los indicadores negativos de la enseñanza escolarizada. Los fantasmas quedan así en el pasado, en una concepción tranquilizadora, que no

indaga sobre el presente ni se plantea el futuro al que deja abandonado en la mochila de las grandes utopías. Ambas resultan perspectivas deshistorizadoras de la Didáctica mientras, en forma paradójica, se sostiene la concepción epistemológica de la construcción histórica y social del conocimiento.

Este trabajo se estructura a partir de dos ejes hipotéticos:

a.- La concepción del creador de la Didáctica, Juan Amós Comenio, se presenta en forma predominante, a través de un enfoque reduccionista y/o descontextualizado. Reduccionista, porque se recorta su pensamiento al ámbito puramente áulico de la enseñanza, aunque para el autor la enseñanza universal constituye el eje de un sistema sociopolítico democrático capaz de sostener la paz mundial. La reducción torna simple la complejidad de la enseñanza. Además, las ideas de Comenio suelen aparecer descontextualizadas del momento histórico de su surgimiento, tanto de su entorno político social y económico -en medio de guerras religiosas y políticas, de persecuciones, muerte y pobreza- como de los propios antecedentes pedagógicos, la enseñanza de los jesuitas, por ejemplo, encargada de preservar los cuerpos de conocimiento en monasterios aislados de la sociedad y de la vida, con internados de estricta disciplina destinados a élites escogidas. Solo en este contexto se vuelve significativa la concepción de una enseñanza destinada a TODOS.

b.- El reduccionismo y la deshistorización del cuerpo fundacional del saber didáctico, fortalecen una concepción simplista de la enseñanza que reduce su complejidad a la articulación de tres elementos en el

difundido "triángulo didáctico". Como consecuencia directa, es factible pensar Didácticas Especiales centradas en este "triángulo" que desestima la unidad compleja del sistema didáctico. Simultáneamente, desde hace un siglo la palabra "tradicional" se carga semánticamente con los aspectos más negativos de las prácticas didácticas, en la mirada que opone escuela tradicional y escuela nueva. En la perspectiva de Palacios (1984) Comenio queda como fundador de la escuela "tradicional". Se van destruyendo los ejes conceptuales del discurso fundacional con lo que se cancela la mirada histórica para orientar la reflexión y la reconstrucción del saber.

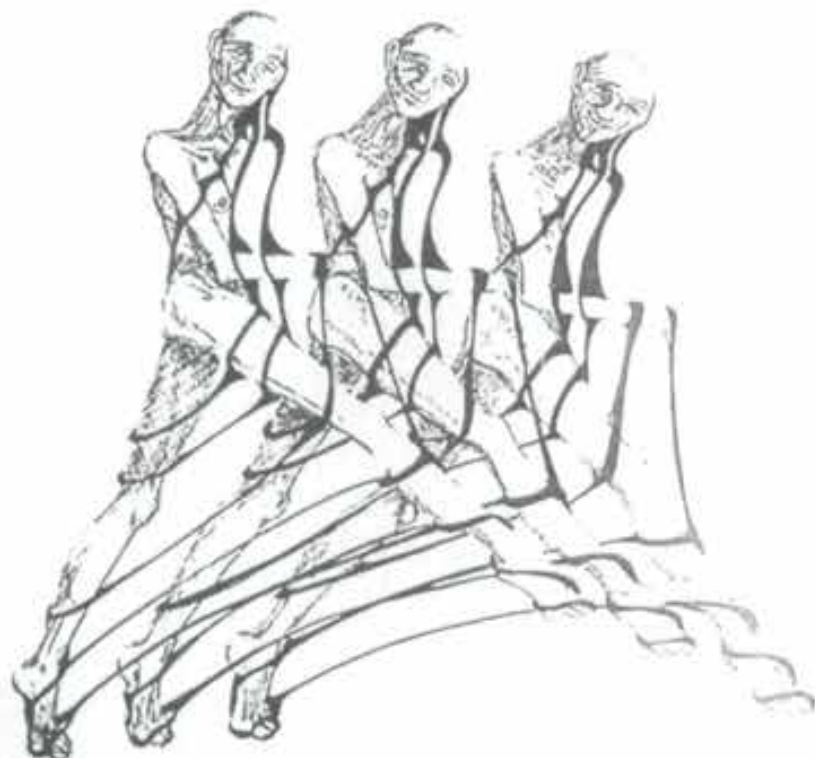
La perspectiva histórica de la Didáctica

En este marco, me interesa rescatar la visión del creador de la Didáctica Juan Amós Comenio (1592 - 1670) que en el siglo XVII inauguró, según Nassif (1958), la etapa científico natural de la Pedagogía. Piaget señalaría que "Al escribir su *Didáctica Magna*, Comenio contribuyó a crear una Ciencia de la Educación y una teoría de la Didáctica consideradas como disciplinas autónomas" (Piaget, 1996:49). Los dos eximios especialistas nos dejan, para nuestro asombro, un análisis reivindicatorio del Maestro advirtiéndolo, sin embargo, que "la diferencia esencial entre Comenio y nosotros es la que separa el pensamiento del siglo XX del pensamiento siglo XVII" (Piaget, 1996: 30).

Comenio, no es solamente el primero en concebir una ciencia de la educación en toda su amplitud, sino que colocó esta ciencia en el corazón mismo de una "Pansofía" que, de acuerdo con su pensamiento, debe constituir un sistema filosófico general. ¿Cómo explicarse esta presentación original y excepcional de los problemas, en pleno siglo XVII? La mejor prueba de que el arte de enseñar debía constituir el foco de la "Pansofía" misma, es el espíritu con que Comenio trató de escribir esa gran obra no terminada, que es la "Consulta General" (Piaget, 1996:25).

Piaget en este párrafo menciona como eje central del sistema, tanto a la ciencia de la educación como al arte de la enseñanza, pero en realidad Comenio se refiere sistemáticamente a la Didáctica y no a la Pedagogía.

Con respecto a la afirmación del maestro Nassif (1958), que ya he mencionado, considerando a Comenio como fundador de la Ciencia de la Educación, tengo cierta reserva por considerarla incompleta: Comenio es a la vez el inspirador de una Didáctica científico natural y de un sistema que -sin aludir a la Pedagogía- sentó también sus bases. Ignorar el surgimiento primigenio de la Didáctica antes de la



«Con los pies fuera del plato»
Griselda Carassay

constitución de otras ciencias sociales y humanas (Sociología, Psicología, Antropología, Pedagogía, etc.) ha contribuido a su descrédito con la apariencia de un saber improvisado y secundario respecto a otro.

