



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# El método didáctico

## Una aproximación desde los textos de Komensky y Herbart

Autor:

Pérez, Virginia

Tutor:

Camilloni, Alicia

2001

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA

FACULTAD de FILOSOFIA Y LETRAS	
Nº 42.477	ME
27 MAR 2001	
DE	
ENTRADAS	

TESIS  
9-4-25

*U.B.A.*

*Tesis de Maestría en Didáctica.*

*El método didáctico; una aproximación desde  
los textos de Komenisky y Herbart.*

*Tesista* : *Virginia Pérez.*

*Directora* : *Alicia Camilloni.*

*Codirectora*: *Susana Barco de Surgi.*

*Año* : *2001*

Maestría en Didáctica.  
U.B.A. - Sede Comahue.

Tesis .

El método didáctico : una aproximación desde los textos de  
Komensky y Herbart.

Tesista.

Lic. Virginia Pérez.

Directora.

Prof. Alicia Camilloni.

Co- directora.

Lic. Susana Barco de Surghi.

Nº de expediente :880.967.

Febrero 2001.

ÍNDICECapítulo 1

LA ATMÓSFERA KOMENSKYANA.	3
LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD : LA FORMA DE FORMAR AL TEÓLOGO.	9
LAS INFLUENCIAS EN KOMENSKY : MÚLTIPLES VERTIENTES DEL MÉTODO .	16
LA CENTRALIDAD Y DEFINICIÓN DEL MÉTODO.	29
LA DIDÁCTICA MAGNA EN EL UNIVERSO DE LA OBRA KOMENSKYANA	38
OBRA : DIDÁCTICA MAGNA.	42
LAS TRILOGÍAS QUE DEFINEN LA OBRA.	44
• EL MÉTODO EN SUS EXPRESIONES FILOSÓFICAS Y CIENTÍFICAS.	46
• EL MÉTODO COMO DISEÑO DEL SISTEMA INSTRUCCIONAL.	52
• EL MÉTODO DIDÁCTICO	59
<u>TRILOGÍAS CONCLUSIVAS.</u>	78

Capítulo 2

LA ATMÓSFERA HERBARTIANA.	90
LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD : LA FORMA DE FORMAR AL FILÓSOFO.	100
LAS INFLUENCIAS EN HERBART : MÚLTIPLES VERTIENTES DEL MÉTODO.	107
CENTRALIDAD Y DEFINICIÓN DEL MÉTODO.	121
EL BOSQUEJO PARA UN CURSO DE PEDAGOGÍA EN EL UNIVERSO DE LA OBRA HERBARTIANA.	127
OBRA : BOSQUEJO PARA UN CURSO DE PEDAGOGÍA.	136
LAS TRILOGÍAS QUE DEFINEN LA OBRA.	138
APERCEPCIÓN.	140



<b>INTERÉS.</b>	<b>141</b>
<b>INSTRUCCIÓN.</b>	<b>145</b>
• <i>EL MÉTODO EN SUS EXPRESIONES FILOSÓFICAS Y CIENTÍFICAS.</i>	<b>151</b>
• <i>EL MÉTODO COMO DISEÑO DEL SISTEMA INSTRUCCIONAL.</i>	<b>161</b>
• <i>EL MÉTODO DIDÁCTICO.</i>	<b>175</b>
<b><u>TRILOGÍAS CONCLUSIVAS.</u></b>	<b>193</b>
<b><u>Capítulo 3</u></b>	
<b><u>Conclusiones Generales.</u></b>	<b>205</b>
<b><u>Bibliografía.</u></b>	<b>217</b>
<b><u>Apéndice [Komensky]</u></b>	<b>223</b>
<b><u>Apéndice [Herbart]</u></b>	<b>234</b>
<b>Textos editados durante el período vital de Komensky</b>	<b>245</b>
<b>Textos editados durante el período vital de Herbart</b>	<b>247</b>
<b>Acontecimientos educativos e históricos en la atmósfera komenskyana y herbartiana</b>	<b>249</b>

# *Capítulo 1*

*Joan Amos Komensky.*

*1592 - 1670*

De patria, moravo; de lengua, bohemio; de profesión, teólogo; llamado en el año de Cristo de 1616 a enseñar el Evangelio, fui preparado como pastor en una de las más prósperas iglesias moravas, Foulnek. De ahí fui obligado a ir al exilio a Polonia por la fe evangélica; entonces, para poder soportar la dura vida del exilio, me dejé llevar a la enseñanza en el colegio de Lezno. Esto me ofreció la posibilidad de examinar el arte *didáctica*, que en aquel tiempo Wolfrang Ratichus y otros empezaron a cultivar, y yo examiné a fondo sus bases.

Comenio, J. A. (1657) *Schola ludus seu Enciclopedia viva*. Amsterdam <sup>1</sup>

### La atmósfera komenskyana.

Patria , lengua , profesión , evangelio , pastor , didáctica . . . familiaridad de las palabras; claves expresas que acompañan en la pesquisa; indicios dejados entre los pliegues de los textos; insinuaciones que se convierten en provocaciones ante el pesquisador; aromas, vestigios, matices. . .

Jan Amos Komenský, natural de Ninice, Moravia del sur. Vio la luz el 28 de Marzo de 1592. Estas coordenadas temporales - espaciales son la puerta de entrada a una atmósfera particular que se tratará de delinear. Komensky representa, sintetiza, la atmósfera respirable de los que apuestan al mundo de las ideas y de las concreciones que trascienden su existencia. Por ello su vida y su obra es tratada y analizada bajo la denominación de un clásico del humanismo.

La patria morava y la lengua bohemia no son caracteres accidentales, son decisiones que demarcan una pertenencia y una identidad ; entrañan fuertes reclamos y defensas contra el asedio de otras identidades y pertenencias. Por ello es necesario entender el espacio geopolítico , delineado entre los siglos XIV al XVII, puesto que allí se conforman categorías como nación y nacionalidad.

En la configuración del Sacro Imperio Romano Germánico, Carlos IV es emperador y rey de Bohemia, Moravia , Silezia y Lausacia. Praga se convierte en una de las principales capitales en cuanto a su movimiento cultural. La dinastía de los Luxemburgo, sucede a la casa de los nobles de Premyslova , quienes han constituido el Estado Checo aprovechando la decadencia del dominio germánico de siglos anteriores. La cristianización de los territorios - institucionalizada en la Iglesia - es constante, convirtiéndose en el principal foco de hegemonización del poder político.

<sup>1</sup> GARIN, E. (1987) *La educación en Europa 1400 - 1600. Problemas y programas*. Editorial Crítica. Barcelona.

Juan Hus es condenado a morir en la hoguera por defender la identidad checa frente al constante ataque católico. Su muerte lo convierte en el mártir del pueblo checo. El movimiento husita, aúna los reclamos del cada vez más empobrecido pueblo, cuyas banderas son la independización política y la reforma religiosa.

La primera defenestración de Praga (1419) ha originado los *Artículos* donde aparecen con fuerza la "Libertad de predicación y la postura de la Pobreza Apostólica del clero ". Entre los miembros del movimiento husita se producen escisiones importantes : los que se apoyan en la universidad, la nobleza y la burguesía llegando a acuerdos con algunas alas del movimiento católico ( *calicistas* o *utraquistas*) cristalizan las concepciones más conservadoras. Por otra parte, los que rechazan de plano el culto y el dogma bíblico, acérrimos defensores de la reforma social (*taboristas*); y los que propician el ideal de pobreza en la perfección evangélica -esta última liderada por el comerciante burgués Pedro Valdo, en Lyon - los *valdenses*. De estos dos últimos se produce la Hermandad o Unión de los Hermanos bohemio -moravos.<sup>2</sup> En 1618 Komensky, tras haber asistido a la Escuela Latina y haberse recibido de teólogo en la universidad de Heidelberg, es nombrado director de la escuela de la comunidad de Hermanos Moravos, en Prerau.

La guerra entre alemanes y checos se torna cada vez más violenta, no sólo en el campo de batalla se libran estas lides. Coronado Fernando I de Habsburgo, rey de Bohemia y de Hungría, el triunfo católico parece lograrse finalmente; mas la insurrección de los nobles de 1618 desencadena, nuevamente, las persecuciones y las confrontaciones bélicas (segunda Defenestración de Praga). La nobleza protestante checa recrea el gobierno de los estados de Bohemia , Lausacia y Moravia. Han hecho su aparición los *baptistas*, más extremistas que los reformadores puesto que asientan sus bases en el campesinado bohemio, desechando el orden civil y eclesiástico, por considerarlos tan opresores a uno como a otro. Basándose en la revelación personal, la vocación profética y la luz interior marcan a fuego las ideas de sus contemporáneos, llevando a sus filas a burgueses e intelectuales de los otros movimientos. Desatada la Guerra, que dura más de treinta años - aunque haya recibido el nombre de tres décadas - la derrota de Montaña Blanca (1620) parece firmar la destrucción de los movimientos reformistas, aunque solo signifique un fuerte golpe pero no definitivo en el marco de la sangrienta contienda. Las primeras repercusiones de Montaña Blanca se convierten en persecuciones y medidas oficiales contra los que portaban ideas contrarias a la fe de la Iglesia Romana.

Komensky es uno más de los perseguidos, huyendo a Fulnek, donde predica sus ideas y las de su Hermandad. Fruto de ello el poblado es incendiado y su familia asesinada . Una nueva huída se hace inminente. Vidas y muertes se suceden entre fugas, sacrificios, declaraciones, textos, incendios, torturas,

---

<sup>2</sup> Debe hacerse la advertencia que las investigaciones historiográficas confirman que la Hermandad de los bohemios es diferente, en su constitución, de la de los moravos. Estos últimos fueron fundados en 1437 por Bratrská; vivieron perseguidos y fueron acogidos desde 1727 por el movimiento pietista liderado por el conde Zinzendorf.

proclamaciones, sucesiones de coronas. Los calificativos no alcanzan para dimensionar la complejidad y magnitud de la atmósfera que se pretende describir

La lucha por el poder político tiene dos bases fundamentales: la religión y el programa social, a establecer y desarrollar. En este sentido emergen en la atmósfera los movimientos de la Reforma y Contrarreforma . Entendidos como programas que difieren interiormente, a tal punto que no pueden ser tratados como bloques homogéneos, y que por ello no pueden contraponerse de manera unívoca y simplificada. (Apéndice ref. 1)

En este contexto vale preguntarse : qué significa ser moravo y considerar a la lengua bohemia como claves de identificación? Considerarse moravo implica la defensa de los movimientos auténticamente evangelistas que, desde los husitas, configuran a los Hermanos Moravos como institución defensora de la cosmovisión humanística del cristianismo. La nación checa tiene señal de nacimiento en el husismo. Komensky fue el último obispo de la Iglesia checa , y la mantuvo como uno de los tesoros identitarios más preciados.

Las luchas fratricidas entre checos para constituir "su iglesia" conformaban un mapa complejo cuya pretensión final era la consolidación de un proyecto político - social , cuyos medios y razones diferían. Los *husitas* moderados, pertenecientes a sectores nobles y medios, con acceso al latín, cercanos a la figura de Wenceslao; los *baptistas* (menos moderados) , que aglutinan sectores medios, artesanos, campesinos y otros segmentos de la población en condiciones de precariedad, constituyéndose en el brazo armado y militar del movimiento. Si bien existieron reyertas y delimitaciones claras de los territorios en que ambas se movían y aglutinaban, poco a poco fueron recluyéndose en la vuelta al culto latino o fueron absorbidos por la Reforma alemana.<sup>3</sup> Por otro lado, Pedro Chelcicky, corporiza la vinculación de algunos miembros de los grupos *calicistas* y *taboristas*, en pro de la conformación de una secta pacifista, regulada por principios de vida comunitaria, cuya denominación es la *Hermandad del Evangelio de Cristo o Hermanos de la Ley de Cristo : Unitas Fratrum*. Los Hermanos Bohemios nacen para albergar la paz y defenderla aún a costa de las vidas de sus cófrades, tal y como lo fue el devenir de su teólogo, pastor, dirigente y defensor : Juan Amos Komensky.

Considerar nación a Bohemia y Moravia , entraña la definición misma de la identidad, puesto que se trata de la explicitación del sentido de pertenencia demarcado en el territorio, en la cultura , en el universo lingüístico compartido. El husismo no es sólo el reconocimiento a su figura fundadora y fundante - Juan Hus -, simboliza y entrama, como la lanza del telar, al profesor de la universidad de Praga, al predicador incansable, al líder político, al héroe mítico en el que se amalgaman la historia arduamente sostenida, el presente ampliamente defendido, el futuro utópicamente demarcado. Nación - hombres par insustituible que hace nacer, modeliza y

<sup>3</sup> Esta temática puede ser consultada y ampliada en AGUIRRE LORA, G. (1997) *Calidoscopios Comenianos*. U.N.A.M. Coordinación de Humanidades. Centro de estudios sobre la Universidad. Plaza Valdés editores.

simboliza la ley; autoriza la prosecución de los seguidores y de los herederos; emblematiza al pueblo. Ser husista es encarnar cada una de las facetas del compromiso asumido por el héroe, motivador de los himnos, de las pinturas, de las celebraciones populares, de toda la conformación ideológica que lo convierte en el paradigma a compartir o a resistir. Ser checo es la viva representación de Juan Hus; aunque han existido otros hombres, otros nombres <sup>4</sup>. Es Hus quien hace aparecer a Bohemia como heredera de la palabra eslava *Bóh*, que significa Dios; manera simbólica de emerger como la tierra y el pueblo elegido. Las controversias entre Wenceslao IV - rey de Bohemia - y Segismundo - rey de Moravia y heredero de Bohemia, emblematiza la muerte de Hus, producida en el caos fratricida que rompe la tolerancia religiosa convincentemente sostenida. Después del sentimiento de traición que vive el pueblo bohemio, la institucionalización del movimiento reformador entre los checos conforma la Iglesia checa.

Estos movimientos ponen en acto las consideraciones de las utopías expresadas por Campanella (1568 - 1639) y Andrea (1586 - 1658) quienes cuestionan la posesión de los bienes económicos y sus justificaciones católicas, así como la sociedad estamental. Instalan la posibilidad de ordenación sacerdotal fuera de las élites privilegiadas; suponen retomar los movimientos al interior de la Iglesia Romana, cuestionandola y proponiendo la renovación de su discurso. Congregan a amplios sectores de la sociedad en torno a una vida comunitaria y compartida. Esto ayuda a comprender el sentido que se encarna en los hombres que protegieron al pastor y al hermano Komensky. (Apéndice ref. 2)

La lengua, queda establecida desde las conformaciones simbólicas con la que los hombres se comunican en la vida cotidiana, y que no se corresponde con aquella legitimada como la "universal" en el Sacro Imperio o la territorial del Imperio o reinado. Esta cuestión será abordada con más detalle al intentar delinear la importancia que ha tenido la discusión sobre qué lengua hablar y enseñar; sobre las razones que se debaten entre la adopción de una u otras. Pero el cometido de este apartado es presentar que la *patria* y la *lengua*, constituyen dos categorías dialécticamente configuradas, cuya identificación ayuda a la identidad de los sujetos.

La lucha comienza con su propio nombre: Jan Amos Komensky se latiniza en Juan Amos Comenius. Comenio es la firma que aparece en sus escritos, en los círculos universitarios, en los ambientes literarios. En su pueblo, para sus hijos, para sus hermanos de congregación sigue siendo, escribiendo, hablando como Komensky : de patria moravo, de lengua bohemia. Para aquellos a los que destina sus escritos, en los que defiende la lengua materna, para ellos debe escribir en latín, aunque no sea ésta la lengua vernácula. El griego y el hebreo que paulatinamente desmerece la Iglesia, es fuente de hegemonía de las lenguas fundadas en el latín, separa así a los hombres de

---

<sup>4</sup> Cabe mencionar a Waldahuser, Milic de Kromeriz, De Vooght, Matias de Janov, predicadores populares del siglo XIV

sus raíces de identificación, concediendo a un objeto simbólico artificial y artificioso este poder. El contenido expresado tiene su continente en el idioma en el que se plasma ; desde allí puede comprenderse la sucesión Didáctica Checa (1631) - Didáctica Latina (1638) - Didáctica Magna (1657) .

El clima de tolerancia instaurado por Carlos IV, posibilitador de la Confederación Checa, genuina unión de las piezas identitarias del pueblo bohemio y moravo, se hacen trizas en el absolutismo de Fernando I, en pro de la Casa de los Habsburgo. En el siglo XVII los conflictos persistentes se sitúan en el mapa checo en dos regiones: la del oeste [católico / feudal (coalición Habsburgo) ] y la del noreste [ evangelista (corpus evangelicorum) ] plasmadas en la Liga católica de los Príncipes de Alemania , España y Austria (1609), por un lado; y la Unión Protestante de los príncipes alemanes, suecos e ingleses (1608), por otro.

El exilio interno, producto de ocultarse en diversos sitios, bajo la siempre riesgosa protección de los Hermanos, termina con la marcha a otros lugares geográficos distantes del sitio que lo vio nacer. Refugiado en Bohemia escribe *Laberinto del Mundo y paraíso del corazón*. Ya en Silesia comienza su gran empresa : la Didáctica checa. Refugiado en Polonia, dicta clases en el Gimnasium y escribe *Janua linguarum reserata* ( *Puerta abierta de las lenguas*); más tarde, también en Lissa (Polonia) escribe *Informatorium o Manual de la escuela materna*. Viaja por Suecia y por Inglaterra, bajo el mecenazgo de Von Geer. Cuando regresa a Lissa, lo hace para suceder al obispo de esa comunidad, que alterna con la organización del Gimnasium de Saros Patak, en Hungría. *Orbis sensualis pictus* y *Linguarum methodus novissima* completan su estadía en Polonia, puesto que en 1644 el poblado fue destruido y sus escritos vuelven a perder entre el fuego y la muerte de numerosos pobladores.

La muerte no hará ceder a la idea vital de mantener las utopías humanísticas que lo fortalecen y lo laceran simultáneamente. Ni la Paz de Westfalia, firmada en Nüremberg en 1650, logra la claudicación de los Habsburgo en su sometimiento a los checos; aumenta la pauperización del pueblo y disgrega a los hombres entre la vida y la muerte, entre el acercamiento o alejamiento en la profesión de fe. Las ideas pansóficas empiezan a estructurarse como la trama filosófica necesaria para contener las ideas educativas, sociales, religiosas de Komensky. Expresa en su obra *Lux et tenebris* :

*“Todo lo que hemos visto en las más reciente y peor edad del mundo, toda la cristiandad envuelta en las llamas de guerras y confusiones que , a la manera de un fuego feroz que abrasa a todos, se enciende de un país a otro [...] ninguna nación puede quedar al margen de estas tremendas revoluciones , que son eclesiásticas y civiles a la vez”*<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Komensky; J.A. *Lux et tenebris*. en AGUIRRE LORA, M.E.(1997) *Calidoscopios Comenianos I* U.N.A.M. C.E.S.U. Plaza y Valdés Editores.

Nadie queda exento en los sucesos y en las disposiciones, nadie podrá ignorar en su presente y en la revisión del pasado las repercusiones de las confrontaciones. Quizás se deba a esto que Komensky adopta una patria más amplia, sin las fronteras derivadas de los relieves o de los hitos políticos que los hombres convienen; una patria universalista que lo ha hecho perdurar en los tiempos y en los espacios, con otra configuración más fuerte : la identidad fundada en las concepciones y cosmovisiones humanísticas.



## La formación en la universidad : la forma de formar al teólogo.

De profesión teólogo, manifiesta Komensky. La teología aparece como profesión de los hombres que configura una de las opciones en la formación universitaria. Formarse en la universidad de Heidelberg, adquiere algunas particularidades.

La referencia a la institucionalización de la universidad, como centro de formación superior, indiscutiblemente derivada de las escuelas catedralicias y monásticas se convierte en una cuestión harto relevante. Su importancia radica no sólo en su constitución institucional, sino cómo esta propia racionalidad "forma" a Komensky y cómo él pretende - más tarde - "reformularla". Importa revisar cuál es el sentido de esta formación y cómo aparecen discusiones sobre el método de enseñanza en la formación de Komensky.

Siguiendo la línea propuesta por LE GOFF, 1996 : " El intelectual urbano del siglo XII se considera y se siente como un artesano, como un hombre de oficio comparable a los otros habitantes de la ciudad. Su función es el estudio y la enseñanza de las *artes liberales*. Pero ¿qué es un arte?. (...) Un *arte* es toda una actividad racional y justa del espíritu aplicada a la fabricación de instrumentos, tanto materiales como intelectuales; es una técnica inteligente del hacer. De manera que el intelectual es un artesano; entre todas las ciencias (las artes liberales) implican no solo conocimiento sino también una producción que deriva inmediatamente de la razón, como la función de la construcción (gramática) , de los silogismos (dialéctica) , del discurso (retórica) , de los números (aritmética) , de las medidas (geometría) , de las melodías (música) , de los cálculos del curso de los astros (astronomía) "6

La profesión de jurista, teólogo , filósofo y médico (más tardía que las otras tres), no poseen igual relevancia, sino que adquieren conformaciones específicas y especiales producto de sus derroteros históricos, sus confrontaciones con otras corporaciones, sus pactos con diferentes sectores sociales, la admisión de ciertos hombres en sus claustros y ciertos textos en sus cátedras. De estos combates (no siempre en sentido figurado) las corporaciones académicas salieron victoriosas por las sucesivas coaliciones o pactos alternativos entre los poderes civiles y los eclesiásticos; puesto que, por una parte, presentaban a las élites dominantes aspectos convenientes para su permanencia en el poder y su sustentación como centros "urbanos" con alto poderío económico. Por otra parte, aseguraban la permanencia y la autonomía de las corporaciones en tanto resoluciones sobre sus aspectos constitutivos, relevancia de sus ideas y producción de discursos. "Semillero de consejeros y funcionarios, brillante fuente de prestigio..." 7 (Apéndice ref. 3)

En este sentido las producciones universitarias logran desde su génesis instalar e instalarse en un ámbito de poder y de ejercicio del mismo, que trasciende las fronteras locales. Su producción se reconoce y legitima como

<sup>6</sup> LE GOFF, J. (1996) Los intelectuales en la Edad Media. Gedisa Editorial. Pág. 68

<sup>7</sup> LE GOFF, J. (1996) Op. cit. Pág. 74

saberes con rango de conocimientos con categoría "internacional". Podría considerarse que la profesionalización de los universitarios configura una *patria* que no se reduce a las fronteras nacionales (si cabe la figura en los tiempos previos a los modernos), sino que delimita otras fronteras. Se instala en otro espacio y tiempo, suprasocial, supranacional. Esta es la configuración que convierte a Comenio en ciudadano de esa patria universal (*universitas*) que se complementa con la patria de Komensky el Hermano Bohemio - Moravo. En cada territorio se produce una segmentación interior que se intenta explicar en la siguiente cita: "La ciudad de París es como Atenas, está dividida en tres partes: una es la de los mercaderes, de los artesanos y del pueblo que se llama la gran ciudad; otra es la de los nobles donde se encuentra la corte del rey y de la iglesia catedral y que se llama la Cité; la tercera es la de los estudiantes y de los colegios que se llama universidad"<sup>8</sup>

Cada una de las universidades forman en profesiones determinadas, impuestas por las necesidades del marco político y religioso imperante. París o Praga no se diferencian si se trata de comprender cuál es la importancia de los universitarios y de los teólogos; claro está que la pertenencia a una u otra religión es la que marca los límites en sus formaciones. Muestra de lo expuesto es que a partir del siglo XIV los países del centro, norte y este de Europa representan el movimiento de la "universidad nacional", siendo la primera de ellas Praga. (Apéndice ref. 4)

La profesión de teólogo es una de las más relevantes, puesto que cualquiera de las profesiones estudiadas se hallaban atravesadas por la cosmovisión religiosa. Las materias a estudiar, los métodos y procedimientos a seguir, los textos a leer, en fin, los dispositivos pedagógicos de la universidad, se conforman sobre la base teológica, sobre la dogmatización de los saberes según los padres de la Iglesia. Pero la lectura e interpretación, así como la selección de quiénes son los padres elegidos varía de universidad en universidad.

Paulatinamente los universitarios se van armando de una serie de instrumentos que suplen la oralidad y la memorística para pasar a un verdadero proceso de textualización de los discursos y de las prácticas. Los clérigos son profesores, escritores, lectores avezados, lo que podría identificarse como la primera versión de los hermenéuticos. (Apéndice ref. 5)

El libro no sólo se convierte en el protagonista de la formación, sino que se exigen una serie de elementos y de procesos vinculados con el "arte" de escribir (*homaniore*); esta apropiación del conocimiento con una modalidad tan específica es, a la vez, la base de la preocupación religiosa por textualizar las expresiones y las ideas y por divulgar este arte entre los componentes de la universidad. Sin libros no existe la universidad, y sin ella la formación profesional; *ergo*, sin los textos no existe posibilidad real de formar y conocer. Toda una serie de técnicas se perfeccionan alrededor de esta idea y se

<sup>8</sup> Tomás de Irlanda, citado en LE GOFF, J. (1996) *Ibidem*. Pág. 77

sustentan cada vez más las valorizaciones sobre "Las Escrituras". Desde esta expresión puede deducirse una doble sacralización de las mismas: las provenientes de lo religioso (hermenéutica de los textos sagrados escritos por los Padres de la Iglesia) y la proveniente de las producciones de los sacralizadores (escritos de los teólogos - académicos - universitarios). El libro se abre como un aspecto para tratar de comprender la lógica de la formación del clérigo - teólogo, al tiempo que interpreta acabadamente como se van tejiendo una serie de artes, técnicas, producciones industriales, objetos comerciales; es decir, nuevas corporaciones a la sombra de la Corporación universitaria. Al amparo de ésta última se generan otras maneras de apropiarse del conocimiento e independizarse de las formas dogmatizadas que ella representa. Por ello el *arte* y el *libro* representan dos elementos centrales en la obra komenskyana : el arte, el artificio (el método) expresado en la escritura ordenada de sus pasos en una forma y formato especial y específico (el manual, la enciclopedia).

La formación universitaria se monta sobre un método general : la escolástica. Partiendo de la frase del padre Chenu en la *Introducción al estudio de santo Tomás de Aquino*, que expresa "Pensar es un oficio cuyas leyes están minuciosamente fijadas", puede plantearse una añeja disputa entre los realistas y los nominalistas. Ellos debaten sobre el lugar y la importancia que las materias universitarias ocupan en la formación profesional (Apéndice ref. 6)

El comentario de textos escogidos, su análisis gramatical, su explicación lógica expresando su sentido que concluye con la exégesis - que revela el contenido de la ciencia y del pensamiento-; son los procedimientos que conforman la escolástica. Pero este comentario (*la lectio*) da origen a la discusión (*la quaestio*) que propone problematizar y convencer sobre los argumentos que se esgrimen. Poner en cuestión el texto se convierte en el ejercicio de la dialéctica convirtiéndose el alumno en un sujeto intelectual activo, conversión del exégeta en pensador.

En una amplia consideración del texto de LE GOFF, J. 96, se detallan estas cuestiones, por lo que sin remitir totalmente a ellas, se siguen algunas de sus conclusiones. Sobre la hermeticidad de la escolástica - definida como método oscurantista - se montan toda clase de críticas. Éstas se asientan en la convivencia de dos cuestiones : \* la oscuridad de los saberes que comparten todas las corporaciones medievales y que persisten en las universidades humanistas ;y \*los logros que otros métodos de formación universitaria tratan de imponer, fundamentalmente los referidos a los modos de pensar y de transmitir la cultura y la formación profesional.

Un maestro y doctor universitario no sólo tiene prestigio social por la certificación de sus saberes en la corporación universitaria, sino que transmite estas formas de saberes y maneras de adquirirlo como la única manera de hacerlo. Autoridad autorizada no solo por la corporación académica sino por los estratos sociales que acuden a ella en busca de ese prestigio. La formación depende de los maestros y es por ello que Komensky reconoce a sus

“maestros” por haberlos tenido en la Universidad, por que le permitieron acceder a textos importantes o por haber accedido a libros u opúsculos de su autoría. Paso a paso los profesores universitarios, también van conformando un sector esencial en la conformación de las sociedades y, con ello, de las identidades nacionales. Una profesión no queda exenta de la lucha por el poder; la manera de formar a los sujetos imprime una forma de ser a los diferentes sectores que se incluyen y, a la vez, a los que quedan excluidos.

De allí surgen algunas líneas que pueden orientar la búsqueda en otros tiempos y espacios futuros; líneas que se separan y convergen cuando se intenta definir los propósitos y las intenciones que conducen a los hombres a creer, a inventar, a educar, a estudiar . . . a conocer y ser conocidos. Como bien se sintetiza en el siguiente párrafo: “ De la extrema complejidad de la filosofía y teología de los siglos XIV y XV, tratemos de discernir algunas líneas de fuerza que se alejan de las posiciones escolásticas del siglo XIII: la corriente crítica y escéptica que tiene su origen en Duns, Scoto y Ockham; el experimentalismo científico de los mertonianos de Oxford y de los doctores parisienses que conducen al empirismo; el averroísmo (...) que termina en la política (...) seguido por los heresiarcas Wyclif y Juan Hus; el antiintelectualismo, por fin, que pronto tiñe todo el escolasticismo de la decadencia de la Edad Media, se nutre de las fuentes del misticismo del maestro Eckhart y se vulgariza en el siglo XV por obra de Pedro de Ailly, Gerson y Nicolás de Cusa ”<sup>9</sup>

El itinerario que trata de abandonar la fe en busca de la inteligencia, que procura aunar lo creado y lo divino remite a otras búsquedas y, por tanto, otras justificaciones y razones. (Apéndice ref. 7). El humanismo conceptualiza en sus propios programas racionales otras cuestiones, aún en la universidad teológica, de allí surgen otras maneras de concebir la escolástica. Pero esto socava los propios cimientos del método formativo, dando lugar a las simientes de otras formaciones profesionales que ponen en cuestión y en tensión las apropiaciones y las extensiones de los discursos religiosos. La *devotio moderna* es la espiritualidad humanista que impacta en Erasmo, se encarna en Vives, se particulariza en Komensky. La *universitas* humanista materializa la universalidad y entraña las pujas religiosas como representaciones de los mundos y sus conformaciones antagónicas, perviventes. Papas y reyes se asocian y se traicionan, se alían y se enfrentan. Se muestran como las representaciones más relevantes de los que luchan en la oscuridad de las habitaciones monásticas, de los que muestran otras maneras de acceder al conocimiento.

La filiación religiosa de las universidades se complementan con su potencialidad y realización en las ideas políticas. Esta nueva conformación de las universidades pone en emergencia antagonismos solapados durante siglos o indiferencias entre diferentes ámbitos; puestos a dominar diferentes y distintos sectores de la población ostentan sólidos argumentos y formas de legitimarlos.

<sup>9</sup> LE GOFF, J. (1996) *Ibidem* Pág. 123

La monarquía necesita nueva formación para su consolidación y se opone a compartir el poder con su aliada : la Iglesia. La autonomía del estado monárquico pone en evidencia el resquebrajamiento y pérdida progresiva de la legitimidad de la palabra de Dios y de sus emisarios. El orden no es divino, es estratégicamente establecido entre los hombres. Es un Estado que adoptará a la religión según su voluntad, y no esperará ser adoptado por aquella.

Heidelberg (Apéndice ref. 8) , abre las puertas a un ámbito propicio y propiciador del alejamiento del dogma, desarrollando la "intelectualidad" sintetizadora de los estudios alquimistas, astrológicos, místicos, quiliásticos, herméticos, científicos, esotéricos, etc. Centro editorial y de conformación de "comunidades" dedicadas a los estudios y a las más diversas discusiones.<sup>10</sup>

Los colegios y las universidades cuestionadoras de sí mismas, y las renovadas instituciones académicas nacionales germinan en condiciones propiciadas por las ideas y las consecuciones de los nuevos sectores de poder. En definitiva : El Estado laico no se contenta con confinar a la Iglesia al dominio espiritual sino que, reclama para sí una misión espiritual: el derecho de regentar también, ese dominio tiende a disolver la distinción entre lo espiritual y lo temporal.

La universidad de Praga es prontamente ocupada y regida por las voluntades de profesores y estudiantes alemanes, algunos provenientes de París luego de su escisión. Checos y alemanes constituyen dos identidades fuertes que se confrontan; el dominio político ejercido por los alemanes en otras naciones alerta a los checos sobre los peligros a los que se exponen. Esto se expresa no sólo en cómo y entre quiénes se reparten las cátedras y cargos universitarios, sino sobre las ideas que se exponen y las políticas que se sustentan.

Puja entre el lenguaje bello - estética de la moralidad y la espiritualidad - y la especificidad - precisión del lenguaje científico - que conforma otra perspectiva sobre la realidad. Quizás el *Banquete religioso* de Erasmo, represente la bella conformación del lenguaje humanista aliada con la aristocracia de toga : la vuelta al campo para hallar el medio más adecuado y propicio para dejar volar la forma y el fondo de las ideas. Volver, retornar, renacer...misticismo, religiosidad, aventura ante la crisis que no da sosiego, ante los sonidos fragorosos que son réquiem, elegía más que alegorías cadenciosas. La vuelta a la naturaleza, a las determinaciones que de ella devienen. El método debe ser criticado por su artificiosidad en la escolástica y debe ser asentado por otras bases más naturales y humanas : lo que refiere al territorio y a la lengua en que los hombres se conocen y se comunican entre sí. Este humanismo es el que defiende Komensky, es en el que ha sido formado, es en el que se asienta su ansia reformadora. Los humanistas terminan por definirse como *hombres de estado, activos, acostumbrados a actuar libremente en la vida pública de su tiempo.* (Apéndice ref. 9)

<sup>10</sup> Es importante vincular estas cuestiones con las precisiones sobre la constitución de los rosacruces y los discursos milenaristas que sustentan. Profundizado en AGUIRRE LORA, G. (1997) Op. cit. También puede vincularse con la francmasonería. HANS; N. (1947) Educación comparada. Editorial Nova. Bs. As.

Cornelius Jansenio (1583 - 1638), obispo de Ypres, formado como teólogo en Utrech y Lovaina, edita en 1640 su *Augustinus*, en él expresa: " La razón es la madre de todas las herejías (...) El intelecto es la facultad apropiada para el estudio de la filosofía, y la memoria, para el estudio de la teología. El filósofo posee la capacidad de penetrar en los principios inteligibles, y el teólogo cristiano tiene la facultad de recordar la tradición oral y escrita"<sup>11</sup>

Jansenio, en defensa de las proposiciones de San Agustín, quiere poner en evidencia la diferencia entre lo que se considera lo teológico - basado en los Padres de la Iglesia - y el avance de otras maneras de pensar (revisión de la escolástica desde los humanistas), que cuestionan la solidez y pretensión de legitimidad inveterada de la Iglesia. Su diferenciación es crucial, ponerla en emergencia se convierte - como bien lo advierten los propios jesuitas - en decreto de muerte de la existencia única e incuestionable de la institución eclesiástica. El propio Descartes, demora la publicación de su *Discurso* o trata de solaparlo entre otras cuestiones para evitar los cuestionamientos del Indice. Al tiempo, aunque no haya sido la pretensión e intención de Jansenio, la discusión sobre la fe y la razón no admite ser respaldada diferenciando lo filosófico de lo teológico, puesto que para la Iglesia no existe disolución posible. Cabe preguntarse aquí ¿es Komensky un teólogo o un filósofo?, ¿la diferencia entre éstas profesiones radica en la formación, en la actuación, en los elementos de que se nutre, en las creencias que profesa?

Esto pone en evidencia qué significa la profesión para Komensky : ser un hombre liberándose del dogma. Respetuoso de Dios, no temeroso de los designios de otros hombres, aunque estos fueran los Padres y representantes de la Iglesia consolidada. Moralmente atado a los hombres de su tiempo y de su tierra. Exaltador de la vida civil, de la vida del pueblo, independientemente de la nación a la que pertenezcan. Liberación de las autoridades cristalizadas, que se cuestionan, para dar origen a otras razones que la razón escolástica imperante.

Los fundamentos de su Pansofía no pueden desconocerse si quiere interpretar acabadamente la atmósfera en la que se desarrolla su profesión de teólogo. Por ello es pastor, hombre itinerante, eterno buscador - buscado. Allí se encontrará al teólogo de profesión, pero fundamentalmente al Hombre. La fe evangélica define su profesión así como su patria y su lengua. El Evangelio es el texto que predica, su palabra es la conciencia abierta de los hombres ante la textualidad de los actos : la vida como filosofía.

El pensamiento educativo komenskyano no es sino la expresión más acabada de la visión ética de su realidad, de la concepción religiosa plasmada en evangelizar a los hombres por medio de la razón esencial : la universalidad.

La utopía komenskyana responde a las utopías humanistas de los hombres que respiran, a veces dificultosamente, los aires reformadores. El método en que se forma un hombre no se recluye en los pasos y los procedimientos que

<sup>11</sup> Reali, G. - Antiseri, D. (1995) Op. cit. Pág. 501

se siguen en la universidad teologal, es, en cambio, el camino para llegar a ser un hombre digno, para cumplir con la utopía soñada.

## Las influencias en Komensky : múltiples vertientes del método .

Se ha anticipado la configuración geopolítica trazada por las luchas religiosas y las pretensiones políticas. Se ha diseñado entonces, la atmósfera donde el hombre / obra abrevan su sentido . Su particularización no es más que la singularización de lo plural que todos los hombres contienen, poseen, significan, con y en sus obras.

En Komensky el método es una manera de comunicar la palabra, es un arte que debe ser aprendido y cultivado cotidianamente. El método es una manera de profesar la fe, la creencia en el camino recto hacia la verdad. La música también es un claro ejemplo del método, puesto que representa para Komensky la manera de comunicar colectivamente el conocimiento y de compartirlo armoniosamente. La atmósfera musical de la época es otra puerta de entrada a la comprensión del mundo komenskyano. (Apéndice ref. 10 ).

Filósofos, científicos y músicos comparten la preocupación por la armonía. Kepler, por ejemplo, refería a la música polifónica como representación del mundo de los cielos, simbolizada por su orden y armonía; nueva representación científica que retoma el mundo pitagórico como expresión mística que resuelve lo religioso y lo especulativo de la ciencia.

En Komensky lo musical representa dos características entrecruzadas. La primera, como recopilador de las obras escritas en lengua vernácula por Jenstejn ( seguidor de la tarea de Hus) que encontraba en la música un sentimiento de unión de los hombres. Cantar en conjunto, coralmente, fue y es un fenómeno encontrado en la reforma alemana de Lutero como síntesis de la comunión entre los hombres y Dios. Se imprimían los escritos evangélicos tanto como los cancioneros litúrgicos y populares. Nuevamente la identidad y la cultura checa se halla representada en la expresión artística y popular.

La segunda característica es que Komensky ha sido reconocido como teórico y educador musical, tanto como recopilador de himnos (*Libro de himnos, 1659*), como ya se adelantó. Claro queda en el siguiente párrafo de su *Didáctica Magna*:

*“Música. Sus rudimentos consistirán en aprender algunos trozos fáciles de los salmos e himnos sagrados, lo cual tendrá un adecuado lugar en los ejercicios diarios de piedad”<sup>12</sup>*

La música imperante - o en su concepto hegemónico - en la iglesia se ha definido como música sacra<sup>13</sup>. En ella puede hallarse la prohibición de la polifonía, puesto que se considera un elemento que pretende reemplazar al culto, ya que su complejidad impide seguir el mensaje bíblico. Por ello los autores reemplazaban las voces con la riqueza de la música instrumental. No obstante los jesuitas fueron cultores de lo musical y del canto (instrumento

<sup>12</sup> DIDÁCTICA MAGNA. Cap. XXVIII Pág. 274

<sup>13</sup> Se sigue en este apartado a RAYNOR, H. (1987) *Una historia social de la música. Siglo XXI México* citado en AGUIRRE LORA, G. (1993) Op. cit.



civilizador en el continente americano). Son los protestantes quienes liberan a los hombres de las restricciones citadas y se expresan en el contrapunto (elemento vital y definitorio de la *fuga*) clave de entrada a un mundo que quiere hacer oír todas las voces, conformando un diálogo colectivo y común. (Apéndice ref. 11)

De lo religioso ya no se extrae sólo la teología que todo lo explica y consiente, aparecen los cuestionamientos sobre sí misma y, por añadidura, de quienes hacen de ella una profesión. Hasta las expresiones, aparentemente mundanas, conforman lo litúrgico y se hacen oír en las escrituras y las palabras de los reformistas.