El verdadero problema es, pues, hallar en las obras de Comenio, cuyo conocimiento ha sido admirablemente enriquecido por los hallazgos del personal que trabaja en el instituto Comenius en Praga, no lo que se presta a comparaciones con las tendencias contemporáneas, pasando por alto el resto, sino lo que constituye la viva unidad del pensamiento del gran teórico y práctico checo, y de comparar esa unidad, como tal, con lo que nosotros sabemos y queremos hoy en día (Piaget, 1996: 24).

La enseñanza en el centro del sistema sociopolítico

Las traducciones de la Didáctica Magna consultadas (Comenio, 1976; Comenio, 1996) mencionan escasamente lo pedagógico porque, en realidad, el centro de atención del autor es la Didáctica, cuya noción retoma de Ratke (1571-1635) y crea por primera vez su cuerpo teórico práctico. Su pensamiento recibió, entre otras, la influencia de Vives (1492-1540), Bacon (1561-1626), Ramus (1515-1572) que cobran unidad en el sistema comeniano. El título de la obra resulta significativo:

DIDACTICA MAGNA, que expone el artificio universal para enseñar a todos todas las cosas o sea modo cierto y exquisito para todas las comunidades, plazas, aldeas, de cualquier reino cristiano de erigir escuelas de tal naturaleza, que la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie, pueda ser formada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruida durante los años de la pubertad en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura. Con brevedad, agrado y solidez. El fundamento de lo que aquí se expone está tomado de la misma naturaleza de las cosas; Su verdad se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes mecánicas; Su serie se dispone por años, meses, días y horas; y por último se muestra el camino fácil y cierto para llevar a cabo esto con feliz el éxito (Comenio, 1996: 17).

El objeto de su obra es, sin lugar a dudas, la enseñanza. Logra, sin embargo, pensarla en su complejidad, sin aislarla de las estrechas vinculaciones que le dan sentido: en una concepción filosófica humanista que la incluye en un sistema social y político democrático capaz de sostener la paz universal. Todo este sistema está articulado desde una privilegiada perspectiva de la enseñanza inclusiva, que incorpora a los pobres y los ricos, a las mujeres y los hombres, a los nobles y los plebeyos, a los menos dotados...: TODOS, son en esta realidad todos los hombres y mujeres. Lo vemos así, a este monje luterano, luchando por la paz, en un mundo en guerra; bregando por la igualdad, en un mundo de desigualdades; con una visión democrática, en un mundo aristocrático y concibiendo

organismos internacionales (un Parlamento universal) para la unificación de la ciencia en un corpus universal, cuya divulgación dependería de un sistema escolar perfeccionado bajo una dirección internacional. Un colosal sistema sociopolítico articulado desde la enseñanza universal.

En el vértice de su sistema expone sus reflexiones sobre el hombre, su concepción antropológica trascendental. Comenio comprende al hombre como microcosmos, que reproduce el macrocosmos -el orden natural universal- y reconoce su responsabilidad frente a las demás criaturas terrenales. El hombre como "criatura racional, criatura señora de todas las criaturas, criatura imagen y deleite del señor" (Comenio, 1976:9). Scheller (1976) retomaría luego ese lugar del hombre en el cosmos que la concepción antropológica comeniana le otorgara.

Desde su concepción metafísica Comenio sustenta una perspectiva que otorga a la enseñanza el status fundamental de hacer del hombre un Hombre. Insisto -especialmente para perder de vista el triángulo didáctico que surge muy posteriormente a este autor y que trajera tanto reduccionismo a la Didáctica- Comenio concibe que debe formarse al hombre para que alcance, en esta vida la sabiduría, la honradez y la piedad. En este sentido considera la enseñanza como una responsabilidad de los gobernantes para que TODOS pudieran aprender TODO el conocimiento. Un ideal pansófico, inalcanzable para nuestra mirada actual, pero capaz de poner en cuestión la distribución del conocimiento - poder en manos, hasta entonces, de élites religiosas escogidas. El saber, desde los claustros, a toda la población. Y en el dominio de ese saber universal, según Comenio, no faltarían ideas para pensar, crear y transformar la sociedad. Describe la escuela capaz de formar al hombre, como Talleres de la Humanidad, exponiendo su crítica a la escuela de su tiempo. Propone un sistema escolar único y la obligación de las clases superiores de fomentar la educación de toda la juventud. Caracteriza "cuatro tipos de escuelas según lo que nosotros llamaríamos cuatro grandes períodos o etapas de la formación: infancia, niñez, adolescencia y juventud" (Piaget, 1996: 32): la escuela materna, la escuela común, la escuela latina y la academia. Analiza al niño en su desarrollo natural y esboza una concepción de las formas de adquirir conocimientos. Presenta una detallada propuesta para la organización y funcionamiento de la escuela, los grupos de aprendizaje, las correcciones de los trabajos, etc. En toda su obra planea la presencia del método capaz de hacer fácil y atractiva la enseñanza. Por eso no puede concebirse a la Didáctica en la simple articulación de tres elementos del triángulo didáctico: su complejidad la transforma en un verdadero sistema cuyo centro es la enseñanza y en el que se toma en cuenta una concepción antropológica, una teoría del conocimiento, una incipiente psicología genética (Piaget, 1996), una renovación de la escuela concebida como taller de hombres - la escuela pansófica-, una minuciosa

organización en tiempos y actividades, con diferentes alternativas según edades, y con una rigurosa descripción del método universal para enseñar todo a todos. Además pone énfasis en los conocimientos que se enseñarán en la escuela: las ciencias, las artes, las lenguas, la religión. La enseñanza de las ciencias aparece como marca distintiva de esta escuela legada a la modernidad. La enseñanza tiene sin dudas un matiz religioso pero también político: aparece rotunda la concepción de la democracia, a través de la defensa de la igualdad de derechos de los hombres.

Pero su propia vida azotada por guerras religiosas y políticas lo lleva a pensar en un reaseguro para la paz a través de la enseñanza universal. De ahí que previera conformar vínculos internacionales a través de tres organismos: 1.- los representantes de todos los estados reunidos en el TRIBUNAL MUNDIAL DE LA PAZ, para asegurar la justicia y la paz entre los pueblos y preservarlos de la devastación de las guerras; 2.- los representantes de los sabios y educadores, reunidos en el COLEGIO DE LA LUZ para preservar y fortalecer la ciencia y la educación de los pueblos; 3.- Los representantes de todas las iglesias en el CONSISTORIO MUNDIAL. Sus previsiones se concretarían con la creación de la ONU y de la UNESCO. Esta última le ha rendido homenaje como su propio precursor al cumplirse los trescientos años de la primera edición de la Didáctica Magna.

Las miradas controvertidas: el método

Injustamente relegado durante siglos... sus ideas alcanzaron la difusión universal que merecen quizá a partir del 300 aniversario de la aparición, en Amsterdam, en 1657, de su "Opera didáctica omnia", que la UNESCO, en el curso de su Novena Sesión, realizada en Nueva Delhi, en 1956, decidió conmemorar, y a cuya celebración contribuyó publicando el "Jean Amos Comenio, 1592-1670. Pages Choisies" (Weinberg, 1996:11).