Patria, lengua, profesión, evangelio son los rasgos de quien en su autodefinición incluye un último apartado no menos esencial: la didáctica. Decididamente Komensky se ocupa de la didáctica, no se necesitan esfuerzos mayúsculos para encontrar en sus expresiones el basamento de la moderna disciplina. Mas él se considera un "aprendiz del arte"; arte que él perfecciona hasta convertirse en "maestro".

Como aprendiz habrá de reconocer a sus maestros, habrá de desandar sus misterios, habrá de aprender haciendo la obra. Si lo didáctico (y con ello la Didáctica) es un arte, retomando la definición de LE GOFF, 96 : "*Ars es Techné*, especialidad del maestro...cualquier actividad racional y oportuna del espíritu aplicada a la fabricación de instrumentos ya sea materiales, ya sea intelectuales ; es una técnica inteligente del hacer. *Ars est recta ratio factibilium*". Puede complementarse lo antedicho con SANTONI RUGIÚ, 96, quien refiriendo a su origen etimológico agrega "del griego *techné*, equivale a técnica, capacidad teórico - práctica para organizar y realizar una actividad; gracias al uso racional de cogniciones y de aptitudes, así como uso de un mecanismo idóneo". Mas esta técnica, como práctica racional o racionalidad de la práctica, contiene el misterio. Misterio es a la vez *menester* como actividad rigidamente organizada, y *misterio* como hacer secreto a ser transmitido de manera dosificada por el maestro al aprendiz.<sup>14</sup>

Por este sendero el medioevo desemboca en el S. XV, donde algunos artesanos comienzan a ser reconocidos (y se reconocen a sí mismos) como *artistas*. En este término se definen aquellos que pueden ofrecer diferentes servicios de manera individual y , en algunos casos, sin ser maestros reconocidos o haber pasado completamente por todas las escalas del gremio. El artista se reconoce por su genialidad en el oficio, con capacidad propia para destacarse; el arte aprendido en la jerarquía gremial no es lo que se requiere y por lo que se es requerido, sino que se valoriza el trabajo que emana de la idea original y da lugar a las obras.

Komensky podría considerarse un artista ? Puede aseverarse que sí. Esto ha de validarse desde su trayectoria , desde su prolífica obra , así como de su reconocida maestría para los menesteres educativos, religiosos, filosóficos,

<sup>14</sup>SANTONI RUGIÚ , A.(1996) Nostalgia del maestro artesano. C.E.S.U. - U.N.A.M. Grupo editorial Porrúa. México.

lingüísticos, musicales, etc. Hubieron en su vida protectores y mecenas que lo refugiaron y lo eligieron por su capacidad para resolver cuestiones políticas y educativas relevantes, por su defensa de la paz y de la conciliación ecuménica. Queda por lo pronto abierto este interrogante a otras validaciones, pero puede afirmarse - con él y en él - que lo didáctico es un arte original que lo convierte en artista .

Entre sus maestros reconoce a Wolfrang Ratke (1571 - 1635) ; Joham Alsted (1588 - 1638) ; Valentín Andrea (1586 - 1658) ; Giordano Bruno (1548 - 1600) ; Tommaso Campanella (1568 - 1639) . Estos hombres lo acompañan, le ofrecen un punto de referencia, un faro en su agitada vida. Permanecen en sus construcciones teóricas, tanto como en su sentir, en sus propósitos, en sus obras, en su misticismo, en sus realizaciones. Este compartir no sólo se resume en las temáticas que aborda sino en la posibilidad de compartir los códigos con que se vierten las expresiones. Resulta imprescindible la presentación de algunas referencias sobre en las obras de los mencionados maestros.

Ratke (Ratichus) presenta en un *Memorial a la Dieta de Frankfurt* de 1612, el compromiso de *un método universal para enseñar las artes, lenguas y ciencias*. Para esto expone cinco principios:

- 1- Todo debe estudiarse por inducción y experimentación; el conocimiento es fruto de la experiencia.
- 2- La enseñanza debe seguir el orden que muestra la naturaleza.
- 3- Enseñarse primero la lengua materna, luego pasar a otras.
- 4- Cada tarea debe concluirse, antes de iniciarse la siguiente.
- 5- No debe imponerse nada, ni castigarse al alumno físicamente; el ambiente escolar debe ser de amor y comprensión.

En 1618, revisando estos principios, presenta al príncipe Anhalt - Cohen, como fundamentos de la escuela que él funda, una ampliación de los mismos en los que precisa:

- 1- El método ha de seguir la naturaleza, yendo de lo simple y sencillo a lo complicado y superior;
- 2- No debe aprenderse más de una cosa a la vez y no pasar a otra hasta no haberla comprendido por completo;
- 3- Debe repetirse lo aprendido;
- 4- Todo debe enseñarse primero en la lengua materna, y después pasar a las lenguas extranjeras.
- 5- Debe aprender gustosamente sin coacción del maestro;
- 6- No deben imponerse reglas y menos aprenderlas de memoria, sino obtenerlas por sí mismos o de buenos autores;
- 7- Primero la cosa misma después los nombres de las cosas;
- 8- Todo debe aprenderse por experiencia e inducción;
- 9- El maestro debe sólo instruir; la disciplina es cosa de los "scholarchen";
- 10- Deben marchar de acuerdo la disciplina escolar y la doméstica.

La herencia ratkeana trasciende las expresiones sobre el método en sí; mas son ellas las que se convierten en el hilo conductor para analizar y exponer las cuestiones que lo alejan y separan de la centralidad del método en la cuestión didáctica.

La atmósfera en la que Ratke estructura los principios de su método, pone de relieve las intenciones con que se explicitan, definen a quiénes está destinado su *Memorial*; a la vez expresa a quiénes se opondrá y qué propone para contrarrestar o erradicar otros métodos.

Se apoya en los principios del método baconiano, poniendo en práctica la posibilidad de conocer a partir de las experiencias sensibles ; éstas son capaces de materializar el conocimiento centrado en el hombre mismo, a partir de su dotación sensitiva. El destino de este *Memorial* significa la estructuración de un modelo de instrucción colectiva, que brinde rápido acceso a las cuestiones básicas que un hombre de su época debe saber. Oponiéndose a la escolástica y a los dogmas educativos vigentes traza un claro camino hacia la consecución de su objetivo : el conocimiento por la instrucción, familiarizándose con la lengua y educación maternal.

En una primera mirada surgen dos cuestiones basales:

- \* la presencia de los sujetos de la educación (el alumno y el maestro) partiendo de un vínculo especial y específico *la instrucción*;
- \* completa esta relación, el propósito de la enseñanza, especial y específica, expresada en lo que quiere enseñarse, es decir, TODO (las artes, las lenguas, las ciencias). Es por ello que estas dos cuestiones emergen constantemente cuando de explicitar el método se trata.

Casi podría afirmarse que el esquema propuesto por Ratke es seguido por Komensky en sus puntos vitales, cuestión que se tratará en detalle más adelante.

La instrucción referida pivotea entre la religión y el realismo; conjunción especial y específica, tal y como se respira en el humanismo renacentista. ¿Cómo determinar estas bases?, ¿Cómo reconocerlas? La terminología ratkeana, tanto como la komenskyana, arrastra el misticismo y la abstracción de la formación teológica. De esa formación que Komensky recibió en la Academia de Nasseau, en Herborn y completó en la Universidad de Heidelberg. La que proclama que la auténtica fe es caridad y vida conforme a la vida de Cristo, tomando como medio para acercarse a ella la lectura e interpretación de los Evangelios.

El sentido social y civil de la educación es el que extiende las fronteras de la educación, sus métodos nacen para responder a la necesidad del nuevo hombre. Se deposita la confianza en los métodos renovados ; en que mediante éstos la enseñanza transformará radicalmente la vida de los sujetos y en ellos se instalará el poder contrahegemónico que erradique definitivamente la

escolástica y la enseñanza tradicional teocentrista. El acceso al saber debe conducir por la recta vía a Dios, al tiempo que poseer un uso práctico : incorporarse a la vida en sociedad. La formación del hombre - desde su infancia y atendiendo a las diferenciaciones sociales y de credo - tiene en el terreno de los estudios y de su vida común preocupaciones añejas que desea resolver.

En el ámbito instruccional Agrícola (1444 - 1489) definía que el estudio de la lógica - como estudio de los procesos argumentativos, expresivos, persuasivos - se halla experimentalmente en las conversaciones humanas. *De inventione dialectica*, fue el manual introductorio para quien deseara entender y componer discursos con estas características; texto considerado por Melanchton valiosísimo para la enseñanza. ¿Sólo como recurso? Es posible. Pero sería factible entenderlo desde el sentido intrínseco que afirma : expresaba sucinta y claramente que la naturaleza humana otorga las bases al estudio sistemático y a la conformación de una disciplina. Es por ello que el ataque a la gramática , máxima expresión de los estudios clásicos , se expresa por la enseñanza de las *lenguas* , materia y preocupación central del humanismo. Pero también puede colegirse que el estudio sistemático de cualquier arte, cuya materia esencial es el propio hacer de los hombres, ha de convertirse en una disciplina que reconoce su proceso de conformación . El estudio de cómo los hombres despliegan su arte puede ser aprendido, convirtiéndose, entonces, en arte mismo.

Erasmus afirma que el estudio debe comenzar por la gramática griega y latina, no por su estructura sino por el contenido de los textos a los que se accede. Si bien considera que el maestro debe ser un erudito, entendiéndolo por ello que debe *saber todo*, confía que la eficacia del mismo es que pueda transmitir conocimientos a otros, es decir, que *sepa enseñar*. El arte debe ser enseñado por el artista, sólo él puede ser maestro de otros. Saber el arte y saber enseñarlo implica ser un estudioso de las formas de enseñar, para que el saber sea aprendido.

No puede ausentarse en la atmósfera - que permite respirar los aires ratkeanos y su brisa movilizadora en Komensky - la figura de Vives (1492 - 1540). Destaca GARÍN, E. 87, que su importancia radica en " las observaciones psicológicas, en haber buscado, refiriéndose a las obras de médicos, una visión más rigurosa de la vida del joven, de las características y del desarrollo de sus funciones (memoria), de las formas de comprender el temperamento y de definir sus actitudes "<sup>15</sup>. Con esto el arte y su enseñanza , a cargo del maestro, se admite otro componente esencial : el aprendiz. Sus características y los atributos necesarios para que el arte a enseñar y su modo de acceso, sean captados eficazmente.

En síntesis, el humanismo con estos hombres se perfila en las concreciones educativas, se proyectan en realizaciones que intentaron en ámbitos difíciles.

---

<sup>15</sup> GARIN, E. (1987) Op. cit.

Ya sea en el presente de Vives o de Ratke, combatidos y contrapuestos, como en aquellos que más tarde sostienen sus mismas banderas.

Con sus "maestros" Komensky se autoriza en las visiones ecuménicas. Prueba de ello es la cita de Vives, presente en su *Didáctica Magna*, que expresa:

*"¿Qué es el cristiano sino un hombre cambiado de naturaleza, como si dijéramos restituido a su primitivo ser, del que había sido despojado por el diablo?"*<sup>16</sup>

El siglo que separa las vidas de Vives y Komensky no es un hiato en las intenciones y realizaciones. Ambos sufren y se fortifican en el destierro, desean el orden utópico en el caos social y político; aman y procuran la paz. Ambos se autorizan en Quintiliano y escriben incesantemente a favor de la pacificación entre los hombres, tales las obras de Vives que lee y comparte Comenio [*De concordia, De pacificatione, De Europae dissidiis et de bello turcico*] junto a su profuso epistolario con intelectuales y gobernantes de su tiempo.

*"Somos indignos de unos tiempos tranquilos, porque toda nuestra santidad está a flor de labios. ¡Evangelio, Cristo, caridad, piedad, religión, fe, todo está en la punta de la lengua, pero en el corazón, dinero y latrocinio!"*<sup>17</sup>

"Vives y Komensky creen en un concilio ecuménico capaz de enderezar el rumbo de la humanidad extraviada"<sup>18</sup> Trento se hizo depositario de estas pretensiones, Komensky lo defiende en su *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Tal como lo expresa en este pasaje:

*"Encender, si era posible, una gran luz intelectual mediante la cual poder descubrir el orden verdadero de todas las cosas y el camino seguro para transmitir a las mentes de todos esa luz y enseñar seguramente a todos los pueblos este ordo verus. Sólo así será posible establecer el modo verdadero y seguro de la reforma universal de las cosas."*<sup>19</sup>

La instrucción es tan importante como el predicar, quizás las dos se hallen indisolublemente unidas, no sólo en intención sino en el sentido y los contenidos que ella materializa.

Buscando qué significa comúnmente predicar, se halla como sinónimo reprender, misionar, evangelizar, sermonear, platicar, amonestar, encomiar, catequizar, *instruir, enseñar*. . . Los términos pueden con - fundirse, pero jamás desconocerse. La sinonimia no es casual, sino causal. No significa escisión, no implica jerarquía, no es tan importante instruir como predicar, sino que se

<sup>16</sup> DIDÁCTICA MAGNA. CAPITULO V. Pág. 48

<sup>17</sup> DELGADO, B. "La huella de Juan Luis Vives en Comenio" en AGUIRRE LORA, G. (1993) Jun Amos Comenio. Obra, Andanzas, Atmósferas. U.N.A.M. México.

<sup>18</sup> DELGADO, B. *Ibidem* Pág. 171

<sup>19</sup> Comenio, J. De rerum humanarum. En AGUIRRE LORA, G. (1993) Op. cit.

reducen a lo mismo. Pastor - maestro no representa una dualidad sino una maestría en la enseñanza, en el arte didáctico, por la conjunción de lo que se predica metódicamente. No es la simple repetición o transmisión de un discurso, sino argumentaciones convincentes destinadas a formar al hombre; en la lengua que más entienda - la materna o vernácula -; que lleve por la senda que salva su alma y su vida terrenal a un tiempo. El acceso al saber supremo, textualizado en los Evangelios, supone un hombre que por piedad a sí mismo y a otros hombres lo aprende y lo enseña, guía al rebaño por el buen camino, sin prisa pero sin pausa. Eliminación de la casta sacerdotal, elitista y cuantitativamente más pequeña que la suma de los hombres comunes que trabajan, sueñan, producen, simbolizan y respiran la cotidianidad de los campos, de los poblados, de las ricas ciudades mercantiles. Educación, instrucción, enseñanza, no adhesión irracional al dogma imperante.

Momento propicio para exponer el título el texto que se ha de analizar. Aquel considerado un clásico de la literatura didáctica, haciéndolo desde su denominación completa. Exponer uno a uno los elementos que conforman su título y que representan la puerta de entrada a sus principios y fundamentos. El texto analizado en este trabajo es la versión española, traducida por Saturnino López Preces, de la Opera Omnia en latín conservada en la Biblioteca Nacional de Madrid. Corresponde a la Editorial Reus, Impresora de la Reales Academias de Historia y de Jurisprudencia y Legislación, en el año 1922. Correspondiendo a la Biblioteca Pedagógica de Autores españoles y extranjeros. Vol. I.

### DIDÁCTICA MAGNA

*que expone*

EL ARTIFICIO UNIVERSAL PARA ENSEÑAR A TODOS TODAS LAS COSAS

*o sea*

MODO CIERTO Y EXQUISITO PARA TODAS LAS COMUNIDADES,  
PLAZAS Y 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 INFORMADA EN  
LAS LETRAS, REFORMADA EN LAS COSTUMBRES, EDUCADA EN LA  
PIEDAD E INSTRUIDA DURANTE LOS AÑOS DE LA PUBERTAD EN  
TODO AQUELLO QUE HACE A LA RELACIÓN DE ESTA VIDA Y LA  
FUTURA.

CON BREVEDAD, AGRADO Y SOLIDEZ.

---

*El fundamento de cuanto aquí de 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 todo esto con feliz éxito.*

Este extenso título sintetiza su Pansofía, ésta emerge en la universalidad de los elementos que convoca, en la preocupación por el *artificio*, en la herramienta que legitima la racionalidad de las cosas que se hacen. El artesano - artista - artífice - *artieri* . . . va conformándose en y a través de su obra. Su filosofía se expresa en términos de principios, de totalidades, de destinatarios globales - sin descuidar la enunciación de sus particularidades- .

*“Didáctica suena lo mismo que arte de enseñar”* expresa Komensky en el primer renglón de su obra. Seguramente siguiendo a Joham Heinrich Alsted, quien en su didáctica escrita en 1630 expresa taxativamente *“La didáctica es el método”*. Retoma la luz encendida por su maestro en Herborn, que expresa que el método es tan necesario para el maestro como la carta de navegación para un marino. En este sentido se preocupa y ocupa de diseñar manuales que ayuden a los maestros en la enseñanza de todas las ciencias, puesto que en su opinión, éstos ayudan a los inexpertos a acercarse a los libros antiguos. En éste sentido se instaura la modalidad de entender los textos metodizados como enciclopedias que, a la vez, comprendían todos los saberes y los sistematizan.

Alsted al escribir su *Encyclopaedia* (1610 -1620) divide a las escuelas en dos tipos: las elementales [enseñanza de la lengua vernácula] y las superiores [conocimientos más elevados, como otras lenguas, artes y diversas disciplinas]. Pretende que se enseñe - a todos los hombres y mujeres, de todas las edades, en todos los poblados - la lengua vernácula, por lo que es necesario dotar a los enseñantes de textos que los ayuden en este sentido (los que también son redactados en esta lengua). En centros más poblados se habilitarán las escuelas latinas. Muchas de las especificaciones que Alsted realiza en sus escritos son fielmente retomados por Komensky, por lo que su obra se considera como antecesora y fuente indudable de los enunciados de la *Didáctica Magna*.

El hombre - ecuménico, aprendiz de Ratke y Vives completa más adelante : *“Este arte de enseñar y aprender”*, de donde puede inferirse su relación con la entidad del gremio artesanal y de la instrucción; al tiempo que abre las puertas a las consideraciones de quienes enseñan y de quienes aprenden, como partes constitutivas de su discurso didáctico. Considerar a los sujetos participantes en el acto didáctico significa poner en evidencia las preocupaciones que sus maestros y él mismo desean resolver. En este sentido refuerza lo expresado con el “maestro” Juan Valentín de Andrea...

*“que, tanto respecto a a la Iglesia y la política como en lo referente a la escuela, puso de manifiesto de un modo notable en sus libros de oro los vicios que imperaban y los remedios que serían eficaces.”<sup>20</sup>*

De éste último se reproduce en la Didáctica Magna : “ *Utilidad del arte didáctico. Importa la recta implantación de la Didáctica.* “. Este apartado se centra en la presentación del método como la herramienta que soluciona todo el universo educativo, en su complejidad y amplitud. Este discurso involucra a los padres, a los preceptores (maestros de estos tiempos), a los discípulos, a las escuelas, a las cosas públicas, a la Iglesia y al Cielo. Todos y todo queda inmerso en la pretensión metódica.

Racionalizar las acciones, pretender un dispositivo universal que condicione y disponga de las cosas y de los hombres no resulta ni ocioso ni extraño en el contexto del siglo XVI. Es el nuevo cosmos, el retorno al orden necesario, ante la vivencia del caos imperante.

La Iglesia católica, advertida de este avance, organiza sus dos grandes brazos : la Compañía de Jesús y la Santísima Inquisición. Galileo, Kepler, Bruno son algunos de los nombres que rápidamente se evocan; pasaron a la historia no sólo por la relevancia de sus estudios y de sus obras, sino por ser víctimas de persecuciones, juicios, retractaciones y muerte.

Pero esta institucionalización de la represión y eliminación de los hombres que contraponen saberes a los predicados de la Iglesia , merece ser evidenciado en relación con el segundo brazo mencionado : la Compañía de Jesús . Con ella también hay que mencionar la apertura de las escuelas Pías de José de Calazans, destinadas a los pobres y a la formación de maestros por la Compañía de escolapios. Pero la realización que importa en esta mención es la redacción de la *Ratio atque studiorum societatis Iesu* (1599). Con ella se cierra el siglo XVI e históricamente se reconoce como la máxima expresión educativa, firme precedente de la instrucción sistemática. La escuela jesuita se centra preferentemente en los jóvenes y se abre paulatinamente a los niños; es por ello que uno de los fundamentos más fuerte se instala en la consideración por los últimos, en cuanto a la paciencia y el amor que es menester dispensarles.

Para hacerse cargo de esta instrucción deben formarse los “nuevos soldados de la Iglesia”. El latín es la lengua a ser estudiada, mientras que los clásicos deben ser leídos por sus perfectas construcciones gramaticales y argumentativas. Su misión es defender la Iglesia de los ataques reformistas; para esto deben ser capaces de descubrir, delatar, perseguir y condenar a quienes expresaran su disconformismo a través de sus actos heréticos o de sus palabras y saberes subversivos. El principio de autoridad conduce los sujetos y los predicados. “ La elocuencia y las ciencias, primeramente conducidas por religiosos a la Roca y Ciudadela de Dios como sirvientas, son, finalmente, como escudos y pavesees para alejar a los enemigos que querrían asaltar la Iglesia de Dios ”<sup>21</sup>

Las *Constituciones*, producto de numerosos estudios concentrados por P. Juan de Polanco, secretario de San Ignacio de Loyola, se concentran en diez

<sup>21</sup> POSSEVINO, A. (1598) *Coltura degl' ingegni*. de la Compañía de Jesus. Vicenza. en GARIN, E. (1987) Op. cit. Pág. 189



preceptos. (Apéndice ref. 12). Este decálogo contiene aquellas premisas y principios que determinan los fines e intenciones con los que se forman los mencionados soldados. La formación centrada en la escolástica es una de sus características centrales : “ Guárdese orden en las ciencias, y antes se funden bien en el latín, que oyan las Artes, y en estas ántes que pasen á la Teología Escolástica, y en ella ántes que estudien la positiva; la Escritura justamente o después podrá estudiarse”<sup>22</sup>

La minuciosidad de los detalles que disciplinan el tiempo y el espacio de los alumnos, de los maestros y de los conocimientos a ser impartidos expresan la rigurosidad de la *Ratio* tanto como la imposibilidad de escapar de su lógica, de su configuración, de la promesa irrestricta de defensa de la divisa *Omnia ad majorem Dei gloriam* [A la mayor gloria de Dios] . (Apéndice ref. 13). Esta representa una expresión metódica considerada tan universal como las expresiones vertidas por Komensky en su obra.

Reiterando los interrogantes planteados para el análisis de *Memorial ratkeano*, pueden plantearse dos cuestiones: ¿quiénes son los sujetos de la instrucción?, ¿qué pretende enseñarse? . La intención es establecer alguna relación comparativa entre las expresiones de los evangélicos - reformistas y los católicos - romanos encarnados en los jesuitas. Es claro que se pretende concentrar la instrucción en aquellos que se identifiquen claramente con las ideas Contrarreformistas, y que éstas ideas deben ser cultivadas partiendo de la reclusión de los niños y adultos en lugares apartados de la vida común y cotidiana de sus familias. Se pretende enseñar basándose en la autoridad de los padres de la Iglesia católica, en la lengua en que los mismos se expresan : el latín.

Tanto Lutero como Ignacio de Loyola poseen una misma formación y hasta un ansia reformista de la Iglesia, aunque aparezcan emblemáticos en bandos antagónicos. Ambos aspiran hallar en el método una forma de interpretar la misión de la educación. El predicar, evangelizar, enseñar se han mostrado aquí más que como sinónimos como unidades de sentido compartido. Claro está que los planteos metódicos difieren, pues parten de intenciones y de interpretaciones religiosas diferentes. Con esto puede afirmarse que no se trata de una forma - de un cómo al que se hace referencia en la instrucción - escindida del contenido y motivo de la instrucción. Centralidad del método como cuestión , diversidad de su normatización como particularidad , definiciones contrapuestas de lo que debe considerarse didáctico.

También es importante señalar que los contenidos que se derivan de las especificaciones educativas hacen a la forma que se les otorga. No se trata sólo de la manera, el orden, la secuencia; sino que refiere a *qué* se ordena, secuencia u organiza. Dialéctica entre el contenido y el método que son marca

<sup>22</sup> COMPANÍA DE JESUS (1547) *Las Constituciones*. Capítulo V “De lo que los escolares de la Compañía han de estudiar”. En FORGIONE, J. (1947) *Antología Pedagógica Universal*. Desde los tiempos de Ptahhotep (3000 a 2900 años a. de J.C.) hasta Milton (Siglo XVII) Editorial Ateneo. Buenos Aires.

de origen de la didáctica, independientemente de su génesis como proyecto instruccional.

La imagen reformista encarnada en Lutero y Calvino dista de ser la precursora de la libertad y el individualismo, tal y como aparecen al confundirse u homologarse con algunas visiones más próximas a los ideales laicistas. Un pasaje por los discursos y las acciones de ambos demuestran un conservadurismo espiritual, arraigado en la concepción de economía agraria, que defiende la vida comunitaria con absoluto apego a las reglas morales impuestas por la religión como práctica cotidiana. Modelo que se impone como antagónico a la vida monástica propiciada por el catolicismo.

Confrontando esta visión, los jesuitas se abrieron a la secularización de las mentalidades. Mientras atendían a los jóvenes caballeros y a los pobres indigentes, escolarizaban a las masas de la burguesía ascendente y evangelizaban a los recién descubiertos aborígenes americanos. De suyo éstos tuvieron más en contacto con las expresiones de los Hermanos de las escuelas cristianas, encarnadas en las intenciones de Lasalle.

El Concilio de Letrán (1512 - 1517) anticipa la necesidad de reforma eclesiástica, reclamada desde sus entrañas por diferentes congregaciones. La oportunidad de la aparición de las 95 Tesis de Lutero desdibujan la emergencia de esas intenciones. Y podría decirse que la Reforma desde el interior de la Iglesia debe convertirse en Contrarreforma para afrontar la aparición del protestantismo. Cuestión ésta última que puede entenderse como la transformación necesaria del catolicismo para mantener la hegemonía a través del redimensionamiento de sus estructuras y sus acciones.

Las prácticas evangelistas antecieron a las ediciones protestantes. (Apéndice ref. 14) Éste puede ser el marco en el que se comprenda más claramente la preocupación de Komensky y de la Compañía de Jesús.; que aunque disponiendo de génesis diferenciadoras en sus intenciones y propósitos convergen en sus prácticas educativas. Si la lectura, el canto, la práctica comunitaria de los sacramentos y de las ceremonias resultan importantes; la educación e instrucción que alimenta y desarrolla la vida cristiana no puede ser descuidada. La búsqueda por catequizar a los hombres toma cuerpo en la instrucción metódica, cuestión que acompaña a los evangelizadores de uno u otro signo.

Clérigos y laicos ya se habían unido en la orden de los Hermanos de la Vida Común alentados por el Evangelio del dominico Juan Eckhart; cuyos principios fundamentales son: Piedad, Oración y Penitencia. Sermones y confesiones, vida virtuosa y ejemplificadora, son las herramientas cotidianas que dan sustento a la práctica de la enseñanza en la vida escolar y familiar de los feligreses. Ellos difundieron la *devotio moderna*; por ello "la nueva espiritualidad era sobre todo pedagógica."<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Se están siguiendo las expresiones de GONZALBO AIZPURU, P. "Reforma y Contrarreforma, el proyecto educativo de los jesuitas." En AGUIRRE LORA, G. (1993) Op. cit.

Loyola , como otros jesuitas, reside en el colegio de Montaigu, que había pertenecido a los Hermanos de la Vida Común; por lo que no es extraño cierto acercamiento con Lutero. La aparente bipolaridad planteada por las líneas históricas más ortodoxas, ignora un tercer grupo: el que se produce a partir de los matices entre los católicos y los protestantes o de las asociaciones de diferentes sectores (religiosos y no religiosos) que se aglutinan en torno a ideas y realizaciones más emparentadas con las decisiones filosóficas y políticas de coyuntura. Existe un germen de constante resistencia ante la cristalización de las instituciones y la consecuente elitización de los bienes comunes. El monopolio de la lengua, que vehiculiza la comunicación (con Dios, con los restantes hombres) comienza una vez más a ser cuestionado. El cultivo de la inteligencia pasaba también por el "acceso a" y "ejercicio de" la lectura (más tarde de la escritura) y con ella de "la palabra" que hasta el momento estaba vedada. Crisis de las creencias y pauperización del pueblo se potencian en los sectores que procuran reformar las condiciones materiales y simbólicas de los sujetos. Algún camino hay que hallar para reencontrarse con la armonía perdida, que aproxime los abismos abiertos, que procure el cosmos : el método parece ser la llave, puesto que método supone orden establecido.

La investigación lingüística sobre la reforma de la gramática resulta un fenómeno esperable. La profusión de lenguas vernáculas lleva a encargar a la Universidad de Alcalá - creada en 1509 - la edición de una Biblia políglota. Parece, entonces, la admisión encubierta de la pérdida de territorio del latín como lengua universalizadora de los hombres y los saberes. Recuérdese que, un siglo y medio antes, Wiclef era excomulgado por traducir por primera vez la Biblia al inglés.

Luteranos, calvinistas, laicos, jesuitas tienen como cometido la educación; como centro la reforma de la enseñanza; como objetos los hombres (preferentemente los jóvenes y niños) sin diferencias de sexos y edades; quizás diferenciándose en los sectores sociales a los cuales las destinaban. Esta universalización de la educación y de la enseñanza necesita un elemento aglutinante, un camino que conduzca a la meta deseada.

La *Ratio* en sus 467 reglas representa la ordenación exhaustiva de las ideas humanistas (herederas de la prerreforma española); con recomendaciones sobre la forma de tratar, conducir y llevar a los alumnos a buen término; sobre la estimulación, reprensiones y castigos y quienes los inflingirían; sobre qué se ha de enseñar (secuenciado por meses, días, horas) tanto en lo referente a disciplinas o asignaturas como sobre los textos que habrían de trabajarse; sobre como han de organizarse las clases (decurias y decuriones) colectivamente por tareas y objetivos a alcanzar en los diferentes niveles de instrucción.

Los informes y presentaciones de Ratke son la expresión material de las acciones en pro de la escuela elemental pública, a cargo del Estado, máxima expresión de la pérdida del poder eclesiástico en manos de la progresiva

laicización de la educación. Si bien no se ha trabajado aquí en detalle el *Memorial* de Ratke, sus precisiones sobre el método incluye postulados sobre la organización de la instrucción y a quiénes son los responsables de su instrumentación. Komensky, podría afirmarse, intenta conjugar las pretensión religiosa con la visión mundana que preña los ideales humanistas. En este punto no sólo se discute la responsabilidad de la educación, sino cuáles son los sectores que deben ser involucrados en ella. Emergen las escuelas de caridad, que pretenden incorporar una versión renovada - y podría aventurarse - precursora del "contrato social" entre las familias de menores recursos y el incipiente estado burgués. Las escuelas de caridad son las "inventoras de nuevos métodos pedagógicos que permitan tener ocupados un máximo de niños con un mínimo de maestros" <sup>24</sup>

A modo de síntesis provisoria es importante destacar las diversas connotaciones con que aparece el método. Esto se basa en que hasta aquí el mismo se menciona : para definir la manera en que se ha de trabajar el contenido escolar con los alumnos por parte de los maestros ; para expresar la manera en que el sistema instructivo ha de disponer diferentes niveles educativos; para definir el arte específico que da lugar a la disciplina llamada Didáctica; para identificar el camino por el cual ha de llegarse a la Verdad; para determinar los sujetos a los cuales está destinado, etc.

Se halla en la obra de Komensky esta multiplicidad de referencias y de relaciones. Esto es fruto de los autores y maestros reconocidos, con los que se autoriza a sentar las bases de su discurso y de su propuesta educativa.

---

<sup>24</sup> QUERRIEN, A. (1994) Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Ediciones La Piqueta. Madrid.

## La centralidad y definición del método.

La atmósfera delineada contiene las simientes de la revolución científica u orígenes de la ciencia moderna. En este sentido la controversia sobre el método adquiere otras aristas.

Siguiendo la línea que viene exponiéndose el interés centrado en el método no se circunscribe sólo a la cuestión educativa, aunque aparece centralizada en este trabajo. La encarnadura de las discusiones planteadas por Kepler, Brahe, Galileo se materializan en la revisión de las fuentes del conocimiento, y ponen en evidencia - desde la adhesión o el cuestionamiento - los discursos vigentes sobre las maneras de conocer ( inducción matemática, deducción lógica, experiencia, hipótesis, etc.) Cuestiones que en nuestro presente aparecen naturalizadas desde el terreno de los paradigmas epistemológicos, constituyen -en este período - otros componentes de la atmósfera.

Es necesario entender las expresiones que nutren el discurso komenskyano partiendo del sentido que el método adquiere en las ciencias en tanto su emergencia, desarrollo y difusión. Uno de los núcleos más importantes de discusión, que sustentan al método, refiere a la emergencia de las definiciones sobre la naturaleza , objeto de preocupación de los hombres renacentistas.

Telesio (1509 - 1588) afirma que "la naturaleza posee en sí misma los principios de su propia constitución y de su propia explicación , por ello que ella se revele es lo que debe procurar el hombre. Puesto que él la conoce en la medida en que él es naturaleza. Su capacidad de aprender y de entender es una capacidad que posee como parte o elemento de la naturaleza."<sup>25</sup>

Esta aseveración puede ser interpretada desde dos cuestiones : la posibilidad humana de conocer al conocerse y la capacidad humana de interpretar la naturaleza según sus propios códigos. Esta visión se complementa con la idea de que el espíritu es la percepción de los cambios y movimientos que las cosas producen sobre él. " La inteligencia nace de la sensación, de la semejanza, que constatamos entre las cosas percibidas, cuyo recuerdo conservamos, y la aplicación por vía analógica a otras cosas que percibimos en ese momento."<sup>26</sup> Confianza en la razón y en los sentidos, más en éstos últimos. Ambos fincados en el hombre como dotación natural y capacidad intrínseca, esencial, homínida.

Galileo precisa que el camino (el método) para conocer se resume en *las experiencias sensibles y las demostraciones necesarias* . Las primeras no son más que las percepciones sensoriales (preferentemente las observaciones visuales) ; mientras que las segundas son las argumentaciones racionales a partir de hipótesis de la que se deduce lo que se encuentra en la realidad. Esta definición pone en juego la inducción (observación) y la deducción

<sup>25</sup> REALI, G. - ANTISERI, D. (1995) Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo II Del Humanismo a Kant. Editorial Herder. Barcelona. Pág. 141

<sup>26</sup> *Ibidem*. Pág. 143

(razonamiento matemático, por la lógica deductiva); con lo que se funda la racionalidad física más que la matemática. La experiencia de Galileo es en realidad el experimento: "método de interrogar a la naturaleza, que presupone (...) un lenguaje en el que se formulan las preguntas, y el vocabulario que nos permita leer e interpretar las respuestas"<sup>27</sup>

En síntesis, se halla aquí la génesis del método hipotético - deductivo, conjuntamente con la necesidad de la elaboración y posterior decodificación, de su lenguaje específico (el científico). La expresión que más se acerca a la definición galileana es la que expresa " la lógica es el órgano de la filosofía " piedra fundacional de la tradición epistemológica .

Descartes recupera la idea central de Galileo, puesto que lo importante es la sintaxis de la ciencia, lo que da forma al significado del texto natural. Esto se opone a los postulados de Bacon y Boyle, que afirman que el "libro de la naturaleza está escrito en caracteres corpusculares " y es por ello que se partirá de cada uno de ellos para entenderlo. Interpretar la naturaleza significa partir de ella de manera adecuada, es decir, "recogidos los datos diversos y muy distanciados entre sí, no pueden captar de inmediato al intelecto (...) por ello es necesario un método, que es el instrumento nuevo para la consecución de la verdad (...) introducir una nueva naturaleza en un cuerpo determinado, engendrar otras o varias naturalezas distintas; obra y fin en el descubrimiento de la forma en una naturaleza en particular, su verdad diferente o naturaleza naturante o fuente de emanación "<sup>28</sup>

De lo simple a lo complejo es sinónimo de inducción - de lo particular a lo general - completar el libro que se muestra alternativamente por rasgos, palabras, renglones dispersos. De la complejidad o totalidad a lo particularmente deducido : es lo deductivo; el sentido completo de la generalidad que lleva por las páginas con unidad de sentido y sin posibilidad de equivocar la lógica del supremo autor. En estas dos corrientes puede sintetizarse la complejidad de la discusión sobre el método. Cuestión que seguirá inquietando a los hombres que pretenden construir conocimiento o acercarse a él.

Esta discusión e interés de la ciencia aparenta paralelismo o indiferencia con lo pedagógico, pero existen innúmeras pruebas de que no es así. Sea porque se aborda filosófica o científicamente el conocimiento, porque se lo selecciona, porque se lo extiende o limita a vinculaciones con la vida práctica de los hombres; porque está atento a los descubrimientos e invenciones de los hombres; porque origina disputas relevantes y escisiones o acuerdos no menos importantes; por todos esto y muchas otras razones, los planteos científicos impregnan y determinan los postulados educativos y de la enseñanza. No sólo como fundamentos y estructuras globales, sino como formas homologables : el método científico que ayuda a conocer debe aplicarse en la enseñanza para que algo sea aprendido.

---

<sup>27</sup> Ibidem. Pág. 253

<sup>28</sup> Ibidem. Pág. 297

Resulta significativa, en este contexto, la entrevista de Komensky con Descartes, aunque algunos comentaristas e historiadores afirmen que no fue de sus estudios e intereses científico / filosóficos sobre lo que versó el encuentro. De todas maneras se encuentran importantes emparentamientos entre sus vidas : la participación en la Guerra de los Treinta Años; la postergación de sus publicaciones tras la condena de Galileo o las continuas persecuciones católicas; la crítica a la formación de su época. En lo que concierne al tema particular que aquí se analiza, existen más que coincidencias entre las Reglas metódicas de Descartes y algunos postulados básicos de Komensky. En *Regulae ad directionem ingenii*, el primero expone veintiún reglas que sintetiza y reduce a cuatro en su autobiográfico *Discuso del método*.

Partiendo de la búsqueda de "un criterio único y simple de orientación que sirva al hombre en cualquier campo teórico y práctico, y que tenga como fin último el provecho del hombre en el mundo (puesto que) la sabiduría humana es una sola, cualesquiera sean sus objetos que se aplique y es una sola porque uno es el hombre en sus diversas actividades"<sup>29</sup>; se postula la "serie de eslabonados razonamientos" que se han conocido como los pasos del método cartesiano. Su presentación aparece interesante en este trabajo, puesto que se sirve de dos cuestiones centrales que diseñan la atmósfera : un acabado diagnóstico de la pedagogía imperante (aludiendo a su propia formación) y la necesidad de unas pocas reglas que faciliten el gobierno de los hombres.<sup>30</sup>

Detenerse en estos postulados no sólo despeja algunas nubosidades, sino que permiten agudizar la vista hacia un horizonte que acerca y contigua el pensamiento cartesiano a otros siglos, a otros hombres, a otras determinaciones del método didáctico. El primer paso (o regla metódica) es la síntesis del principio normativo del método, trátase de la *evidencia*, punto de partida y de llegada del camino a recorrer y recorrido. El acto intuitivo o *intuición* - concepto de la mente pura y atenta, de donde nace la razón- es la que provee la *claridad y distinción* que será mantenida y perfeccionada, como mira y norte, en los otros tres pasos (o reglas) : una idea clara y distinta, sin relación con otras, sino en sí misma, intuitiva y no argumentada. Este punto de partida, relevante, por cierto, no hace más que anticipar los orígenes de los conocimientos humanos y la situación de los hombres frente a su naturaleza cognoscente y a la naturaleza conocida. Analizar y sintetizar son los pasos que se devanan progresivamente del anterior, puesto que al emparentamiento directo de la idea con la mente, sólo puede seguirle la simplicidad más absoluta - como posible para la mente humana - y el orden sistemático, que le complete a partir de los nexos y las argumentaciones necesarias, para que vuelva a retomarse la sintaxis del "libro de la naturaleza" que ya se ha mentado. Para culminar no es de menor importancia el cuarto estadio: la

<sup>29</sup> ABBAGNANO, N. - VISALBERGHI, A. (1964) *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México - Buenos Aires. Pág. 290

<sup>30</sup> DESCARTES (1980) *Discurso del método*. Editorial Losada. S. A. Buenos Aires. Decimocuarta edición. Págs. 46 y 47.

enumeración y revisión. Por la primera se revisa [ y completa, en algunos casos] : *análisis*. Por la segunda se corrige : *síntesis*.

Interesa el trabajo de Descartes por la contemporaneidad con Komensky y por su proyección histórica, puesto que los puntos y términos que se utilizan en su síntesis metódica son peldaños primordiales para el tema aquí abordado.

Se ha dejado traslucir que existe una convergencia básica entre la discusión sobre el método como basamento del conocimiento científico, y su disposición para la transmisión pedagógica - didáctica. Es evidente que en Descartes como en Komensky la crítica y las propuestas tienen origen en su formación sobre el pensamiento filosófico tanto como en sus vicisitudes vitales; a esto puede agregársele un movimiento contra - escolástico emergente que se consolida desde siglos anteriores y avizora las cambiantes perspectivas políticas de cara al siglo XVII.

Otros hombres terciaban en estas conversaciones. El abad de Saint - Cyran, amigo y discípulo de Jansenio (Apéndice ref. 15), difunde las ideas de su compañero en Francia, y Port - Royal es el sitio elegido. La construcción más afamada de esta institución fue la *Lógica de Port - Royal o arte de pensar* (1662) escrita por Antoine Arnauld (hermano de la madre Angélica) y Pierre Nicole. En esta obra se expresa que la lógica es un arte que enseña a pensar correctamente, con lo cual es este arte el que servirá a las ciencias. Si quiere ser enseñado algo útil , válido y no aburrido, será este razonamiento el que se utilice en diferentes ámbitos de saber, como la literatura y otras cuestiones de los hombres. El problema, según los términos de este texto, no reside en el modo de pensar escolástico, sino en los juicios a los que este u otro modo de pensar puede conducir. Se afirma que el arte de razonar no es más que saber elegir las premisas válidas (las evidentes, diría Descartes) y progresivamente ir deduciendo las demás cuestiones, para llegar a la verdad. Se enseñará, entonces, no solo a pensar, a razonar, sino a establecer las premisas de arranque, aquellas que sean válidas.

Es evidente la conexión - no sólo histórica - que existe entre el tratamiento de este texto y el cartesiano, cabe aclarar que tanto las obras de Descartes como las de Pascal [*Sobre el espíritu geométrico*] fueron inspiradoras del texto referido.<sup>31</sup>

Se ha dicho que estas ideas antagonizan con las expresadas por Francis Bacon (1561 - 1626) . Lord de Verulam formado en Cambridge, miembro del séquito del embajador inglés en París, y más tarde procurador de Jacobo I Estuardo; escribe textos políticos y filosóficos. Su principal cometido era escribir una Enciclopedia de las ciencias (*Instauratio Magna*, era su título), fundada en el método experimental. Tal empresa lo lleva a afirmar que las ciencias naturales tienen como fin construir una técnica que le permite al hombre

<sup>31</sup> Existen importantes referencias en relación con las aportaciones al análisis lingüístico y a su vinculación con la razón. Es mencionado por sus aportaciones tanto por estudiosos de la gramática como Chomsky y Saussure.



dominar la naturaleza. Tal cuestión (la técnica) es definida como arte y es lo que se conoce como filosofía activa : "la técnica de construcción de instrumentos útiles al hombre".<sup>32</sup> Partiendo también de las ideas galileanas sobre el método científico, él propone en su *Novum Organum* (1620) el instrumento para la investigación científica, condenando la lógica aristotélica defendida en sus tiempos.

Centrado en la definición de naturaleza, afirma que *natura non nisi parendo vincitur*, por ello debe obedecerse; así lo que aparece como causa en la observación, debe ser la regla que configure la técnica (el hacer, el obrar de quien quiere conocer, el arte). Pero esta observación e interpretación debe neutralizarse, es decir, apartarse conscientemente de los ídolos (falsas nociones) que atentan contra el conocimiento verdadero. Estas nociones se identifican con la propia naturaleza humana y de los hombres, con la denominación que se da a las cosas y con el impacto de las teorías tradicionales. Estas cuestiones, que pueden semejarse a lo que se entiende por prejuicio y cuyo alejamiento se ha entendido como objetividad de las ciencias, adquieren una fuerza destacable cuando se transpolan al terreno pedagógico. "Con el mismo método con que inicialmente se encontró la ciencia, se la introduzca, si es posible, en el espíritu ajeno". Con esto quiere expresarse que ha de homologarse el método de enseñanza al método científico, y que su éxito está determinado por la pericia de quien lo enseña y de quien lo aprende. La moral científica desea disipar los prejuicios que la alejen de la verdad escondida en las cosas y sólo los sentidos pueden escrutar hasta descubrir. A la vez los sentidos deben ser educados (moralizados) para hacerse de la técnica. Es decir, convertir a los sentidos para alcanzar el arte que encamine a los hombres a la construcción de técnicas para dominar la naturaleza. Se podría concluir que, en el conocer para dominar, ciencia y técnica quedan indisolublemente hermanadas en el discurso. Su método inventivo (recomendado para los alumnos más avezados) es inductivo y no aparece claramente determinada la posibilidad de dominio del hombre sobre sus congéneres, pero abre una puerta controversial en el terreno de la modernidad.

Este somero pasaje por las definiciones del método en la ciencia pretende resaltar su importancia como tema de discusión en la atmósfera circundante, a la par que pretende situar a Komensky junto a su obra en esta discusión. Con el mismo cometido puede convocarse en este recorrido a Blaise Pascal (1623 - 1662). Su mención no sólo es indispensable para configurar aún más las líneas demarcatorias de los intereses komenskyanos, sino para seguir tejiendo hebras necesarias en la definición de *la naturaleza*.

En el breve pasaje de Pascal en Port Royal, puede registrarse su interés en el *Manual y Discursos* de Epicteto y sobre *Ensayos* de Montaigne. (Apéndice ref. 16). Aquí el hombre (su miseria humana) es el objeto principal de reflexión y con él objeto de la filosofía toda. Una prueba más a favor del jansenismo y de la necesidad de escindirse de la teología.

<sup>32</sup> ABAGNANO, N. - VISALBERGHI, A. (1964) Op. Cit. Pág. 284

El pensamiento de Pascal no se queda allí, muy por el contrario, bajo el seudónimo de Louis de Montalte, comienza a escribir las *Provinciales* (1656 / 57) , condenadas más tarde por la congregación del Índice. La empresa de Pascal tenía dos intenciones : salvar a la comunidad de Port Royal de los ataques de los jesuitas, y preservar la vida y las intenciones de los *solitaires* (especie de comunidades de investigadores o academias) y de las *petites ecoles* fundadas por la congregación. Sus temáticas, como su vida, fueron de tratamiento prolífico y profundo, es por ello que se citarán pasajes de sus obras que ponen en claro cuáles eran sus intenciones y sus formulaciones principales conectándolas con las intenciones del presente apartado.

En su *Tratado sobre el vacío* refuerza la división entre filosofía y teología y escinde la teología y la filosofía natural (ciencia), afirmando: " Las verdades teológicas y las que se obtienen con el razonamiento y la experiencia son por lo tanto diferentes entre sí: eternas, las primeras, y graduales las segundas; aquellas, dones de Dios, mientras que éstas, fruto de la actividad humana; comprobables por los textos sagrados las primeras, y resultados, las segundas, del ingenio humano, las pruebas racionales y los experimentos."<sup>33</sup>

Planteado claramente su punto de partida, reconocido por él como opositor a las ideas cartesianas, pero siguiendo sus influencias en el modo de exponer y de entender la realidad humana y cognocente, importan sus expresiones con relación al método: "¿qué hay que hacer para que nuestras demostraciones sean convincentes? (...) respetar el método de la geometría. [aunque este método posee limitaciones, propone un método más perfecto que no existe pero que tendría en cuenta dos cosas] una, no utilizar ningún término cuyo sentido no se haya explicado antes con claridad; otra, no enunciar jamás una proposición que no se haya demostrado a través de verdades previamente conocidas; lo cual significa, en resumen, definir todos los términos y comprobar todas las proposiciones."<sup>34</sup>

Cierra en el mismo texto proponiendo tres partes esenciales:

- 1- definir mediante definiciones claras los términos de los cuales nos vamos a servir;
- 2- proponer principios o axiomas evidentes como fundamento de la prueba;
- 3- substituir mentalmente, en la demostración, los términos definidos por las definiciones.

¿Síntesis aún mayor y más fiel a la geometría que a las reglas cartesianas?  
 ¿Preocupación que media entre el método deductivo y el objetivismo inductivo? Qué hace que el hombre no se convierta en un duro y axiomático geómetra, que sólo entienda la realidad si entra en las proposiciones definibles y definitivas? Pascal apela al *esprit de finesse* cuyo conocimiento no se enseña sino que se experimenta : "Es preciso ver la cosa de golpe, de una sola ojeada, y sin proceder mediante razonamientos, al menos hasta cierto punto. Por tal motivo, es raro que los geómetras sean intuitivos y que los intuitivos sean geómetras".<sup>35</sup>

<sup>33</sup> REALI, G. - ANTISERI, D. (1995) Op. cit. Pág. 513

<sup>34</sup> Sobre el espíritu geométrico y sobre el arte de persuadir, en REALI, G. - ANTISERI, D. (1995) Op. cit. Pág. 515

<sup>35</sup> REALI, G. - ANTISERI, D. (1995) Op. cit. Pág. 518

Puede concluirse que la intuición aparece como esa magia circundante, acechando a los razonamientos más abstrusos; como fuente intangible de explicaciones que necesitan de un hombre que las soporte, que las perciba, que las desmadre... Hombres intuitivos es la definición que acerca a las concepciones de Descartes, Pascal y Komensky; cuestión que los separa de Bacon, que pondría a la intuición como fuente de prejuicios (ídolo). La naturaleza dota a los hombres de esa intuición y es ella donde habrá que ir a buscarla. En ella hallará las fuentes del camino a seguir : del método que lo conduzca a conocer. Pero tal naturaleza tiene sus trampas y éstas permanecen solapadas en el hombre mismo. ¿Cómo librarse de ellas o al menos reconocerlas?

Las puertas de la modernidad comienzan a hacer sonar sus goznes, comienza a filtrarse esa tenue luz que engeguerá a los hombres de los siglos posteriores y pretenderá cuajar en el proyecto ilustrado. La naturaleza ha venido a reemplazar a Dios, como fuente y preocupación central de los filósofos - al punto de redefinir su profesión -. Tanto en los postulados que le otorgan entidad para llegar al Supremo hacedor de las cosas (entre las que se halla la propia naturaleza) o para quienes abogan por su conocimiento como centro de todas las verdades que eternamente han estado allí a la espera de que el hombre pudiese desentrañarlas. *La naturaleza* pretende ser explicada y los métodos para desentrañarla son el nudo que concentra el interés convirtiéndose en el nuevo signo de la espiritualidad y religiosidad "moderna". Por ello definir la naturaleza no hace perder a los hombres el sentido de su obra "trascendente" pero deja de involucrarse en las definiciones imposibles: las que refieren a la fe, a lo "metafísico". La ciencia y la educación son empresas humanas, de los humanos, entre ellos, con ellos, para ellos; cuestiones que al mismo tiempo que concentran las energías de los hombres - obras del siglo XVII prefiguran las líneas de la modernidad subsecuente.

Separar la razón de la fe es una empresa en favor de las resoluciones epistemológicas, filosóficas y educativas de raigambre laica y progresista. En este sentido sí convergen Descartes, Bacon, Pascal, Komensky. Qué significan aquí intuición primera, claridad, pretensión de abandono de los prejuicios (tradiciones); capacidad humana, *esprit de finnesse*,...? Significan a grandes rasgos la imposición de la naturaleza sobre la especulación abstracta o la autoridad clásica radicada en la antigüedad incuestionable e incuestionada. Significa *realismo*. Ya no el realismo aristotélico, como modo de pensar y encaminarse al conocimiento de las cosas y de los hombres; aunque en éste como en toda la metafísica, desde Parménides a Platón, la hipótesis básica haya permanecido intacta : la inteligibilidad de las cosas [ el hombre espontáneo y natural es aristotélico, en tanto afirma que las cosas son porque existen].

Puede decirse que para hablar de las cosas, ya sea de su existencia como de su caracterización, descripción, explicación, etc., deberá seguirse cautelosamente un camino que no conlleve error en sí mismo, y es por ello que habrá de ser una metódica y consecuente búsqueda de la verdad. Advertidos de los

errores - cometidos por la humanidad durante siglos de búsqueda filosófica - el problema, puede afirmarse, no es conocer, sino cómo conocer. El problema consiste en ver si el hombre puede descubrir la verdad, si es capaz de hacerlo, si su pensamiento es certero de por sí o hay que conducirlo certeramente; si hay manera de que el hombre señale o descubra el camino que se traza entre lo que se conoce y se desconoce (la docta ignorancia en de Cusa); qué delimita el saber y la ignorancia; qué les da existencia y complementariedad a ambos.

La cuestión nodal se radica en la redefinición de la ignorancia, entendida como duda existencial sobre el conocimiento construido y el que está por venir. De allí la centralidad del método. Con él se concretará el edificio del conocimiento y de la investigación científica que formula el interrogante : ¿cómo conocer?, ¿ cómo llegar a la verdad? .

La duda es en sí misma método, porque exige, además de verdad, certidumbre de su existencia. La duda es método y es existencia, tanto de sí misma como del que la posee : *el hombre es porque duda, si duda piensa y si piensa existe*. Esta inversión del aristotelismo hace que el método sea principio generativo del conocer, a la vez que metafísica donde se apoya lo ontológico del hombre y de su conocimiento de sí y de su naturaleza cognoscente. Por ello la respuesta a la existencia no responderá por las cosas sino por los pensamientos : existe el pensamiento, un yo que piensa y desde allí existe. Lo único que no puede ponerse en duda es el "yo pienso", sí puedo poner en duda lo que el "yo piensa" (el genio maligno que acecha y me engaña, en términos cartesianos ; los ídolos baconianos). Es por ello que se necesita ser cauteloso, atento a los supuestos engaños, ductil en avizorar las zozobras del camino que conduce a las verdades ocultas; alerta, vigilante. En fin y al fin : metódico.

Como actitud, el realismo es natural y espontáneo en el hombre, él solo puede reconocerse en su pensar, está naturalmente próximo a los haceres de los hombres, porque él mismo es una cosa que piensa en este universo de cosas. De esto surge que el hombre va hacia a las cosas, es su espíritu quien vierte su interés sobre ellas, por ello debe basarse en la percepción , en la intuición , en las sensaciones. Por ello ha de definirse al realismo como la actitud humana abierta a recibir lo que viene de las cosas (tal como lo enunciaban los epicúreos), porque las cosas son, la cosa es real, luego puede conocerse como tal. (Apéndice ref. 17)

Puede aventurarse, no sin fundamentos, que estas afirmaciones no sólo ponen el acento en cuestiones subversivas para el dogma eclesiástico, también son la bisagra histórica que detenta la escisión de las dos grandes visiones del conocimiento : el racionalismo y el empirismo. No es que las mismas comiencen a existir como las conocemos en la actualidad, sino que emergen como construcciones epistemológicas; como concepciones de mundo que dividen las aguas entre los hombres y sus futuras comunidades de

investigación. Pero esto ya forma parte de otras atmósferas que se irán desarrollando en futuros capítulos.

Komensky no sólo participa en estas definiciones, sino que se convierte en uno de los representantes más relevantes de estas discusiones. Su encuentro con Descartes no puede ausentar la influencia del pensamiento baconiano. Haber referido a Ratke como su maestro mencionando a éste como precursor en llevar a la práctica las ideas de Bacon, brinda un umbral de acceso interesante. Pero es dable destacar que la obra komenskyana se halla plagada de referencias y de postulaciones que dan cuenta del impacto que las ideas de Bacon tienen en su pensar. Si bien se realizarán mayores precisiones al analizar la obra elegida, se pueden anticipar estas expresiones halladas en la *Didáctica Magna*:

*(...) nuestro entendimiento, al recibir las imágenes de todas las cosas, recibe en sí cuanto contiene el universo entero. Y esto nos permite conocer de un modo claro qué es nuestro pensamiento y qué nuestra ciencia. Todas las sensaciones que impresionan mi vista, oído, olfato, gusto o tacto son a manera de sellos que dejan impresa en mi cerebro la imagen de lo percibido."*<sup>36</sup>

Y para cerrar este acápite, se consigna la siguiente cita, como síntesis del amalgama komenskyano entre el conocimiento humano y la religión :

*"Nos consta que los ángeles aprenden por la contemplación (...) y de aquí que su conocimiento, de igual manera que el nuestro, es experimental."*<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> DIDÁCTICA MAGNA. Pág. 53

<sup>37</sup> *Ibidem*. Pág. 61

“No hay que guiar con voces , cárcel o azote a la criatura racional, sino con la razón.

Si se obra de modo contrario, redundará en injuria de Dios, que puso en ellos igualmente su imagen, y las cosas humanas estarán llenas, como lo están de violencia e inquietud.

Quede, pues, sentado, que a todos los que han nacido hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos”<sup>38</sup>

### La Didáctica Magna en el universo de la obra Komenskyana

En el concierto de la obra komenskyana, no puede aislarse Didáctica Magna de su extensa producción discursiva ; pero es la obra que el propio devenir histórico ha convertido en el hito ejemplar que condensa avatares, hallazgos, fortalezas, creatividad, en suma, aquellas ideas fuerza que se han desplegado a través de las obras y andanzas del autor. La Didáctica Magna no hace más que cumplir estrictamente con lo que se define como un texto, más aún como un texto didáctico.

La Didáctica Magna, en las dificultades de su consecución, registra en sus páginas cada uno de los momentos y acasos de su hacedor. Aquello que se contempla como una obra finalizada - construida con unidad de cohesión y coherencia - fue escrita, reescrita, perdida, quemada, robada y vuelta a reconstruir repetidas veces y cada vez con más ahínco. No sólo es aquella que permaneció ingenuamente a la vista de quienes quisieran abordarla - mientras tantos otros escritos desaparecían o eran celosamente custodiados u ocultados - sino que es síntesis de sus ideales más profundos.

La obra komenskyana es íntegramente una propuesta para la investigación, es un desafío constante y esclarecedor. Para abordar la obra escogida (Didáctica Magna) se referirá brevemente a otros textos que, hallados o divulgados posteriormente, brindan oportunidades para su comprensión.

Repasando la producción bibliográfica de Juan Amos Komensky, puede hallarse tempranamente *Tesoro de la lengua checa*. (1613). Este texto se centra en la defensa de la lengua vernácula, constante lucha de los checos (entre otros pueblos protestantes) por consolidar uno de sus rasgos de identidad .

---

<sup>38</sup> *Ibidem* Cap. VI. Pág. 65.

Con referencia a la centralidad de la enseñanza de la lengua materna, ya se ha hecho mención a la preocupación manifestada por Alsted. Por su parte Andrea es reconocido tanto en su lucha contra la mnemotecnia, que fragmenta y esteriliza los conocimientos; como en la insistencia en la *enseñanza en y de lenguas maternas*, que integra las palabras con las cosas. En este sentido manifiesta: "Actuemos de forma que, cuando se estudien las lenguas, siempre se proporcione a la mente algo sólido, para que la memoria no trabaje en el vacío...Por eso se deben escoger los mejores autores, con los que la lengua se forme, y que, al mismo tiempo, se redefina la inteligencia, se enriquezca el espíritu, se fortifique el alma y la adolescencia se colme de deleites varios."<sup>39</sup>

Más allá de la convergencia en las expresiones de estos autores, la preocupación por la enseñanza de la lengua o de las lenguas, por mejor decir, es un núcleo fuerte en la historia de la enseñanza sistemática. Sea porque las llamadas lenguas clásicas contenían los secretos de los autores antiguos (y las verdades que ellos expresaban) frente a las cuestiones que planteaban las lenguas "modernas" ; o porque el dominio, de unas y otras, proveían a los hombres diferentes circuitos de conocimiento y reconocimiento social entre sus contemporáneos.

Rertornando a la obra komenskyana, *El Tesoro de la lengua checa* emerge como exponente de las ideas husistas, al tiempo que se identifica - identificando a sus congéneres - con el uso de la lengua familiar de su territorio. Se ha mencionado que Komensky, habla, predica, escribe en su lengua de origen, por ello es que su primer cometido es continuar con la obra de aquellos que centran en la lengua la identidad. (Apéndice ref. 18)

El latín es la *lingua franca* para la élite de eruditos y clérigos; pero la lengua de la diplomacia, del comercio, de la jurisprudencia, de la cultura emerge de las vernáculos. Ha de imperar la necesidad de comunicarse a partir de nuevos códigos lingüísticos que venzan la elitización y cerrazón del latín. La defensa de la escolástica - central en la enseñanza católica ortodoxa - es el núcleo que soporta al latín como expresión más acabada de erudición y elitización del saber; por tanto atacar el idioma, las expresiones lingüísticas, no son un accidente, sino un duro revés al corazón del cuerpo católico, a su expresión más ferviente : su modo de transmisión/ comunicación del conocimiento. "Hay tres movimientos que marcan el desarrollo de la educación elemental de masas : la difusión de una lengua standard para la comunicación oral y escrita, la culminación del conflicto religioso (...) y la diferenciación del sistema educativo en niveles ..." <sup>40</sup> .

La anterior expresión pone en evidencia dos cuestiones : que las expresiones komenskyanas certifican tales preocupaciones en la lengua; y que sus

<sup>39</sup> Andrea, V. En GARÍN, E. (1987) Op. cit. Pág. 210

<sup>40</sup> SWAAN, A. "El curriculum elemental como código nacional de comunicación." en Revista de Educación. *Historia del curriculum*. Tomo I Mayo - Agosto 1991 Madrid. Pág. 246

expresiones educativas pueden ser emparentadas con el curriculum (entendido como configuración de un sistema instruccional).

Se reitera que la *Didáctica checa o bohemia*, se hallaba redactada en dicha lengua; mas la versión que se conoce universalmente, denominada *Didáctica Latina (Magna)*, es su traducción al latín. Aunque conserva el sentido y la especificidad que le confirió su matiz revolucionario y constitutivamente crítico, para su tiempo y espacio, debió obedecer a las leyes normativas de edición en lengua erudita. De todos modos existe una producción importantísima de diccionarios, léxicos, gramáticas y enciclopedias que procuran tender los puentes necesarios entre ambas lenguas.

Si se tomara este eje para analizar la *Didáctica Magna*, el cap. XXII, referido a la enseñanza de las lenguas (MÉTODO DE LAS LENGUAS), se expresa que ellas "*se aprenden como instrumento para aumentar la erudición y comunicarla a otros.*" En este sentido el fin de su aprendizaje es el acercamiento al conocimiento y a su transmisión. Posee, centralmente, una función educativa, de transmisión cultural y social de los saberes y conocimientos. Pero también expresa cuáles han de considerarse (admitiendo que existen varias): "*son necesarias: la propia, respecto a la vida doméstica; las lenguas vecinas, en cuanto la comunicación con países limítrofes(...); y con el fin de leer los libros sabiamente escritos: la latina, para la erudición general; la griega y árabe, respecto de los filósofos y médicos, y la griega y la hebrea, en lo tocante a la Teología. No deben aprenderse todas completamente a la perfección, sino conforme a la necesidad*" <sup>41</sup>

Es importante destacar que la existencia y la utilidad (y utilización) de diferentes lenguas aparece cada vez con más fuerza en los discursos pedagógicos. De esto puede derivarse otra dimensión de análisis que sólo ha de perfilarse en esta investigación, se trata de que la existencia de numerosas lenguas indicaría, por un lado, las divisiones en singulares territorios y naciones - tal y como se va conformando el mapa europeo -; y por otro, marca las diferencias sociales entre los estratos sociales existentes. Es decir, las lenguas no sólo representan códigos de comunicación para que los hombres expresen sus necesidades y sentimientos habituales y cotidianos, al interior de unas fronteras más o menos delimitadas y convenidas; si no que se conforman otros códigos, otros diálogos, otras relaciones entre hombres especiales y específicos: aquellos que poseen saberes y conocimientos, que se expresan y comunican en ese creciente universo simbólico. El vocabulario corriente, el cotidiano, no es sólo una cierta cantidad y calidad de vocablos, sino que se expresa en una lengua diferente a aquella que codifica y decodifica los saberes eruditos, como lo son la medicina, la filosofía, la teología, la ciencia. La separación entre los saberes cotidianos y los conocimientos no son sólo un problema de dominio de palabras sino de dominio de sintaxis, tal y como se expresa en el "libro de la naturaleza - ciencia"; ese libro que pretende comprender Descartes o Bacon siguiendo un cuerpo de reglas específicas. Poder o no participar en la lectura (y en la

---

<sup>41</sup> DIDÁCTICA MAGNA. Cap. XXII. Pág. 212



redacción) de ese libro, es la posibilidad que se abre a partir del dominio de las diversas lengua. Por ello Komensky se preocupa por que la enseñanza comience en aquello que se encuentra más próximo a los jóvenes, como puerta que progresivamente se abre al mundo infinito de los conocimientos superiores.

El *Tesoro* (...) es el fruto de los recorridos que Komensky realiza por el territorio checo. Es su afán concretar una obra magnífica, que resulta de recopilar las palabras (orales) de los habitantes de diversas comarcas y plasmarlos en lengua (escrita) que pudiera conformar un gran diccionario accesible a todos. Si bien sus escritos se incendian en Lezno, se transforman en la base de otra de sus obras: *Janua linguarum reserata*, más conocida como *La puerta abierta a la lenguas*. Ésta fue traducida, a su vez, a idiomas como el turco, árabe, persa, armenio, tártaro, etc. Recuérdese que esta obra aparece en la trilogía *Orbis sensualis pictum* conocida como *El mundo en imágenes* (completan el *Vestibulum y Atrium*). Promediando su vida estas obras también fueron traducidas al latín, aunque fueron originariamente redactadas en checo. *El mundo sensible en imágenes*, puede considerarse la última obra komenskyana que intenta expresar su obsesión por sintetizar el pensamiento lingüístico, en toda su magnitud y con la centralidad que aporta a su pensamiento educativo.

Las anteriores referencias intentan significar que la lengua o lo lingüístico no es un tema menor en el pensamiento y en el hacer komenskyano : constituye uno de los núcleos vitales de su pensamiento y obrar educativo. El hombre - obra hallan, en la lengua, su identidad - como se ha adelantado - y su derrotero; su origen y su norte. Algunos historiadores afirman que la entidad y las repercusiones de las pretensiones checas no se extendieron con tanta fuerza como las alemanas por su acérrima defensa de los límites territoriales y del lenguaje que lo expresaba; cuestiones, que siendo más flexibles, apoyaron a la expansión del luteranismo a través del alemán.

Obra : Didáctica Magna.

Transpuesto el umbral de la obra en cuestión, se comienza por el análisis de su título.

*El artificio universal para enseñar a todos todas las cosas.*

En él pueden destacarse tres cuestiones : el dispositivo a que se hace mención, los destinatarios del mismo y los objetos o instrumentos que se pretenden transmitir.

Se ha señalado que la intención central que inspira a los hombres en este período es la de ordenar, obtener alguna forma de cosmos que pacificara y normalizara el caos imperante en su atmósfera. Esto constituía una tarea que se asemejaba a la producción de invenciones o técnicas, las que proliferaban en las distintas artes. Por ello la denominación más significativa de estos logros es justamente la de *artificio*. Buscando sinónimos de este vocablo pueden hallarse los siguientes: aparato, artefacto, artilugio; éstos refieren a cuestiones fabricadas por el hombre a propósito de solucionar o de dotarse de alguna resolución precisa y apropiada. Es decir, se trata de lograr algún mecanismo (material o simbólico) que provea , al mismo tiempo, solución y resolución de alguna/ s cuestión / es que aparecen necesarias y a la vez problemáticas. Bacon llama arte a la técnica que hará del hombre dominador de la naturaleza y crea el artificio (su método) para poner al alcance de los hombres tal propósito.

En este sentido ¿quién produce un artificio? Pues en principio, quien conoce y reconoce el problema o la necesidad en cuestión y cuenta con los conocimientos apropiados para idear, presentar, crear la herramienta adecuada; éste es quien se conoce como artífice, artesano, artista, técnico, maestro, inventor, autor, etc. La denominación *artificio* es, por lo tanto, propia de la atmósfera que se respira en los siglos de referencia.

De lo anterior puede extraerse una primera conclusión: el método es la herramienta, el objeto creado por quienes son artífices, hacedores, de técnicas que solucionan y proveen resoluciones a los problemas que se presentan en su horizonte de realizaciones. A esto se hacía referencia en apartados anteriores cuando se pretende definir a Komensky como *artista*. (Apéndice ref. 19)

Esta herramienta se presenta como el artefacto por excelencia, el único que puede brindar eficazmente solución a lo que quiere resolverse. En este sentido, la monorreferencialidad está definida como universalidad. Esta última se entiende (y se extiende) con relación a la propia herramienta y a sus destinatarios, así como las temáticas a abordar. Por ello se considera el *artificio universal* que involucra a los destinatarios - a todos - y lo que se pretende , en este caso, enseñar - todo - . La herencia Ratkeana se hace aquí evidente, no van en zaga las pretensiones baconianas y cartesianas; en suma condensa las

preocupaciones de su tiempo, en la esfera de las producciones que sitúan al método como el artificio para lograr el cosmos tan ansiado.

Para más, se extiende al cualificar el artificio como : *modo cierto y exquisito*. Más tarde precisa que lo entiende a partir de tres principios básicos, que lo definen y constituyen : *brevedad, agrado, y solidez*. Estos han de ejemplificarse dilatadamente en capítulos destinados centralmente al método didáctico, que ocupan la parte medular de su obra y concentra el interés del presente trabajo de indagación.

En cuanto a los destinatarios precisa : *para todas las comunidades, plazas, aldeas de cualquier reino cristiano (...) la juventud toda, de uno y otro sexo, sin exceptuar a nadie*. Esta es la idea más acabada de lo que se considera el universo a quienes está destinada la instrucción escolar, la educación tal y como la entienden los humanistas.

Más tarde, y para finalizar, circunscribe la materia de enseñanza (*ese todo que pretende ser enseñado*), en los siguientes términos: *informada en las letras, reformada en las costumbres, educada en la piedad e instruída (...) en todo aquello que hace relación a esta vida y la futura*. Cada uno de estos términos configuran el contenido a ser enseñado y los propósitos formativos que en ellos se concentran.

## Las trilogías que definen la obra.

“... piedad respecto a Dios,  
honestidad para con el prójimo,  
ciencia para nosotros mismos”<sup>42</sup>

El modo discursivo que puede detectarse ha de categorizarse como trilogía; ésta se presenta constantemente a lo largo de la obra en cuestión. Por ello se presentarán algunos indicios que, cada vez con más fuerza, demuestran esta anticipación. En algunos análisis realizados al respecto se afirma que esta forma discursiva tiene origen místico - quiliástico. Desde otras vertientes, se trata de una argumentación típica de los autores que comparte la atmósfera filosófica de la época. En cualquiera de los casos la utilización de tricotomías es notable en esta obra. Intentando recuperar esta tri -lógica, se propone la lectura del Índice, dividiendo sus treinta y tres (33) capítulos en tres (3) ejes o apartados. El esquema propuesto es el siguiente :

\* Lo referente al ideario filosófico - teológico. Expresiones que refieren a sus fundamentos pansóficos e enciclopedistas. **El método en sus expresiones filosóficas y científicas.**

\* Lo atinente a las proposiciones pedagógico - educativas. Explicitaciones de su itinerario y propuesta curricular. **El método como diseño del sistema instruccional.**

\* Lo concerniente a su propuesta metódica. Con especial referencia en los fundamentos didácticos que sostienen la propuesta de enseñanza y aprendizaje. **El método didáctico.**

Este tríptico puede entenderse rompiendo la acostumbrada enumeración de los capítulos, proponiéndose esta secuencia:

- \* Capítulos I al V y tras éstos el XXXIII;
- \* Capítulos VI al XII, siguiendo después por los capítulos XXV al XXXII;
- \* Capítulos XIII al XXIV

Puede hallarse en el extenso título analizado, las razones de esta lógica. En principio, los fundamentos son de origen filosófico puesto que se expresa que los mismos se toman *de la misma naturaleza de las cosas*, esto es lo que ya se ha designado como realismo.

Con relación a los atributos de que está dotada la educación, se funda en que *la verdad* (del artificio en cuestión) se basa en *ejemplos equivalentes de las artes mecánicas*; completándose con que *su serie se dispone por años, meses, días y horas* [punto de contacto con la *Ratio* jesuita].

<sup>42</sup> Ibidem Pág. 82

Culmina con el tercer principio que expresa: *el camino fácil y cierto para llevar a cabo todo esto con feliz éxito*. En síntesis su método didáctico.

Se han elegido como acápites de este apartado los términos en que Komensky expresa su utopía. Esta afirmación se constituye en el eje central que conduce su obra. Este trazo grueso no puede permanecer oculto entre las hebras de otras afirmaciones, entre los interrogantes que permanentemente se plantean, entre los obstáculos que imperan. Una y otra vez emerge este norte, y es por ello que pretende edificar la herramienta que conduzca a él; la brújula que no hará otra cosa que gobernar al navegante por caminos no existentes, por rutas marinas, que no se perciben ocularmente, pues se trata de convenciones sólo para iniciados. Puede anticiparse con esto que el método solo será visible para aquellos que conociendo el instrumento, emprendan el camino del arte más complejo de su tiempo: la enseñanza universal, del conocimiento universal, al hombre universal.

El estilo que se encuentra en la obra de referencia, es el que se conoce como deductivo, afirmándose que es el seguido por diversos autores de su época.<sup>43</sup> Siguiendo con la estructura presentada, cada uno de los capítulos repite la lógica general de la obra. Es decir, que consta de tres momentos o estadios en su desarrollo, que a su vez se apoyan en tres conceptos centrales y tres cuestiones de referencia - a modo de ejemplos esclarecedores-. Cualquiera de los treinta y tres capítulos son prueba de esta afirmación.

El artificio propuesto en esta Tesis se ha iniciado identificando a Juan Amos Komensky a partir de tres cuestiones: patria, lengua y religión. Estas han abierto las puertas de la atmósfera y el universo discursivo komenskyano. Otras tríadas han de abrirse para el análisis exhaustivo de su obra.

---

<sup>43</sup> AGUIRRE LORA, M. (1997) *Calidoscopios Comenianos*. I U.N.A.M. - C.E.S.U. Plaza y Valdez editores. México. Pág. 83

## El método en sus expresiones filosóficas y científicas.

En la *Didáctica Magna* se definen los fines que concretan el más alto y único fin, esto es que el hombre deberá : *conocerse, regirse y encaminarse a Dios*; siendo, el último, el fin en sí mismo que se procura. Ello se encuentra apoyado en el *conocimiento, la buena conducta y la piedad* entendidos a partir de que el hombre es capaz de conocer a través de la razón; puede dominarse a sí mismo y con ello a las demás criaturas y, por fin, ha de servir de vínculo entre los hombres y Dios (religión).

Las anteriores se asientan en la *erudición* [de las artes, las lenguas y las ciencias] ; *la virtud* [entendida como comportamiento moral] ; y *la religiosidad* [definida por la relación con Dios]. Esta última tríada refiere a las *cualidades de la naturaleza*.

Se ha expresado que una de las ideas fuerza más asistida en este período es aquella que centraliza las preocupaciones en las determinaciones de la *naturaleza*. Un renacentista que se precie señalará, con este término, "la complejidad y perfección de las relaciones estructurales y funcionales implícitas en lo creado (...) los secretos del ambiente enriquecidos y transformados por el hombre"<sup>44</sup>

En el capítulo V bajo el título LA NATURALEZA HA PUESTO EN NOSOTROS LA SEMILLA DE LOS TRES ELEMENTOS ANTEDICHOS (ERUDICIÓN, VIRTUD Y RELIGION), expone :

*"Entendemos aquí por NATURALEZA, no la corrupción inherente a todos después del pecado, sino nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver (...)Entendemos también por voz de la naturaleza la universal providencia de DIOS, o el influjo incesante de la bondad divina para obrar por completo en todas las cosas; esto es en cada una de las criaturas todo aquello para lo que la destinó."* <sup>45</sup>

La definición que expone Komensky se funda en la naturaleza entendida como dotación que el hombre posee, por ser imagen y semejanza de su Creador ; emergen así las bases del deísmo, propio de la modernidad. Por otra parte conserva aquellas cuestiones que el humanismo ha venido defendiendo, con diferentes suertes, desde siglos anteriores. Es por ello que se funda en las citas de dos autoridades : Vives y Séneca.

Para expresar más vivamente sus ideas manifiesta : "el hombre nace con aptitud para adquirir el conocimiento de las cosas" <sup>46</sup>. La afirmación ha dado pie interpretaciones que lo identifican con las primeras expresiones sobre el interés. Es por ello que la segunda razón en que se funda es - deductivamente - : "el hombre ha sido llamado por los filósofos microcosmo, compendio del

<sup>44</sup> SANTONI RUGIU, A. (1996) Op. cit. Pág. 188

<sup>45</sup> DIDACTICA MAGNA. Pág. 47 - 48

<sup>46</sup> Ibidem Pág. 49

*universo*"<sup>47</sup>. Esta idea expone otra de las aristas de expresión humanista, pone el acento en la posibilidad de aglutinar a todas las cosas y cuestiones que aparecen esparcidas por el universo en una sola y única expresión : la humanidad. Esta que puede ser estudiada, convirtiéndose en el objeto de estudio de la humanidad misma.

Amplía en la misma página esta idea profundizándola : "*Nada, pues, necesita el hombre tomar del exterior, sino que es preciso tan sólo desarrollar lo que encierra oculto en sí mismo y señalar claramente la intervención de cada uno de sus elementos.*" Apartándose del innatismo, en primera instancia; centrándose en las potencialidades e interés del sujeto, posteriormente; se asienta en que la humanidad tiene el germen que ha de fructificar como sabiduría ; que ha de encaminarse hacia la sabiduría más perfecta , la de aquél que sembró inicialmente la semilla, que es parte del hombre mismo : Dios.

Pero supera aún más esta expresión, completándola con : "*Además de esto estamos dotados de ciertos órganos a modo de vigilantes u observadores para que auxilien a nuestra alma racional durante su estancia en el cuerpo*" <sup>48</sup>. El hombre, como expresión divina posee la razón, pero existe un límite entre su pura expresión (el alma) y la posibilidad de hacerlo en esta vida terrena ( el cuerpo ) . Pero en vez de considerarse una barrera que impide la consecución de la perfección humana, camino a la pureza del Supremo Hacedor, se convierte en la membrana osmótica por donde se concreta tal perfección posible. Es por ello que aparecen centralmente los órganos de los sentidos y con ellos las sensaciones sensoriales; a partir de las cuales se permite la relación constante, permanente, necesaria con el mundo exterior; aquél que importa y se impone conocer; "*todo cuanto el mundo encierra puede ser conocido por el hombre dotado de entendimiento y de sentido*", amplía en la misma página.

Capítulo esclarecedor de su posición frente al conocimiento, que se convierte en nuclear para comprender acabadamente la génesis de su propuesta de enseñanza y de aprendizaje. Estas expresiones permitirían colocar a Komensky en una postura dialectizadora de las expresiones cartesianas y baconianas.

Allí mismo expresa: "*Es inmanente en el hombre el deseo de saber, y no solamente tiene tolerancia en los trabajos, sino inclinación a ellos.*" Esta expresión sintetiza algunas ideas que se vienen enumerando: la capacidad humana de conocer; la dotación biológica que el hombre posee para realizar esta tarea (sus sentidos); la inclinación - definidamente y esencialmente natural - por internarse en el saber como un desafío y un arte ; y, finalmente, considerar esta tarea como un trabajo diferente y diferenciador de otras cuestiones (de otros trabajos y, primordialmente, del ocio) .

Para finalizar y cerrando parte de su exposición - desde lo que se entiende en este trabajo como una tríada deductiva - se citan las explicitaciones sobre las

<sup>47</sup> Ibidem Pag. 50

<sup>48</sup> Ibidem Pag. 51

que asienta el sentido y la oportunidad de ir definiendo a la didáctica (como arte de metodizar el camino hacia el conocimiento). Lo hace a partir de lo que se considera la autodidaxia: "*Los ejemplos de quienes se instruyen por sí mismos demuestran con toda evidencia que el hombre puede llegar a investigarlo todo con el solo auxilio de la Naturaleza.*"<sup>49</sup>

Centrarse en la naturaleza del hombre y partir de ella - que es la que conduce al hombre al saber - ubica el punto primigenio que impone al método natural ; en cómo el hombre por sí mismo aprende, es decir, como se enseña a sí mismo. Enseñar como aprende espontáneamente el hombre es el principio que expone y se funda en el realismo, la inversión de la autodidaxia es la manera de comprender y definir a la didáctica. Se entiende que la formación del aprendiz, más allá de las adquisiciones técnicas fundamentales, era más bien autoformación, autoaprendizaje.<sup>50</sup>

El Capítulo VI , es una bisagra entre lo educativo y sus bases filosóficas. Refiriendo a la hominización por el medio único e irrefutable de la educación (formación), importa señalar dos cuestiones : la referida a la expresión sobre el tipo de conocimiento al que apuesta y a la centralidad de la disciplina en el camino hacia ese conocimiento.