En este párrafo, Weinberg señala la tardía difusión de las ideas de Comenio, aunque debería agregarse que a partir de la década del setenta los estudios superiores las presentan como representativas de la "escuela tradicional" que encarna todas las debilidades de la enseñanza escolarizada, en un enfoque que podemos calificar como reduccionista. Tal es el caso de la presentación que realiza Jesús Palacios (1978) de Comenio como fundador de la pedagogía tradicional:

La escuela tradicional significa, por encima de todo, método y orden... La tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación, a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, en una palabra trazar el camino y llevar por él a sus alumnos... La noción de programa y empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano... El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación... nada debe buscarse

fuera del manual si se quiere evitar la distracción y la confusión... La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior... Los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, a obedecer con prontitud a sus superiores... En este marco el papel de la disciplina y el castigo es fundamental... (Palacios, 1978:18-19).

Palacios recorta las ideas de Comenio a los aspectos escolares, negándole toda vinculación con la vida, con el sistema social, con la divulgación del conocimiento y la preservación de la paz mundial. En las cuatro páginas que le dedica no hay menciones a la concepción sociopolítica de la enseñanza en el sistema comeniano, que tal como planteara Piaget, no puede analizarse desde fragmentos, desechando la visión de la unidad que le da sentido.

Aparece desde el inicio del discurso de Palacios (1984) que transcribimos, la crítica más generalizada que se le hace a Comenio en esta visión deshistorizada: la idea de un Método universal para enseñar todo a todos. El siglo XX fue contundente al presentarnos el desmoronamiento de la idea de un método que permitiera asegurar el aprendizaje de todos, especialmente por la dureza con que nos enfrentó al fracaso escolar, que es un fracaso fabricado y condena a la exclusión a importantes sectores de la sociedad (Perrenoud, 1990; Pruzzo, 1996). Pero, ubicándonos en el siglo XVII, sabemos que era una preocupación genuina de la época en el ámbito del conocimiento, Comenio enfocó la búsqueda del método universal, como también lo harían Descartes, Galileo y Bacon, en sus propios ámbitos de estudio.

(Todos ellos) "...adelantados de la modernidad singularizada precisamente por la investigación de ese método universal -que para algunos podía encontrarse empleando la razón y para otros a través de la experiencia- que permitiese, en segunda instancia, alcanzar la unidad de los conocimientos y desentrañar su sentido (Weinberg, 1996:16)

La crítica al método está hoy tan generalizada en las Ciencias de la Educación, que se ha abandonado su empleo. Edelstein y Rodríguez (1974) retoman con fuerza este concepto central de la Didáctica, pero incluso con el tiempo Edelstein (1996) lo reemplaza para hablar de "construcciones metodológicas". El pensamiento reduccionista asimila método a lo mecánico, a los pasos repetitivos, a lo técnico prescriptivo, a la receta sin sustento teórico.

Definimos el método como conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado. Recordando a Comenio, hemos visto como desde hace siglos se intenta establecer pasos universales que guíen la acción de los docentes... Adoptaremos, como sugiere Stenhouse, la noción de estrategias de enseñanza... Porque este

concepto permite dejar de pensar las prácticas de enseñanza en función de pasos fijos para entrar en el terreno de principios de procedimiento más amplios (Gvirtz y Palamidessi, 2002: 147)

La palabra "conducta" no dejó de usarse porque el conductismo la describió como resultante de un estímulo que originaba una respuesta exterior, excluyéndose cualquier proceso interno ya que la mente era concebida como una inexplicable caja negra. Simplemente, se la ha seguido usando modificando su campo semántico: como diría Piaget (1981), entre el estímulo y la respuesta se interpone el organismo, y sus procesos de asimilación, acomodación, adaptación. Tampoco los científicos han dejado de usar el concepto de método porque fue empleado por el positivismo. Lo que queda claro es que los pilares semánticos de cada disciplina pueden ser redefinidos resguardando su fertilidad en el campo, a la vez que se reestructuran en el marco de las concepciones teóricas. Pero en Didáctica, se ha mutilado cada una de las herramientas conceptuales llevándolas al destierro intelectual, lo que la ha dejado cercenada en su estructura semántica, perdiendo conceptos que, sin embargo, otras disciplinas emplean aunque no mencionan. No tenemos más que analizar las actuales tendencias en las didácticas especiales para ver como prescriben reglas universales para la enseñanza: la única forma de aprender matemática, por ejemplo, es a través de la resolución de problemas que aparece redescubierta en la actualidad aunque en el siglo pasado fue muy difundida: el caso de Claparède (1932); de la metodología investigativa (García y García, 1997) que se centra en la resolución de problemas para facilitar aprendizajes integrados de distintas disciplinas escolares; del aprendizaje por descubrimiento autónomo (Gil Pérez, 1986); la resolución de problemas (Aebli, 1973); el aprendizaje basado en problemas (Barell, 1999). Para Gvirtz y Palamidessi (2002) el "problema" se presenta como un factor más del proceso de enseñanza, ampliando el triángulo didáctico, que ahora se transforma en cuadrilátero, en el sentido de que al contenido se accede porque algo se constituye en problema para el aprendiz. Pero también puede ser entendido como una prescripción metodológica centrada en aspectos cognitivos que ignora otras fuentes de aprendizaje. Según Bruner (1989) la curiosidad, como motivo intrínseco, desataría la resolución de problemas, pero también son motivos para el aprendizaje la reciprocidad y la competencia, anclados en aspectos afectivos. Por eso Ekstein y Motto (1972) plantean la posibilidad de aprender, no para resolver un problema, sino para responder a "otro" que se ama: del aprendizaje por amor, al amor al aprendizaje. Considerar que la única forma de aprender es a través de problemas y no desde los múltiples motivos de los aprendices, sería una característica más del reduccionismo en el campo de la Didáctica. En el caso de la enseñanza de la escritura y lectura y, a pesar de que Ferreiro (1986)

aclara que no ha intentado prescribir reglas universales, hoy se escucha enunciar, en nombre de su teoría, principios didácticos universales: todos los niños tienen que aprender a escribir con letras mayúsculas de imprenta; "deben" aprender a escribir desde el alfabeto, con el nombre alfabético de las letras y no su nombre fonético. Reglas metódicas universales, aunque las llamen técnicas. En síntesis, destruir los soportes conceptuales de una disciplina no la fortalecen, más vale la dejan debilitar sin su estructura semántica. Pero lo más grave de estos devaneos teóricos es que no han impactado en la mejora de las prácticas docentes y por ende del aprendizaje: la escuela (sin métodos tradicionales, claro está) sigue construyendo el fracaso que estigmatiza y excluye (Pruzzo, 1996).

Pero además, a pesar de que Comenio concibe su Didáctica en una mirada política de la enseñanza, pensando la posibilidad de una democratización del conocimiento y una transformación de la sociedad por la educación, Gvirtz y Palamidessi (2002) proponen desechar el concepto de "método" porque "La idea de estrategias permite ver que la enseñanza... es un arte complejo no exento de decisiones políticas respecto del cómo, por qué y para qué enseñar" (2002: 147). Con lo cual coincidimos, pero no como justificación del reemplazo terminológico.

Alumnos sometidos- alumnos activos

Vamos a plantear algunas de las numerosas contradicciones que se perciben al contrastar el discurso de Palacios (1978) que hemos citado con el del propio Comenio (1976). Mientras aquél considera que el reconocido didacta deja al alumno en un rol pasivo y fuertemente dependiente del adulto, al punto de tener que obedecer la voluntad de otras personas más que la suya propia, Comenio insiste en que el estudiante se guíe por su propia razón y no por la ajena.

Que se le prepare para adquirir un conocimiento sólido y verdadero, no falso y superficial, es decir, que el animal racional, el hombre, se guíe por su propia razón, no por la ajena, no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas... (Comenio, 1976: 41)

Palacios (1984) critica la enseñanza libresco y verbalista que según su visión propone Comenio. Sin embargo el creador de la Didáctica desvaloriza la enseñanza verbalista y concibe el aprendizaje a partir del contacto con las cosas para acceder luego a las reglas.

Las escuelas enseñan las palabras antes que las cosas, porque entretienen el entendimiento durante algunos años con las artes del lenguaje y después, no sé cuándo, pasan a los estudios reales, las matemáticas, la física, etc. Siendo así que las co-

sas son la sustancia y las palabras el accidente; las cosas el cuerpo, las palabras el vestido; las cosas la médula y las palabras la corteza y la cáscara. Deben presentarse juntamente unas y otras al entendimiento humano; pero en primer lugar las cosas, puesto que son el objeto tanto del entendimiento como de la palabra.

Pequen los preceptores que pretenden realizar la formación de la juventud que les está encomendada dictando y exigiendo mucho a la memoria sin una diligente investigación de las cosas. Y además los que quieren investigar e ignoran el modo, desconociendo como se debe abrir con suavidad la raíz y colocar los injertos de las doctrinas machacan a los discípulos como si el que quisiera abrir una planta emplease en lugar del cuchillo un palo o un mazo (Comenio, 1976).

Comenio propone tres momentos del aprendizaje: la autopsia (comprender desde los sentidos), la auto-cracia (retener en la memoria); y la autopraxia (practicar). Piaget (1996) considera que la importancia de Comenio radica en haber centrado su mirada en el alumno que aprende desde la acción.

Es hasta en el campo de la enseñanza de los idiomas donde Comenio defiende el principio de la acción, insistiendo particularmente en el hecho de que los ejemplos deben preceder a las reglas; ya que la marcha natural del desarrollo consiste en que, en primer lugar se actúa, y solo después se reflexiona sobre las condiciones de la acción... Este principio de la actividad previa es interpretado por Comenio en el sentido más amplio. Es decir haciendo participar intereses y necesidades, o bien los motivos afectivos y el ejercicio funcional como manantial de conocimiento. En este sentido Comenio no quiere ejercicios en el vacío o mero adiestramiento por medio de acciones sino una actividad basada en el interés... Boveit cita, a este propósito, algunos ejemplos notables... "No emprender una enseñanza sin haber despertado de antemano el gusto del alumno" (XXXII). Y también: "ofrecer siempre algo que sea, al mismo tiempo, delicioso y útil." (Piaget, 1996:35).

El alumno no depende de la palabra de la autoridad, sino que aprende haciendo, tal como en el ejercicio operatorio piagetiano, o en el principio de la funcionalidad del aprendizaje en Ausubel (1973).

Lo que ha de hacerse debe aprenderse haciéndolo. Los artesanos no entretienen con teorías a los que aprenden sus artes, sino que los dedican al trabajo para que fabricando aprendan a fabricar; esculpiendo a esculpir, pintando a pintar, y saltando a saltar, etc., etc. Luego también en las escuelas deben aprender a escribir, escribiendo; a hablar, hablando; a cantar, cantando; a razonar, razonando, etc. De este modo las escuelas no serán sino talleres, destinados a los trabajos. Así todos experimentarán en la práctica la verdad de aquel proverbio: *Construyendo construimos* (Comenio, 1976).

Por otra parte, la visión de Palacios (1984) acerca de la disciplina escolar basada en castigos corporales es también incorrecta, ya que Comenio presenta explícitamente la prohibición de los mismos.

Se ha de realizar esta preparación de la vida de modo que termine antes de la edad adulta.

Con tal procedimiento, que se verifique sin castigo ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y de modo natural. (Así como el cuerpo vivo efectúa el aumento de su estatura sin disgregación ni distensión de los miembros, puesto que si con prudencia se aplican los alimentos, remedios y ejercicios, espontáneamente se transforman en Sabiduría, Virtud y Piedad (Comenio, 1976).

Esta versión distorsionada de Comenio, en un escritor progresista y de gran difusión en nuestra lengua, ha logrado fuerte impacto en la docencia. Sin embargo al analizar la bibliografía empleada por Palacios para justificar su discurso, constato que no ha recurrido a las fuentes -las obras de Comenio- y que su versión se basa en la interpretación de Snyders en su Capítulo "Los siglos XVII y XVIII" publicado en *Los grandes pedagogos* de Debesse y Mialaret (1974), editado en Barcelona por Oikos Tau. La desacreditación de Comenio se difundió en nuestras Universidades hasta transformarse en una alusión vergonzante. Varias generaciones de docentes fueron formados en esta percepción de la "escuela tradicional" perpetuada con sus males desde Comenio. Por honestidad intelectual tendríamos que presentar al fundador de la Didáctica desde la mirada habilitada por Piaget, analizando su pensamiento como un sistema, reconociendo las distancias históricas propias de contextos diferenciados pero que revelan ideas progresistas por el propio marco de su época, aunque hoy consideraríamos desde perspectivas culturales distintas.

Como legado a nuestros futuros docentes, nos queda la posibilidad de volver a pensar la enseñanza, ya no enmarcada en un triángulo didáctico, o en miradas reduccionistas, sino como un sistema didáctico humanístico y social que incluye lo político, el ideal democrático que no podemos dejar de reivindicar para nuestros pueblos latinoamericanos.