Sobre el primer punto expresa que: si los ángeles conocen a través de la contemplación - comparando al hombre con aquellos - también el hombre lo hace de esta manera. Esto es lo que él define como *conocimiento experimental*. Cuestión que ya se ha vinculado en este trabajo con el pensamiento de Bacon.

Con relación al segundo punto, resumiendo que la Ciencia, la Religión y la Virtud se adquieren rogando, aprendiendo y practicando (cumpliendo nuevamente con las tríadas) expone que : tales son las expresiones de la formación del hombre, pues éste es un *Animal disciplinable*. Para esclarecer esta conceptualización dice: "*En general a todos es necesaria la cultura*".<sup>51</sup>

No puede pasarse por alto la anterior afirmación. En ella se haya el sentido primigenio de la apuesta a la naturaleza humana y a la capacidad de los hombres de procurarse saber y sabiduría, conjuntamente con los contenidos y formas de llegar a ellos. Con lo anterior se entiende, también, el continente y el contenido de su firme convicción que apuesta a hallar en las producciones materiales y simbólicas de la humanidad los conocimientos, los valores, las formas de acceso al saber; en suma, el patrimonio que convierte a los hombres en sujetos culturales.

La disciplina es la forma humana de hominizar los legados ancestrales, de apartarse de los designios divinos ; la génesis del hombre se halla en su decisión , en su propia bondad, apartándolo del pecado original que lo condena . Pone el acento en que las diferencias existentes entre unos y otros

<sup>49</sup> Ibidem Pág. 52

<sup>50</sup> SANTONI RUGIU, A. (1996) Op. Cit. Pág. 188

<sup>51</sup> DIDÁCTICA MAGNA. Pág. 64



hombres , entre unos y otros grupos, se encuentran en las decisiones racionales de ellos mismos. Es su pensamiento ecuménico el que se pone de manifiesto en la idea universalista de que todos los hombres llegarán al saber y a Dios, si se comprometen con su propia *naturaleza social*. La cultura es naturaleza, por lo que contiene a la disciplina como forma de entender al hombre y de entenderse a sí misma. No se puede olvidar que tras la definición de cultura ha permanecido también definida la civilización y la educación, cuestiones que hasta hoy se confrontan.

Para finalizar este apartado, tal como se viene desplegando la lógica de referencia en Komensky / Didáctica Magna , se mencionará la existencia de tres ejemplos que pretenden comparar al entendimiento, a la virtud y a la religiosidad, en procura de un mostrar las tríadas propuestas por el autor.

*"Es natural al hombre ser sabio, honesto y santo"*. Conclusión que pone claramente de manifiesto que son propiedad del hombre los fundamentos primeros y primordiales que dan paso a la verdad y el saber, y que se consideran la clave para el despliegue de todas las posibilidades intrínsecas de su humanidad.

Abonando aún más esta tri -lógica, expone las tres facultades que posibilitan al hombre conocer: *nosse (intelecto )*, *velle (voluntad)* y *esse (memoria)*. A partir de las definiciones de cada una de ellas y de sus atributos queda configurada claramente la superficie sobre la que se asentará el edificio metódico que importa analizar. A través de la primera observa y distingue las cosas; la segunda elige entre lo que es provechoso y aquello que le es nocivo; la tercera, posibilita la acumulación para futuros usos de aquello que ha pasado por los dos anteriores. Es importante señalar que la última también es denominada "conciencia" , "facultad potestativa " o "impresión del alma". Siguiendo a LATAPÍ, P. ,93 esta trilogía vuelve a reflejar la lógica triádica expuesta, a la vez que se asocia con la Trinidad Divina.<sup>52</sup>

Se ha mencionado que los capítulos explorados hasta aquí, siguen un eje centrado, fundamentalmente, en las ideas o postura komenskyana identificable con la filosofía y epistemología de su atmósfera. Esto se refleja en su intención siempre presente de elaborar aquellos preceptos totales que se han dado en llamar ideales pansóficos. En síntesis, sus fundamentos filosóficos, religiosos, teológicos, epistemológicos pueden entenderse desde su empresa pansófica , se encarnan en ella. Su esperanza milenarista de un "Reino de Paz" no puede instalarse sin el diseño de su utopía sobre la sabiduría total. En este sentido transita con otros hombres de su tiempo la intención utópica. Bacon y Campanella son a menudo citados como aquellos filósofos que intentan diseñar específicamente estos "lugares" a través de textos contemporáneos al hombre - obra que se está analizando.

Puede considerárselo, desde aquí, como el primer teórico de la educación. La búsqueda de la verdad centrada en las ideas agustinianas, a partir de la

<sup>52</sup> LATAPÍ, P. El pensamiento educativo de Comenio. En AGUIRRE LORA, M. (1993) Op. cit.

definición *las cosas tienen su ser y su consistencia por la creación divina*, por aquella imagen y semejanza con la que el hombre mismo es verdad. De allí que ...

*" Nuestra misma constitución demuestre que no nos es bastante todo lo que en esta vida tenemos. Vivimos aquí una vida triple : vegetativa e intelectual o espiritual (...) la segunda se dirige hacia los objetos por las operaciones de los sentidos o movimientos; la tercera puede existir separadamente, como ocurre en los Ángeles...debemos suponer que ha de existir algo donde esta vida intelectual alcance su mayor desarrollo" . . .*

tal y como se manifiesta en el Capítulo II de la Didáctica Magna. [EL FIN ÚLTIMO DEL HOMBRE ESTÁ FUERA DE ESTA VIDA].

Más allá de la resolución exitosa de las cuestiones planteadas, a las que posteriormente se analizan como contradictorias, lo que se pretende aquí es mostrar la profundidad de sus cuestionamientos ; centrarse en la dimensión de la empresa - teniendo presente las circunstancias en que ésta se concreta - ; comprender la intención primigenia que consecuentemente se desarrolla en el hombre - obra .

Es oportuno señalar que los análisis propuestos sobre las obras clásicas poseen un doble riesgo . El primero es que sean leídas en las atmósferas presentes ( que al tiempo de recuperarlas) postulándolas como explicación de cuestiones no presentes en aquel tiempo - espacio de producción. El segundo - impulsado por lo anterior - endilgarle controversias, contradicciones y / o resoluciones que tergiversan el sentido primigenio por lo que la obra fue creada. Jean Piaget advierte lúcidamente este riesgo en el prefacio de *Juan Amos Comenio. Páginas Escogidas*, expresando : " Nada es más fácil y más peligroso que modernizar a un autor antiguo (...) y esforzarse por encontrar en él fuentes de corrientes de pensamiento contemporáneos o recientes ".<sup>53</sup>

Autorizándose en lo anterior este trabajo resume algunas interpretaciones particulares, e hipotetiza y acerca algunas conclusiones sobre su obra y la empresa que la contiene. Con todo no resulta osado avanzar en sus expresiones planteando a cada paso aquellas certezas y dudas que se avizoran. En realidad más que sus afirmaciones harto desmenuzadas, importan los interrogantes y los problemas que deja planteados. Algunos de ellos pueden sintetizarse en cuáles son los elementos que aglutinan la dialéctica entre el racionalismo y el empirismo encarnados en Descartes y Bacon ? ; ¿Cuáles son las influencias recibidas de las discusiones milenaristas y quiliásticas que impregnan sus lecturas y discusiones con los Hermanos moravos? ; ¿Qué intenciones políticas e ideológicas se pretenden plasmar en sus recomendaciones educativas fundadas en los discursos evangelistas?

Quizás en el *Unum necessarium* se halle la síntesis que ya se diseñaba en el *Laberinto del mundo*, con relación a estas cuestiones. Pero más allá de sus obras

<sup>53</sup> PIAGET, J. (1959) Juan Amos Comenio. Páginas escogidas. A - Z Editora S. A. O.R.C.A.L.C. Ediciones UNESCO. Pág. 25

escritas, su obra - vida se identifica a partir de este ideario pansofista. La fe, la verdad, el conocimiento representa el trípode basal de su pensamiento, de su sentir, de su acción. Trilogías espejadas que se reproducen *ad infinitum*, que encaminan por los innúmeros pasajes secretos que conducen hacia el corazón de su ideario. Este apartado podríase cerrar - abrir con : *Deo duce, ratione luce, sensu teste* [bajo la conducción de Dios, con la luz de la razón y el testimonio de los sentidos). A través de esta expresión Komensky guía a las puertas de las controversias nodales de su pansofía : menciones quiliásticas, fe en los Mandamientos y en el Evangelio de los apóstoles ; búsqueda del Reino de la Paz a través del ecumenismo ; neoplatonismo que lo aparta de la epistemologías empiristas a partir de las "ideas" (intuiciones) ; negación del innatismo a partir del disciplinamiento de la cultura ; dialéctica de la razón y los sentidos ; profundidad en la empresa metódica que lo obliga a deducir, de los primeros principios, aquellas disposiciones pedagógicas más elementales y estructurantes del proyecto moderno.

## El método como diseño del sistema instruccional.

El segundo eje o apartado propuesto en su trilogía se centra en la formación del hombre a partir de la configuración de un sistema escolar - instructivo - educacional. Este cometido convoca al método desde formulaciones importantes para esclarecer otro de los sentidos y definiciones del mismo.

En el capítulo final (DE LOS REQUISITOS NECESARIOS PARA IMPLANTAR ESTE MÉTODO GENERAL) refiere a las condiciones indispensables para su consecución, la apelación a la religión y a la decisión política es ineludible. Basado en lo que hoy designaríamos como un "diagnóstico" de las situaciones educativas vigentes y con relación a los obstáculos que pueden originar el fracaso de la propuesta expresa

*"... la falta de hombres peritos en el método que, una vez abiertas las escuelas en todas partes, pudieran regirlas con el provechoso resultado que pretendemos" <sup>54</sup>*

Lo mencionado sintetiza la resistencia que expresan las antiguas maneras de enseñar, conjuntamente con las objeciones en términos de adhesión política - pedagógicas a sus propuestas. El señalamiento de los "*Cinco impedimentos de las escuelas que han de ser universalmente reformadas*" resume la citada expresión. Propone para salvar estos obstáculos haya la "*suficiente provisión de libros panméticos*", definiendo así los textos que abarquen todo el método.

Conclusión que lo instala entre los precursores del pensamiento moderno. Centrarse en los textos didácticos, y brindar a los enseñantes la posibilidad de hacerse del saber a través del gran descubrimiento de su época : la imprenta . Por ello la "preparación de los libros panméticos " se sustancia con el trabajo de hombres eruditos, instalando para ello una *asociación colegial*. Esta organización y comunidad de especialistas en diferentes disciplinas deberán abocarse a la inmensa tarea de dar los lineamientos más importantes por los que encarrilar la enseñanza metódica. Las condiciones de labor de esta asociación también se prescribe : "*la autoridad y liberalidad de un Rey, un príncipe o alguna República; un lugar alejado del bullicio, una buena biblioteca...*"

Detenerse en este punto interesa por cuanto aquí se pueden observar claramente algunos indicios de la dependencia de la educación a las políticas de Estado, así delineadas por el autor. Por otra parte parece advertirse la consolidación de las comunidades educativas en términos de especialistas dedicados a campos de saber específicos. Con ellos y desde ellos, podríamos aventurar ya su cercanía a la delimitación del currículum , en términos de la disposición de los saberes y de los fines de la educación; también , la creación de un cuerpo de especialistas en ese campo. Al parecer los mismos han de ser el fruto de una discusión y de una producción consensuada de las disposiciones necesarias para educar a los jóvenes y niños. Sociedad de los

---

<sup>54</sup> DIDÁCTICA MAGNA. Pág. 311

eruditos y de los políticos que se convierte en el destino de las generaciones jóvenes. Advierte a los primeros sobre la avaricia y la codicia, cuando no están dispuestos a entregar toda aquella sabiduría de la que son poseedores.

*"Eruditos, temed estar solos; procurad con todas vuestras fuerzas que otros lleguen al mismo grado".*<sup>55</sup>

Disposiciones en términos de edades; instituciones dedicadas específicamente a la educación; niveles de escolarización (materna, común, latina, academia); disciplina; textos; son los elementos centrales en las expresiones que entienden al método desde la perspectiva educacional. Lugar del docente, que en términos vocacionales y de entrega espiritual y religiosa, conduce las almas por el buen sendero para recoger finalmente los frutos de su labor, sin olvidar la confianza que los padres han puesto en tal alta y comprometida empresa. Apelación a la comunidad toda (hombres comunes, profesionales, políticos, teólogos), en términos de responsabilidades en torno a la reforma propuesta. Fin último de la empresa educativa, formar al hombre reformado: al nuevo ciudadano. *"Es mucho más útil a la República el que hace a muchos aptos para gobernarla que el que por sí la gobierna"*.<sup>56</sup> Se autoriza tanto en Lutero como en Salomón para restituir al hombre su derecho a una educación reformadora y reformista. Por último invocación a Dios: *"En ti esperamos, Señor no seamos confundidos para siempre"*.<sup>57</sup>

Estas afirmaciones entresacadas del capítulo de referencia, confirman la intención y la confianza puesta en la propuesta instruccional que especifica en los capítulos VI al XII y XXV a XXXII, según la propuesta de lectura delineado en la presente indagación.

En primera instancia ha de asociarse su propuesta a la necesidad de constituir al Hombre a partir de la educación - cuestión que ya ha sido presentada en este trabajo -. Ésta se funda y extiende en el acápite elegido para el presente apartado, cuando se explicita la importancia de la sabiduría y de la disciplina, cuestiones claramente expresadas en la siguiente afirmación:

*"Quede pues sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos. Acabe el sabio este capítulo: El que no aprecia la sabiduría y la disciplina es un mísero, su esperanza (es decir el conseguir su fin) será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles"*<sup>58</sup>

Dedica el capítulo XXVI a desarrollar sus precisiones en relación con la Disciplina escolar. *"Escuela sin disciplina es molino sin agua"*. Sus tres razones

<sup>55</sup> Ibidem Pág. 313

<sup>56</sup> Ibidem Pág. 314

<sup>57</sup> Ibidem Pág. 318

<sup>58</sup> Ibidem Pág. 66 El subrayado es del autor.

fundamentales se apoyan en el fin de disciplina, razones de su aplicación (corrección de las costumbres) y fundamentos hallados en la naturaleza. Formar el temple de los jóvenes no con atención a su "rendimiento en los estudios", sino para con - formar al Hombre completo que es cometido y utopía en Komensky . Para ello " (...) *buenos ejemplos, palabras suaves y afecto sincero y franco continuamente*". Completa al final del capítulo :

*"¡Felices los artistas que sepan utilizar este temple!  
¡Dichosa la juventud con educadores de esta clase!"<sup>59</sup>*

¿Qué es, entonces, lo sancionable? Las manifestaciones de impiedad ; contumacia y malicia deliberadas; soberbia, altanería, envidia y pereza. Las primeras porque van contra Dios; las segundas contra las virtudes; y las terceras porque dificultan o retardan los estudios (motivo primigenio y último de la institución escolar.)

De lo anterior se desprende que no se pueden escindir las cuestiones referidas a las costumbres, a las prescripciones morales y los enmarques éticos, de aquellas que se vinculan con la disponibilidad y entrega de los discípulos a las determinaciones del maestro, en tanto única posibilidad de acceso a los saberes.

Sus disposiciones se despliegan atendiendo, en primer instancia, a las edades en que es más próspera la tarea educativa. Con esto asienta la tradición instruccional (que llega hasta la actualidad) de que la educación debe empezarse tempranamente.

*"La condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma; si se endurece resiste el intento."<sup>60</sup>*

Esto se relaciona con las disposiciones de los niveles educativos (DE LA DIVISIÓN DE LAS ESCUELAS EN CUATRO ESPECIES CONFORME A LA EDAD Y APROVECHAMIENTO. Cap. XXVII ). Fundado en la vida artesanal, desarrolla las explicaciones y razones de la extensión y periodicidad de los estudios y materias correspondientes. Siempre se siguen los tres fundamentos expresados en su cometido filosófico - religioso : erudición, moralidad y piedad. La naturaleza indica que se ha de formar desde temprana edad hasta los veinticuatro años (edad viril), distribuidos en períodos determinados por las "etapas evolutivas" de los sujetos.

Esquematiza tal afirmación como sigue :

1. La infancia . . .	} Tenga por Escuela	} El regazo materno, Escuela maternal. La escuela de letras o Escuela Común Pública. Escuela Latina o Gimnasio. Academia y viajes y excursiones.
2. La puericia . . .		
3. La adolescencia		
4. La juventud . . .		

<sup>59</sup> Ibidem. Pág. 266

<sup>60</sup> Ibidem Pág. 68

Ampliando sobre la localización de cada una de ellas :

*"Así habrá una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población, plaza o aldea; un Gimnasio en cada ciudad y una Academia en cada Reino o provincia mayor."*<sup>61</sup>

Para cumplir con los tres propósitos centrales de su implementación, sólo resta encargarse de disponer los estudios, saberes y materias (disciplinas escolares, asignaturas, contenidos). Estas no son diferentes en cada nivel, sino que han de enseñarse siguiendo distintos modos según los grados de edad y anterior preparación, profundizando cada vez más. Es decir, siguiendo el *método natural*. Para precisar esta enseñanza "arbórea" (siguiendo la metáfora komenskyana), tres serán los modos en que se articulará la graduación de la enseñanza : en las escuelas primeras se enseñará de forma general y rudimentaria, en las siguientes todo, pero particularizando y entrando en las minuciosidades. El segundo modo dispone : atender en la Escuela materna el ejercicio de los sentidos externos; en la Común los sentidos internos, imaginación y memoria; en el Gimnasio, el entendimiento y el juicio; y, en las Academias, lo que procede de la voluntad. Tal graduación y disposición de los saberes obedece a las formulaciones del método natural, fundado, obviamente, en cómo procede la naturaleza que "despierta las facultades unas después de otras" lo que indica cómo se debe proceder instruccionalmente.

La tercera razón, se basa en la diferenciación del universo poblacional que convocará cada uno de los niveles. Se reproducirá textualmente para no perder de vista algunos señalamientos que se harán a posteriori.

*" (. . . ) en las escuelas inferiores, la maternal y la común educarán a la juventud de uno y otro sexo ;en la latina, principalmente, a aquellos adolescentes que aspiran a algo más que a los oficios ; y en las Academias formarán a los doctores y futuros formadores y guías de otros para que no falten nunca Rectores aptos en las Iglesias, Escuelas y Negocios Públicos"*.<sup>62</sup>

Ábrense aquí una serie de planteos que se expresarán en interrogantes : ¿la enseñanza para ambos sexos se considera obligatoria?; ¿ la recomendación de la enseñanza para ambos sexos finaliza en la escuela común?; ¿ las mujeres tienen acceso a formarse como los eruditos, encargados de la "cosa pública", o futuros formadores?. Si la respuesta a estos interrogantes resultare negativa (y la atmósfera de los siglos recorridos tienen indicios fuertes en este sentido) la educación para *todos* tiene una limitación importante que no debe desconocerse, al tiempo que contextualizarse debidamente.

En otro orden de cosas : ¿ qué significa aspirar a algo más que a los oficios? Podría aventurarse que lo que se enseña en ésta especializa a los sujetos y los

<sup>61</sup> Ibidem Pág. 268

<sup>62</sup> Ibidem. Pág. 270

separa del orden artesanal - gremial , para llevarlos hacia las artes liberales u otras formas de trabajo y especialización. También puede interpretarse como asentada en la formación que desemboca en la Academia, es decir, en la formación para el siguiente nivel educativo, que no se vincula con el trabajo del hombre común y perfila lo que los reproductivistas del siglo XX denuncian las dos redes de estudio. Esto último se halla profundamente vinculado a la pertenencia de los ciudadanos a diferentes sectores sociales, con la consabida diferenciación de posibilidades de acceso a la educación.

Para culminar con esta descripción se señala que a cada uno de los niveles propugnados se le dedica un capítulo especial , donde se hallan mayores especificaciones. Interesa destacar que en cada uno se señalan las materias a ser desarrolladas; con atención sobre las tareas cuya distribución quedará pautada por año, mes y día ; y con señalamiento del tipo de texto que guiará a los enseñantes y a los alumnos.

Todas estas precisiones son las que llevan a afirmar que la definición metódica adquiere los rasgos que hoy denominanse como curriculum. Además de los elementos que constituyen esta definición (propósitos y fundamentos de cada nivel, materias de estudio, graduación de los saberes, prescripciones temporales y espaciales, disposición de los sujetos y de los textos) aparecen formulaciones que rápidamente llevan a asociarlas con lo que LUNDGREN, U. 91 denomina curriculum realista. Además, estas cuestiones aparecen textualizadas, es decir, escritas, tal y como el autor anteriormente referido define al propio curriculum : "cubre los textos producidos para solucionar el problema de la representación "63

Más esclarecedoras aún resultan las afirmaciones de Komensky, cuando homologa al método con el procedimiento didáctico y lo analogiza con el arte tipográfico. Tal y como aparece en el capítulo XXXII : *"Es nuestro deseo que el Método de enseñar alcance tal perfección, que entre el usual y corriente, hasta ahora, y este nuevo procedimiento didáctico, exista igual diferencia que la que admiramos entre el arte antiguo de multiplicar los libros, mediante la copia, y el arte tipográfico, recientemente descubierto y ya extraordinariamente usado."*64

Todo el capítulo resulta una fuerte demostración de lo afirmado , es decir, la definición del método entendida como curriculum de la formación e instrucción completa de los sujetos. Pero, además, la reproducción de los saberes y con ella de los hombres alcanza un alto grado de relevancia en la siguiente expresión que cierra el presente apartado para abrirse en la centralidad del método didáctico.

*"Basta en el momento presente haber demostrado que de igual manera que una vez descubierta la tipografía se han multiplicado los libros, vehículos de erudición, inventada también la didacografía o método uni-versal, se podrán igualmente multiplicar los eruditos con gran progreso*

63 LUNDGREN, U. (1991) Teoría del curriculum y escolarización. Ediciones Morata. S.A. Madrid. Pág.20

64 DIDÁCTICA MAGNA. Pág. 301



*para el mejoramiento de los asuntos humanos (...)"<sup>65</sup>*

La maquinaria escolar se ha puesto en marcha, siguiendo la obra de VARELA y ALVAREZ, J - URIA, F , 91, que desmadeja las intenciones y los sustentos de la génesis de la escuela. Centralmente importa relacionar los elementos que configuran la escuela como institución educativa y que dispone de una serie de instancias y especificidades, que se han ido coagulando a lo largo de más de cinco siglos de historia. En este sentido pueden retomarse algunos de los ejes que se desglosan en el texto citado : la definición del estatuto de la infancia; la emergencia de un espacio específico destinado a la educación de los niños; la aparición de un cuerpo de especialistas de la infancia dotados de tecnologías específicas y de "elaborados" códigos teóricos; la destrucción de otros modos de educación ; la institucionalización, propiamente dicha, de la escuela. <sup>66</sup>

Ya se ha expresado que Didáctica Magna no es sólo un texto didáctico, aunque esta es la dimensión que tiene *el arte de enseñar*. Se trata de la expresión más clara , en términos políticos y epistemológicos, de la sistematización de la educación. Para ello se disponen una serie de principios, fundamentos y criterios que se apoyan en la tematización más acabada de su atmósfera : **el método**.

A partir de este tema , se abre el abanico inconmensurable de sus ideales pansóficos, de su enciclopedismo crítico, de su defensa territorial e ideológica del protestantismo y de la paz , del ecumenismo y de la asistencia a los más pobres y desposeídos. Un hombre tan involucrado con su mundo de caos y de conflicto permanente, no puede prescindir de la intención que procura el orden y la sistematización. No puede entonces hablar otro idioma que el vigente, no puede sino, montarse en la revisión renacentista de los clásicos: Quintiliano , Aristóteles , Platón , Plutarco , Séneca. No puede sino seguir y cruzar los pasos y los senderos de Vives, Erasmo , Calvino , Lutero , Melanchthon. Todos y cada uno, incluyéndolo, refieren a los niños como la posibilidad del proyecto renovador que eche aires a la posibilidad de un mundo mejor. Esto requiere que se los incluya tempranamente en las instituciones dispuestas para su educación metódica , sistemática.

Se impone que estas instituciones sean regidas por la ciencia y su orden y búsqueda de la verdad y del conocimiento natural. Es menester tener los recursos y los discursos que ayuden a entender el fenómeno educativo a la par que demarquen el territorio específico de los nuevos artesanos del saber : los pedagogos, los didactas (más tarde los psicólogos). Es absolutamente necesario que se privilegien esos espacios educativos por sobre los espontáneos y familiares, que cultivan las relaciones artesanales en un mundo que va de camino a la industrialización , a la cultura del moderno ciudadano, al proletariado coagulado en la revolución industrial. Es imposible pensar

<sup>65</sup> *Ibidem*. Pág. 309

<sup>66</sup> VARELA, J. - ALVAREZ URIA, F. (1991) *Arqueología de la escuela*. Colección Genealogía del poder. Nº 20. Editorial LaPiqueta. Madrid. Capítulo I "La maquinaria escolar".

que las Repúblicas puedan consolidarse sino sobre la base de una identidad patriótica y de bienestar común , que dispongan de dispositivos apropiados para el adoctrinamiento de la cada más creciente población. Todos y cada uno de estos motivos se hallan impresos en el discurso komenskyano.

No se trata de juzgar desde el presente, sino de hallar los puntos de contacto entre la atmósfera desplegada y los decires del hombre / obra analizados. Es por ello que, como se ha adelantado, puede considerarse este autor y esta obra como la precursora de lo que se conoce como curriculum, puesto que no es extraño encontrar en cada una de sus explicitaciones aquellos elementos que constituyen algunas de las definiciones modernas del mismo. Puede asociarse también a otras obras contemporáneas con esta : la *Ratio Studiurum*, cuya procedencia aparentemente antagónica con la presente, no hace más que disponer una serie de especificaciones que se hallan presentes en la Didáctica Magna.

## El método didáctico

Desplegada entre los capítulos XIII a XXIV su propuesta metódica se dispone en dos apartados diferentes. En ellos desarrolla sus consideraciones sobre el método general y los denominados métodos especiales. Estos últimos se emparentan con la enseñanza de lo que hoy se denominan asignaturas, disciplinas, materias o áreas curriculares. Komensky dedica capítulos a la enseñanza de las ciencias en particular, las artes, las lenguas, las costumbres y la piedad.

Al definir la enseñanza de las mismas recorta aquellos saberes / conocimientos que forman parte de cada una de las mencionadas. A partir de esto se puede colegir que realiza y define un recorte específico de contenidos a ser estudiados. Con ello puede demostrarse que el contenido a ser enseñado y el método de enseñanza, nunca han podido divorciarse y, aún menos, ser escindidos. Las particularidades del contenido hacen emerger las formas de enseñarse, aunque existe un poderoso apartado inicial que propicie la centralidad de un método general que enseñe "todo a todos, totalmente". Esto podría entenderse, inicialmente, como una contradicción, sin embargo, el cometido de la propuesta komenskyana conserva la coherencia a partir de sus expresiones epistemológicas y de su disposición didáctica de los saberes, en términos de contenidos.

Comienza el presente análisis intentando responder qué se entiende por enseñanzas específicas, es decir, qué se entiende por métodos especiales.

En cuanto a las ciencias, éstas son definidas como "*noticias de las cosas, conocimiento interno de las mismas*". Siguiendo con el pensamiento triádico en Komensky, propone analogarlo con la visión. Necesita: el ojo, el objeto y la luz. El ojo es la mente o entendimiento; el objeto son las cosas que están dentro y fuera de la primera; la luz es la atención. El interrogante que conduce su metodización se formula en: ¿Cómo presentar las cosas al ojo para que sean entendidas?. De allí se desprenden las condiciones que se deben procurar para que el adolescente aprenda:

1. *Que tenga limpios los ojos al entendimiento.*
2. *Que se le presenten los objetos.*
3. *que se preste atención; y*
4. *Que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método.*<sup>67</sup>

Ampliando el primero de los criterios, (en la siguiente página) se halla una importante afirmación: "*nadie tiene en su mano proporcionarse el entendimiento que desea; Dios distribuye a su arbitrio estos espejos de la mente*". Con ellos refiere a los cuidados de no obnubilar y de no permanecer ocioso; puesto que el espíritu es volátil, y hay que domesticarlo en términos de razonabilidad. Acostumbrar a escapar de las banalidades y vanalidades, entregándose al

---

<sup>67</sup> DIDACTICA MAGNA Pág. 192

conocimiento en términos de labor honesta y útil. Esta actitud frente a la empresa del entendimiento se apoya en que los objetos deben presentarse fieles a la realidad, evidentes a los sentidos - claro está - .

La distancia entre el ojo y los objetos es de profunda importancia. Esto puede asemejarse a las expresiones que modernamente se usan para hablar de la lejanía o cercanía de los objetos - ni tan cerca que no pueda verse, ni tan lejos que no pueda percibirse -. Estas determinaciones sólo pueden llevar a una conclusión , en términos de recomendación para la enseñanza, y de la cual ha de hacerse responsable el enseñante: *"Todo se presente a cuantos sentidos sea posible"*. Esta afirmación confirma que el mundo realista se hace palpable, gustable, visible, audible, oloroso. Principio irrenunciable que el mismo autor refiere en su capítulo XVII, fundamento VIII <sup>68</sup>.

En el capítulo FUNDAMENTOS DE LA FACILIDAD PARA ENSEÑAR Y APRENDER , apartado: *"La Naturaleza se ayuda a sí misma por todos los medios que puede."*, se recomienda que no ha de ser mediante castigos que el joven aprenda, sino que se disponga de explicaciones que pongan el conocimiento tan claramente como *"los cinco dedos de la mano"* - referencia que no puede dejar de asociarse con los cinco sentidos - tan a mano y tan disponibles e identificables como ellos. Entrada no sólo a los órganos sensoriales de los humanos, sino también a todo los recursos que apelen, afecten y estimulen los mismo (figuras, imágenes, reglas, enunciados, etc.) . Entrada a la necesidad de que cada tarea quede registrada en los cuadernos; posibilidad de acceso a los libros de lecturas y de imágenes; registro que dispense a la memoria y la ayude en posteriores accesos.

Retornando el capítulo XX, la triple razón asiste a las recomendaciones: *"es necesario que el conocimiento empiece siempre por los sentidos; "* esto es, por la inspección de las cosas. Afirmación que se entiende como cuestionadora de la educación verbalista. Continúa, en la segunda razón, *"la verdad y la certeza de la ciencia no estriban más que en el testimonio de los sentidos"*. Afirmación que refuerza la concepción realista , la tradición empirista, la formulación universalista del monismo metodológico y científico relacionado con las ideas baconianas. *Propia intuición y demostración sensual*, ponen a Komensky en la disputa entre Bacon y Descartes, y en todo el mundo que se despliega en su atmósfera. Completa, en su tercera razón, afirmando que *"Los sentidos son fidelísimos proveedores de la memoria"*, fin último de la educación de las ciencias, camino a la erudición y a la creación de nuevos modos de descubrir el mundo dispuesto a los sentidos del hombre moderno. Se autorreferencian estas afirmaciones, en el Cap. XVII, fundamento II y en Cap. XIX, fundamento I.

Continuando la lógica de estas autorreferencias, se revisan los citados capítulos y fundamentos. En cuanto al primero de ellos, explicitado *ut supra* , el fundamento se titula : *"La naturaleza predispone la materia para hacerle apetecer la forma."* En este apartado propone, una vez más, que no se obligue a

---

<sup>68</sup> Ibidem Pág. 195.

aprender - siguiendo los enunciados de Quintiliano - y recomiendaa específicamente que :

*“El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender, de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos, ni los aparte de la continuación de los estudios”*.<sup>69</sup>

Pone énfasis no solo en los maestros, sino en todos los que tienen presencia e influencia en la vida de los jóvenes y niños; a punto de implicar a toda la sociedad, en términos de valoración sobre los infantes y jóvenes en relación con sus aciertos.

El modelo a seguir es el de los eruditos, hombres de ciencia y de bien, que se perfilan como los nuevos ciudadanos modernos. *“Tratar los discípulos con amor”* es la propuesta, creando en la escuela el ambiente propicio y agradable para el aprendizaje. Los hombres ejemplificadores, los ilustres que vigilarán amablemente desde los cuadros la tarea áulica; los espacios de las plazas y jardines (con sus estatuas) que esperarán pacientes las pisadas y las risas de los infantes y púberes; la posibilidad de tener la vida cotidiana cercana a sus ojos y oídos permitirán que se involucren con los espacios sociales (las ferias) donde se aprenden siempre cosas nuevas. Puesto que las cosas al alcance de los sentidos son el estímulo necesario y la *via regia* de entrada al conocimiento.

Este fundamento explicita claramente, entonces, que se entiende como principio y definición del Método: *“Para que el método excite el deseo de los estudios es necesario, en primer lugar, que sea natural”*<sup>70</sup>. Este término es el que define cada una de las cuestiones a ser enseñadas y a ser aprendidas.

Natural, porque prevalece el gusto, lo agradable, lo interesante para el que aprende. Natural, porque se deriva de las cosas mismas, que están presentes en la naturaleza. Natural, porque va a la naturaleza misma de las cosas. Natural, porque nada impide que el hombre se vincule con las cosas mismas, por sí mismo. Natural, porque la naturaleza le ha dotado de sus herramientas indispensables : los sentidos. Natural, porque ese conocimiento de las cosas le permite conocerse a sí mismo y a los demás. Natural, como el método que se propone y el que se dispone, para llegar a la verdad en la ciencia, convirtiéndose en la verdad de la ciencia. Verdad que la hace única e incuestionable, el nuevo dogma del mundo moderno accesible a los hombres modernos que se formen para ello.

FUNDAMENTOS DE LA ABREVIADA RAPIDEZ EN LA ENSEÑANZA, es el título del segundo capítulo autorreferenciado. El principal interrogante que nutre las explicitaciones de este apartado se manifiesta en :

*¿Cuántos preceptores, cuántas bibliotecas, cuántos trabajos serán*

<sup>69</sup> Ibidem Pág. 140

<sup>70</sup> Ibidem Pag. 142

*necesarios para esta enseñanza universal?*<sup>71</sup>

No de menor tenor es la preocupación que inspira una transformación educativa, cuando se trata de poner a disposición los recursos económicos - políticos necesarios para su consecución. A ello dedica este capítulo.

En los albores de la pretensión masificadora de la educación, en la incipiente emergencia de los Estados Nacionales, la escuela pública se perfila con sus propios males congénitos. El análisis de las situaciones, presentadas como dificultades en la obra komenskyana, pone en evidencia que su propuesta puede ser traicionada al implementarla.

Si, como ya se ha señalado, la propuesta de Komensky puede ser considerada como un avance significativo en el campo de la sistematización de la educación, y, con ella de las decisiones curriculares, no resulta menor el interrogante formulado.

Dispone, el autor / obra, de interesantes afirmaciones sobre lo que se considera el estado de situación de la educación imperante (el diagnóstico al que ya se refirió). Adjudica, por tanto, a *la falta de objetivos determinados, de metas a las que hubieran de llegar los discípulos en cada año, mes y día*, lo que hacía a la tarea *indecisa*.

¿Refiere así a la falta de objetivos educativos, en términos de sentido e intención de la educación? No parece ser esto posible. En cada situación educativa la disponibilidad u ocultamiento de las decisiones, emergen como sentidos e intenciones. De ellas y de su entramado se nutren quienes las legitiman y quienes las critican. Quizás se refiera Komensky al ocultamiento de estas cuestiones o a la desembozada elitización de la educación.

Pero también puede intentarse otra lectura, es decir, lo que se conoce como planificaciones o propuestas de enseñanza. Es posible emparentar esta lectura con sus expresiones; sobre todo por la determinación temporal de estas decisiones y por el paso mesurado que el docente debe hacer con sus alumnos en lo metódico. Mencionar la importancia de las disposiciones, ya sea por meses, días, etc.; lo emparenta con la *Ratio Stodiiurum*, tanto como con las experiencias laicas y progresistas de la educación.

Lo antedicho se refuerza con la segunda de las razones expresadas por Komensky - como falencia de la educación vigente - "*no determinaban los caminos que infaliblemente habían de conducir a la meta*"<sup>72</sup>. ¿Quiénes no lo hacían? En términos generales podrían responsabilizarse a los encargados de la educación. En este sentido, son los primeros en aparecer como culpables los maestros y preceptores. Estas afirmaciones nos aproximan cada vez más a las expresiones sobre la necesidad del método de enseñanza, entendiendo éste como el que debe ser claramente determinado, pues su orden señala el fin a

<sup>71</sup> Ibidem Pág. 170

<sup>72</sup> Ibidem Pág. 171

alcanzar, los objetivos por cumplir, las etapas por donde pasar, los contenidos a enseñar. Impregna cada una de las acciones cotidianas de la enseñanza y se respalda en "*que lo que naturalmente está unido no se consideraba conjuntamente, sino por separado*"; de allí la imperativa necesidad de ordenar lo caótico, de prefijar las metas que han de conducir la labor de los maestros y desde ella de los discípulos.

Pero, además, y fundamentalmente, admítase la emergencia de la solución necesaria para la organización de los alumnos en clases bajo la dirección de un solo maestro. Esto último tiene presentes las premisas de orden y sencillez, por lo que la labor será eficiente. De allí que sea el principio de rapidez el que rige en este capítulo e impregna de seguras respuestas al interrogante inicial.

Múltiples lecturas se abren, la mayoría han sido el sustento de las críticas a la pedagogía por objetivos (en su traducción behaviorista). También por la centralidad que adquiere la planificación de cada paso y actividad que el maestro piensa y ejecuta con sus alumnos. Las palabras de Komensky pueden poner en evidencia las contradicciones o las lecturas erróneas que se han realizado de sus formulaciones. Ejemplo de esto es "*casi nunca han sido enseñadas las artes y las ciencias de un modo enciclopédico, sino fragmentariamente.*" ¿Qué afirmamos contemporáneamente cuando criticamos a la educación tradicional por ser enciclopedista?. En todo caso ¿qué es lo que defiende Komensky al recomendar específicamente este tipo de enseñanza? Seguramente lo que en la naturaleza está unido el hombre fragmenta y con ello traiciona, no sólo, la naturaleza de las cosas sino las cosas mismas. Propicia, entonces, una enseñanza integral, camino a la erudición general, situación que se ha expresado en sus ideales pansóficos. Por lo que resultaría erróneo ponerlo como propulsor de una enseñanza segmentada que fracture los predicados de su discurso.

Para abundar en sus explicaciones, en tanto críticas a la educación vigente en su atmósfera, insiste en que la fragmentación aparece *por la multiplicidad y variedad de métodos, diferentes en cada escuela*. Nuevamente presenta las dos facetas con las que comprende y define al método: como forma integral de entender a la educación sistemática (y a la universalidad del trabajo en las escuelas); y como prescripción para el trabajo en cada una de las clases, por cada uno de los preceptores o maestros. También lo entiende, como la manera unívoca de enseñar todas las artes y las ciencias, según corresponda a cada una de las mismas.

Una manera de ver la educación; monismo en las visiones de los maestros; univocidad en las maneras de enseñar las especificaciones de las ciencias y las artes. Esto se halla claramente situado en la disposición de una enseñanza que tiende a homogeneizar la educación y a los sujetos, puesto que *faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la misma clase*. Con esta expresión se resuelve el fondo del interrogante presentado, la intención adquiere magnitud esclarecedora en sus recomendaciones.<sup>73</sup>

<sup>73</sup> Ibidem. Pág. 174

A la par estos fundamentos se relacionan con otros enunciados. Tal es el caso de las soluciones propuestas para que la atención de los discípulos no se disperse ; para que la memoria no pierda en calidad y cantidad las informaciones y las cosas que a ella se proponen ; para que la enseñanza, en suma, sea imitativa y duradera. En este sentido, retornando al capítulo de enseñanza de la ciencia particular (XX) la cita de sus recomendaciones cierra las formulaciones con relación al método y a su adopción. Es decir, que lo que se entiende como método para la enseñanza ( y el aprendizaje) de las ciencias en particular, es la definición del método de enseñanza general para todas las cosas, propuesto por Komensky. Esta fuerte afirmación, connota sus declaraciones desde sus ideales científicos y epistemológicos, y se espejan en la enseñanza de los contenidos escolares, de manera explícita y unívoca; conduciendo los sentidos e intenciones de la educación en la modernidad.

*“Debe enseñarse lo que hay que saber. Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado.*

*Lo que se enseñe, debe enseñarse directamente, sin rodeos.*

*Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber por sus causas.*

*Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes.*

*Deben examinarse todas las partes del objeto, aún las insignificantes, omitir ninguna; con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.*

*Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.*

*Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla.*

*Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas.<sup>74</sup>*

El saber es tal si está presente, si se conocen sus causas o pueden descubrirse, puesto que así se maneja y se entiende a la inteligencia. Si el hombre se entiende como la última criatura de Dios destinada al dominio de las demás, dotada de libre albedrío para elegir y obrar y, por tanto, provista de la luz de la razón para moderar con prudencia sus elecciones y acciones <sup>75</sup>; esta formulación general no puede menos que conducirse por el recto camino de la ciencia que lo llevará a la erudición y a la selección adecuada de las razones y fundamentos de su accionar.

La elección de este aparente rodeo para definir al método general, propuesto por el autor / obra, ha sido sino una elección estratégica. El pasaje por los capítulos dedicados específicamente a los fundamentos y elementos constitutivos del método de enseñanza de la ciencia, abre una nueva perspectiva y dota de algunas herramientas diferentes para el abordaje del método de enseñanza general o didáctico.

<sup>74</sup> Las nueve reglas a los que enseñan ciencias Pág. 199 y sgtes.

<sup>75</sup> Ibidem. Pág. 200



Se aborda, a renglón seguido, el capítulo XVI REQUISITOS GENERALES PARA APRENDER Y ENSEÑAR. ESTO ES: DE QUÉ MODO DEBEMOS ENSEÑAR Y APRENDER CON TAL SEGURIDAD QUE NECESARIAMENTE HAYAN DE EXPERIMENTARSE LOS EFECTOS. La sola mención del título, tan extenso como esclarecedor, pone en contacto con las disposiciones nodales de la empresa komenskyana. Las primeras expresiones en el capítulo refieren al maestro como metáfora del sembrador de almas. ¿Cuáles deben ser sus preocupaciones centrales? : qué, dónde, cuándo y cómo operar o dejar de hacer.

Estas preocupaciones han sido examinadas a la luz del orden en que se dan las cosas en la Naturaleza, cuestión expresada en el capítulo XIV (EL ORDEN QUE ESTABLEZCAMOS PARA LAS ESCUELAS DEBEMOS TOMARLO DE LA NATURALEZA; Y HA DE SER TAL, QUE NINGUNA CLASE DE OBSTÁCULOS PUEDA ALTERARLE) y que se basan en cuatro principios fundamentales : prolongación de la vida para aprender todo lo necesario; abreviación de las artes, para aprender más de prisa; aprovechamiento de las ocasiones, para aprender con certeza; y , afinamiento del juicio, para aprender con solidez. En síntesis: **orden, brevedad, agrado y solidez.**

En el capítulo que interesa analizar en detalle (XVI) , se expresan nueve (IX) fundamentos; cuya sola mención asientan las especificaciones sobre lo que se entiende por método natural. Esquemáticamente se expresa que :

*La naturaleza :*

*\* aprovecha el tiempo favorable*

Expresa la necesidad de "comenzar tempranamente " la empresa educativa. Esto se refiere tanto a las etapas de la vida del hombre (niñez) ; como en las horas matinales, en tanto la enseñanza escolar. Komensky arbitra para ejemplificar y esclarecer sus recomendaciones ejemplos asociados a los fenómenos y ciclos naturales, tanto como a las modernas máquinas e invenciones que tanto lo asombran. Sus triples enmiendas (siguiendo con las tríadas propuestas en toda su obra) expresan sus propuestas en diversos órdenes. La que aquí cierra el primer fundamento : *"Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de edad, de tal manera que no se proponga nada que no se esté en condiciones de recibir."*<sup>76</sup>

*\* prepara la materia antes de expezar a adaptarle la forma ;*

Montado en la crítica a la enseñanza de su época, aquella que propicia la enseñanza de las letras antes que de las cosas (verbalista) ; apela certeramente a la importancia de la enseñanza de la lengua materna. No es posible eludir referencia a sus obras dedicadas a las diferentes puertas de acceso a la misma para los niños y jóvenes, y los diccionarios y traducciones del latín a la lengua checa y viceversa. Estas menciones han sido oportunamente realizadas, y si aquí se retoman, es porque no es casual su referencia ejemplificadora en este fundamento. Ya se ha mencionado la existencia del Cap. XXII, dedicado específicamente a esta enseñanza.

---

<sup>76</sup> Ibidem. Pág. 124

La enmienda final del segundo fundamento , expresa:

*"Que estén de antemano dispuestos los libros y demás instrumentos  
Que se forme el entendimiento antes que la lengua. Que ninguna len-  
gua se aprenda por la gramática, sino mediante el uso de autores ade-  
cuados. Que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas. Que  
los ejemplos precedan a las reglas."*<sup>77</sup>

*\* toma para sus operaciones los sujetos a propósito, o también para hacerlos aptos los prepara antes adecuadamente.*

Renovando ejemplos de la naturaleza misma y de las artes y oficios de su época, considera que preparar el ambiente y los recursos de antemano, para el cometido de la enseñanza , hará que los discípulos no se dispersen y con ellos la centralidad de lo que se quiere enseñar y lo que se debe aprender. La empresa educativa, entonces, es más un intento por despertar las inquietudes de los discípulos - en tanto interés por las materias de conocimiento - y perseverar en su estudio; que por mostrar todas las cosas posibles de ser mostradas. Esta tarea es previa a la enseñanza de cada cosa y se convierte en el eje de toda la propuesta metódica de enseñanza. Remover los obstáculos al entendimiento es nodal para que la enseñanza prospere. Una enseñanza que remite a la posibilidad de aprendizaje.

*\* no se confunde en sus obras. procede claramente en cada una de ellas.*

Refiere este fundamento a la dedicación exclusiva de los discípulos en el aprendizaje de una cosa por vez y cada vez.

*\* empieza todas sus operaciones por lo más interno.*

Complementando los fundamentos anteriores y abriendo paso al siguiente, éste refiere a la importancia de formar el entendimiento antes que toda otra cosa , para dar paso a la formación de la memoria - reservorio de las experiencias y de los entendimientos logrados, así como peldaño anterior de otros aprendizajes - y , por último, la enseñanza de la lengua y de las manos. Cuestión directamente vinculada con otro de los principios del método: la facilidad.

*\* parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular.*

Este fundamento puede ser asociado rápidamente con la propuesta cartesiana de conocimiento de la naturaleza. Mas en la formulación komenskyana adquiere otra dimensión, pues se asiste en la importancia que tiene para los sujetos el aproximarse a las cosas a partir de sus más sencillas expresiones. Tal es el caso de la enseñanza y el aprendizaje de las artes, a las que refiere primero con los más sencillos rudimentos puesto que se quiere lograr un entendimiento global.

Una primera idea sincrética que propicie el análisis posterior de sus elementos componentes y de sus correspondientes relaciones. A ella debe

<sup>77</sup> Ibidem. Pág. 126

seguir la enseñanza y el aprendizaje de los preceptos y ejemplos. Y, al final, el sistema completo y sus excepciones. No restando los comentarios de ser necesarios. Esta disposición representa una manera original de moverse sintética y analíticamente por el conocimiento, compartiendo en cada momento y para cada cosa los pasos lógicos - metódicos necesarias. No es accidental, nuevamente, que el eje de las expresiones ejemplificadoras puedan entenderse tanto desde la enseñanza de las ciencias, como de la enseñanza de las lenguas. Al parecer esto se halla emparentado con los momentos sintéticos y analíticos que a propósito de involucrarse con el conocimiento se disponen en la enseñanza de las artes , las lenguas y las ciencias.

*\* no da saltos, sino que procede gradualmente ; \* así que comienza no cesa hasta terminar ; \* evita diligentemente lo contrario y lo nocivo*

Se han tomado en forma conjunta los tres últimos fundamentos con el propósito de abreviar los comentarios sobre los mismos, pero al tiempo, por considerarlos profundamente imbricados.

En ellos refiere al montaje de lo anteriormente enunciado. Explicita las recomendaciones sustantivas sobre el agrupamiento y distribución de las clases - secuencia y organización de los saberes -; de los tiempos y ocupaciones - especificaciones en términos de años, meses, días y horas ; y de las cuestiones a evitarse para que nada tuerza lo dispuesto.

Lo anterior supone no sólo un acceso determinado - en tiempo y forma - a los saberes y a las disposiciones de la educación escolar, sino que implica retener a los sujetos hasta que éstos se consideren oportunamente formados. Para ello la escuela debe apartar a los discípulos de las turbulencias y las contaminaciones de la sociedad en su conjunto, que provoquen disturbios en su formación erudita. Las disposiciones físicas tanto como las relaciones entre los discípulos y con el maestro, deben estar taxativamente determinadas, y no se permitirán las inflexiones o transgresiones a las reglas oportunamente decididas. El trato amoroso propuesto en páginas anteriores, parece encontrar el límite en estas especificaciones, puesto que el alto valor otorgado al conocimiento y a la posibilidad de acceso a él, brindado en la escuela, no puede ser manchado con la vileza de las acciones fuera de orden . El ocio y la vagancia han de ser primero evitados, más tarde advertidos y finalmente sancionados. A tal punto llega la prescripción que se recomienda que los discípulos tengan en sus clases acceso a pocos autores y libros ; y que los mismos sólo estén dedicados a la sabiduría, la piedad y las buenas costumbres. Estas últimas ya expresadas y entendidas como disciplina.

Recapitulando: se ha hecho referencia a la centralidad del método como tematización emergente de la atmósfera estudiada ; se ha afirmado que esta centralidad se ancla en las explicaciones realistas del mundo ; se ha ingresado al método a partir de los principios naturales del mismo; se ha arbitrado la entrada al método de enseñanza a partir de entender los fundamentos de la enseñanza de la ciencia; se han explicitado los principios

generales de la educación que le dan consistencia y definición al método de enseñanza; y se ha señalado cuales son sus elementos nodales (orden, agrado, brevedad y solidez).

En el capítulo XVII, siguiendo con su apego por las definiciones que devienen del comportamiento de la naturaleza, se dedica a la FACILIDAD para enseñar y aprender. Comienza con un decálogo que pronto de despliega en cada uno de los soportes argumentativos de los fundamentos. Esto es:

*I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia. (La naturaleza siempre empieza por la privación)*

Empezar temprano en la formación y a cargo de un solo preceptor para el mismo discípulo en cada materia, determinándose la armonía de las costumbres al arbitrio del formador.

*II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus. (La naturaleza dispone la materia para hacerle apetecer la forma).*

Encender el deseo de saber y aprender, dispone entonces de un método que procure esto y no los aleje de la continuación de los estudios. El método debe ser natural, puesto que la naturaleza atrae y bien dispone a los sujetos para el conocimiento. Por ello se acompaña el método de prudencia y dulzura, para generar la docilidad y apego de los discípulos. El ejemplo de las autoridades escolares y su participación en actos públicos propician la generación de propuestas de los estudiantes para sobresalir y , por ello, recibir premios y alabanzas de aquéllos.

*III: Se procede de lo general a lo particular. (La naturaleza saca todo de sus principios, pequeños en tamaño, potentes en energía).*

La síntesis final (Enmienda) es lo suficientemente clara para ser parafraseada.

*\* Todo arte debe ser encerrado en reglas brevísimas, pero muy exactas.*

[primera síntesis deductiva: regla general]

*\* Toda regla ha de ser expresada en muy pocas palabras, pero claras en extremo. [claridad conceptual en el lenguaje]*

*\* A toda regla han de acompañarse muchos ejemplos para que su utilidad sea manifiesta, por muchas aplicaciones que la regla tenga. [casos específicos, ejercitación, aplicación]*

*IV: De lo más fácil a lo más difícil. (así procede la naturaleza)*

Principio que ha sido central en todas las propuestas didácticas modernas, a punto de encontrar pocos críticos en esta cuestión. Aunque cabe preguntarse qué es lo fácil o lo difícil en cada caso y para cada discípulo ( o maestro). En términos generales, Komensky propone una secuencia que se asienta en : primero por los sentidos (esto es fácil) ; después, la memoria ; luego, el entendimiento ; y por último, en el juicio.

Puede interpretarse que el comienzo es por la ciencia (basada en el empirismo). De ella pasar a la imaginación, porque refiere a lo evocable, a la memoria. Después por análisis de lo singular, que lleva al entendimiento de

lo universal (allí parece tomar el camino inductivo). Por último, se compone el juicio para la certeza del conocimiento (última síntesis provisoria). En este sentido las cosas concretas son las únicas posibles de ser conocidas tempranamente (próximos); después lo cercano; luego, lo lejano; y, por último, lo remoto. Este fundamento da pie a otro de los principios más asistidos de la didáctica: de lo próximo a lo lejano, de lo cercano a lo remoto.

Lo último también origina un interrogante de parecido tenor al expresado: ¿qué se considera próximo o lejano para los sujetos? En su formulación lo cercano es lo que se encuentra en la vida cotidiana de los niños, y lo lejano es lo que aparece sistematizado en las reglas de la retórica, la lógica, etc.

Este fundamento centraliza el tratamiento de los ejemplos en derredor de la enseñanza de las lenguas, tomando para la crítica las modalidades que se han adoptado para su enseñanza y proponiéndose un cambio en ésta. Es por ello que se considera oportuno revisar el capítulo XXII MÉTODO DE LAS LENGUAS, para visualizar su concordancia.

Retomando la cita:

*"Las lenguas se aprenden, no como parte de la erudición o sabiduría, sino como instrumento para aumentar la erudición y comunicarla a otros."*<sup>78</sup>

remite a considerar que la lengua - lo que hoy entendemos por lenguajes - no puede ser otra cosa que la herramienta necesaria para acceder a la comunicación y al conocimiento. En su tiempo - espacio, la defensa de las lenguas en términos territoriales, es mucho más que una herramienta indispensable para la comunicación interpersonal; de hecho se convierte y genera las marcas identitarias de los sujetos y de las culturas. Es por ello que proclama su interés por principiar la enseñanza de la lengua materna (propia, en términos de la vida doméstica); más tarde las vecinas (territorialmente, se supone) no solo por la comunicación con otros pueblos, sino como acceso a los textos escritos por estas comunidades; y, por último, y asentada en la cultura históricamente conformada y legitimada secularmente, la latina (para la erudición general), la griega y la arábiga (respecto de los filósofos y los médicos), la griega y hebrea (teología).

Cada una de ellas debe aprenderse acorde a la necesidad (lectura, habla, escritura). *"Ellas deben ir paralelamente al conocimiento de las cosas, a fin de que pueda aprender a expresar tantas cosas como palabras."* Esto último, lleva a pensar que las ciencias y la lengua conforman un maridaje ineludible. Esto debe tenerse en cuenta ya que los textos que se pretenden desbrozar son preferentemente científicos, por lo que la lengua es entonces entendida como lenguaje de la ciencia particular que se aborda. Puede esto interpretarse como la procura de entender e interpretar en términos conceptuales. Por otra parte, la secuencia propuesta tiene directa relación con los niveles educativos

---

<sup>78</sup>Ibidem. Pág. 212

propuestos (instituciones de formación) : Materna, Común, Latina y Academia.

Conforme al principio que va de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo lejano, de lo fácil a lo difícil; la propuesta aparece acorde y coherente. Pero esto no aleja las sombras de la fragmentación social que se produce por y en el acceso a las diferentes lenguas y a la especificidad que implica aprender a escucharlas, hablarlas, escribirlas y / o leerlas.

En otra entrada a la importancia de la lengua admite que: *no se puede aprender el nombre de las cosas separadamente de ellas mismas*. Esta es la poderosa razón que lo lleva a escribir e ilustrar profusamente los textos dedicados a la enseñanza de las lenguas (*Janua Reserata, Puerta abierta a las lenguas*). No se trata de aprender, tampoco, toda la extensión y profundidad de cada una de las lenguas, puesto que cada uno de los oficios y profesiones poseen términos propios que, la mayoría de las veces, no son indispensables conocer para poder entender a quien habla o escribe.

Es importante su recomendación en cuanto a que los temas y palabras tratadas pertenezcan a las cosas infantiles, en primera instancia , dejando o postergando el mundo de los adultos. Esta adecuación a la edad resulta una prescripción muy fuerte que se retoma constantemente en nuestros días , a propósito de trabajar cuestiones significativas y relevantes con los niños. La gradualidad de la enseñanza tiene en esta formulación uno de sus puntos culminantes, puesto que nadie podría referirse a las cosas que no conoce o que no entiende.

Aparece la intención de enseñar la mayor cantidad de lenguas posibles, como situación remedial a la dispersión que provoca el abandono , al menos temporal , del latín. Se trata de formar un políglota. Situación compleja que sitúa a Komensky en el ojo de la tormenta, puesto que él mismo debe conocer y aprender numerosas lenguas, para poder ser coherente con sus prescripciones; a la vez que poder comunicarse fluidamente con el vulgo de los países que recorre .

Para ello dispone ocho (8) reglas, según los siguientes enunciados: aprender cada lengua por separado ; en un tiempo determinado; aprenderse más por el uso que por sus reglas ; luego, afirmarlas en estas últimas ; los preceptos deben ser gramaticales, no filosóficos ; la lengua más conocida ha de ser la norma de los preceptos, así se hacen notar las diferencias de las lenguas ; los ejercicios en cada lengua deben hacerse sobre materia conocida ; todas las lenguas pueden aprenderse con un único y mismo método.

Siguen otras importantes especificaciones, sobre todo aquellas que proponen el uso de sus libros didácticos (*Vestíbulo, Puerta, Palacio y Tesoro*).

Con relación al cuarto fundamento abordado, que responde a la *Facilidad*, como principio rector del método; rescata nuevamente la unicidad de éste.

Retomando los fundamentos del capítulo XVII, se expresa:

V: *Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender (la naturaleza se contenta con poco).*

Sucintamente: una materia por vez, es la propuesta.

VI: *Se procede despacio en todo. (La naturaleza no se precipita, procede con lentitud).*  
El maestro, ministro de la naturaleza, deberá disponer cuáles cosas debe tratar en las lecciones públicas, dejando para los estudios privados otras cuestiones. No fatigar a la memoria, adjudicándole sólo lo fundamental. Esto dispone a que se enseña acorde a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanta con los estudios.

VII: *No se obligue al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método. (no se produce lo que no puede salir por sí una vez maduro interiormente).*

Lo que la edad y el ingenio permiten, es lo único posible de ser enseñado. La memoria sólo puede ser ejercitada si se ha entendido, es decir, comprendido inteligentemente. Por lo que sólo puede pedirse aquello que halla sido lo suficientemente imitado (aquí se entiende como ejercitado) y enseñado.

VIII: *Se enseña todo por los sentidos actuales (la naturaleza se ayuda a sí misma por todos los medios que puede).*

El castigo no es el medio de enseñanza, esto ya se ha expresado; tanto como que lo que se enseñe se muestre tan claramente como la visión de los cinco dedos de las manos (analogía con los cinco sentidos).

IX: *Para el uso presente (se produce lo que tiene un uso claro e inmediato).*

Afirmase aquí el sentido pragmático de este fundamento puesto que no hay más especificación que el uso que cada conocimiento o cosa enseñada tiene en la vida cotidiana. Claro está que esta vinculación es valiosa en sus tiempos, pero se advierte sobre posteriores usos en la educación y en las recomendaciones que de éste se derivan.

X: *Y siempre por un sólo y único método (la naturaleza ejecuta todas las cosas con uniformidad).*

Último y esclarecedor fundamento que dispone la explicitación komenskyana más contundente :

Haya un solo y mismo método para enseñar las ciencias, uno sólo y mismo para todas las artes; uno sólo e idéntico para todas las lenguas.

En cada escuela se siga el mismo orden y procedimientos en todos los ejercicios.

En cuanto sea posible sean iguales las ediciones de los libros en cada materia.

Esta última expresión - el subrayado es mío - expone las conclusiones acerca de que afirman que la obra komenskyana unifica y centraliza en el método todas las disposiciones sobre la enseñanza. A tal punto que el edificio didáctico se finca en la posibilidad normativa de fijar el patrón que conduzca todas las enseñanzas posibles, acorde a un orden prefijado (prescripción); apoyado por todos los medios y recursos que cumplan con estos requisitos (en esto último se incluyen los propios sujetos : maestros y alumnos).

No es extraño, entonces, hallar en la Didáctica el compromiso con el método o el modo de enseñar. Por un lado independizándose de los contenidos y, por otra parte, abriéndose en una multiplicidad de términos y maneras de entenderlo : técnicas, recursos, procedimientos, formas. Sea en una u otra forma, o en las dos conjuntamente, hay cuestiones que no pierden o tergiversan: **la didáctica se define y reconoce como la disciplina cuyo objeto es la enseñanza, pero más acabadamente, las maneras que ésta adquiere.** El camino para llegar a obtener el aprendizaje, contracara ontogenética de la enseñanza, adquiere relevancia y se pone en acto en la norma disciplinar y en la prescripción curricular.

Muestra de ello es la aseveración de LUNDGREN, U., 91, cuando afirma que definir el curriculum implica:

1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
2. Una organización del conocimiento y las destrezas.
3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de empeñarse los contenidos seleccionados; por ejemplo su secuencia y control.<sup>79</sup>

La selección de los contenidos y del método se pone un pie de igualdad para las decisiones curriculares. Pero resulta que la selección de los primeros se realiza con apego a qué se entiende por conocimiento y, desde allí, qué se entiende por ciencia. Desde esta determinación es bien sabido que el estatus de ciertos saberes, a los que se denominan científicos, tiene directa relación con el método por el cual se obtienen y se legitiman en determinados contextos sociales y comunidades específicas.

Por siglos la discusión sobre el método (su monorreferencialidad, relatividad y aparente caída) ha sido el motor que escindió a los saberes entre los científicos y los vulgares ; segmentó a los posibles y factibles de ser comunicados de los esotéricos, impredecibles o metafísicos; dividió a los sujetos entre la posibilidad de construir o no ciencia, dependiendo del modo de referenciar los fenómenos y acontecimientos (División de los paradigmas en las Ciencias Naturales y Sociales). En suma, los métodos o la puja entre éstos, definieron la pulseada entre los saberes a comunicar pedagógicamente y los que no entrarían, siquiera, en consideración. Por ello resulta relevante ésta implicación, que citada en tercera instancia - estando con Lundgren - en

<sup>79</sup> LUNDGREN, U. (1991) Op. Cit.. Pág. 20



realidad resulta prioritaria o quizás única determinante de lo que ha de seleccionarse y cómo ha de realizarse la selección.

Por ello, también, puede plantearse a la *Didáctica Magna* como una representación necesaria, en tanto discurso pedagógico, en tanto texto. Quizás podemos emparentar el presente trabajo con la pretensión de hallar el código curricular que inspira y materializa el autor / obra analizados. Se deja así planteada otra vía de acceso y posterior vinculación con otras obras / hombres, al tiempo que otros análisis posibles que exceden esta indagación.

Retornando al análisis se procede a analizar el capítulo XVIII, que expresa los FUNDAMENTOS DE LA SOLIDEZ PARA APRENDER Y ENSEÑAR.

Fundado en la crítica sobre la superficialidad de los conocimientos o la poca perdurabilidad de los mismos, producto de la frivolidad de la enseñanza escolar o por el olvido - por parte de los estudiantes - de lo no provechoso; se propone un nuevo decálogo obediente a las prescripciones de la naturaleza. Se recomienda : no tratar más que aquello que sea provechoso; sin separación; sobre fundamentos sólidos y colocados en profundidad, sirviendo éstos de apoyo; distinguiendo por capítulos o artículos lo que se deba distinguir; todo lo anterior funda lo posterior; lo coherente se enlaza; todo se dispone en relación con el entendimiento, la memoria, el idioma; todo se corrobora con ejercicios constantes.

La exhaustiva enumeración precedente resume el decálogo, que se fundado en que la naturaleza :

\* *no emprende nada inútilmente* : por ello las escuelas deben ocuparse de aquellos asuntos de aplicación en la presente vida y en la futura, sobre todo en ésta última (se trata de la utopía formativa). Puesto que es necesario tratar lo que inserte al hombre en su humanidad, en su cotidianeidad, en sus decisiones ciudadanas futuras. Visión a la vez terrenal de la vida, que procura - mediante la educación - prolongarse y hacerse de mayor calidad. Por ello la juventud debe ser imbuida de aquellos conocimientos que no sean obstaculizadores de la vida eterna (fin último, futuro en los términos komenskyanos) y al tiempo le permitan verdaderos y seguros frutos en el presente (futuro terrenal, humano, presente komenskyano).

Norma de la escuela ha de ser *no entretener a la juventud sino en cosas serias*.

\* *no omite nada de lo que estima provechoso para el cuerpo que forma* : hacer al hombre tan apto para los negocios de esta vida como para la eternidad. Letras, buenas costumbres y piedad : la trilogía basal que conduce y compone la naturaleza humana.

*Ciertamente nada puede ser sólido si no es coherente consigo mismo en todos los sentidos.*

\* *no hace cosa alguna sin fundamento o raíz* : promover la afición al conocimiento, que se identifica con la contracción al estudio. Por medio de

argumentos de excelencia, utilidad y hermosura de los saberes y en los saberes ; tanto como a la costumbre e importancia de estudiar.

\* *echa raíces profundas*: arraigar ambas cuestiones presentadas precedentemente. Es decir, grabar la idea (el objeto a enseñar) en su entendimiento y hacer dócil al discípulo (disciplina del estudio).

\* *produce todo de sus raíces propias, no de ningún otro origen* : ver con ojos ajenos y sentir con corazón extraño, contradice este fundamento - tal como se presenta en otras maneras de educar -. Los *tratados in abstracto* de las cuestiones concretas - la física, por ejemplo - no producen y conducen al saber. Cuestiona aquellos interminables monólogos o discusiones ficticias acerca de los textos, que no propician interiorizarse sobre las artes del pensar, el escribir, el leer siquiera. Esto es porque los pretendidos maestros eruditos, no son más que recitadores de nomenclaturas - *que saben enumerar los términos y reglas de las artes sin conocer su justo empleo* -, que se define más en términos cuantitativos que en cuerpos de relaciones y coherencia, hallándose destinada a la dispersión y segmentación de los saberes.

Por ello no hay más que "enmendar": *hay que enseñar (...) a que sepan no por los libros, sino por el cielo y la tierra, por las encinas y las hayas...* Tamaña expresión no puede más que asociarse a la experiencia, a la observación directa, a la concreción de los saberes a partir de los objetos concretos . Y con ello encomendarse a los principios sólidos del método :

I. Todo debe deducirse de los principios inmutables de las cosas.

II. No se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional.

III. En nada se empleará únicamente el método analítico; la síntesis con preferencia en todas las cosas.

Los fundamentos - tanto los explicitados en este y otros capítulos - no hacen más que sostener éste núcleo esencial y, por tanto, definitorio del **método didáctico**. Los restantes fundamentos abundan en este nudo.

\* *al disponer algo para muchos usos, lo diferencia con toda claridad* :la claridad, es constitutiva de la solidez. Distinguir, discriminar es el eje propugnado. Esto se vincula tanto a las disposiciones de los sujetos y de las cosas, como de los recursos que para su entendimiento resultan necesarios. Los libros están atados a esta regla, sólo sirven si esclarecen o si acercan aquello remoto o lejano a la posibilidad de los hombres, aquello que no puede ser observado directamente.

\* *se halla en progreso continuo; jamás se detiene, nunca emprende cosas nuevas dejando de lado las anteriores, sino que prosigue lo que empezó, lo aumenta y le da fin* : importancia otorgada a los principios y fundamentos , a la par que a la gradualidad de los aprendizajes. Emparentamiento entre la dependencia ontológica de la enseñanza y el aprendizaje, a punto de otorgarle iguales

dimensiones y espacios, de allí univocidad de tratamiento en el método. La secuencia llega a la prescripción áulica que ha dado origen a la secuencia motivación - desarrollo - fijación. *Ya que cuanto se ofrezca a la inteligencia, una vez bien percibido por el entendimiento, debe ser sólidamente fijado en la memoria.*

*En este método natural todos los antecedentes deben servir de base a los consiguientes, de otro modo no podrá haber solidez en lo que se haga.* Fundado y autorizado en Quintiliano y Vives, realiza un tratamiento de la memoria que lo retorna a las discusiones sobre su importancia y razonabilidad en el terreno del acceso al saber. No por estas solas expresiones habrá de enlistarse entre los mecanicistas, puesto que en este sentido está esbozando otras definiciones de memoria que han de transitar y ser rescatadas siglos después.

*\* enlaza todas las cosas con vínculos perpetuos.*

En este fundamento se define claramente qué se entiende por Enciclopedia (cuestión planteada en acápites anteriores).

*1) Deben de tal manera organizarse los estudios de toda la vida que formen como una Enciclopedia, en la que nada haya que no provenga de la común raíz en su lugar debido.*

*2) Todas cuantas cuestiones se resuelvan han de ser de tal manera racionalmente fundamentadas que no dejen lugar ni a la duda ni al olvido.*

En este sentido emergen con nueva fuerza las referencias a qué entender por conocimiento enciclopédico. Al parecer este término se vincula con la posibilidad de entender, de acceder a una formalización y secuencia de saberes que permitan la educación permanente. Para esto es menester tender sólidas bases, sobre tempranas facultades desarrolladas en los sujetos. Esta vida (sinónimo de presente y futuro terrenal) deberá explorar los fundamentos de las cosas y fundarse en sólidos argumentos. Esto sugiere no sólo una modalidad de educación sino una formulación vitalista de la misma.

La duda y el olvido son los elementos que equilibran la balanza de su osadía inicial. Al parecer las certezas y la permanencia de éstas, en la mente y en la vida del hombre pueden ser los pilares de la convicción tanto como el sostenimiento de un nuevo dogma. Para completar estas ideas expresa: *"Apoyar todo con razones es enseñarlo por sus propias causas; esto es demostrar no sólomente cómo es una cosa, sino por que no puede ser de modo diferente."*<sup>80</sup> Esto reforzaría la idea de que el conocimiento válido (y, por tanto, su sólida obtención) es aquél que siga las reglas del método científico referido a las cosas, es decir a las cuestiones naturales; propio del pensamiento realista. En él si se conoce fielmente lo que la cosa es, es a través de sus causas (y se observan y/o predicen sus consecuencias). La verdad de las cosas es la única verdad o certeza posible (en términos cartesianos) de la cual no puede dudarse y, por tanto, derivarse o deducirse las siguientes.

El pensamiento enciclopedista en educación posibilitaría, desde esta perspectiva, dos lecturas posibles:

<sup>80</sup> DIDÁCTICA MAGNA. Pág. 164

- la que se deriva de la continuidad en toda la vida, sobre el principio vitalista (educación permanente, libro de la vida en sucesivos capítulos, según orden natural de las cosas) enraizado en la idea de naturaleza humana (microcosmos);

- la referencia al mundo realista plasmado en la unicausalidad y fundamento de la cosa, a través de esta misma racionalidad. La explicación de las derivaciones, la etimología de las palabras, la referencia a su contexto de legitimación en el lenguaje específico. Ésto emerge como las razones fundadas que un preceptor debe dar a sus discípulos, como fundamentos primordiales. Sobre todo porque son las explicaciones, las razones fundadas las que apelan a la memoria comprensiva (en términos komenskyanos). De allí que la causalidad de las cosas resulte determinante para la selección de lo que ha de ser enseñado, pues aquello donde no aparezca claramente la causalidad deberá ser omitido de la enseñanza.

*\* guarda proporción entre la raíz y las ramas, tanto respecto de la cantidad como de la cualidad.*

Ya se ha expresado la crítica, reticencia y obstáculo que representa la vanalidad y banalidad de los conocimientos a ser enseñados. El saber firme garantiza el pasaje, de unos sujetos a otros, del mismo (formación de las generaciones adultas sobre las jóvenes) y a un tiempo, la trascendencia de la educación, como discurso, en la vida de los hombres presentes y futuros.

*"Tu saber no es sino que otro sepa lo que tú sabes."*, expresa sintética y admirablemente el ideario ecuménico komenskyano, tanto como la emergencia de los señalamientos ya enunciados y anunciados a los eruditos. El saber no tiene valor y vigencia sino se comparte, si no se traducen sus sentidos más básicos, si no se comparten los fundamentos del mismo. Primeros trazos modernos de las ideologías y de los paradigmas de conocimiento, puede aventurarse.

*\* vive y se robustece con movimiento frecuente.*

La solidez tiene en este fundamento otro pilar fuerte : el reforzamiento. Esto ha de lograrse a partir de las repeticiones y de la ejercitación. Claro está que ésta última compromete en su formulación toda la habilidad y erudición de quienes la preparan y suministran. Notable es la tríada que condiciona a la consecución de este principio. La analogía biologicista expresa que "la preparación de estos ejercicios nos lo muestran las facultades nutritivas naturales que regulan los movimientos en el cuerpo viviente : **aprehensión, digestión y asimilación.** [la rápida vinculación con teorizaciones piagetianas es ineludible] . Por ello se apuesta a que los saberes han de multiplicarse en los sujetos que los portan si piden mucho, lo retienen y pueden enseñarlo.

*"Pedir mucho, retener lo pedido y enseñar lo retenido, hacen el discípulo superar al maestro".*

Tal enunciado revisa la reproducción de los saberes en términos de la superación del joven por encima de las prescripciones y voluntades de sus

formadores. Cuestión que puede leerse a partir del sentido otorgado a la educación trascendiendo a los hombres mismos. Guante arrojado a la soberbia de los eruditos (mayoritariamente representantes de la Iglesia católica) , reconocimiento de la potencialidad de los hombres para el cuestionamiento y la autodidaxia. Avanza en este último sentido confiando en que el hombre moderno a ser formado tenga "apetito de saberes" provenientes de las necesidades que su contexto le va exigiendo. Matriz impulsora, podría colegirse, del emergente pensamiento burgués.

Abunda al expresar que *pedir* es tanto consultar al maestro, a sus condiscípulos y a los textos, por lo no sabido. *Retener*, por su parte, es fiarse en la memoria o consignarlo por escrito pues ya está conocido y entendido. *Enseñarlo* es exponer a quien lo solicita lo que se sabe. El tercero aparece como renovador en las escuelas propuestas, siendo los más habituales los dos primeros (aunque podría ampliarse que existen variantes de las tres condiciones). El último de los elementos citados se sintetiza con : "El que a otros enseña a sí mismo se instruye." En este sentido la repetición actúa como reforzador de los saberes al tiempo que profundiza en nuevas formas y argumentaciones sobre el mismo tema.

Desde otro punto de vista, la ejercitación se convierte en el pilar de la educación tradicional y, por qué no , se ancla en momentos o etapas de las clases didácticas (sobre todo si se avanza en otras consideraciones y recomendaciones que constan en la edición revisada).<sup>81</sup>

Revisados exhaustivamente los capítulos y fundamentos nodales del método en la Didáctica Magna, sólo resta sintetizar - en términos de hallazgos y advertencias emergidos en el análisis - y concluir provisoriamente este apartado.

El fuerte impacto que promueve el recorrido por el laberinto propuesto, a modo de múltiples ensayos de senderos que se bifurcan y vuelven a converger, dota a la indagación de algunas posibilidades quizás inusuales en esta tarea. Poder tensar, en los mismos términos en que el autor / obra propone, el recorrido con otras referencias de su propia atmósfera , re - estructura el análisis propuesto. Vigilantes y atentos a la advertencia de Piaget , los ecos de un presente inquisidor resuenan en el intento histórico de situarse en el tiempo - espacio analizado.

Devueltos al presente cada uno de los conceptos y términos que se definen, relacionan y estructuran, proveen de las justificaciones necesarias para seguir afirmando que se trata de una obra clásica de la disciplina Didáctica. Un hito en la historia y la determinación de la centralidad del método.

---

<sup>81</sup> *Ibidem* Pág. 168 y siguientes.

*Deo duce, ratione luce, sensu teste*  
[bajo la conducción de Dios, con la luz de  
la razón y el testimonio de los sentidos).

### Trilogías conclusivas.

Trilogías esparcidas que, como imágenes especulares, se multiplican *ad infinitum*. Fugas transgresoras que han acompañado cada paso y cada escondite en que se ha escudriñado. Caos y cosmos nuevamente se complementan en la confrontación. Ganan adeptos, pierden batallas, armonizan y aniquilan las ideas y a los portadores de las mismas. Ningún cronómetro puede dimensionar tal contienda solo el fluir de los elementos conforman y diluyen las atmósferas.

Tres maneras de expresar el análisis : del hombre / obra ; del artífice / artificio ; del autor / texto se han impregnado en la lógica del presente trabajo para poder traducir lo más fielmente sus enunciados.

El primer eje propuesto refiere a los ideales pansóficos e enciclopedistas. De allí se han extraído algunas tríadas esclarecedoras (conocimiento / costumbre / piedad ; erudición / virtud / religiosidad). La lectura de los dos primeros componentes de los tríos propuestos (conocimiento / erudición) permiten entender la formulación principal que deriva en la ubicación epistemológica de lo que allí se considera concepción y postura : **el realismo**.

El contexto histórico no puede más que prevalecer en las referencias y en el marco de discusiones posibles. En la puja entre el empirismo baconiano y el racionalismo cartesiano parece ganar la pulseada. Pero en las formulaciones halladas Komensky tercia para dialectizar el antagonismo emergente. Sus expresiones apuestan a superar esta discusión puramente científica y se instala en una reedición universalista de la humanidad. La confianza puesta en el hombre mismo (como imagen de Dios) con la dotación biológica pertinente lo constituyen en microcosmos que ha ser comprendido, pues éste no es más que el compendio, la enciclopedia que hay que aprender a leer, a entender , a enseñar.

El entendimiento humano no arraigado en el innatismo somete a igualdad a todos los hombres, totaliza la mirada y totaliza el ojo con el cual verlo. El mundo es el hombre, su imagen se espeja en todos los espejos en todos los hombres y se multiplica. Permítase una alegoría literaria para significar este párrafo :

"Para uno de esos gnósticos, el visible universo era una ilusión o más precisamente un sofisma. Los espejos y la paternidad son abominables porque lo multiplican y lo divulgan"<sup>82</sup>

Condenado *por* y condenando *a* los eruditos, la herejía toma cuerpo de hombre y se particulariza en cada uno de sus enunciados. Partiendo de ese

---

<sup>82</sup> BORGES, J. L. (1965) " Tlön, Uqbar, Orbis Tertius." EN Antología de la Literatura fantástica. Editorial Sudamericana. Bs. As. Pág. 114

todo magnificente y magnífico que representa Dios, su imagen y semejanza se constituye en la sombra donde resguardarse para hacer real lo divino, y divinizar lo real. En múltiples maniobras deductivas la naturaleza ocupa el centro de la escena. Ella es la nueva divinidad ha ser obedecida, encontrando en el hombre mismo su máxima expresión.

La vida, tan azarosa como tentadora, es el valor por excelencia a defender. Por ello atentar contra ella, contra sus múltiples expresiones era el arma usada por los defensores del dogma imperante. La vida es estigma cuando las obras de los hombres son negadas, destruidas, cuestionadas u ocultadas tras Indices, Juicios, Prescripciones. Qué puede mostrar más el desprecio por la vida que la tortura de los cuerpos. Si la dotación biológica de los hombres se muestra como la *vía regia* para acceder al conocimiento; si el mundo real halla en ellos el camino cierto para saber; no hay nada más que cegar, ensordecen, mutilar.

Los ojos, los oídos, las manos, las pieles, las lenguas no son sólo esos reductos concentradores de la posibilidad; representan la posibilidad de cada uno de los individuos de ser y hacerse de los saberes. Por ello en Komensky la única manera de entender a la **Didáctica es comprender cómo el hombre aprende por sí sólo**. La autodidaxia invertida es la enseñanza. Y esto es porque el entendimiento se asienta sobre la naturaleza humana, y ésta última en la naturaleza social.

De ésta última afirmación se deriva la importancia que la disciplina adquiere según específicas formulaciones. Ya advertida en la *Ratio Studiorum*, educar con amor al individuo, dulcificar el trato, efectivizar la dominación a través del Evangelio. En fin, evangelizar.