Abordaje a la problemática de género

Como ya esbozáramos en las páginas anteriores, lo singularmente valioso de los aportes del creador de la Didáctica, han sido sus anticipaciones sobre cuestiones de plena vigencia en nuestros tiempos. En síntesis, más que sus respuestas, nos interesan sus preguntas, los problemas que delimita, sus cuestionamientos, su polémica con las más reconocidas personalidades de su tiempo y de la historia, sustanciosamente argumentadas y ejemplificadas. En el siguiente texto, aborda la problemática de género en cuatro aspectos fundamentales:

a.- La igualdad de hombres y mujeres. Plan-tea su igualdad ontológica, ya que han sido creados con la misma finalidad, para ser HOMBRES: es decir criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen de su creador. Vuelve a notarse el edificio comeniano: la vertiente filosófica, religiosa y antropológica en el vértice de su construcción;

b.- La incorporación de la mujer a la educación escolarizada. De acuerdo a su argumentación, esa igualdad ontológica le da a la mujer igualdad de derechos, por ende debe educarse en las escuelas comunes. Este sería el primer pedagogo que brega por la incorporación de la mujer a la escuela pública para su educación. Pero, el hecho de no manejar fuentes originales me hace ser cautelosa con la afirmación, dejándolo como un interrogante a dilucidar.

c.- El esclarecimiento del rol de la mujer en la sociedad. Hace un reconocimiento a los valiosos aportes de la mujer a su sociedad, como gobernante, consejera, y en el ejercicio de las más diversas disciplinas, como la medicina. Nada queda fuera del alcance de la mujer. Este monje luterano lanza, además, una afirmación que debe haber escandalizado a la Iglesia de su época: reconoce la existencia de mujeres profetas en una época no lejana de las atroces caza de brujas de la Iglesia.

d.- El impacto de la educación de la mujer en esta visión universal. Respondiendo a los discursos adversos que su propuesta podría desencadenar, reflexiona sobre qué haría tanta gente educada con el manejo del saber. Hoy podríamos sintetizar diciendo desde las teorías cognitivas, cuántos más conceptos integren las redes de los conocimientos más posibilidades existen de ampliar las estructuras cognitivas con el consiguiente desarrollo de la inteligencia, de la disposición a crear nuevas opciones y en especial de actuar concomitantemente. Pensamiento y acción en sus vinculaciones actuales.

Considero que los argumentos con que sostiene sus ideas de género y los contrargumentos ideados para responder a las críticas que levantaría su propuesta, son dignos de leerse desde esta pluma del siglo XVII.

Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo. Lo que a continuación expondremos nos demostrará cumplidamente que no solo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos ... sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas.

En primer lugar porque todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber para que sean hombres; esto es criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador.

No existe ninguna razón por la que el sexo femenino deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina o en idioma patrio). Es también imagen de Dios, participe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el gobierno de los pueblos, para dar saludables consejos a los Reyes y los Príncipes, para la ciencia de la medicina y otras cosas saludables para el humano linaje, le encomendó la profecía y se sirvió de ellas para increpar a los Sacerdotes y Obispos. ¿Por qué hemos de admitirlas a las primeras letras y hemos de alejarlas después de los libros?...

Nadie me objete aquello del Apóstol: no permito enseñar a la mujer (1. Tim. 2, 12) o lo de Juvenal en la sátira 6ª "No tenga afición a hablar la matrona que junto a ti duerma, ni retuerza el entimema con lenguaje rotundo, ni sepa todas las historias". Ni aquello otro que pone Eurípides en boca de Hipólito: Odio a la erudita; no haya jamás en mi casa mujer que sepa más de lo que conviene a una mujer, pues ella tiene más astucia que los eruditos chipriotas.

Todas estas cosas no son prueba contra nuestro aserto, puesto que nosotros pretendemos educar a la mujer, no para la curiosidad, sino para la honestidad y santidad. Y de todo esto lo que más necesario les sea para conocer y poder, ya para proveer dignamente al cuidado familiar, como para promover la salvación propia, del marido, de los hijos y de la familia.

Si alguno dijera: ¿Qué va a ser esto si se hacen literatos los artesanos, los campesinos, los gañanes y hasta las mujercillas? Respondo: ocurrirá que formada de un modo legítimo esta universal instrucción de la juventud, a nadie han de faltarte ideas para pensar, desear conseguir y obrar el bien (Comenio, 1976:32).

Confluencia de arte y teoría

Según Comenio (1996) la "Didáctica Magna expone el artificio universal para enseñar a todos, todas las cosas..." Weinberg (1996: 17). Algunos autores, como Beneditto (1987), retoman dicho concepto y mantienen la definición original. Sin embargo, por lo general se la presenta sólo como arte. En primer lugar, no es lo mismo arte que artificio, y considero muy importante para nuestras posteriores reflexiones remarcar esta diferencia. Artificio deriva del griego "artificium" (de ars, artis-arte- y facer, hacer) definido como lo hecho con arte, pero también incluyendo teoría, ciencia o sistema como segunda acepción (Macchi, 1948). Por otra parte, Dewey (1952) ha esclarecido que en un tiempo arte y ciencia eran términos virtualmente equivalentes. La gran distinción se establecía entre artes liberales y artes mecánicas. La gramática y la retórica, por ejemplo, ocupándose del lenguaje, de la interpretación literaria y de la persuasión eran consideradas superiores a la forja y la carpintería (artes mecánicas). Y este es el sentido que deseo destacar: la confluencia del arte con la especulación teórica, para rescatar a la Didáctica de la marca que le dejara el siglo XX como disciplina normativa, técnica o prescriptiva. De acuerdo a esta mirada restrictiva, la teoría sería elaborada por otras ciencias, por ejemplo la Psicología. Tal es el caso de Bruner (1969), recordando que en el mundo anglosajón no se habla de Didáctica sino de Teoría de la Instrucción:

Una teoría de la instrucción es prescriptiva en el sentido de que expone reglas respecto al modo más eficaz de lograr conocimientos y destrezas. Una teoría de la instrucción es normativa... No faltará quien se pregunte por qué se requiere una Teoría de la instrucción ya que la Psicología comprende teorías del aprendizaje y el desarrollo. Pero esas teorías son descriptivas más que prescriptivas (Bruner, 1969: 53).

Es decir, que en la concepción del maestro

Bruner (1969) correspondería a la Psicología del aprendizaje brindar el marco descriptivo y explicativo, y a la Didáctica sólo establecer las normas para la acción que se derivasen de aquella teoría. En sentido contrario, Piaget (1996) señalaría: "Al escribir su *Didáctica Magna* y sus tratados especiales (Comenio), contribuyó a crear una Ciencia de la Educación y una Teoría de la Didáctica, consideradas como disciplinas autónomas" (Piaget, 1996:49). En este sentido, voy a sostener que la Didáctica nace como teoría y arte de la enseñanza con metodología propia y objeto de estudio delimitado, en un marco de vocabulario técnico específico para su desarrollo. En nuestro tiempo, con diferente orientación epistemológica, cambios marcados de paradigma investigativo, nuevas concepciones del hombre, la cultura y la sociedad, rescato el legado histórico en el sentido de entender la Didáctica en su articulación de teoría y arte de la enseñanza.