Por ello el destinatario es el hombre - preceptor , salvador de almas nobles. El pastor que instruye al rebaño docilizado. Las restricciones están impresas en la misma naturaleza, pues ella tiene impregnado el camino para su logro. De allí que la tríada final se configure a partir de intelecto / voluntad / memoria. Pero esta última no solo puede recluirse en las definiciones conocidas, más aún ella es la que se critica. Nuevas denominaciones la configuran : conciencia, facultad potestativa, impresión del alma.

Retomando aquel humanismo que encarna en la figura del literato este trabajo se ha permitido "metaforizar" algunas conclusiones como las que siguen. El universo humanista y pansófico de Komensky provee, como manantial inagotable, más y más expresiones. Las lenguas y los lenguajes son el trono donde descansa apaciblemente el saber a ser conseguido. Un fuerte soporte metódico se despliega para que cada individuo acceda a repantigarse en tan codiciado sitio. Quién puede resistirse a esta visión totalizadora de la vida, del mundo, de los saberes, de las disposiciones. Compartir este nuevo dogma es compartir la idea global del humanismo al tiempo que despreciar aquellos que hegemonizan el papel a través de la violencia física. Nace una nueva forma de violencia ordenadora, un disciplinamiento solapado, tan o

más fuerte que el anterior donde la intuición humana es la primera guía al raciocinio razonable.

Hacedores de utopías, los humanistas, los hombres modernos que confían ciegamente en la naturaleza, retornan al recto camino del método. Artífices terrenales crean uno y otro artificio para asir temporalmente la tan compleja trama natural. Y, como es natural - valga la expresión -, la naturalizan. Marca a fuego hasta nuestros días la naturalización de las miradas, la obviedad de la enseñanza, la vanalidad de que se acusa a la didáctica cuando no provee de los certeros elementos que prescriban el acceso al conocimiento. Condena de cuna, **marca genética de lo didáctico que denuncia la prescripción mientras prescribe.**

Retornando a las teorizaciones posibles puede afirmarse que los saberes, disciplinados a través del método, tendrán así un doble soporte argumentativo : el que deviene de lo que se considera ciencia, y el que supone un ordenamiento especial y específico en la escuela. Fortificado por el maestro y en él, la prescripción se hace norma. El método norma según se seleccionan y secuencian los saberes y se prescribe la acción, otra vez normada por el método de enseñanza. Esto está explícito en la atmósfera komenskyana . Queda una y otra vez expresado en sus fundamentos esenciales, en su seguimiento de lo natural.

La certeza, la solidez, la verdad verdadera , se apoya en que ésta es la definición del patrimonio natural. La brevedad y el agrado son las normas a seguir para que naturalmente el hombre se haga erudito, sabio, enciclopedia en sí, en definitiva : microcosmos.

Es nuestro deseo que el Método de enseñar alcance tal perfección, que entre el usual y corriente, hasta ahora, y este nuevo procedimiento didáctico, exista igualo diferencia que la que admiramos entre el arte antiguo de multiplicar los libros, mediante la copia, y el arte tipográfico, recientemente descubierto y ya extraordinariamente usado".

Otra puerta arbitrada ha sido la trilogía artes / ciencia / lengua. La recomendación komenskyana halla una de sus postulados básicos, en cuanto a los destinatarios de este texto, en la recomendación sobre la necesidad de hallar y producir textos panmetódicos. Este encargo se hace carne en la creación de comunidades de eruditos, que, de forma racional y generosa, puedan poner a disposición sus saberes para tan alto cometido. La comunidad educativa va contorneando sus límites y alcances. El discurso pedagógico toma fuerza como lenguaje especial y específico. Los hombres se profesionalizan a partir de su portación y su desarrollo. La necesidad del texto omnicompreensivo se materializa.

De esta manera se entiende a la Didáctica Magna como una expresión acabada del texto panmetódico, y por extensión, se aventura que puede



entenderse como una de las primeras expresiones curriculares en los albores de la modernidad. ¿Cuáles son las razones de esta aseveración? , ¿Qué contiene este texto que puede ser asociado con esta expresión?, ¿Por qué invocar el curriculum en este momento?

Tanto la emergencia del discurso pedagógico, como la constitución de un grupo de especialistas que lo configure se disponen como los ejes convergentes al servicio de textualizar, de representar las intenciones y los sentidos que la educación y sus formulaciones en términos de enseñanza y de aprendizajes deben adquirir.

En términos de LUNDGREN, U. 92 "*la solución necesaria al problema de la representación*"<sup>83</sup> se configura - desde la Didáctica Magna - en el objeto y problema que se analiza en este trabajo, desde la perspectiva de enmarcar uno de los elementos centrales de la Didáctica (el método) como eje discursivo central en las determinaciones curriculares.

Esta referencia es claramente aportada por el texto analizado, en primera instancia, bajo la pretensión de instalarse como el lugar obligado y de referencia de toda la comunidad educativa. Pero trasciende este ámbito al referirse expresamente a los encargados de poner en marcha sus especificaciones y de hacer cumplir el compromiso educativo que se dispone. Esto es : preceptores y maestros, padres, eruditos, representantes del poder político y religioso. Tan taxativas especificaciones no hacen más que instalar la normalización de los saberes a ser enseñados, como los únicos recortes posibles y relevantes para la educación de la juventud.

Tan amplia convocatoria no hace más que restringir (aunque esto aparezca contradictorio) a un conjunto limitado de sujetos y de saberes al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tal poder ordenador, tal límite se instala a partir del método.

La amplitud de las intenciones se fraccionan y articulan a partir de la instalación de los niveles de educación, propuestos para la captación de los sujetos desde la primera infancia hasta bastante avanzada su juventud. Infancia, puericia, adolescencia y juventud: las cuatro estaciones del hombre que la educación debe recuperar para sí, parafraseando al autor estudiado. Las determinaciones configuran claramente el incipiente sistema educativo, tal y cual se conoce siglos más tarde, según se materialice dependiendo de la concentración poblacional y sus correspondientes dependencias de los territorios políticos correspondientes.

Esta marca de origen del curriculum, como texto que dispone todas las cuestiones referidas a la educación, está es discusión en la actualidad - aún con las dificultades y confusiones que esto reporta - con una vigencia tal que no parece tener otra referencia que el presente; un presente que se ha olvidado del pasado que le dió existencia. La intención es poner en emergencia, entonces, que un texto panmético, no hace más que hablar de

<sup>83</sup> LUNDGREN, U. (1991) Op. Cit. Pág.22

la omnipresencia y omnipotencia de las prescripciones curriculares. Al tiempo, debe reportar algunas reflexiones, generosamente dispuestas en la Didáctica Magna, con relación a la implicación y compromiso que los sujetos asumen en tanto dispuestos a su consecución o cuestionadores del mismo.

Mas la referencia a la ampliación de la educación *a todos*, también reporta analizar el universo convocado. Para sintetizar este apartado el acápite resulta esclarecedor. La reproducción del método, la universalización del mismo, en términos de copiar clara, serialmente, cada uno de los textos, cada una de las intenciones, cada uno de los sujetos - homologando unos a otros - ponen en evidencia que las metáforas y las comparaciones a las que alude consecuentemente Komensky, no son más que la expresión de la masificación de la escolaridad, en términos de homogeneización de los sujetos. El orden debidamente guardado, está en directa referencia a instalar el orden social, un nuevo cosmos referencial, donde el disciplinamiento de las mentes y los cuerpos - estando con Foucault - resulte efectivo y eficaz. Por ello la imprenta, el arte tipográfico, constituyen la manera de imprimir a los individuos la matriz monorreferencial con la que visualizar el mundo. Si se ha inventado la tipografía que multiplica los textos (vehículos de multiplicación de la erudición), la invención del *método universal o didacografía* permitirá multiplicar a los eruditos. Estos definidos como los que harán al progreso de los asuntos humanos, vía la moral protestante.<sup>84</sup>

La impresión de miles de textos curriculares, la posibilidad de acceso a ellos, las discusiones que su lectura y análisis implican, pone a la sociedad toda en presencia de una temática recurrente : la posibilidad de educar a los individuos de una manera homogénea, a pesar de los discursos sobre la heterogeneidad de los mismos. Esta permanente atmósfera de preocupación, reconocida como ocupación emergente en la actualidad, ha dado lugar a esta referencia y ha considerado oportuno el tratamiento de la misma.

Un texto panmetódico no es más, ni menos, que la intención de poner en orden lo caótico y establecer las pautas a seguir para que tal orden se logre : es el fin de la educación a partir de la universalidad del método. Es la intención textualizada para ser reproducida, editada, masificada sin límites. La representación necesaria que genera la necesidad de representación.

En la enseñanza de las artes - y de eso se trata la didáctica, considerada y definida como arte de enseñar - la trilogía modelo / materia / herramientas, propone una forma externa a la cual intenta reproducirse. Algo a qué darle forma y los medios para llevar a cabo tal transformación. Para llevar a cabo tal cuestión debe disponerse de otras tres cuestiones : uso legítimo / sabia dirección / ejercicio frecuente. Reportan estas últimas cuestiones : dónde y cómo ha de disponerse cada cosa para que el discípulo aprenda; cómo dirigirlo para que no cometa errores; y, no dejar errores, corrigiéndolos, hasta llegar a obrar con certeza y facilidad. Renovados los preceptos del

---

<sup>84</sup> Se está siguiendo a Komensky en el capítulo XXXII Del orden general de las escuelas rectamente guardado. Pág. 309

método, entonces, el arte de enseñar; el arte de llevar adelante un **currículum** debe estar preocupado por dónde y cómo hacerlo.

Esto permanece hasta el presente tan firme como las formulaciones que se acaban de expresar. La preocupación central de los docentes, y de la comunidad toda, se centra en dónde enseñar (la escuela, el aula, el tiempo de aprendizaje, los diferentes niveles de escolarización, etc.), y logrado el espacio / tiempo, cómo hacerlo - configuración primigenia de lo pedagógico -. Esto último convoca a la metodización de la enseñanza. Komensky no hace más que hacerse eco de tal cuestión y dejar su impronta esclarecedora al respecto.

Como lo que ha de hacerse se aprende haciéndolo, sólo la experiencia de la práctica - dar clase ininterrumpidamente, por años- será la mejor manera de aprender el método y de perfeccionarlo por sucesivas correcciones, hasta que se enseñe sin errores, certeramente : así los alumnos aprenden.

Homologación de la enseñanza al aprendizaje, por una parte; y de la experiencia - antigüedad en el saber, por otro. *"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."*<sup>85</sup> Esta sola frase tienta a hacer un análisis de la actualidad de este discurso, pero su enunciación es un hallazgo clarificador. La construcción refiere, entonces, a la imitación más acabada que conduzca a la perfección, es decir, a la homologación y homogeneización de todos los saberes, de todos los hombres. La pretensión curricular no es otra, entonces, que conducir a los maestros por su destino de ejecutores con la prolijidad, facilidad y orden propuesto : así serán considerados buenos maestros, artífices de destinos destinados.

Es realmente cierto que el arte nada puede sino imita a la Naturaleza.

Se ha hecho referencia a que el marco realista desde el cual definir y comprender la atmósfera komenskyana, se constituye en el referente obligado. La definición de qué se entiende por naturaleza y desde allí sus derivaciones a la ciencia y a la educación son irrenunciables. Es por ello que la primera conclusión es que el método de enseñanza o método didáctico no puede escindirse de la definición de método de la ciencia (por estar referido y definido por la naturaleza misma).

Con ello se instala la adhesión a qué se considera ciencia o, por mejor decir, qué saberes se constituyen en ciencia o son considerados científicos. Esto le posibilita al hombre ponerse en contacto con la naturaleza de las cosas y desde allí definir las, conceptualizar las, relacionar las, en fin, conocer las. El método didáctico sólo debe apegarse a estas formulaciones y resguardos para ser exitoso, puesto que sólo ha de reproducirse en escalas más o menos

<sup>85</sup> DIDACTICA MAGNA Cap. XXI. Pág. 204.

mensurables aquello que ya se ha legitimado en otros ámbitos. Esto hace que sea certero, ordenado, fácil, breve, agradable y finalmente sabio. De allí puede considerarse que el método deductivo, tal las expresiones cartesianas y la adhesión komenskyana sea el método general que asila al método de enseñanza. Pero las expresiones baconianas no desdican este fundamento. Los procedimientos analítico y sintético quedan expuestos en la obra con claridad y en referencia a las diferentes disciplinas (o saberes disciplinados a ser enseñados) e instancias educativas. También la adhesión a la experiencia y a los sentidos como únicos impulsores y posibilitadores del acceso a la naturaleza.

La propuesta de dar tratamiento al método general (totalizador) con exclusividad y referir - en capítulos posteriores - a los métodos especiales (enseñanza de las artes, ciencias, lenguas, piedad) son la muestra de lo anticipado.

Cabe entonces recapitular lo desarrollado centralmente. Haber hallado, en el método de la enseñanza de las ciencias particulares, el sentido del método de enseñanza.

1. *Que tenga limpios los ojos al entendimiento.*
2. *Que se le presenten los objetos.*
3. *que se preste atención; y*
4. *Que sepa deducir unas cosas de otras con el debido método.*<sup>86</sup>

Tales expresiones no hacen más que explicitar los debidos pasos a seguir, los principios sólidos en los que el método se apoya y desde los cuales se desarrolla. Esto, además, se sustenta en precisiones sobre cuales son *los espejos que Dios distribuye a la mente*, puesto que existe en la obra analizada una descripción referente a las diferencias de los *ingenios*. Esto obliga a pensar en taxonomías en torno a las características personales o de las capacidades de los individuos y sus posibilidades de acceso a los estudios. Si bien no se analizará esta cuestión puede vincularse al estudio de las capacidades humanas que preceden a Komensky (Erasmus, Vives) y que más tarde corporizarán los estudios psicológicos y el nacimiento de la disciplina pertinente : la Psicología.<sup>87</sup>

Referir al método de la ciencia y homologarlo a la posibilidad de entendimiento humano - en torno a las capacidades, la mente humana etc. -, ha sido, y es, el interés de quienes han estudiado la enseñanza de contenidos escolares. Con esto se anticipa algunas relaciones y referencias que más tarde apoyan fuertemente al método de enseñanza hasta definirlo como lo conocemos contemporáneamente.

Retornando al raconto de las aproximaciones realizadas, los principios que se enumeran - orden, brevedad, agrado, solidez - no son enumeraciones vacuas,

<sup>86</sup> Desarrollado en otro apartado del presente trabajo.

<sup>87</sup> Referencias extraídas del Cap. XII Pág. 98 en adelante.

sino fuertes determinaciones sobre la especificidad y objetivo del método didáctico. Instruir, en todo caso, es una tarea que refiere a la selección de unos saberes - primera utilización del método , tal y como aquí se ha entendido - con lo cual el orden (secuencia) en que estos sean enseñados determina la posibilidad de acceso a los mismos. Pero éste orden debe ser posible de captación por los individuos - discípulos - por lo que la primera condición es la *facilidad*. El sistema de instrucción, destinado a los niños y jóvenes, debe garantizar que la posibilidad de acceso esté condicionada a las capacidades - etáreas y de caracteres personales - de los jóvenes. No debe olvidarse que la instrucción no sólo refiere a los contenidos escolares, sino a la disciplina del hombre, a las costumbres, a su futura inserción social y laboral (aunque ella sea la erudición, en términos generales).

La facilidad, entonces, se formula a partir de aquellas cuestiones que han perdurado como principios que exceden la formulación del método - aunque sin desconocer su procedencia - y son el centro de las formulaciones sobre la enseñanza y la instrucción.

1. *Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.*
2. *Se actúa con la debida preparación de los espíritus.*
3. *Se procede de lo general a lo particular.*
4. *De lo más fácil a lo más difícil.*

Las formulaciones pedagógicas y didácticas no han podido refutar ninguno de estos principios, aunque sí han variado las maneras de interpretarlos. La instrucción se ha extendido cada vez más hacia las edades tempranas de los seres humanos. Preparar la inteligencia ha tenido más de una justificación y se ha convertido en la alternativa pedagógica más asistida y demandada por diferentes sectores sociales. Preparar a los espíritus es ponerlos a disposición de las generaciones adultas, y con ello, a merced del disciplinamiento y la socialización. Los estudios y prepararse para ellos, aportan la facilidad de insertarse en la legalidad de los principios y concepciones sociales de cada contexto histórico; que se materializan en diferentes fines educativos y diferentes perspectivas de socialización.

Pero aún se puede avanzar en estas afirmaciones a partir de los dos preceptos siguientes. En ellos lo deductivo, refiere a la formulación metódica más fuerte, y con ello al particular enfoque cartesiano para las ciencias. Y en lo anterior se asienta la posibilidad de definir qué se entiende por cercano, fácil, posible, en fin, natural para el ser humano.

Aunque los tiempos y los espacios se estén tejiendo en tramas cada vez más posibles al entendimiento humano - sobre todo en el terreno de las informaciones - (no olvidemos que la ciencia se definió como *noticias de las cosas*) la posibilidad de que estas informaciones sean entendidas acabadamente, sean interpretadas cabalmente, puedan ser esencialmente comprendidas; siguen dependiendo de las definiciones sobre lo cercano y lo simple, es decir, de lo fácil.

Está claro en lo manifestado en el pasaje que asienta cuáles son las facultades y dotaciones biológicas implicadas. Éstas se convierten en la razón fundamental del método natural, puesto que es natural que el individuo las posea, y que a ellas esté destinada la propuesta de enseñanza. El encadenamiento lógico de los mismos también se asienta en lo advertido sobre la mutua implicación del método con las capacidades de los sujetos y su progresivo desarrollo. Entonces : primero por los sentidos (esto es lo fácil); después, la memoria; luego, el entendimiento; y por último, el juicio.

La enseñanza que principia en lengua materna, y en la escuela maternal, es otro de los andamiajes indispensables que refiere a la facilidad en términos de lo cercano y lo simple. Desde cada una de las formulaciones se intenta explicar en un lenguaje preciso y omniabarcativo lo que su definición implica: **"Para que el método excite el deseo de los estudios es necesario, en primer lugar, que sea natural"**. Si la intención primigenia y el fin en sí mismo en la instrucción se encuentra asentado en la monorreferencialidad metódica, no puede más que colegirse que el argumento por excelencia tiene que ser la naturaleza de las cosas, la naturaleza humana.

Si la facilidad es determinante, *la rapidez* es su contracara de eficiencia. La duración de los desarrollos instructivos no debe ser más lenta que la capacidad de los sujetos por mantener la atención sobre ellos y el encanto que aquellos producen en el espíritu infante/ juvenil. A esto se suma que la intención es ampliar la posibilidad de acceso a la enseñanza a todo el género humano, y que para ello han de disponerse una cantidad de preceptores (conocedores de estos preceptos, que cubran las exigencias de la tarea / misión encomendada) que atiendan a la creciente masa de sujetos educables. Esta economía de los esfuerzos no escapa a las determinaciones y las factibilidades que el método dispensa. No debe olvidarse que el método tiende a ser una serie de prescripciones acotadas, de fácil resolución y que siguiendo sus sucesivas etapas - como serie de acciones concretas - soluciona efectivamente el problema de la enseñanza a un colectivo de alumnos.

Para este tramo es posible arbitrar algunas aproximaciones a cómo las políticas curriculares - y sus formulaciones textuales - asientan su poder innovador en la selección aparente de nuevos saberes y metodologías de acceso a las mismas. Con esto quiere expresarse que toda prescripción curricular, destinada a la masificación y democratización de la educación, aparentemente sólo innova en términos de contenidos y de algunas maneras de ponerlo a disposición de los alumnos. Sin embargo, aquí queda solapada la potente determinación que el método posee. Por un lado, cuando de transposición de conocimientos disciplinares se trata, la lógica de la disciplina determina no sólo el contenido a ser enseñado sino la manera en que éste se ha producido y justificado disciplinariamente. Por otro, esta enseñanza escolar supone que existen expresiones fundamentales en el curriculum que abordan estas determinaciones, por lo que las metodologías de enseñanza no pueden escindirse de los métodos de producción científica (disciplinar y psicológico). Entonces, el método de enseñanza es también una

representación necesaria de lo que se entiende por método de las ciencias y se dispone curricularmente como la manera más rápida y eficaz de enseñar y, por tanto, de que los alumnos aprendan. La simultaneidad de la educación y su creciente multiplicación cuantitativa, obliga a que el método actúe cada vez más fuertemente en acciones sobre la heterogeneidad que logren la homogeneidad. Al punto que la principal determinación del método se halle en la homologación realizada entre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje.

La facilidad y la rapidez están destinadas a solucionar el problema de *la simultaneidad*. La diagnóstico sobre la educación existente en la atmósfera komenskyana expresa que *faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la misma clase*, cuestión que presentaba aún más problemas cuando la instrucción es diversa y diferente, en los distintos centros de instrucción. Con el método busca unificarse la visión sobre la realidad y a la vez sobre las visiones de los sujetos en torno a ella. Todos han de ver la misma cuestión o cosa, al mismo tiempo y desde la misma perspectiva.

Si se tensa esto con la referencia a los ingenios humanos, puede concluirse que se trabaja más sobre la igualdad de oportunidades, que no de posibilidades, de acceso a los saberes. La simultaneidad, entonces, no es sólo la solución al problema de la enseñanza colectiva, sino un anticipo sobre selección natural de los sujetos, en términos de sus ingenios.

Con todo, existen una multiplicidad de cuestiones que pueden ser abordadas bajo los preceptos de facilidad, rapidez y simultaneidad. Sin embargo, sólo algunas son importantes en términos de instrucción y enseñanza. Una de ellas se expresa en el interrogante : *¿Cómo determinar cuáles son las importantes, las centrales, las que formarán parte del curriculum?*

Tal y como lo expresa el hombre / obra analizado : sólo se enseña lo que hay que saber. Ambigüedad que se resuelve por otras determinaciones y formulaciones ya anticipadas. Pero esto adquiere más precisiones cuando del uso de los saberes se trata. El criterio pragmático comienza a campar en el discurso. *"Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado."* Se considera banalización cuando lo que se enseña - aprende no encuentra un lugar donde ser aplicado, cuando no resuelve la situación concreta, cuando su ejercitación no adquiere relevancia en su aplicación y no encuentra base en otros aprendizajes anteriores y, finalmente, no es base de aprendizajes posteriores.

Para reforzar estas afirmaciones, se necesita que lo enseñado tenga razones referentes a la causalidad y a la posibilidad de entender y constatar la misma. Puesto que las cosas son porque puede advertirse la causa de su presencia y de sus transformaciones, y su estudio será entonces desde allí. *"Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber: por sus causas."*

La causalidad es el resorte principal para entender los fenómenos, sobre todo cuando se trata de acceder a un conocimiento ya construido desde la opción

naturalista, es decir, debe ser enseñado de la misma manera en que fue obtenido como verdad o certeza científica. Por ello esto aparece reforzando anteriores explicitaciones sobre la determinaciones del método científico en el método de enseñanza, en la selección de contenidos, y en la adopción primigenia de un método por sobre otro /s. En este caso se trata del deductivo cartesiano. *“Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes.”*

El encadenamiento lógico, prescribe la secuencialidad de los saberes, de la enseñanza, de los aprendizajes; hallando en esa lógica razón necesaria y suficiente para ser considerada natural y, por tanto, incuestionable. *“Deben examinarse todas las partes del objeto, aún las insignificantes, sin omitir ninguna; con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.”*

El tiempo de enseñanza y su homologación con el tiempo de aprendizaje; situación que refiere al espejamiento de los saberes dados por el docente en la mente de los alumnos, como manera de adquisición; es solucionado a partir de la secuenciación y el detenimiento en determinados aspectos. Estos aspectos adquieren el estatus de saber en sí mismos por su solo tratamiento y pretensión de comprensión. *“Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.” “Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla”*

Nada ha de considerarse debidamente enseñado y mucho menos aprendido si no queda claro y evidente a todos los sentidos, a todas las posibilidades de causalidad, a todos los objetos posibles de ser comprendidos por sus dimensiones, aspectos y usos. Puesto que las cosas son por ser categorías únicas y discretas. *“Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas.”*

Todas y cada una de estas aseveraciones llevan al orden, brevedad, agrado y solidez. Requisitos y pilares sustanciales del método de enseñanza. Artificio construido para solucionar los difíciles aspectos que se presentan al pedagogo y didacta de la época, a la caótica atmósfera que envuelve a los humanistas, a las dificultades que pretende resolver el pensamiento ecuménico de Komensky.

La universalidad está presente en la configuración del artificio tanto como en la prescripción que conduce su consecución.

**Haya un solo y mismo método para enseñar las ciencias, uno sólo y mismo para todas las artes; uno sólo e idéntico para todas las lenguas.**

**En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios.**

**En cuanto sea posible sean iguales las ediciones de los libros en cada materia.**

Quien pretenda dar una solución acabada a la compleja trama contextual, no puede menos que establecer todos los frentes de ataque y todas las estrategias posibles para salir victorioso en tamaña empresa. Esta es la empresa y el



*Capítulo 2*

*Johann Friedrich Herbart.*

*1776 - 1841*

cometido komenskyano , no de menor tenor serán entonces sus formulaciones y la normatividad que representa. La actualidad de sus formulaciones, no sólo obedece a entender sus preceptos como parte de una obra clásica para la Didáctica (como disciplina dedicada a los problemas de la enseñanza y de los aprendizajes); si no , que trasciende en los tiempos como la emergencia de la necesidad educativa, instructiva, en fin, pedagógica.

Sustancia de los principios formadores de la institución educativa, principal fuente de discusión de las sociedades, cuando de intereses y sentidos utópicos se trata. La educación es el vertedero por donde fluyen las posibilidades y los solapamientos de intereses diversos y de sentidos comunes y / o contrapuestos. La emergencia de tratamientos totalizadores, halla en el método de enseñanza su principal eje de formulación; cuestión ésta que ha de advertirse en otro hombre/ obra a analizar.

La pretensión humana de abarcar múltiples y controvertidos aspectos de la enseñanza han convertido a este hombre / obra en foco permanente de referencia y por ello su actualización necesaria y permanente. Cada una de sus frases adquiere dimensiones multifacéticas y polémicas; aún cuando se compartan las formulaciones deductivas (*I. Todo debe deducirse de los principios inmutables de las cosas.*). Si cada una de sus cuestiones refiere a la uniformidad del conocimiento escolar y su pretendida enseñanza (*II. No se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional.*); aunque ésta pretenda cuestionar otras formas de enseñar y de aprender. Si se sigue dependiendo de formulaciones no criticadas, y que constituyen el habitus de los enseñantes y de múltiples discursos pedagógico - didácticos. (*III. En nada se empleará únicamente el método analítico; la síntesis con preferencia en todas las cosas.*).

Renglón a renglón Juan Amos Komensky, ofrece la posibilidad de adentrarse en la tan compleja e intrincada trama de la educación, de sus problemas, de su abordaje posible. Atento a ello no se abundará más en las conclusiones, cerrando con otra de sus citas, que compendian claramente lo que hasta aquí se ha querido expresar :

*1) Deben de tal manera organizarse los estudios de toda la vida que formen como una Enciclopedia, en la que nada haya que no provenga de la común raíz en su lugar debido.*

*2) Todas cuantas cuestiones se resuelvan han de ser de tal manera racionalmente fundamentadas que no dejen lugar ni a la duda ni al olvido.*

**“ Quien quiera contarse entre los buenos, te honraría Comenio, y honrará tus esperanzas y sueños “**

Liebniz, 1670. Elogio fúnebre.

## La atmósfera herbartiana.

Cien años separan a Komensky de Herbart , desde la desaparición física de primero al nacimiento del segundo. Dos siglos separan a sus obras , desde la edición latina de la *Didáctica checa* (Didáctica Magna) a *Bosquejo de Pedagogía*. En perspectiva , desde el mundo convulsivo y caótico del primero, las postrimerías del siglo XVIII y principios del XIX aparecen como de calma y sosiego , de orden y paz. Sin embargo, al instalarse en la atmósfera respirada por el segundo (1776 - 1841) se descorre el velo que oculta nuevos conflictos y diferentes maneras de encararlos.

El continente europeo se ha establecido como centro geopolítico dominante , determinando el pensamiento del mundo occidental. Desde éste se define lo que es civilizado, culto, científico, revolucionario, progresista. La generación de textos políticos, filosóficos, científicos , etc. , en estos confines impregnan territorios y pueblos allende los mares. Los múltiples autores se legitiman como pensadores, literatos, filósofos, científicos y son profusamente citados; aparecen en los textos de historia de la filosofía, de la ciencia, de la política, de la pedagogía trayéndolos hasta nuestros días.

La revolución francesa (1789) ha demarcado la centralidad de las decisiones burguesas y la imperancia de su ideología y sus intereses. Los Estados Nación territorializan sus límites y luchan entre ellos por prevalecer, constituyendo las Repúblicas que diluyen a las monarquías. La desaparición física en el patíbulo , el escarnio público , la destrucción y toma de las propiedades materiales y simbólicas de los poderosos han puesto en evidencia los intereses que tomaron la Bastilla y constituyeron al "pueblo" y al moderno "ciudadano". Con estos hechos el *Siglo de las Luces* y el despotismo ilustrado aparecen para perecer en la guillotina. El mundo napoleónico trae nuevas maneras del Imperio ; nuevas batallas siegan vidas y pretensiones humanistas y filantrópicas. Las Independencias en el continente americano siguen los ideales europeos y se constituyen según sus normas y modelos. Todos estos confusos e intrincados sucesos perfilan la atmósfera que se intenta delinear.

La defensa de los ideales políticos en términos de democracia se han separado abiertamente de las luchas religiosas (tal y como se comprendían y expresaban en otras atmósferas). La Iglesia a quedado subsumida al Estado y la adhesión de las naciones a los diferentes cultos, a lo más, forman parte de los articulados de sus Constituciones Nacionales. Las luchas armadas tienen otros estandartes , identificados con las contiendas territoriales o de los diferentes sectores sociales - lo que Marx denominaría "lucha de clases" -. El poderío de las armas y de las estrategias militares - aprendidas en los Liceos - se escinden de banderas religiosas y se nutren de sentido nacionalista.

Los humanistas optan por una postura a favor del laicismo, compelidos por el pensamiento burgués. Impregnados por la racionalidad económica , redefinen su inserción en el mundo de las ideas modernas. Para ello es menester que impere la razón por sobre las creencias; que predomine la investigación sobre las intuiciones y el asombro primitivos; significa la

preponderancia de todo aquello que genere saberes para sostener el nuevo poder. Quienes critican esta nueva visión del humanismo - o la postura de los hombres que lo encarnan - lo definen más cerca de los sofistas que de los escolásticos; puesto que están más próximos a la economía y la razón que a la autoridad del dogma o los designios divinos. Con todo Dios sigue invocándose en las empresas y en los estandartes civiles y militares , tanto como en las revoluciones económicas y educativas.

Herbart nace en Oldemburgo (Alemania) el 4 de mayo de 1776. Sus primeras enseñanzas estuvieron a cargo de un preceptor privado, hasta que ingresa al Colegio Humanista de su ciudad natal. Permaneció allí hasta 1794, fecha en la que marcha a la Universidad de Jena , recibéndose de filósofo tres años más tarde . Su padre fue Consejero de Justicia y Gobierno, mientras que su madre dedicó toda su vida al cuidado y educación del joven Johann.

Ya recibido se emplea como preceptor de los hijos de von Steiger (gobernador de Berna), donde se pone en contacto con las ideas de Pestalozzi , a quien visita en Burgdorf en 1798.

Tiene contactos importantes - vía su madre - con Shiller y Shelling; más tarde recorre Halle y Bremen desde donde, por los contactos mantenidos con el senador Smidt , viaja a Gotinga. Allí permanece desde 1802 a 1809. En 1805 obtiene su cargo de *privant - docent* en la cátedra de Filosofía en la Universidad de esa ciudad; ascendiendo, a poco, como profesor extraordinario. La universidad de Heidelberg le ofrece una cátedra - dejada por Hegel - que rehusa.

Ya en 1809, acepta la cátedra que le ofrecen en Königsberg, reemplazando al fallecido y prestigioso filósofo idealista Immanuel Kant. En esta universidad crea y dirige el primer Seminario Pedagógico , centrado en la formación del profesorado y escuela elemental de aplicación. Reim y Stoy fueron sus alumnos y seguidores incondicionales de sus ideas pedagógicas.

Vuelto a la universidad de Gotinga escribe su obra : *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. (1833).

Esta suscita trayectoria vital muestran que la vida de este hombre moderno, dista de haber sufrido las conmociones y avatares de Komensky. Otra atmósfera habrá de delinearse para situar y comprender las particulares cuestiones que, en apariencia , abisman las vidas de los hombres a través de los siglos. Alemania , filosofía, y preocupación por la educación aparecen como una tríada posible de conducir por los senderos del hombre / obra a la que está dedicado este capítulo.

¿Cómo comenzar a configurar el mundo de una centuria, que se encuentra a caballo de los siglos XVIII y XIX? *Sturm und Drang* (Tempestad y asalto , o tempestad e ímpetu) título modificado de la obra de Friedrich Maximilian Klingler (1752 - 1831) designó al movimiento alemán de los setentas. Desde éste

movimiento pueden delinear algunos de los rasgos fundantes de la atmósfera herbartiana. (Apéndice ref. 1)

Shakespeare (1564 - 1616); Rousseau (1712 - 1778); Lessing (1729 - 1781); Klopstock (1724 - 1803) son retomados para fundar este movimiento cultural. Superando lo formulado por aquellos literatos y filósofos los argumentos se encarnan y cobran dimensiones supranacionales en la figura de Goethe (1749 - 1832) y Schiller (1759 - 1805) o en Jacobi (1804 - 1851) y Herder (1744 - 1803) .

Seguir la vida de Goethe brinda la posibilidad de conocer al movimiento desde su génesis hasta su decadencia en Alemania. El pensamiento cultural alemán se anticipa a los movimientos políticos europeos , sobre todo a la revolución francesa , que se nutre , previene y desenmascara en su oposición a la Ilustración. Preludio y atemperamiento de la efervescencia de un pueblo joven , ha sido la conformación del clasicismo y del romanticismo; polos dialécticos que configuran la *vorstellungen* epocal de obligada referencia.

Repetir lo antiguo no ha sido la definición de lo clásico, sino que ha sido la reinterpretación o , mejor, retomar el espíritu reinterpretativo de los antiguos a lo que debe retornarse. Principios rectos del Renacimiento al que hay que retornar desde el presente. Camino insoslayable hacia la naturaleza y hacia la idea. " Todo el clasicismo alemán (...) oscila entre dos tendencias opuestas, imitación mecánica del arte griego, arte clasicista más que esencialmente clásico; y aspiración a un clasicismo nuevo y genuino, inspirado por el espíritu griego, pero surgido mediante la evolución orgánica desde el espíritu alemán " <sup>88</sup>, síntesis precisa de lo que esto significa como pugna y como realización material en la atmósfera analizada.

Volver a la *naturaleza*, parece la recurrencia donde los hombres se sosiegan y abrevan para retomar el camino con renovado impulso. La rebeldía por las formas establecidas colocan a la naturaleza como única salvadora , cuyas respuestas sólo hay que saber leer y comprender para aplicar. El individualismo de los sofistas, el culto a la personalidad de los estoicos, la vuelta a los antiguos en el Renacimiento, aparecen como los sucesivos recodos que hallan en la naturaleza la fuente de sus fundamentos y de su renovación - parafraseando a PONCE, A.,87 -. En este espacio - tiempo hállanse los susurros de aquellas voces, los sonoros ecos de aquellas fugas, los palpitantes rasgos de las crisis y las revoluciones que se han delineado en otras atmósferas antecesoras a la presente.

Pero, cuál es la escisión , la resquebrajadura por donde lo clásico no puede resurgir plenamente y no puede evitar que se permeen y cuajen otros discursos y otros enfoques? Al parecer la noción o definición , por mejor decir, de límite atenta contra su evolución. Desde allí y por ese resquicio emerge lo romántico. Sea para definir lo estético - al estilo renacentista - como para prefigurar lo ético - al estilo humanista -. Volver a Platón por su teoría

<sup>88</sup> Mittner, citado en ANTISERI, D. - REALI, G. (1995) Historia del pensamiento filosófico y científico. III Del romanticismo hasta hoy. Editorial Herder. Barcelona. Pág. 32

de las ideas, por su política, por la dialéctica.... volver para crear como lo hace Hegel.

Desarrollar la discusión que supone definir (aún etimológicamente) lo que el romanticismo significa no es el cometido esencial en este trabajo ; sólo resulta importante echar luz sobre el hombre / obra que se pretende analizar. Schlegel sintetiza parte del sentido sobre lo romántico cuando lo caracteriza como : moderna forma de arte que va desde el medioevo hasta el presente alemán, que por su propia esencia específica, tiene verdad y belleza propias, diferentes de las griegas. Esto abarca lo que se define como corriente de pensamiento o cultural , puesto que empapa tanto las expresiones artísticas (música, poesía, literatura) como las filosóficas. Movimiento nacido en Alemania (preferentemente en Jena y Berlín) se impregna y difunde por toda Europa occidental, incluyendo Inglaterra ; adoptando, en cada caso y en cada país, sus propias características. (Apéndice ref. 2)

Los anticipos cartesianos y baconianos fundan la discusión permanente, amalgamándose en nuevas configuraciones filosóficas y científicas. De hecho la puja filosofía / ciencia toma cuerpo en este período, ya sea por abandono de la religión o por configuración de otros dogmas tan o más fuertes que aquél. Momentos de crisis que ponen en evidencia los sedimentos de otros contextos; períodos de inestabilidad que propician la emergencia de otros sectores sociales; instantes de reflexión sobre los recurrentes temas de la humanidad. Tales cuestiones representan la generación de nuevos interrogantes metafísicos: ¿quiénes somos, de dónde venimos, hacia dónde vamos...? Emergencia del pasado, urgencia del presente, necesidad de delinear el porvenir. Florecientes utopías, acérrimas críticas, resurgimiento de las tradiciones - aparente garantía de la estabilidad -, modificación de los discursos y de sus argumentos constitutivos. Proliferación de ideas y de acciones que convergen y divergen en una trama constante y vertiginosa que parece imposible de asir. Tiempo de relojes , no de campanarios.

La *naturaleza* vuelve a ser definida - alejándose de los conceptos mecanicistas ilustrados -, como la vida que sólo crea vida, aún desde la muerte (que es sólo un artificio) (Apéndice ref. 3) . La fuerza de la naturaleza radica en su divinidad y en su representación de la infinitud , en su dialéctica del *Uno - Todo* inasible y humana. El genio y la creación artística representa esta unidad que retoma las ideas de verdadero y absoluto. Con ellas, definen la libertad como supremo valor que mueve a la sabiduría, porque allí está la realidad. Por ello la individualidad es otra faceta que define la realidad y la naturaleza que en ella reside. La religión no es desmerecida sino redefinida , en términos de la relación posible entre el hombre y el infinito, entre lo finito y lo eterno ; así queda por debajo de la filosofía (tal y como lo entiende Hegel).

El predominio del contenido sobre la forma, no hace solo a lo artístico. Lo considerado hasta entonces, y aún allí mismo, como informal adquiere un relieve inusitado. De allí aparece lo fragmentario , el esbozo , los primeros

trazos.... el *Bosquejo* (tal el primer término del título de la obra herbartiana seleccionada para este trabajo).

Según Benedetto Croce, el romanticismo realza a la intuición y a la fantasía en contraposición con la razón y el intelecto abstractivo. Esto se opone al discurso cartesiano hallado en Vico, - quien ha sido considerado preromántico - y se corporiza en Schelling y Hegel, que se oponen a los kantianos ortodoxos.<sup>89</sup>

Fichte (1762 - 1814) ; Schiller (1759 - 1805) ; Schelling (1775 - 1854); Schlegel (1772 - 1829) ; Kant (1724 - 1804) ; Hegel (1770 - 1831) ; Pestalozzi (1746 - 1827) hombres que conforman el círculo más cercano a Herbart concuerdan y discuten en el marco del idealismo y del realismo ; con un agregado mayor y particular : el pensamiento alemán.

Herbart ingresado en la Universidad de Jena , fue discípulo de Fichte, con quien no acordaba en su postura. (Apéndice ref. 4) pero que no deja de instalar su impronta crítica en sus ideas.

Si bien *Doctrina de la ciencia*. (1794) aparece como el más célebre texto fichteano, puesto que de allí se derivan los más altos preceptos del idealismo y del criticismo kantiano , sus innúmeras producciones hacen de este hombre un notable de la época y un emblemático personaje. Ejemplo de voluntad férrea , de sólidas convicciones, que nació, vivió y murió preocupado por los sectores más bajos de la sociedad alemana , de los cuales procedía.