Comenio explica su propia construcción teórica señalando que expone sus ideas y las va comprobando de modo experimental: "... Pues el mismo conocimiento de las cosas va insensiblemente apareciendo, como el resplandor de la aurora, surge de la oscuridad profunda de la noche y mientras dura la vida recibe más y más luz... De un modo experimental lo comprobaremos" (Comenio, 1976: 3).

Es indudable que desea hacer una construcción teórica rigurosa y emplea el concepto "experimental" para señalar que extrae de la experiencia los ejemplos con que demuestra sus afirmaciones. No está usando el término en el sentido que luego se dio al método experimental como realización de experimentos controlados para probar las hipótesis sostenidas, sino como lo observado y vivenciado.

Con esta advertencia, considero que Comenio sigue en su construcción teórica, rigurosos procedimientos argumentativos propios del enfoque filosófico. Para ello expone sus tesis e inmediatamente las sostiene empleando distintos recursos analíticos, que resulta lo original de su sistema. En esto consiste el "artificio" con que presenta el cuerpo teórico creado: argumentos teóricos con ayudas creativas para esclarecer significados y sentidos, metáforas, analogías, ejemplos. A veces son casos especialmente centrados en el mundo del trabajo del hombre, el arte mecánico. En el ejemplo siguiente, toma el caso del carpintero para ilustrar la necesidad de evitar la enseñanza verbalista y deductiva.

Nadie enseña la Física por medio de demostraciones visibles y experimentos; se reducen simplemente a la recitación del texto de Aristóteles o de otros... No han, hasta ahora, enmendado el error cuando es evidente que en él está la causa de que sea tan lento el aprovechamiento. ¿Por qué pues? ¿Acaso el carpintero enseña a sus aprendices el arte de edificar, destruyendo las casas? No, en verdad, sino todo lo contrario. Al construir las muestra cómo hay que elegir el material, y de qué manera hay que tomar las medidas adecuadas de cada cosa,

serrarlo, labrarlo, ensamblarlo, en su propio lugar. Pues al que conoce el arte de construir no le es necesaria la enseñanza para destruir. Jamás ha aprendido alguien el arte de la construcción demoliendo, ni el arte del vestido deshaciéndolo (Comenio, 1976:86).

Recurre también a las comparaciones que obran como actos lingüísticos que explican, aclaran, persuaden. En el siguiente párrafo se presenta la figura comparativa de la escuela como taller de hombres, y se esclarece también la forma argumental con que Comenio fundamenta la teoría.

Ahora tócanos demostrar que: En las escuelas hay que enseñar todo a todos... Sabiamente habló el que dijo que las escuelas eran TALLERES DE LA HUMANIDAD, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres... Las escuelas deben procurar formar hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones y piadosos de corazón. Lo demostraré tomando fundamento: I. De las cosas que nos rodean. II. De nosotros mismos. III. De Cristo (Comenio, 1976:33).

A partir de este párrafo enuncia ejemplos tomados del arte mecánico y de la naturaleza en cada uno de los tres aspectos.

Emplea además el razonamiento analógico brindando sustentos argumentales de singular belleza y originalidad en los que alterna creaciones del hombre y fenómenos de la naturaleza.

Es posible llegar a conseguir que toda la juventud se instruya en letras, costumbres y ciencias, sin ninguna de las molestias habituales... Me dirán: la misma dificultad de las cosas hace que no todos logren comprenderlas. Y digo yo: ¿Dónde está la dificultad? ¿Existe, por ventura, algún cuerpo en la naturaleza de un color tan extremadamente oscuro que no pueda ser reflejado por el espejo si se lo coloca suficientemente iluminado? ¿Hay algo que no pueda reproducirse en un cuadro si el que debe pintarlo domina el arte de la pintura? ¿Se nos puede presentar alguna semilla o raíz que no pueda ser recibida por la tierra y germinar con su ayuda con tal que haya quien sepa dónde, cómo, y cuándo hay que hacer cada operación? Más diré: No hay en todo el mundo roca ni torre de tal altura a la que no pueda subir quien tenga pies con tal que se empleen escaleras adecuadas o se caven en la roca escajones bien dispuestos, guarnecidos de parapetos contra los peligros del precipicio. Porque siendo muchos los que emprenden el camino con espíritu valeroso lleguen pocos a la cumbre de la ciencia, y los que llegan no lo hacen sino a fuerza de trabajo, anhelo, desmayos y vahídos, cayéndose y volviéndose a levantar; no hay que asegurar que existe algo inaccesible para el espíritu humano, sino que los escalones no estén bien dispuestos, son estrechos, llenos de agujeros ruinosos; es decir que el método es pésimo. Es evidente que cualquiera puede llegar a la más elevada altura por grados bien colocados, completos, sólidos y seguros (Comenio, 1976:44).

Recorro a su propio discurso porque es testimonio de la creativa habilidad para transformarlo en actos de habla y encender la convicción y la esperanza, promover la acción y sustentarla con metáforas de gran ductilidad y fuerza generativa. Esta

característica, sin dudas, coadyuvó para el reconocimiento de sus propios contemporáneos, tanto de los pobladores que lo vivieron como maestro y lo protegieron durante las persecuciones, como desde la nobleza. Comenio recibió invitaciones de los reinos más diversos para concretar la creación de escuelas pansóficas, universales, capaces de enseñar a todos, todo. Sus argumentos expusieron la defensa inalienable del derecho a la educación adelantando el ideal característico de la modernidad: la igualdad de los hombres. En el párrafo mencionado, con su analogía del espejo nos sorprende con la presentación de la misma esencia de la diversidad, abriendo posibilidades, multiplicando caminos y explicando el método para llegar incluso a los que presentan limitaciones de entendimiento. La piedra tan oscura que menciona, representaría las cosas del mundo a las que puede acceder el entendimiento (el espejo) si se mantiene iluminado. Pero a la vez, la analogía expone la responsabilidad de los adultos para ayudar a aprender, andamiar ese camino, facilitar. Más adelante, el conocimiento se presenta como torre elevada, como camino agobiante de transitar, pero no de imposible acceso si se construyen escalones bien esculpidos, es decir, si se emplea un método seguro, completo y sólido. Deposita en el docente las responsabilidades ante el fracaso de los estudiantes.

Todas las analogías, a la vez, esclarecen el punto inicial de su razonamiento: la unidad del hombre con el proceso integral de la naturaleza. Vida natural y vida humana se desarrollan según los mismos principios naturales que se manifiestan en la unidad de la vida (el hombre como microcosmos refleja el orden del macrocosmos).