Sabido es que Fichte afirmaba que todo residía en el " YO " , entendiendo que no es una entidad abstracta y formal , sino la dinámica identidad de un principio que se autopone; es decir que se construye a sí mismo, es autocreado.<sup>90</sup> Con esto afirmaba la existencia de la intuición intelectual , criticando a Kant que afirmaba que la creación se radicaba en otro intelecto creador, no en el hombre mismo.

De todas maneras, no debe confundirse el " YO " tal y cual lo entendemos en el presente puesto que , en términos de Fichte, la inteligencia (idealista) es activa y absoluta , crea , da ser, nada puede precederla. La inteligencia es un actuar , pero esto no debe confundirse con el hacer empírico del hombre concreto , sino con un "YO" absoluto. De la tesis precedente se desprende la antítesis : la existencia de un " no YO " . Con esto se sustancia que , mientras el primero da idea de la existencia ilimitada (libertad originaria) ; el segundo, es el momento de la necesidad. Allí radica la actividad teórica (conciencia y conocimiento) y la actividad práctica (vida moral y libertad de la conciencia).

En la argumentación dialéctica no puede ausentarse el tercer elemento : la síntesis. Los dos anteriores ( " YO " y "no YO " ) se contraponen en el seno

<sup>89</sup> ANTISERI, D. -REALI, G. (1995) Op. cit. Pág. 37

<sup>90</sup> El nudo de la argumentación fichteana radica en el principio de no contradicción o de identidad ( $A = A$ ), con el que se construía todo el edificio de la ciencia; compartido tanto por Wolff como por Kant.

del " YO "; esto hace que ambos se delimiten mutuamente. Con esto Fichte sienta las tres categorías de la cualidad: *afirmación* (primer principio), *negación* (segundo principio) *limitación* (tercer principio). (Apéndice ref. 5)

Con esto puede entenderse el modo de argumentación de los discursos en esta atmósfera. Por otra parte se pueden relacionar otros textos y otros hombres que utilizan una manera trilogica de argumentar.

En la actividad delineada *ut supra* el objeto parece determinar al sujeto ; en la actividad práctico moral , el sujeto es quien determina y transforma al objeto. Si bien el objeto es un límite , un obstáculo a superar, esto genera un esfuerzo para superarlo, para vencerlo; el límite impuesto por el "no YO" permite al "YO" realizarse moralmente. " Ser libre significa hacerse libre, y hacerse libre significa alejar de modo incesante los límites que el "no YO" opone al " YO " empírico." <sup>91</sup> De manera amplia y transformadora , Fichte explica críticamente, el imperativo categórico kantiano. Esto radica en que la libertad es la realización ilimitada del ser, en tanto la generación del no ser se le impone y contrapone , para ser superado infinitamente.

Generadora de insatisfacción y de trascendencia , la idea de infinito se repite románticamente para oponerse al clasicismo, para superarlo , para dar entidad e identidad al hombre moderno. El *tender a* es la idea madre que se contrapone al mundo externo , real ; condición dinámica que hace al hombre dialécticamente pasivo / activo. Las múltiples implicaciones dialécticas comienzan a dinamizar los discursos y a superar los mundos opuestos desde la lógica formal que se imponía como método y concepción para comprender y definir la realidad. Fichte avanza sobre las intuiciones kantianas al poder definir que la razón práctica es superadora de la razón pura. De allí que Dios no es una substancia pura o realidad en sí misma, sino *el orden moral del mundo*, el "*deber ser*"; de allí que la religión no es otra cosa que la acción moral misma.

Fichte dedica buena parte de su vida a la escritura de textos éticos, políticos y jurídicos, fruto del interés creciente de los filósofos de poner a disposición del Estado burgués los argumentos de base para su consolidación.

En este sentido, el discurso del criticismo kantiano, soluciona otro de los problemas pendientes : la relación entre el mundo sensible o fenoménico y el mundo nouménico. Para esto Fichte sostiene que la " ley moral es nuestro estar en el mundo inteligible; la acción real constituye nuestro estar en el mundo sensible; y la libertad es el vínculo entre los dos mundos, en cuanto poder absoluto de determinar el mundo sensible según el mundo inteligible".<sup>92</sup>

La pereza , el ocio, la inactividad , la obstaculización o inacción del hombre para relacionarse con otros hombres, (con otros " YO "empíricos") impide el

<sup>91</sup> REALI - ANTISERI (1995) Op. Cit. Pág. 73 y sgtes.

<sup>92</sup> REALI - ANTISERI (1995) Op. Cit. Pág. 74



ser hombre, pues el *deber ser* del hombre se alcanza por la relación moral con los otros. Las disensiones y las discusiones hacen del hombre vencedor en términos morales, el mejor en éstos términos. Con ello delimita lo que se considera la función y compromiso del docto, erudito o sabio, en términos otros contextos con los que permite vincularse. Éste no solo deberá saber, sino que deberá ser mejor moralmente, ya que su actividad y ejemplo está destinado a la empresa de la humanidad: el avance y el progreso. Para ello es menester que se constituyan el Derecho y el Estado, estos han de regular las libertades (mi libertad termina donde empieza la del otro). Todos los hombres son libres, es uno de los derechos fundantes; complementándose en el derecho a la propiedad (límite real).

Fundado en la necesidad y posibilidad de que el hombre - ciudadano viva de su propio trabajo; dispone que el Estado debe comprometerse con aquellos que no puedan valerse por sí mismos. Al tiempo debe impedir que otros - que puedan hacerlo - vivan sin trabajar. Estas ideas que se conservan en los ideales de la revolución francesa chocan con el despotismo napoleónico, cuestión que pone a Fichte en situación de afirmar que el pueblo alemán - dividido y oprimido por aquél - logrará su reunificación cumpliendo con sus preceptos.

*Die Reden an die Deutsche Nation*, es el discurso más fuerte que sostiene el núcleo político de la nación alemana. El proyecto educativo de Fichte - tergiversado y puesto al servicio de antagónicos proyectos e ideologías que imperaron en el siglo XX - se basa en un proyecto nuevo de moral, que se extenderá por medio de un sistema educativo que abarque todas las clases sociales y a ambos los sexos. Expresaba " No hay otra solución sino la de establecer un nuevo sistema de educación que comprenda a todos los alemanes sin excepción, no la educación de una clase particular, sino la educación de toda la nación, a través de la cual deben abolirse todas las diferencias de las clases sociales (...) La nueva educación debe negar el libre albedrío y debe establecer la estricta consecuencia de sus conclusiones y educar la fuerza de voluntad de tal manera, que cualquier solución contraria llegue a ser imposible."<sup>93</sup>

La enseñanza moral se funda en la activa participación de los alumnos, con acuerdo a la ley eterna de la naturaleza espiritual de los hombres. El trabajo y la acción están destinados al bien común - en esto se funda su negación del libre albedrío, entendido como beneficio individual -. En la escuela hay que incluir la educación física y el trabajo industrial y agrícola; mediante éstos la experiencia ha de contribuir a la independencia y autonomía del individuo, puesto que la experiencia está guiada por el mundo de las ideas desde donde se genera la libertad.

Su ideal nacionalista traiciona el espíritu universalista propuesto en primer término, puesto que ve en el pueblo alemán la posibilidad y el imperativo de dirigir el resto de las naciones y de los sistemas. Para él Alemania es la única

<sup>93</sup> HANS, N. (1953) *Educación comparada*. Biblioteca nova de educación. Buenos Aires. Pág. 224

Nación que ha se ha conservado tal y como nació en tanto permanencia en su territorio, conservación de sus costumbres y de su lengua nativa . Lo cultural - el *ethos* alemán - se considera como único y originario , convirtiéndose en el principio rector de otras culturas. Aunque Fichte no pretende avanzar en la dominación política o estatal sus expresiones se han comprendido en este sentido (tal y como más tarde lo entendió el nazismo).

La Iglesia y el Estado eran instituciones sin contenido original , en términos civiles. La dotación cultural y lingüística era la definición por excelencia de la nación alemana no la unificación en un solo estado territorial o religioso. Por ello, las tierras alemanas debían producir para el autoabastecimiento puesto que , según la autonomía económica , podían seguirse manteniendo las libertades culturales y espirituales. (Expresado en *Estado comercial cerrado*, 1800)

Sintetizando, el pensamiento fichteano se centra en dos cuestiones importantes para este trabajo : el sentido nacionalista y la defensa de la identidad cultural del pueblo alemán. Estos principios impregnan fuertemente la atmósfera herbartiana y pueden relacionarse con las nociones de patria , lengua y religión que se expresan en el mundo Komeskyano.

Las afirmaciones fichteanas , entre otras, son las que motivan las críticas de Schopenhauer. Éste último formula sus desavenencias con Hegel definiéndolo como un sofista, mercenario del poder del Estado imperante; vinculándolo con otros filósofos de la época, entre los que se halla Schelling. Sus críticas se basan en la funcionalidad del discurso filosófico a las ideologías en pugna : el pensamiento al servicio de la lucha de clases, a la hegemonización de las cosmovisiones, a la concentración de las perspectivas. Sus obras y su siempre agresivo discurso de oposición, ha sido retomado por los filósofos de la escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer , Witgeinstein) y por literatos (Tolstoi , Monpassant , Zola , Anatole France , Kafka , Horace Mann). Todos ellos sostienen las implicaciones - siempre políticas - del discurso y de la producción filosófica y científica ; línea que es constituida como forma de entender el mundo por Marx , desde la propuesta materialista dialéctica histórica.

La extensa referencia realizada pretende perfilar uno de los discursos idealistas más sólidos, que se contrapone - enriqueciéndolo - al kantismo ortodoxo. Define la conciencia y la autoconciencia , cuestión que separa las aguas del idealismo y del realismo. Reformula en sus términos la existencia de Dios y de la religión a través de la moral. Permite entender la importancia y significación de lo moral y de las acciones de los hombres, en términos del *deber ser* (concepto que asiste a la mayoría de los discursos y acciones educativas). Dispone de una serie de argumentaciones sobre la cultura y la importancia de las lenguas nacionales. En fin, propone y dispone una serie de categorías que delinear importantes discusiones que impregnan vastamente la atmósfera del siglo revisado.

En palabras de Rousseau - a quien reivindicaban los románticos alemanes - formar o educar, se enraiza en : "vivir es un asunto que yo deseo enseñarle. Cuando le deje de mis manos no será magistrado, soldado, ni sacerdote; antes de todo será un hombre" . Esta expresión marca el sentido fundante del nuevo espíritu naturalista en términos de volver al hombre que parece haber quedado abandonado , pese a los denodados esfuerzos por conducirlo por el camino natural del bien y de la moral. Ser humano significa *poder ser*, poder integrarse en sociedades justas e igualitarias, pero se necesita manifestar que el hombre es bueno y la sociedad lo pervierte . ¿Contradicción, revisión de la génesis, crisis y resurgimiento de las discusiones nunca acabadas?

La formación de Herbart ha sido acompañada de cerca por su madre que lo vincula con importantes figuras de la literatura y la filosofía : tal es el caso de Schiller. Este último nacido en Marbach, es uno de los participantes del círculo de los *Stürmer* (movimiento romántico ya mencionado). En sus obras literarias se demarca el interés por el pensamiento del movimiento cultural de los años setenta. En *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. (1795) expresa que existen en el hombre dos instintos fundamentales : el material y la forma. En el primero está lo sensible, la temporalidad y materialidad; en el segundo se halla la racionalidad. Como no puede haber forma sin realidad - y viceversa - hay que armonizarlos entre sí. Allí aparece el libre juego de las facultades en Kant. Por ello que llama *vida* al primer instinto y *forma* al segundo, armonizados por la belleza a la que denomina "*forma viviente*". El hombre racional es, por tanto, estético. Educar estéticamente es educar con libertad para la libertad.

Goethe es el hombre que puede ayudar a comprender el ideal romántico desde su configuración , desplazamiento y posterior vinculación con el gobierno en Weimar. De él es posible retomar que el "genio" - ente creador en los románticos - es "naturaleza que crea"; por lo que el arte es una actividad creadora y creación como naturaleza y también por encima de ella.

Con esta última vinculación quedan planteados otras dos cuestiones que interesan para entender el discurso y las argumentaciones herbartianas : la redifinición de la naturaleza y la estética como expresión de la libertad y la moral , ambos son los basamentos de la educación.

El imperativo de que ésta vida es la que importa y no la posibilidad remota de existencia en una posterior (aunque el infinito y lo eterno todavía incidan en el discurso) demarca no sólo el interés terrenal de las decisiones y las cosmovisiones si no , también , la necesidad de un lenguaje preciso y acotado que colabore en el *tender hacia* , en el *deber ser*. No es cuestión de creer sino de tener evidencias ciertas , de poder comprobar rápidamente cuáles son las potencialidades naturales del hombre que le hacen el centro de este mundo y, más tarde, su dominador. A la naturaleza hay que conocerla para dominarla con ella y en ella se domina al hombre mismo.

Wilhem von Humboldt (1767 - 1835) representa al estadista , político y académico más importante de la vertiente explicitada. En él el ideal de humanidad se convierte en el principio rector de los hombres. Define como *espíritu de humanidad* a la tendencia en el individuo que lo constituye y lo vincula con el *tender a* defendido por los románticos. Retornando a los ideales humanistas y renacentistas , el arte y los genios (Goethe es para él el mejor ejemplo) lo representan acabadamente. La concepción humboltiana define a la humanidad como una realización de los individuos a través de la constitución de las naciones en la historia , expresando : "El fin de la historia sólo puede consistir en la realización de la idea que representa la humanidad, en todas las direcciones y en todas las formas"<sup>94</sup>

Este somero recorrido centra las discusiones en tres cuestiones básicas que se han considerado fundantes para este trabajo : la visión filosófica en el contexto epocal delineado ; la centralidad de la visión alemana sobre la realidad ; y, finalmente, las vinculaciones ideológicas de cada corriente descrita con las discusiones socio - políticas que , más tarde , posibilitan una comprensión más amplia de la dimensión educativa en esta atmósfera.

---

<sup>94</sup> Humboldt, W. en ANTISERI - REALI (1995) Op. Cit. Pág. 61

## La formación en la universidad : la forma de formar al filósofo.

Los universitarios tejen tramas cada vez más complejas y abstrusas para sostener sus argumentos y consagrarse como la élite poseedora de las llaves que pueden tanto leer el libro de la naturaleza como construir las estructuras básicas de la ciencia. Retornan por más argumentos al pasado , releen los escritos y critican cada vez más fuertemente las tradiciones que no ceden a estos pensamientos. Desde y con ellos se edifica el Renacimiento humanista como recorte histórico del cual derivar sus fundamentaciones y jalar el hilo de sus intereses.

Las universidades se enfrentan del mismo modo que los Estados nacionales , su campo de lucha es por la hegemonía del pensamiento. Los dirigentes políticos pragmatizan el discurso filosófico y científico convirtiéndolo en enfrentamientos ideológicos con barniz de neutralidad científica o filosófica. Los hombres y sus obras sirven a patrones diversos aunque se vean encasillados en no más de dos posturas antagónicas. Error , quizás reiterado, que se asemeja a los malentendidos bloques de Reforma y Contrarreforma que se han tratado en la atmósfera anterior.

Sus categorías se desplazan en mundos aparentemente paralelos, geometrizando el espacio y el tiempo en dos dimensiones: lo material y lo ideal. Desde allí se configuran la discusión filosófica y la pedagógica. Hombres nacionales representan instituciones nacionales, las banderas políticas suplen la discusión metafísica. Hombres / ciudadanos (del mundo o de un territorio particular) tematizan sobre aquellas cuestiones que convocan a cumplir los designios de la modernidad. Los alemanes, víctimas de Napoleón, pero confiados en su cultura y en su pensamiento, emprenden cada vez con más ímpetu el camino que les ha otorgado un lugar privilegiado en la historia del pensamiento occidental.

Adentrarse en el mundo herbartiano es hablar de hombres idealistas en puja con hombres realistas. Escriben en relación con el antagonismo que les da existencia; pertenecer a un mundo es separarse continuamente del otro, a la vez que ganarle territorio. Territorialidad de los textos ; líneas demarcatorias amojonadas desde escuelas de pensamiento; límites impuestos por la pertenencia a uno u otro centro universitario. Advertencia de que la identidad ya no es solamente nacional, sino de comunidad de pensamiento, de cosmovisión compartida. Casi como cumpliendo con alguna lectura del propio Komensky, la comunidad de eruditos está establecida pero, como se ha configurado, más de una la lucha tribal continúa.

Los hombres no se queman , se deportan , se suspenden sus cátedras o no se conceden; no se mutilan, se critican abierta o solapadamente sus ideas. La esgrima intelectual suple las guerras a sangre y fuego, que se llevan otras vidas y se juegan en otros espacios. Un filósofo es un elegido de la razón (el nuevo Dios) y su existencia sólo puede ser sostenida por ella. Es más que una profesión , es un soldado al servicio de las huestes racionales.

Kant , Hegel , Schiller, Von Humboldt, Goethe , Herder , Schulze , Fichte , Benthan , Pestalozzi , Schelling , Lamark , Comte , Ricardo, Fröebel , Feuerbach , Proudhon , Basedow, Owen... Nombres / hombres / obras materializan las voces que discuten y discrepan; letras que confluyen y divergen; dogmas que se yerguen o disuelven: Dios comulgando con el científico; filósofos dirimiendo con los técnicos.

Gottinga , Halle , Jena, Nüremberg , Leipzig , Berlín , Heidelberg , Königsberg. . . ciudades asilando universidades , creándolas, reformándolas, pretendiendo ser reconocidas como la cuna de pensamientos indiscutibles.

La sociedad de Hegel , Kant , Fichte - idealistas de inclinaciones prerrevolucionarias - con Stern, Humbolt y Hardemberg , todos en contra del gobierno cameralista y mercantilista, contra la monarquía absoluta y contra la elite de los Salones y Academias concretan la fundación de la universidad de Berlín (1810). Esta institucionalización es sólo una muestra de la fuerza de los hombres en la materialización de sus ideas.

Romper con el pensamiento mecanicista y composicional, otorga un impulso inusitado al razonamiento organicista y holístico - de una parte - profundamente enraizado en la filosofía y en la historia idealista, que marcaron a fuego sus progresos en investigación. Por otro lado, la búsqueda de la vertiente más organizada a través del disciplinamiento a las matemáticas, de donde emerge la figura emblemática de Auguste Comte. Algunos llegan a afirmar que el idealismo sirvió más a los propósitos institucionales que al pensamiento filosófico o a los propósitos cognitivos.

Wilhem von Humboldt importa aquí desde su modelo educativo universitario. La universidad alemana debate cuál es la formación que el hombre académico, profesional de estos tiempos, debe recibir. Desde esta discusión , cuál es la perspectiva o la utopía que debía conducir los destinos de los universitarios.

Las universidades constituidas en genuinos y reconocidos centros de saber y de conocimiento, son reconocidas , sostenidas o criticadas por las Academias y Salones. Un largo proceso de transformación - de adopción de ciertos discursos y reformulación de otros - la ha conservado indemne a ciertos movimientos políticos y religiosos, mientras que las ha sacudido a través de otros. Desde la pertenencia a uno de los dos credos imperantes en Europa (catolicismo o protestantismo) han corrido diferente suerte a lo largo de los siglos que separan el mundo komenskyano del herbartiano. Heidelberg (1385) ; Gotinga (1734) - única universidad estadual - en Baja Sajonia; Königsberg (1544) ; Jena (1558) y Halle (1694) respiran el ideario protestante que une y distancia a los hombres en cuestión. (Apéndice ref. 7)

En el siglo XVIII las configuraciones estatales y las luchas territoriales y económicas, convierten a las universidades en centro de diversas concepciones y formatos que atiendan a las necesidades nacionales y a los

sectores en el poder. El marco argumentativo que consolida a las Ciencias Naturales - como paradigma omnicomprendivo del mundo - apoyado en su inminente e inmediata aplicación a las cuestiones de orden técnico, apoyan una profesionalización preocupada por las soluciones utilitarias escindidas de las preocupaciones éticas; mientras que el Humanismo histórico y literario consideran que sin lo ético y estético no existe posibilidad de formación alguna. Por ello las universidades se van conformando y oponiendo entre sí según se formen con el primer o segundo criterio.

La formación de científicos libres adquiere múltiples lecturas teniendo en el modelo humboltiano una de sus expresiones más importantes. Para el trabajo intelectual , erudito, generalista (humanista , para algunos) llega a no ser necesaria documentación, matrícula o diploma; naciendo así la categoría de *amateur o dilletante*.

La dependencia del Estado Nación hace que las universidades deban adherir a la política y al sentido cultural e identidad nacional que aquél demarca. Desde allí cobran importancia ciertas disciplinas académicas : historia , literatura y arte. En ellas se expresan, en diferentes lenguas nacionales, las visiones de los hechos trascendentes para la configuración de cada Estado - nación , con base a las definiciones de cultura que adopten.

Acompañando a las universidades nacen otras instituciones educativas - como en algunos momentos aparecieron los colegios o las academias - en este caso dedicados a la investigación o a ciertas especializaciones. La profesionalidad va desviando cada vez más su proa de la ruta inicial abriendo un importante abanico de perspectivas. La fuerza de cada uno de los eruditos, en cada una de las disciplinas universitarias, imprimen su sello personal a las cátedras. Se crean sobre sus hombros / nombres las diferentes escuelas de pensamiento y paradigmas científicos. También el catedrático dirigía los institutos de investigación o de alguna especialidad de reciente creación : tal el Seminario y escuela de aplicación herbartianos. (Apéndice ref. 8) Es interesante poner en evidencia que la universidad está sufriendo una de las reconversiones más importantes a lo largo de su historia contigüizándola con la contemporánea.

Pero el valor de este tratamiento reside en demarcar , lo más claramente posible, el tipo de formación profesional que asiste al autor de *Pedagogía General y Bosquejo de Pedagogía*. Teniendo en cuenta que habiendo asistido y graduado en Jena , siendo discípulo de Fichte ; considerándose seguidor de Schiller ; confrontador de Schelling ; alineándose en el realismo - escuela de pensamiento opuesta al idealismo alemán que imperaba en la universidad de su época- ; corola su actuación reemplazando al mismísimo Kant en su cátedra de filosofía, años más tarde. Aparentemente existe un eclecticismo en el pensamiento de Herbart o una síntesis particular entre su formación y su actuación académica.

El saber adquiere en las universidades un sentido particular : se trata de la consolidación de las comunidades científicas, fundamentalmente orientadas hacia la investigación, descubrimiento y especialización. Paradigma de esta concepción lo constituye la creación de la universidad de Berlín , ya anticipada .

La pretensión de renovar las ya perimidas universidades tradicionales, hace aparecer a las *grandes ecoles* representadas por la *Polytechnique* (1794) y la *Normale Supérieure* (1795) , que brindan formación técnica, administrativa y educacional ; conjuntamente con las academias de ciencias, ya creadas en el siglo XVIII más vinculadas a su autodeterminación y autogobierno. En Alemania pudieron apoyarse en figuras fuertes como Leibniz - director del *Gymnasium* de Berlín - quien argumenta la abolición de las universidades. Figuras emparentadas con la filosofía idealista radical alemana - particularmente con Hegel - elaboraron un plan de reforma de la universidad pretendiendo convertirla en un centro de saber y de enseñanza , con amplios límites de autonomía y autogobierno, aunque claramente circunscritos. Reforma y contrarreforma universitaria , podría aventurarse en una metáfora de aquella ruptura ideológica delineada en la atmósfera komenskyana.

Avanzando en el siglo XIX, el nuevo régimen epistémico conforma una organización diferente al interior de las universidades, y, por tanto , una profesionalización diferente. El erudito es un aficionado que no necesita formación específica, es un *dilletante* y será reemplazado paulatinamente - con mayor estatus aún que el anterior - por el científico de carrera ; sobre todo aquél que se forma e investiga en ciencia pura (génesis de lo que conocemos como básica o general), puesto que la aplicación es considerada como trabajo contaminante. Esto produce una nueva escisión entre lo que se considera lo teórico y lo práctico : el filósofo y el científico.

En esta atmósfera se considera que el trabajo de preceptor es humillante, a pesar de que se esté en contacto más directo con los estudiantes y con las obras de las autoridades académicas más renombradas (tal el caso de Fichte). Pero existen otras universidades que consideran a la inversa esta situación , por ello la ciencia aplicada es la que más valoración posee, pues en ella se asienta el prestigio de las instituciones universitarias. Este es el caso de la universidad estadounidense.

Las comunidades profesoras se constituyen desde dos perspectivas : la asociación libre (profesional) y los pertenecientes al sector público (funcionarios). Tales son los casos de E.E.U.U., que sobre la primera línea busca su prestigio en las asociaciones libres, voluntarias, divididas según líneas disciplinarias; y de Alemania, que se aviene a los deberes y derechos de funcionarios públicos. En este segundo modelo Humbolt asienta su modelo universitario. Para ello afirma que : " El papel del profesor universitario no es el de transmitir piezas de conocimiento ya fabricadas, sino el de compartir con los estudiantes una búsqueda de conocimiento, y el



unirse a ellos en el servicio a la ciencia..."<sup>95</sup> Modelo que comparte Herbart con sus maestros (aún en las controversias que protagoniza) y lo hace un maestro de discípulos como Reim y Stoy.

Esta concepción universitaria no sólo se ocupa e integra a los estudiantes en el problema del conocimiento y en la instalación de la preocupación por su formación profesional y científica, sino que perfila una cosmovisión diferente de la institución universitaria. No puede olvidarse que sus afirmaciones constituyen la mirada política sobre la que Fichte ha sustanciado su *Discurso a la Nación alemana* y que se trata de instaurar un contramodelo de la universidad napoleónica.

Apoyarse en la filosofía ha sido un vértice de toque para los modelos universitarios del presente período: el alemán en el idealismo; el estadounidense en el pragmatismo. Desde allí la universidad se constituye sobre tres pilares básicos que la entiende como universal y unificada. (Apéndice ref. 9)

Parafraseando a Humboldt la universidad debía ser *la cumbre donde se reúne todo aquello que sucede directamente en interés de la cultura moral de la nación*. Según Federico Guillermo III debería *recuperar para el Estado en el ámbito de las actividades intelectuales lo que éste había perdido en el ámbito físico*. Como experimentado administrador de alto rango (Humboldt) mientras buscaba romper con la tradición inglesa no guardaba confianza en los profesores, a los que definía como un grupo invariablemente inclinado hacia las mezquinas controversias internas. La síntesis del ideario alemán se sistetiza en el término *bildung* que explica las afirmaciones y el interés humboltiano en el terreno pedagógico. (Apéndice ref. 10)

De la definición brindada por RINGER, F.K.,<sup>95</sup> pueden derivarse algunas cuestiones importantes para comprender la emergencia en el discurso de Herbart: su contacto más que personal con Pestalozzi y sus obras; la pregnancia en el ideario alemán de la categoría de *bildung*; la demarcación de la existencia empírica del individuo al que está destinada la cultura y la educación; la importancia de la definición de instrucción que resulta nodal en su obra.

La instrucción es entendida como impartir información y entrenarse para las habilidades pertinentes al desarrollo, mientras que educar (formar, en todo caso) supone la formación de la personalidad de acuerdo con una *bildung* particular, que implica normas éticas - estéticas. Es por ello que la derivación de la Pedagogía no puede tener otro anclaje que no sea la filosofía y que, las implicaciones más directas, estén en los modos de aprendizaje que superen la mera transmisión de saberes. Autodesarrollo integral, crecimiento interior, modo espiritualista de conservar las costumbres y la buen intenciones

<sup>95</sup> Humbolt, W. citado en ROTHBLATT, S. - WITTRUCK, B. (1996) *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad*. Ediciones Pomares Corredor. Pág. 352

morales - reflejadas en las prácticas sociales que involucran decisiones morales - , involucramiento de la religión en su forma laico - científica de definirla y subsumirla a los designios terrenales de la modernidad. En este sentido Hegel , Kant o Comte respiran al unísono los aires del pasaje del siglo XVIII al XIX.

Formar la mente y el espíritu es retomar la idea de *kultur* que , términos Ciceronianos , es *cultura animi* como cultura personal (nueva forma de la erudición) cabalgando en los logros que la humanidad ha obtenido, creado y logrado históricamente.

La palabra *geisteswiss ensechaft* evoca el principio de empatía y sus ramificaciones en el lenguaje idealista de *geist*. Después de 1890 hubo un acuerdo universal entre los eruditos alemanes en el sentido de que la moderna idea de la universidad y del saber se hallaba unida a sus orígenes intelectuales en el idealismo y el neo-humanismo alemán (...) tal como la concebía Humboldt , Fichte, etc. Los argumentos contra el sentido práctico en Halle y la organización de la Universidad de Berlín definen el ideal alemán de la educación superior para el futuro (...) camino hacia la perfección de la personalidad humanista, plena y ricamente desplegada, garantía de una ciudadanía libre, consciente e intelectualmente. <sup>96</sup> (Apéndice ref. 11)

Científicos sociales, humanistas , académicos se convierten en la nueva elite social , en la casta universitaria que se despliega incluyendo a los funcionarios del Estado (de alta jerarquía) , a los ministros eclesiásticos protestantes , a los médicos, abogados y profesores de segunda enseñanza. Claro está que dos son las instituciones que representan esta intensión en distintos niveles educativos : el *Gymnasium*, representa el modelo idealista alemán mientras los franceses prefieren el *Realschulen*. (Apéndice ref. 12)

Pero no pueden ausentarse de estos perfiles formativos el papel que en el mundo ilustrado tuvieron las Academias, las logias masónicas, los Salones y Clubes. La Academia de Berlín creada por Federico de Prusia (1701) dirigida por Leibniz , puede mostrarse como una evidencia de esta afirmación. De la empresa de Leibniz (1646 - 1716) interesa aquí rescatar su interés por la creación de una asociación internacional de academias y por la reconciliación religiosa de los católicos con los protestantes. Ambas cuestiones no interfieren con su prolífica y diversificada bibliografía dedicada a la jurisprudencia , política , historia, lógica, matemática y física. Signos de su erudición al tiempo que de sus renovadas fuerzas por lograr unificar el pensamiento de sus contemporáneos.

En el final de este apartado se puede concluir que la pertenencia al mundo profesional se deriva de la institución que forma al mismo y que la constitución de las universidades hallan en este período un momento nodal en su configuración moderna. De la convergencia de ambas cuestiones puede afirmarse que la formación de Herbart como filósofo lo vincula con un

<sup>96</sup> RINGER, F.K. (1995) Op. cit. Pág. 111

mundo controversial y abierto de ideas, al tiempo que le obliga a conocer las diferentes pugnas y condiciones en que las instituciones se debaten. Posibilita una formación en concepciones debatidas ampliamente que comprometen a los sujetos a tomar partido en cada una de las acciones académicas. Se constituye la libertad de cátedra como un ámbito en el que se juegan las adscripciones teóricas y prácticas sobre las ideologías y los sustos éticos - estéticos de base. Herbart es - al tiempo que filósofo - formado como hombre, como docente, como profesional autónomo que, a favor de ciertos principios humanistas, puede ejercer su libre albedrío a la manera en que Fichte lo define : con sentido alemán.

## Las influencias en Herbart : múltiples vertientes del método.

La multiplicidad de vertientes de las que los teóricos abrevan para sustanciar sus formulaciones tejen la trama de las adhesiones y de las contraposiciones, de las continuidades y rupturas con diferentes tradiciones. Los postulados básicos del método dimanar de las críticas a las formulaciones existentes , de las formulaciones rescatadas originalmente , de la sistematización de explicaciones existentes - aún dispersas en cada atmósfera -. En suma recorrer estas vertientes es el cometido de este apartado.

El empirismo no va en zaga a los postulados del idealismo alemán; representa una de las vertientes realistas más sólidas. Se encarna en este período en la figura de Auguste Comte (1798 - 1857). Su mención no puede ser obviada pues se yergue como la antítesis del pensamiento idealista y criticista. Los fundamentos del iniciador del Positivismo, en Francia , constituyen los principios que se contraponen al idealismo alemán desde la amplitud de sus formulaciones. (Apéndice ref. 13) Representa uno de los ejes del programa de la modernidad , conocido hoy como parte de la "tradición" , desde los epistemólogos críticos , como fuerte concepción de conocimiento que ha teñido todos los ámbitos de la vida humana occidental. El pensamiento comteano confronta , desde sus postulados , los argumentos y certezas del sólido pensamiento alemán.

La formación de Comte evoca a la *École Polytechniques*<sup>97</sup> en matemáticas, siendo los autores empiristas quienes más influyen en ella (Diderot , D'Alambert , Condorcet , Turgot). A partir de su formación (reconocida como esclarecedora e importante para la formulación de su filosofía ) y de su trabajo como secretario de Saint - Simón, en el período donde propone la *Ley de los tres estadios* . Según ella la humanidad atraviesa tres estadios (como el alma humana) : el teológico, el metafísico y el positivo. Sobre este postulado se yergue todo el edificio comteano que da a luz en *Curso de Filosofía Positiva* (1830 -1842). Expresa en su texto : " Esta ley consiste en lo siguiente : cada una de nuestras principales concepciones, cada rama de nuestros conocimientos pasa necesariamente por tres estados teóricos diferentes: el estado teológico o ficticio; el estado metafísico o abstracto; y el estado científico o positivo. (...) De aquí proceden tres tipos de filosofías, o sistemas conceptuales generales (...) el primero es el punto de partida necesario para la inteligencia humana; el tercero es su estado fijo y definitivo; el segundo se halla destinado únicamente a servir como etapa de transición. " <sup>98</sup>

Un primer comentario emerge desde la formulación anterior : el pensamiento idealista sería entendido como estado teórico metafísico e interpretado como un pasaje entre el pensamiento teológico (dogmático) y la concreción de la ciencia (positivo). Como positivo en el pensamiento alemán no se cumple el pasaje a lo positivo, no puede ser considerado científico. Desde allí, las

<sup>97</sup> Nacida como fábrica de armas para ejército de la revolución, transformada en formadora de ingenieros y técnicos especializados para la industria francesa en desarrollo. ANTISERI, D - REALI, G. (1995) Op. cit. Pág. 274

<sup>98</sup> Citado en ANTISERI, D. -REALI, G. (1995) Op. Cit. Pág. 274

esencias, las ideas, la abstracción es vista como la producción de agentes sobrenaturales que no se materializa en acciones positivas (conocimiento) que puedan estudiarse y constituirse en saberes. Anula la posibilidad de preguntarse sobre el origen y destino del universo (cuestión humanista, romántica, trascendental) y de las causas profundas de los fenómenos, por lo que la solución necesaria es descubrir las leyes generales de la naturaleza, entendiendo a la causalidad como sucesión y desde allí semejanzas y homogeneidad.

Aparece en sus tres estadios una coincidencia que no puede dejar de destacarse : la pretensión de hacer historia de la humanidad, y graficarla lo más claramente posible , en esto coincide con Hegel y Vico. La metáfora sobre la lógica de asemejar la ontogénesis humana con la filogénesis es originaria de éste contexto : todos los hombres son teólogos en la infancia, metafísicos en su juventud y físicos en la adultez. Esta última afirmación se apoya en su concepción matriz de ciencia : la física desde la cual pone a la filosofía en lo metafísico (Aristóteles) y desde allí situar a todas las concepciones que se opongan a sus formulaciones. La analogía ontogénesis - filogénesis tiene en el pensamiento y discurso educativo una honda raigambre en estas formulaciones, sobre todo cuando la psicología intenta explicar o tender puente entre el conocimiento y su forma de asirlo.

La sociología comteana es el remedo de una física social , instalada en la urgencia y posibilidad de estudiar la sociedad y sus aconteceres por sus causas y regularidades, lo que permite prever los hechos : ciencia - previsión - acción constituyen su trilogía basal. Bacon y Descartes son su fuente de inspiración , puesto que ambos pretenden dominar la naturaleza y solucionar los problemas prácticos de la vida social ; pero supera a aquellos cuando reconoce que la verdadera ciencia debe apoyarse en las teorías. Distingue la erudición de la ciencia, dejando a la primera el imperio de los hechos, y a la segunda las leyes que refieren y controlan a los hechos. Importante distinción a los efectos de volver a poner sobre el tapete la discusión sobre el papel del erudito, en este contexto. También para entender - desde esta perspectiva - el enciclopedismo ilustrado , que retoma algunas discusiones ya planteadas en la atmósfera komenskyana y sus implicaciones en el discurso pedagógico. (Apéndice ref. 14). Además, puede comprenderse como el soporte sobre el cual la empresa herbartiana de hacer de la pedagogía una ciencia , parte del interés y propósito sistemático de conceptualizar y definir los términos de sus elementos constitutivos. Cuestión que le ha valido la calificación del primer teórico educativo. Porqué Herbart y no Komensky, podría inquirirse.

La burguesía es aséptica , científica y práctica, por tanto, razonable. La razón constituye entonces el nudo que resuelve el pretendido dilema entre formar e instruir. Los secretos bien guardados por los artesanos deberán ser expuestos como técnicas, pues son los esqueletos sobre los que se fundan los saberes cotidianos y los que son útiles para el progreso. Si la naturaleza ha de ser entendida es porque funciona de manera tal que sus indicios deben ser decodificados y experimentados para ser comprobados, a tal punto que el

dominio se halle en la predicción. La razón debe esforzarse en decodificar a la naturaleza, pues desde su presente ha de proyectarse el futuro. Progresar es el paso firme de la razón, en términos de acciones humanas. Sólo el individuo puede sostener estas razones y este progreso. Aún en los discursos aparentemente antagónicos que fijan las posibilidades en el realismo o en idealismo, la modernidad impera en sus términos, en las condiciones en que configura su imposición.

La política entendida desde los preceptos comteanos no puede ser más que la previsibilidad racional del futuro, es decir, como demarcar y prescribir la convivencia social. De allí que en las diferentes modalidades que adquiere el positivismo en Inglaterra o en otros países del continente europeo, se ocupen de la economía, la medicina experimental, la jurisprudencia, la organización de las instituciones políticas y comerciales, etc. No menos valía adquiere la organización y estudio de la educación y de los sistemas educativos nacionales. El utilitarismo y pragmatismo encuentra en el positivismo la fuente de sus principios y postulados.

La educación ya no ha de pensarse para la formación del hombre, sino que es necesario *instruir al ciudadano*. En apariencia es solo una sustitución de términos pero los alcances de los mismos también se constituyen en una discusión importante en la atmósfera secular. La educación religiosa forma parte, definitivamente, de la responsabilidad familiar y con ella de lo que se entiende por ética y moral. La instrucción, en la ya institucionalizada escuela, tomará postura y proyectará su trabajo desde su propia idea de moral, adherida al laicismo, como aparente neutralidad de lo religioso y objetividad de lo ético. Pero, además, los conocimientos privilegiados se derivarán de lo científico - así como su manera de ser aprendidos - y han de tener verdadero uso en la vida cotidiana y en la procura de lo vital para el hombre. De allí sus primeras imbricaciones con la vida productiva y con el trabajo.

La intensidad del discurso herbartiano intenta comprenderse desde qué manifiesta y a qué se opone. Referencialidad en "otro", menester de su existencia, límite y posibilidad, expresión dialéctica de lo que se critica. Es muy fuerte el argumento comteano para que no tenga hondas imbricaciones con el pensamiento y sentido que impregna las acciones y proyectos instruccionales. Qué impacto, qué versiones de estos argumentos puede hallarse en la obra herbartiana, queda abierto como interrogante que se deja pendiente en este trabajo.

El idealismo hegeliano y kantiano es criticado desde diversas vertientes. En términos de Fries y Beneke (Apéndice ref. 15) la esencia de las cosas es cuestión de fe y la investigación filosófica debe basarse en la experiencia y la autoobservación. Para Fries la última está fundada en tres actividades fundamentales : conocimiento, sentimiento y voluntad. Desde la voluntad el objetivo es llegar a las apariencias sensibles que , despojadas de subjetividad , lleguen al conocimiento. Este empirismo de naturaleza psicológica (o antropología psíquica) funda tanto la concepción del Estado liberal (puesto

que la moral es respetar la dignidad personal del espíritu humano) que se constituye en la Ley ; como el progreso, cuyo devenir se confía a la empresa individual que construye conocimiento (progreso científico).

En términos de Beneke, en cambio, la ciencia de base es la Psicología, puesto que la crítica a Kant se funda en el error de éste último al estudiar la mente fuera del control de las experiencias. Desde esta crítica se asienta a la Psicología materialista, subsumiendo a la metafísica, la filosofía, el derecho, la moral, la lógica y la pedagogía a un reducto aplicacionista de los principios rectores de aquélla. Estudiar y lograr estipular cuáles son las Leyes que rigen la mente brinda la posibilidad de pensamiento claro y fundante de las disciplinas filosóficas.