Finalmente, destaco otro de los artificios didácticos que emplea el maestro para exponer su teoría: recurre a la narrativa, hoy reconocida como importante mediador de los aprendizajes y también como procedimiento de la investigación cualitativa.

La historia nos señala el ejemplo de Temístocles, el gran jefe de los atenienses, que cuando joven era de un ingenio brusco (tanto que hizo exclamar a su preceptor: Niño, no has de tener término medio: serás un gran bien para la República o un gran mal). Y como algunos se maravillaron después de sus cambiadas costumbres, solía decir: Los potros indómitos suelen salir buenos caballos si se los adiestra rectamente. Así ocurrió con Bucéfalo, el caballo de Alejandro Magno. Viendo Alejandro que su padre Filipo desechaba por inútil un caballo en extremo indómito, que no aguantaba sobre su lomo a ningún jinete, exclamó: ¡Qué caballo pierden por no saberlo dominar! Y habiendo manejado el caballo con gran arte, sin latigazos, consiguió que, no sólo entonces, sino siempre, fuera su cabal-

gadura, y no puede hallarse en todo el orbe un caballo más generoso y más digno de tan insignie héroe. Plutarco, que nos refiere esta historia, añade: Este caballo nos enseña que muchos ingenios que nacen despiertos perecen por culpa de sus educadores, que convierten a los caballos en asnos porque no saben gobernarlos rectos y libres (Comenio, 1976:46).

Adviértase en el párrafo la visión de la responsabilidad de los docentes ante el fracaso de los estudiantes, la sutileza con que reniega de los castigos (los latigazos) y la visión de una intervención que se enfoca hacia la libertad.

La Didáctica, en nuestra perspectiva, implicaría la concepción teórica junto al arte de imaginar sistemas de representación simbólicas (metáforas, comparaciones, ejemplos, relatos, etc.) que faciliten la construcción de sentidos y significados. Es mucho más que una técnica de transposición didáctica, implica sapiencia (amplitud de conocimiento), manejo de los procedimientos semióticos, arte para representarlos con sencillez y belleza, y con los artificios técnicos necesarios. Por eso resulta tan importante este rescate para la formación docente, empeñada generalmente en preparar a los jóvenes para el manejo de información pero rara vez para el diseño de estos mediadores didácticos en donde residiría el arte de enseñar. Y aquí sería necesario agregar que Comenio usa también el concepto de "artificio" en el sentido de máquina o dispositivo ingenioso para lograr un objetivo con más facilidad, brevedad o perfección.

No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera fuera su número, como no lo es llenar mil pliegos diariamente de correctísima



"Ida y vuelta"
Estela Jorge

escritura valiéndonos de los útiles tipográficos; o utilizando el artificio de Arquímedes, trasladar casas, torres o cualquier otro peso... Intentémoslo, pues, en nombre del Altísimo para dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegantemente decorado (Técnica y belleza aunados) (Comenio, 1976:51).

Las críticas a Comenio, como ya he señalado, se van a centrar en su idea del "orden" y "el" método, considerándolo como una restricción a la creatividad, como lo rígido y mecánico. A mí, me resulta esclarecedora su idea de "artificio" que encierra, como en Arquímedes, tanto la teoría como el dispositivo que ayuda a comprenderla. La crítica podría orientarse hacia el optimismo pedagógico que planea en toda su obra, tal vez como una esperanza que se alienta en medio de la miseria de las guerras, la persecución, y el dolor personal.

Sobre este marco general acerca del "artificio" de enseñar, es necesario recordar que Comenio fue el creador de los primeros textos escolares así como de los medios audiovisuales con fines educativos. El *Orbis Pictus*, su obra con trescientas ilustraciones y frases, es el primer antecedente de la tecnología educativa. Algo que hemos perdido en nuestras escuelas desnudas, sin museos, ni bibliotecas de aula; sin videotecas, mapotecas, láminotecas... En la época tecnológica, sin tecnología educativa. Y sin métodos.

A modo de cierre

Comenio ha sido reconocido como el Newton de la educación por sus contribuciones al legado de un cuerpo científico capaz de albergar en su seno la perspectiva de la enseñanza para que el hombre conquiste su humanidad en el marco de una sociedad democrática y guardiana de la paz. "Compayré llama a Comenio "el Bacon de la Pedagogía" y Michelet "El Galileo de la Educación", por su contribución a la construcción de la Didáctica" (De La Mora, 1976).

Sin embargo, durante el siglo XX se ha desarrollado una tendencia hipercrítica sobre los legados históricos, que actúa desde distintas estrategias: a.- *Enfoques reduccionistas*. Se presenta el pensamiento comeniano de la enseñanza, enmarcado en el aula escolar, desvinculado de la concepción sociopolítica que lo sustenta, en una visión neutra y descomprometida. Para ello se silencian, por un lado, la propia concepción política y social del fundador de la Didáctica, y por otro, los análisis científicos de autores reconocidos, como Piaget (1996), De la Mora (1976), Weinberg (1996), Ponce (1969), Mayer (1967); ellos abordan críticamente su pensamiento ubicándolo en el contexto histórico de la época, y a la vez destacan la vigencia de algunas de las problemáticas descubiertas. Todos lo revalorizan como fundador del pensamiento pedagógico y didáctico. Sin aditamentos. No es el fundador de la Pedagogía "tradicional", es el fundador de la Pedagogía, sin subjetivemas agregados. No es el creador de la escuela "tradicional", cuando con este término se abarca todo lo negativo que pasó y pasa en la escuela, es el creador de la escuela común o pública en el siglo XVII; b.- *Descontextualización histórica*

del pensamiento de Comenio. Mientras los especialistas dicen apoyarse en una epistemología que concibe al conocimiento como una construcción histórica y social, al presentar a Comenio lo separan de la vida y de la historia, en un doble sentido: se omiten los avatares políticos y religiosos de este monje perseguido tanto por católicos como por nobles. Los Habsburgo consideraron sus obras como invitaciones a la sublevación popular y no sólo quemaron los pueblos que lo albergaron, sino los propios manuscritos del autor. Pero además, se lo descontextualiza de los procesos educativos de su época. De esta manera, no puede compararse el "antes" y el "después" pedagógico. Las escuelas monasteriales escolásticas, destinadas a élites seleccionadas, y en las que se excluía deliberadamente al pueblo; la concentración del conocimiento en unos pocos, la inexistencia de ámbitos escolares públicos, en fin, la historia pedagógica anterior a Comenio se omite por lo que su obra pasa a compararse con el "ahora" contemporáneo. Todas las categorías discursivas acuñadas en la actualidad, como "normalizador", "disciplinador", "ejercicio del poder sobre el cuerpo infantil", entre otras, son aplicadas a su pensamiento (Narodowsky, 1996) y por ende los procesos valorativos se alteran. Nadie leería las concepciones de Newton desde las categorías de la física atómica. Aunque es posible la valoración de sus aportes por las contribuciones realizadas respecto al pasado y por sus anticipaciones inacabadas respecto al futuro.

El efecto reduccionista (con sus silencios y tergiversaciones conceptuales) y el efecto de deformaciones valorativa por descontextualización, desmantelan la estructura semántica de la Didáctica: si el objeto de estudio, la enseñanza, queda comprimido en un escolarizado triángulo didáctico o en el más reciente cuadrilátero didáctico (Gvirtz y Palamidessi, 2002), se escatiman las cuestiones político sociales. En este caso, la escuela, por ejemplo, aparece como espacio neutro y apolítico, que no tiene nada que ver con las turbulencias de los procesos de enseñanza, enmarcados en normas, valores, en fin, en el mundo simbólico instituido en permanente interacción con fuerzas instituyentes. Si Comenio le dedica páginas completas a la organización de la escuela es porque avizoraba el problema de su funcionamiento, que en la actualidad aflora por los estallidos y el sufrimiento institucional. Una enseñanza reducida a un fragmento delimitado en una figura geométrica cerrada, sin escuela que nos problematice, sin métodos que nos perturben, con un aprendiz universal que ignora al grupo y las fuerzas institucionales en pugna, sin vínculos afectivos que dinamicen procesos realmente educativos, sin artificios didácticos que conjuguen aportes teórico-tecnológicos de una cultura, cercena el campo didáctico por destrucción de su cuerpo semántico. Las simplificaciones abusivas llevan a pensar que una Didáctica Especial no necesita los aportes de una Didáctica, pero también que Didáctica necesita el cuerpo teórico de la Psicología Educativa para "dictar" luego su cuerpo normativo. Sin embargo, queda al descubierto que el campo de la Didáctica necesita de aportes teóricos prácticos para su reconstrucción. Otras disciplinas toman lo que la Didáctica no ha podido consolidar como cuerpo de saber. ¿Puede revertirse la situación? Hay caminos poco explorados, más allá de la salida hipercrítica. Uno de

ellos es el de la investigación didáctica anclada en el ámbito político de las relaciones de enseñanza aprendizaje en instituciones específicas y en contextos delimitados. Tal vez el mejor aporte que nos haya dejado la Historia es el de constatar que detrás de cada creador pedagógico hubo un maestro en acción, enseñando a sujetos reales, con saberes culturales específicos y en contextos situados, creando artificios simbólicos o dispositivos tecnológicos para ayudar a los sujetos en la apropiación del saber.

BIBLIOGRAFÍA

- ÄEBLI, H. (1973). *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Kapelusz.
- ALLIAUD, A. DUSCHATZKY, L. (comp.) (1992). *Maestros, Formación, Práctica y Transformación escolar*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- AUSUBEL, D. (1973). *Psicología Educativa*. México, Trillas.
- BARELL, J. (1999). *El aprendizaje Basado en Problemas*. Buenos Aires, Manantial.
- BENEDITO, V. (1987) *Introducción a la Didáctica. Fundamentación Teórica y diseño curricular*. Barcelona, Barcanova.
- BRUNER, J. (1968). *El proceso de la educación*. México, Uthea.
- (1969) *Hacia la teoría de la instrucción*. México, Uthea.
- CLAPARÉDE, E. (1932). *La educación funcional*. Madrid, Espasa Calpe.
- COMENIO, J. (1959). *Páginas Escogidas*. Buenos Aires, A-Z Editora.
- (1971). *Didáctica Magna*. Madrid, Reus.
- (1976). *Didáctica Magna*. México, Editorial Porrúa.
- DE LA MORA (1996). "Prólogo" en *Didáctica Magna*. Buenos Aires, Editorial Porrúa.
- DEWEY J. (1952). *La Busca de la Certeza. Estudio de la Relación entre el conocimiento y la acción*. México, Fondo de Cultura Económica.
- EDELSTEIN, G. y RODRIGUEZ, A. (1974). "El método: factor unificador y definitorio de la instrumentación didáctica" en la *Revista Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, Año 4, N° 12.
- EDELSTEIN, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en CAMILLIONI, M.; DAVINI, M. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- EKSTEIN, R. y MOTTO, L. (1972). *Del aprendizaje por amor, al amor al aprendizaje*. Buenos Aires, Paidós.
- GARCÍA, E. y GARCÍA F. (1997) *Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación*. Buenos Aires, Diada Editora.
- GIL PÉREZ, D. (1986). "La metodología científica y la enseñanza de la ciencia. Unas relaciones controvertidas", en *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Volumen 4 N° 2. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GVIRTZ, S. y M. PALAMIDESSI (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, AIQUE.
- GOODSON, G. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona, Ed. Pomares.
- MACCHI, E. (1948). *Diccionario de la Lengua Latina*. Buenos Aires, Espasa Calpe.
- MAYER, F. (1967). *Pedagogía comparada*. México, Cesarman.
- NASSIF, R. (1984). *Teoría de la Educación: Problemática Pedagógica Contemporánea*. Cincel, Madrid.
- PALACIOS, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, Laia.
- PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata, Madrid.
- PIAGET, J. (1981). *Psicología, genética y educación*. Barcelona, Oikos Tau.
- (1996). "Prefacio, La actualidad de Juan Amós Comenio" en *Comenio, Páginas Escogidas*. Buenos Aires, AZ Editora. ORCALC- Ediciones UNESCO.
- PONCE, A. (1969). *Educación y lucha de clases*. México, Solidaridad.
- PRUZZO, V. (1997). *Biografía del Fracaso, Recuperación Psicopedagógica*. Buenos Aires, Espacio.
- (1999). *Evaluación Curricular: Evaluación Para El Aprendizaje*. Bs. As, Editorial Espacio.
- (1999B) "La Enseñanza desde una perspectiva epistemológica y ética" en *Actas del Primer Congreso de Educación Internacional, Integración y Desarrollo*. UNIVERSIDAD SANTIAGO DE CHILE. UNESCO, Centro Gráfico Prisma, 1999.
- (2002). *La transformación de la Formación Docente. De las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires, Espacio.
- (2004). "Investigación didáctica: discusiones metodológicas" en I Congreso Internacional, Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Universidad Nacional de La Pampa.
- (2005). "Aportes para la profesionalización docente: una mirada desde la Investigación Acción" en *Revista Praxis Educativa*, Año 9, N° IX, Santa Rosa, UNLPam.
- SHELLER, (2004). *El puesto del Hombre en el cosmos*. Buenos Aires, Losada.
- WEINBERG, G. (1996). "Presentación" en COMENIO, J. *Páginas escogidas*. Buenos Aires, AZ Editora -ORCALC- Ediciones UNESCO.

Fecha de recepción: Diciembre 2005
 Fecha primera evaluación: Enero 2006
 Fecha Segunda evaluación: Febrero 2006