La dialéctica negada desde los principios lógicos, en la versión de Tredelemburg ( Apéndice ref. 16 ) ; o la determinación del espacio / tiempo / causalidad, analizada por Schopenhauer; es también fuente para el pensamiento crítico que se corporiza en el realismo herbartiano.

Desde esta concepción la realidad es independiente del "YO" - en contraposición a Fichte - por ello se pueden definir dos tipos de problemas y maneras de acercarse a ellos : la ciencia (que recoge los datos observables y establece su lógica y pertinencia) y la filosofía (que pretende conocer la verdad de la realidad) entendida como metafísica. Desde allí la trascendencia del análisis de los conceptos que constituyen la realidad experiencial para hacerla inteligible, cuestión que no puede más que asentarse en la lógica, no en la psicología. Manera de definir sus acuerdos más importantes y de oponerse al innatismo y a las facultades del alma que dotan de *a priori* al ser humano - en términos kantianos -. El hombre que reemplazará al autor de estas ideas en la universidad de Köenigsberg, se contrapone a ellas en su cátedra de filosofía : paradojas históricas que se encarnan en Herbart.

Si el "YO" es uno, pero múltiple como representación del hombre, el "YO " es problema y como tal real. Definir el " YO " como problema es definir la realidad como tal. Como en la naturaleza, la razón ha de conocer lógicamente apartando lo aparente para desentrañar lo real. Tal y como la astronomía determina posiciones y decursos de los planetas, calculando sus trayectorias y sus fases visibles; el hombre filósofo ha de entender a la realidad cuando debele a la realidad.

Puesto que no se conoce la esencia de los entes, sólo se llegará a demarcar sus condiciones internas y externas, cuestión que se separa del mundo aristotélico. Si existe una definición del alma, será por ser un ente real y simple, fuente de representaciones por su intemporalidad. Ésta por un juego de atracción y repulsión de las representaciones generará los actos de autoconservación, constituyendo así la tendencia fundamental del hombre.

La vida psíquica es un reflejo de esta contienda jugada en el alma por las representaciones. La complementación de algunas es el origen que genera las

facultades (sentimientos, voluntad) que a su vez nutren a las representaciones y las fortalecen en su contienda contra otras. Este amalgama de representaciones complementarias conforman una lógica que sólo está motorizada por la razón. Por ello descubrir mediante la razón la lógica de las representaciones y su interjuego, son el eje que hace de la indagación natural y biológica el camino hacia la inteligencia ordenadora (lógica) y de allí al supremo ordenador del universo : Dios.

Desde aquí los principios éticos y estéticos se configuran en "natural" amalgama de precisiones y juicios lógicos. La estética es definida como la ciencia de la valoración de los productos artísticos y morales; experiencias que despojadas de su subjetividad (como accidente inherente a la actuación humana) aproxima los criterios a los juicios. La ética, entonces, se define desde diversos elementos : la libertad interior (de acuerdo a la voluntad y a la valoración) asentándose sobre lo bueno. "Libre y bueno" son entidad y doble condición de la libertad individual.

Se define, también, desde la perfección, entendida como aprecio por lo mejor; desde la benevolencia, como acuerdo entre el querer del individuo y el de los demás. El Derecho: como fundamento político regulador de los desacuerdos entre las voluntades; y la equidad: como las recompensas sobre las acciones no retribuidas.

Desde cada una de sus definiciones Herbart demarca no sólo su pensamiento en el contexto delineado someramente, sino que define la realidad de las cosas y las cosas reales. Su interés por no ausentarse de la coyuntura espiritualista, atmósfera respirable en estos siglos; por dar razones que constituyan una disciplina posibilitadora de decodificar la realidad; por poner en emergencia las críticas y la nueva hermenéutica que se opone a la tradición; por asentar los principios morales que den lugar a la constitución de un definición científica de la educación.

Como ya se ha afirmado la educación se ha separado de la instrucción y es esta última la que debe proveerse de argumentos sólidos para sostenerse como principio rector para los hombres. El discurso pedagógico no está interesado en ser entendido como arte, es menester que se defina como ciencia. Esta es la racionalidad que le permite sobrevivir y luchar en un pie de igualdad con otros saberes : necesita constituirse como disciplina científica. Anunciado en su temprano texto pedagógico *Göttingischen gelehrter Anzeigen* en 1806, :

*" La pedagogía como ciencia es asunto de la filosofía (...) tanto de la teórica como de la práctica (...) El arte de la educación, como destreza para la práctica, es asunto de la necesidad; de la necesidad general, perentoria, diaria. (...) La presente pedagogía no es tan pretenciosa como para querer pasar por una obra especulativa de arte "*<sup>99</sup>

<sup>99</sup> HERBART, J. (1806) Pedagogía general. Apéndice de la traducción de Luzuriaga. Pág. 266 -268



Por ello , siguiendo el modelo conocido como pensamiento alemán, la primera discusión es filosófica - la determinación principios rectores desde lo ético y lo estético -; a siguiente es científica - desde la lógica y el recorte del objeto de estudio -. La Filosofía da los fines , la Pedagogía marca las maneras de entender a la instrucción.

Pero hace falta otro cuerpo de saberes que se ponga en contacto con los hombres, en términos de sus facultades, de su apariencia a develar, de su realidad humana. Que acerque los medios necesarios para alcanzar los fines propuestos. Otra disciplina tan cercana a la lógica y tan obediente a los principios filosóficos que sea el instrumento eficaz para la instrucción. Esta disciplina no puede ser otra que la Psicología.

Se ha afirmado que la gran creación herbartiana es la Psicología, en términos científicos; más que la pretensión de construir y definir a la Pedagogía como cuerpo organizado y sistemáticamente ordenado de saberes. Pero también es posible instalar otra vertiente a partir de un interrogante ¿no es su pensamiento basado en la lógica y en la construcción y reivindicación de ésta, como disciplina madre, la que ha llevado al pensamiento herbartiano por estos senderos?

La naturaleza entendida como lógica interna a ser descubierta a través de las representaciones, no puede menos que definir a la educación como un fenómeno de asimilación por parte del espíritu que, inteligentemente ordenado, adquiere todo a través de la experiencia con el mundo natural (y en él) ; a través de las relaciones espirituales con los demás hombres que viven en sociedad. Si se releen los elementos constitutivos de lo moral (libertad, bondad, perfección, benevolencia, derecho y equidad) el individuo se define por su relación con lo natural (de sí mismo) y con lo social (en relación con los otros "YO"). Quizás la frase que sintetiza este derrotero sea la de Schopenhauer : "El mundo es una representación mía".<sup>100</sup>

La psicología entendida como ciencia del alma, que supone la existencia de una sustancia especial, que no se conoce y que sería la causa de los fenómenos psíquicos; resulta la llave maestra que abre al universo de la posibilidad humana de ser y conocer.

Mientras unos buscan la "esencia del alma", instalándose en la fila de los espiritualistas de raíz dualista; otros ingresan en las columnas de los materialistas con base monista. A esta división de los escencialistas o de psicólogos metafísicos , se opone otra corriente más fuerte e impetuosa : los empíricos. Para ellos la experiencia y la explicación de los fenómenos complejos a través de otros más simples se yerguen como los objetos y los cometidos de mayor importancia (Psicología de los elementos). De ellos derivan dos maneras de entender y estudiar los fenómenos : sentido interno por el método introspectivo y ciencia de la experiencia inmediata. Esta última no divide a la experiencia en interna y externa sino única y que ha de

<sup>100</sup> Citado por ANTISERI, D. - REALI, G. (1995) Op. cit. Pág. 209

seguir las prescripciones de las ciencias naturales para su estudio , es decir, su método.

Siguiendo el estudio de FINGERMANN, G. ,<sup>38</sup> ; Herbart podría ubicarse entre los que adhieren a la Psicología de los elementos. En sus postulados existe un solo elemento principal : la sensación ; con y en ésta se resume la unidad de la composición del espíritu. Por ello entender la mecánica del espíritu es hacer Psicología. Se trata de entender la dinámica de las representaciones o ideas, ya que todos los hechos psicológicos son representaciones basadas en el conocimiento objetivo. Esta vertiente, compartida en los estudios de Spencer (1820 - 1903) y Taine (1828 - 1893) en Inglaterra, ha sido denominada intelectualista; en oposición a la visión voluntarista, cuyo máximo representante es Wundt ( 1832 - 1920).

De lo expuesto hasta aquí puede derivarse el argumento central de su instalación de la Pedagogía como ciencia, apoyada en la Filosofía (ética) y la Psicología (base lógica). Estos basamentos hacen que sus definiciones del método se incluyan en la disciplina pedagógica y no ya en la didáctica, como se ha demostrado en el pensamiento komenskyano.

Algunos autores le critican abiertamente su cerrazón al remitir a la Pedagogía sólo a dos ciencias : Ética y Psicología , porque " el fin de la educación se considera con demasiado exclusivismo ético, y, por otra , se omite enteramente la consideración lógica y estética ".<sup>101</sup>

A la vez, la instalación de una nueva disciplina - la Pedagogía - hace que su configuración adopte un método para su conformación interna. Este debate trasciende el presente trabajo, pero abre una puerta importante en el derrotero histórico que la didáctica (como disciplina) y sus problemas u objetos de estudio (el método, por ejemplo) han sufrido. En suma, anclar una disciplina exige objeto y manera de conocer el objeto delimitado. Herbart desea estudiar la educación, o por mejor decir, la instrucción. Para llegar a ella dispone de una serie de dispositivos metódicos, como método de la disciplina. Pero a la vez la configura en relación con otras disciplinas y objetos existentes o por delimitar. En este último sentido puede expresarse con ABBAGNANO, N. - VISALBERGHI, A., 64, " La pedagogía tiene sus fines propios planteados por la ética, pero los medios, como es obvio, se los proporciona la psicología".<sup>102</sup>

En la obra motivo de análisis de esta tesis, Herbart especifica:

*"La pedagogía general (...) es estudiada en primer término conforme a tres conceptos capitales del gobierno, la instrucción y la disciplina. Se tratará primero lo que es necesario decir acerca del gobierno, como primera hipótesis de la educación. Sigue después la teoría de la ins-*

<sup>101</sup> MEUMANN, E. (1960) Pedagogía experimental. Losada S.A. Buenos Aires. Cuarta edición.

<sup>102</sup> ABBAGNANO, N. - VISALBERGHI, A. (1964) Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica. México - Bs. As.

*trucción, la llamada didáctica. (...)."*<sup>103</sup>

Entendida la didáctica como un concepto de la Pedagogía, o una teoría dentro de ella, no puede más que ser obvia su degradación de disciplina a elemento constitutivo de otra disciplina. Para más, su identificación con la instrucción, origina una segunda simplificación que refiere a la especificidad del propio término. La instrucción forma un tríptico dialéctico con el gobierno y la disciplina, si bien la primera se halla definida atendiendo centralmente las especificaciones psicológicas, se constituye por los conocimientos a ser impartidos y por las necesidades de los sujetos a que está destinada. Entonces, la didáctica se homologa a la educación sistemática despojándola de las consideraciones éticas y de los sujetos a la que está destinada, por que ello forma parte de los otros conceptos que la determinan.

*"El gobierno tiene una extensión mayor que la instrucción. La instrucción tiene de común con la disciplina que ambas laboran para la educación, por tanto, para el porvenir, mientras que el gobierno cuida el presente"*<sup>104</sup>

El gobierno es imperioso, la disciplina necesaria, la instrucción es breve y por lo tanto sólo trabaja para lograr las dos primeras, podría inferirse.

Con relación a la apercepción en la instrucción y educación expresa :

*"Y toda didáctica estriba en hallar las formas intermedias que lleven por el camino más corto de los elementos apercipientes del niño a aquellos contenidos ejemplares y supremos"*<sup>105</sup>

Puede interpretarse que la psicología señala las formas de apercibir, el camino a seguir : el método. Pero más tarde se hallarán otras especificaciones, en la fuente analizada , cuando se refiera a los *grados formales de instrucción*.

En cuanto al fin de la instrucción, éste se halla supeditado a la *multiplicidad del interés*, con lo cual vuelve a anclarse en las disposiciones psicológicas. Esta multiplicidad será el camino hacia la virtud, fin último hallado en la ética. En suma la Didáctica queda encerrada entre las disposiciones de la Ética y la Psicología, es decir, ubicada como uno de los elementos de la Pedagogía.

Puede abrirse otra perspectiva a estas cuestiones, esto es considerar a la Pedagogía como un intento de Ciencia de la educación. En ese sentido, la ciencia abarca una multiplicidad de disciplinas que no pierden el objeto y / o problema que le es constitutivo, a la par que se abren a un universo diferenciado de problemas y de maneras de estudiarlos. Esta confrontación es la que subsiste hasta nuestros días cuando se intenta definir a la Pedagogía o hallar sus problemas u objetos de estudio, así como sus específicas maneras de abordarlos. Razón por la que se deja abierta la discusión en el terreno de lo

<sup>103</sup> HERBART, F. (1935) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Espasa - Calpe S.A. Madrid Pág. 35 - 36

<sup>104</sup> *Ibidem*. Pág. 46

<sup>105</sup> Prólogo de Luzuriaga. En HERBART, F. (1908) *Pedagogía General*. Ediciones de la lectura. Pág. XII

epistemológico e histórico, en lo que hace a la constitución y pérdida de identidad de las diversas disciplinas científicas tales como la Pedagogía y la Didáctica.

En otro sentido es importante señalar que, en la atmósfera herbartiana, los textos pedagógicos ocupaban un espacio importante. *Ueber Paedagogik*, un pequeño ensayo de Kant, aparece en 1803; en el mismo año que Schwartz publica su tratado de pedagogía llamado *Die Erziehungslehre*. En 1807 Richter publica la *Levana*, mientras Fichte daba sus *Discursos a la Nación alemana*. Niemeier, un año antes, la quinta edición y tercer volumen de *Principios fundamentales de la educación y de la instrucción*; mientras intentaba retener a Herbart en el *Paedagogium* de Halle. Pero, sin duda, una de las influencias más profundas es la que Herbart recibe de Pestalozzi. (Apéndice ref. 17)

De este famoso maestro y pedagogo importan rescatar dos cuestiones : lo referido a las definiciones de naturaleza, sociedad y moralidad, por un lado, y su concepto de intuición, por otro.

Con relación al primero, la prosecución y crítica de las ideas rousseauianas, está centrada en la disciplina social y el desarrollo moral que conllevan a todo hombre a ser libre y bueno. Por ello el "estado de naturaleza" como realización del amor a sí mismo, se contrapone al "estado social", entendido como razón utilitaria obtenida en la aceptación de las restricciones y convenciones sociales que compelen al hombre a convivir con otros hombres. Pero por sobre estos dos se halla el estado moral, que se yergue entre la espontaneidad del primero y el orden del segundo. Por ello la autonomía del hombre, encarnada en su ser moral, ha de tener principios rectores que la concreten. Allí reside el papel de la educación. Pestalozzi lo sintetiza cuando expresa : " El niño como el hombre, quiere el bien, mas no para ti, educador, sino para él mismo. El bien es a donde debes conducirlo, no debe ser tu capricho (...) sino un bien en sí mismo y aparecer como tal bien para el niño."

106

Pero este camino se basa en las fuerzas a despertar en el sujeto. De allí que aparecen otras tríadas para sostener este cometido : el corazón, la mente y las manos ( o el arte). Sentimiento, intelecto y gusto constructivo práctico son los móviles de la acción humana. Con ello instala la educación en el terreno ético religioso, cuestión que en Herbart es cimiento de la instrucción (virtud). La educación basada en los sentimientos es la que posibilita, más tarde, lo intelectual y lo artesanal.

De allí deriva Pestalozzi todo su proyecto pedagógico, que vincula la educación con el trabajo manual e intelectual; por medio de conocimientos asentados en disciplinas escolares tales como la matemática, el dibujo, las ciencias naturales, la geometría y las artes manuales y plásticas.

Herbart habrá de afirmar que :

*"En cuanto al concepto de virtud, (...) que ha de crear la instrucción, no es todavía virtud; y en cambio, que cuanto más reducida es la actividad espiritual originaria, tanto menos se ha de pensar en la virtud, y menos en la diversidad de su acción posible. Los estúpidos no pueden ser virtuosos. Los espíritus han de ser despiertos. "* <sup>107</sup>

El segundo punto de referencia pestalozziano, es el que asienta el concepto de intuición. Cuestión capital que se centra en la educación intelectual partiendo de especificidades psicológicas. En oposición a los verbalistas, el maestro de Yverdon, considera que la claridad cognoscitiva se basa en la experiencia, definiéndola como la intuición efectiva de las cosas. La aprehensión sensible de los objetos, permite asir sus cualidades y cuantificables. Forma, número y nombre son la trilogía en este caso, semejantes a las formas *a priori* kantianas (espacio, tiempo y concepto), pero de manera que aparezcan como una síntesis superadora de estas últimas. Partir de la experiencia directa es partir de ciertas intuiciones primigenias aún oscuras o sincréticas. De ellas se procurarán las representaciones claras y sobre éstas los conceptos evidentes. Este encadenamiento lógico se constituye en su método de conocimiento y se homologa al método de educación. Así procede la naturaleza y así ha de proceder la enseñanza. Puesto que se ha identificado el "común origen de todos los medios de instrucción".

En este punto se ancla la magnitud del soporte conceptual que Pestalozzi brinda a Herbart. Más allá de la lectura y crítica que de "*El ABC de la intuición*" y "*Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*", realiza el hombre de Oldemburgo, su basamento instruccional y la configuración de los grados formales en su método pedagógico es su vinculación más fuerte.

De *El método*, obra pestalozziana editada en el 1800, puede extraerse algunas ideas esclarecedoras. (Apéndice ref. 18). En este sentido psicologizar la instrucción humana, en términos del autor, tiene una evidente relación con la intención de "poner en armonía los elementos de cualquier arte con el ser de mi espíritu por la observación de las leyes psicológico - mecánicas, mediante las cuales se eleva nuestro espíritu de las intuiciones sensibles a los conceptos exactos" <sup>108</sup>

Esta definición pestalozziana tiene por los menos dos lecturas posibles, en el marco de las influencias en la obra y pensamiento de Herbart. En primera instancia, pone el acento en la manera de pensar la educación, puesto que su intención principal es tratar de *psicologizar la instrucción*. A partir de ello pone en evidencia un interrogante que da sentido a toda su construcción posterior.

<sup>107</sup> HERBART, J. (1935) Pág. 52

<sup>108</sup> PESTALOZZI, (1800) *El método*. Ediciones de la Lectura. Pág. 7 Completa la cita un comentario del traductor que dice: Estas leyes que llama psicológicas, son, en realidad, las leyes lógicas por las que se rige nuestro pensar. Nota a pie de página (1)

<sup>109</sup> Desde esta lectura puede darse por sentado la procura de una estructura teórica que permita entender el cometido de la instrucción.

En sentido complementario al anterior, puede tomarse su referencia a la lógica propuesta para estudiar la educación, en términos de tensar los aspectos sensibles con los espirituales. Poner en relación *el arte* ( la enseñanza) y su sistematización por medio de leyes generales. La intención pestalozziana es, en este sentido, científica, tal y como lo concreta la obra herbartiana.

Homologa, por otra parte, lo que necesita un sólo niño con lo pertinente para toda la especie humana. Quizás los seguidores de Herbart - como se sugiere en citas posteriores del traductor de esta obra de Pestalozzi - interpretaron con más apego y ortodoxia las ideas del maestro de Burgdorf, sobre todo en la formalización de los grados de instrucción. <sup>110</sup>

En el mismo texto referido, tras la crítica al modelo educacional imperante, expone que " (hay que) someter todas las formas de instrucción a las leyes eternas, por las cuales se eleva el espíritu humano de las intuiciones sensibles a los conceptos exactos".<sup>111</sup> Desde estas expresiones pueden definirse no sólo las representaciones - a las que define y se apega - , sino a la homologación de la estructura del método con el que se construye la ciencia pedagógica con el método instructivo. Se trata del conocimiento universal de la naturaleza, raíz realista que ya se ha individualizado en sus predecesores (Komensky , por ejemplo) y en sus seguidores (Herbart, por caso).

Siguiendo con las cuestiones, que se homologan en su discurso , se llega a las *intuiciones*. " (...) La intuición de la naturaleza es el fundamento propio y verdadero de la instrucción humana, porque es el único fundamento del conocimiento humano "<sup>112</sup> En este término, entonces, puede sintetizarse la centralidad de la intuición ya como definición del conocimiento, ya como de la instrucción. Con ello se refuerza la idea expuesta anteriormente, con relación a la homologación del conocer con el instruir, y de allí con el método que encamina en ambas direcciones.

Refiriendo a las representaciones del mundo que son fieles a la naturaleza, sienta los basamentos en la tripartición de la educación "Por mi situación determina los modos de intuir el mundo; por mis necesidades crea mi esfuerzo, y por mis relaciones amplía mi atención y la eleva a previsión y a cuidado. Por tanto, con lo primero funda las bases sensibles de mi conocimiento; con lo segundo, mi vocación, y con lo tercero, mis virtudes."<sup>113</sup>

<sup>109</sup> El interrogante formulado es ¿qué harías tú si quisieras suministrar a un solo niño el contenido total de aquellos conocimientos y destrezas que necesita alcanzar el contenido íntimo de sí mismo mediante una buena dirección de sus disposiciones más esenciales?

<sup>110</sup> El nombre de Grados formales se debe a Ziller, sobre la base del pensamiento herbartiano. Estas cuestiones así como el grado de desnudamiento de los pasos y su fuerte prescripción sobre la enseñanza son analizados en SCHMIEDER, A. y J. (1949) *Didáctica General*. Editorial Losada. Tercera edición

<sup>111</sup> PESTALOZZI, H. (1800) Op. Cit. Pág. 8

<sup>112</sup> *Ibidem* pág. 9

<sup>113</sup> *Ibidem* Pág. 10

Educación intelectual, educación estética y educación moral : trípode esencial de la educación romántica, que se traslada a los conceptos herbartianos de manera fiel. Las bases de la educación elemental pensada para los hombres de estos tiempos que respiran esta particular atmósfera. Con y en estas ideas se construye la educación en reciprocidad con la cultura, siendo aquella un elemento esencial de esta última.

Seguramente la expresión más acabada que se relaciona con lo atinente al método, es la que Pestalozzi define como las leyes físico - mecánicas. (Apéndice ref 18a) En este sentido es importante destacar que las ideas pestalozzianas se afilian al idealismo kantiano, oponiéndose a las definiciones realistas de Herbart. Pero no es aquí el espacio destinado a esta discusión; sino que se pretende destacar la influencia de los términos en que Pestalozzi funda sus recomendaciones en la *naturaleza*, y como, desde ella , define sus postulados esenciales : "El mecanismo de la naturaleza sigue una marcha elevada y sencilla en toda su extensión. ; Hombre, imítale! ".<sup>114</sup> Expresión esclarecedora de lo manifestado anteriormente.

Tanto sus manifestaciones como sus elementos definitorios traen a la atmósfera herbartiana los ecos de aquella atmósfera komenskyana que ya se ha explorado. Claro está que sus formulaciones toman a la física como la disciplina que explica al mundo y su funcionamiento. El mecanicismo ilustrado encuentra en él su acabada expresión discursiva y sus implicaciones con la educación de su tiempo.

Conforme a las leyes que definen el mecanismo de la naturaleza humana "toda instrucción debe grabar profundamente e inmutablemente en lo íntimo del ser humano lo esencial de su materia de conocimiento; después, anudar lentamente, pero con una fuerza ininterrumpida, lo menos esencial a lo esencial, y mantener cada una de estas materias hasta el último límite de su materia en una relación viviente, pero proporcionada con el todo."<sup>115</sup>

Asociado a la unidad sintética kantiana, la trilogía de sustento de su método se define por : de lo esencial a lo elemental , marcha ininterrumpida de este proceso y mantenimiento del todo en unidad. Unidad , progresión , cierre provisorio - paso a nuevo inicio en unidad -. Estos elementos constitutivos del método pestalozziano han de ser de motivo de revisión en la obra herbartiana, mas su presencia no puede ausentarse en sus determinaciones y en sus fundamentos esenciales.

Tanto como las influencias recibidas del pensamiento de Pestalozzi , importa rescatar las críticas que estas ideas provocan. Una de ellas parte de Gregoire Girard (1765 - 1850). A propósito de la presentación de un informe sobre el funcionamiento del Instituto de Yverdom , el padre franciscano, expresa su desacuerdo con el abandono de la enseñanza de la lengua materna , la historia, la geografía y la religión como parte sustancial de los estudios.

<sup>114</sup> Ibidem. Pág. 14

<sup>115</sup> Ibidem. Pág. 16

Puesto que la educación del sentimiento y la conciencia tienen en la lengua materna su vehículo natural y propicio. Además, señala los beneficios de incorporar el sistema de enseñanza mutua, cuestión que resulta compartida por los filántropos de esta época. (Apéndice ref. 19)

En Herbart se hallarán, y tratarán específicamente más adelante, referencias al interés. En este sentido es pertinente reconocer la profunda influencia de Pestalozzi. Sabido es que Herbart construye la Teoría del Interés, como un sólido discurso conceptual que supera las "primeras intuiciones" de Rousseau y del propio Pestalozzi. Al tiempo, corporiza la bisagra entre aquéllos y pedagogos como Fröebel, Spencer y Dewey.

Pero también es importante ajustar las conclusiones anteriores a un antecesor que se instala en otra atmósfera ya recorrida en el capítulo anterior. Se trata de Juan Huarte de San Juan. En su *Examen de Ingenios para la ciencia* (1575), considerada como la máxima expresión de su época en tanto teoría de la enseñanza natural, fundada en el educando, expresa: "Naturaleza es la que hace al hombre hábil para aprender, y el arte con sus preceptos y reglas le facilita, y el uso y experiencia que tiene de las cosas particulares le hace poderoso para obrar. . . Pero ninguno en particular ha dicho qué cosa sea esta Naturaleza ni en qué género de causas se ha de poner: solo afirmaron que faltando a ella en el que aprende, vana cosa es el arte, la experiencia, los maestros, los libros y el trabajo".<sup>116</sup>

La consideración de las expresiones huarteanas ponen el acento en instalar algunas contigüidades entre las preocupaciones realistas del siglo XVI, con las cuestiones a las que Herbart se aboca siglos más tarde. La experiencia en Quintiliano, Vives y Komensky; la intuición en Rabelais y Rousseau; la experiencia e intuición en Locke, pueden derivarse de las expresiones de Huarte y hallarse magistralmente sistematizadas en la Teoría del Interés. Con y en ella encuentra base de raíz bio - psicológica la pedagogía herbartiana.

Herbart afirma que la experiencia y el trato social no bastan como fuentes de conocimiento. De allí deriva la importancia y trascendencia de la instrucción.

*"Ha de añadirse a las deferencias algo que indique su intención; el sentimiento ha de exponerse en tal forma, que existe acordemente el mismo sentimiento en el niño. Esta exposición cae dentro de la esfera de la instrucción"*<sup>117</sup>

La instrucción se centra en el interés y éste en las determinaciones de qué y cómo enseñar a aquel que se pretende educar. Por ello los grados de instrucción han de estar atados al interés, así como lo que se pretenda conocer. Sujeto a estos hombres e ideas, toman forma sus formulaciones realistas. Este derrotero puede hallarse en sus dos obras más prestigiosas: *Pedagogía General* y *Bosquejo para un curso de Pedagogía*.

<sup>116</sup> Citado en HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1946) *Psicopedagogía del Interés*. México. Segunda edición. Pág. 10

<sup>117</sup> HERBART, J. (1806) *Pedagogía General*. Pág. 85: [11]



En esta atmósfera las ideas de Locke, autor de *Pensamientos sobre educación*, publicado en 1693; estaban dedicadas a la educación del "gentleman". Útil a sí mismo y a su patria, se afincaba en el sentido práctico que debe darse a la educación. Por ello la asienta en lo físico, lo moral y lo intelectual (en ese orden). El sentido del honor, la educación del carácter resulta, por tanto, primordial en sus postulados. Por ello aboga por una instrucción que se soporte en la autonomía del juicio y eduque en su procura. Para ello afirma que el juego es uno de los factores más importantes. En éste aúna las posibilidades de enseñar a medir las propias fuerzas y dominio que el hombre tiene sobre sí mismo, a la par que el provecho que puede sacarse del mundo. Pero también asienta la importancia del juego en la enseñanza, considerándolo un importante recurso didáctico. Llega a afirmar que "el juego debería ser obligatorio y el estudio libre", otorgándole un alto valor instructivo. Con ello podría aseverarse que la intención lockeana es poner el acento en la naturalidad y placer con que los niños se acercan al juego y los provechos que de esto puede obtenerse.

Propone en su programa de estudios el aprendizaje de la historia, geografía, geometría ciencias naturales y "todas otras ramas de la cultura que se refieren a cosas que los sentidos perciben (y que) por lo tanto le interesan"<sup>118</sup>

Sintetizando este apartado, ha quedado demostrado que la lógica que inspira al método herbartiano tiene dos fuentes de las que abreva : los postulados metódicos pestalozzianos y , consecuentemente, las ideas realistas sobre la forma de conocer la lógica que se halla en la naturaleza . Estas últimas precisiones se derivan de la psicología tal y como se instala en el pensamiento de su atmósfera.

---

<sup>118</sup> ABBAGNANO N - VISALBERGHI, A (1964) Op. Cit. Pág. 344

## Centralidad y definición del método.

En apartados anteriores se han perfilado algunas de las influencias más notorias en el hombre / obra analizado, con preferencia sobre aquellos que por la fuerza de las circunstancias históricas, conviven en su misma atmósfera o han trascendido desde otras dimensiones temporo - espaciales en sus obras e idearios. En este sentido han de retomarse aquí algunas de las discusiones centrales para este trabajo sobre el método .

Las expresiones materializadas en los nombres de Descartes y Bacon se aproximan a la contemporaneidad herbartiana a partir de sus seguidores. Puede decirse que para el primero las formulaciones de Spinoza y los ocasionalistas resultan oportunas, con algunas expresiones de Hobbes que puedan alinearse en lo que al método refiere. Mientras que para el segundo es Locke quien emerge con más fuerza. (Apéndice ref. 20) Con ellos el racionalismo y el empirismo cobran fuerza y conducen a las expresiones ilustradas y modernas de la ciencia y de la filosofía.

Mientras unos asumen la evidencia racional que no se aplica a lo sensible, sino a contenidos mentales y su correspondiente instalación en la discusión metafísica ; otros asumen los principios que se derivan de la experiencia sensible, única posibilidad del raciocinio para llegar a conclusiones generales, abstracta y legítimas, en tanto refieren a las experiencias particulares. Así se plantean dos métodos que convergen en sostener el poderío de la inteligencia humana y de la posibilidad de progreso de la humanidad mediante el mejoramiento de sus condiciones de vida. Por lo que puede advertirse el contenido humanista de sus postulados y pretensiones.

Tanto uno como otro apoyan el pensamiento realista, y se basan en la construcción matemática o en la formulación física (entidad de las ciencias naturales). En la primera mitad del siglo XVIII se encarnarán en Leibniz y Wolff (racionalismo) y en Berkeley y Hume (empirismo).

De Leibniz interesa rescatar una de sus conceptualizaciones más renombradas : la lógica simbólica. Este aporte se basa en la procura de instalar una notación simbólica que pudiera expresar toda suerte de relaciones entre ideas hasta llegar a los cálculos lógicos. Recuérdese que Herbart encuentra en la lógica matemática (cálculo infinitesimal) esta vertiente, que ya Leibniz había entendido como necesaria. Un lenguaje común que al tiempo de simbolizar permitiera comunicar universalmente esas relaciones y combinaciones. Opuesto a Newton y pegado a Huygens, el cálculo infinitesimal es modo y camino en el conocer y comunicar lo que se conoce : forma racional de la expresión intelectual del hombre. De allí también deriva que la materia y el movimiento son la forma de revelarse que tiene la entidad, y que es indiscutiblemente dinámica, activa.

Otra de las vertientes importantes es la que se deriva de sus consideraciones sobre las mónadas. La actividad es más espiritual que material, se trata de

una *actividad perceptiva*. Las almas humanas o mónadas racionales tienen además de la percepción la *apercepción* o conciencia, sólo en la divinidad se halla la mónada de claridad y distinción perfectas. Resulta clara la relación que en este sentido se puede establecer con el discurso herbartiano, que sienta las bases de la instrucción y de su método en el juego de las representaciones, como se ha mentado en anteriores apartados. Para más, Leibniz dispone de la *apetición*, que impulsa a las mónadas a lograr cada vez percepciones más claras, como un principio interno existente en el hombre. Esto unido a la convergencia con las expresiones de Pestalozzi, resulta esclarecedor para adentrarse en las formulaciones metódicas herbartianas.

La educación en esta formulación racionalista, es entendida como autoeducación, siendo gradual y progresiva ; con lo cual se la asocia a un optimismo pedagógico basado en que las cosas se hallan al alcance de todos para ser intelectualizadas. Wolff es quien materializa esta aparente osadía, atacada sistemáticamente por los empiristas, en el marco de la ilustración alemana.

Cristian Wolff (1679 - 1754) sistematiza las ideas de Leibniz, proponiendo como fin de la ilustración la utilidad práctica que lleva a la felicidad y al conocimiento claro y distinto. Éste último debe ser sistemático y de allí su preocupación por ordenar la obra de su maestro, y de toda la educación de su país. Tal ambición le ha valido la crítica como un reiniciador de la escolástica. En ella divide a la filosofía teórica de la práctica, asentando la segunda en la lógica como disciplina introductoria.

Herbart critica este autor cuando refiere a la perfección en la función educativa :

*"El postulado perficie te no es ni tal general como lo proclamó Wolff (como si fuera el único principio de toda la filosofía práctica) (...)*

*El principio perficie te fue sacado de su verdadera significación al tratarse de determinar con él la virtud entera lo cual no puede hacerse con ninguna idea práctica aislada. De índole completamente distinta es la siguiente observación , que sirve sólo para la práctica pedagógica. "* <sup>119</sup>

Entre sus seguidores se cuenta Baumgarte (1714 - 1762) , creador del vocablo *estética* . El último divide a la teoría del conocimiento en estética (teoría del conocimiento sensible) y lógica (teoría del conocimiento racional). Mientras la primera se ocupa de las representaciones claras pero no distintas; la segunda se ocupa de las representaciones claras y distintas. Lo sensible debe ser considerado, no destruido, pero responde a facultades inferiores. Puede considerárselo, por tanto, bello mas no cierto. Esta vertiente se halla en la obra de Herbart en su preocupación por distinguir la multiplicidad del interés, definiendo el interés estético como un punto crucial en la instrucción, fundado en el conocimiento de las cosas.

<sup>119</sup> HERBART, J. (1935) Op. Cit. Pág 17

*“La contemplación estética se puede provocar por otras varias clases de interés y por afectos suscitados; pero ella misma no se verifica de otro modo que en una situación serena de espíritu tal, que éste pueda concebir conjuntamente lo bello simultáneo y seguir al sucesivo con un movimiento adecuado. Los objetos comprensibles tienen que ser mostrados; no es lícito incitar a su contemplación; pero pueden corregirse las manifestaciones inadecuadas, e igualmente aquellos daños producidos a objetos que tienen un valor estético y a los cuales les es debido el respeto”*.<sup>120</sup>

Hasta aquí se ha intentado describir someramente el impacto y la importancia que los pensadores racionalistas tienen en el hombre / obra analizados. Con todo, algunas aproximaciones conclusivas siguen sujetas a la provisionalidad de las expresiones que en las fuentes analizadas se postulan. Hecha esta advertencia, se procede a la revisión de la segunda corriente de conocimiento que se estructuran entre la atmósfera komenskyana y la presente en este capítulo : el pensamiento empirista.

Importa rescatar de Locke (1632 - 1704) la validez del conocimiento. En este sentido para él la experiencia proporciona el material del conocimiento, pero no representa el conocimiento en sí mismo. ¿Por qué afirma esto ? El conocimiento tiene que ver con las ideas, única posibilidad del intelecto humano; pero al tiempo consiste en percibir un acuerdo o desacuerdo entre aquellas. De allí deriva dos clases de conocimiento : el intuitivo (percepción inmediata del acuerdo o desacuerdo) o demostrativo (puesta en evidencia del acuerdo o desacuerdo por medio de pruebas) ; el segundo se funda en el primero.

Pero para conocer lo que está fuera del hombre mismo ( las cosas) se plantea el problema de la correspondencia entre las ideas y la realidad. Para ello explica los tres órdenes de la realidad ( YO, Dios, las cosas) y cómo llegar a estas tres expresiones. El “YO”, requiere del conocimiento de la propia existencia mediante la *intuición*. Cuestión que resuelve mediante el procedimiento cartesiano [Yo pienso, yo razono, yo dudo] . Dios requiere de la *demonstración*, y para ello sigue los argumentos de su contemporáneo Samuel Clarke sobre la causalidad. En cuanto a la realidad de las cosas , parte de la *sensación efectiva*, es decir, la percepción de la cosa a través de los sentidos. Agrega que para que el conocimiento de las cosas siga persistiendo aún en su ausencia se necesita del juicio. Esta facultad es la que el hombre usa para afirmar la verdad o falsedad de algo cuando no existe la evidencia de los sentidos (testimonio de otros hombres o proposición afirmada en experiencia). Por tanto el conocimiento cierto (intuición, demostración y sensación) y el conocimiento probable (juicio) se constituyen en la *razón*, que difiere sustancialmente de la *fe*.

Resulta demostrativo, en este pasaje por las ideas de Locke, la escisión entre lo metafísico y lo filosófico, y , a la par, entre filosófico y lo religioso. El juicio se introduce como una cuña entre la creencia y el conocimiento; entre la idea

<sup>120</sup> Ibidem Pág. 83

y la evidencia; entre lo cierto y lo probable. Para más, tanto en él como en Hobbes el empirismo se convierte en la conversión de lo moral al utilitarismo, acorde con el liberalismo político que ambos profesan.

Unido a estas expresiones se halla su plan de educación y su manera de plantear el conocimiento. Admirador y amigo de Newton, no acuerda con la enseñanza de la física en toda su magnitud, sino que haciendo gala de su sentido práctico decide "preparar al intelecto de forma que absorba cualquier ciencia a que desee dedicarse (y sea capaz de ) libertad de pensamiento "<sup>121</sup> Con esto libera la educación de un nuevo imperio de los Padres y autoridades del saber, instalándose en una nueva visión humanística, que recorta al tiempo la lógica disciplinaria en que se basa.

Reconocido como uno de los padres de la psicología empírica , Locke recomienda para la educación la aplicación de premios y castigos a los estudiantes, poniendo de relieve la medida con que los mismos han de aplicarse y los efectos formativos de ellos sobre la disciplina del niño instruido. Ocupándose de la curiosidad de los niños recomienda que la misma ha de ser estimulada y mantenida despierta. De allí deriva una serie de recomendaciones, puesto que la considera la expresión del "apetito por el conocimiento". En este sentido reconoce que debe estimularse y responderse la pregunta de los niños y no tolerar que se rían de ellas los propios discípulos. Estimula a los maestros a no engañar a los pequeños, puesto que esto redundaría en atentar contra su ingenuidad, no instruirlos y enseñarles, considerado un defecto por demás pernicioso. <sup>122</sup>

George Berkeley (1685 - 1753) corporiza la vertiente espiritualista del empirismo. Sus ideales religiosos y filantrópicos lo llevan a postular lo que se ha dado en llamar la escolástica del empirismo lockiano. Le ha valido esta calificación a partir de los extremos a los que lleva los postulados de su antecesor, llegando a afirmar que las cualidades de las cosas son siempre secundarias, es decir, que no existen sino cuanto son percibidas efectivamente por la mente. De ello se deriva que las cosas no existen sino las ideas de las cosas. Lo que en Locke es contenido mental, concreto o abstracto, simple o compuesto, en fin, idea ; en Berkeley sólo son percepciones o imágenes que nos quedan después de recibir sensaciones.

Concluye en sus *Tres diálogos entre Hylas y Filonús* <sup>123</sup> 1 - las únicas sustancias que existen son las mentes, sujetos de percepción; 2 - el origen, orden y armonía de nuestras ideas sensibles se explican como provocadas por Dios; 3 - eliminado el mundo material, Dios se nos aparece finalmente en toda su perfección infinita. Este solapado deísmo abre las puertas al otro representante del empirismo : David Hume.

<sup>121</sup> LOCKE citado EN ABBAGNANO, N. - VISALBERGHI, A. (1964) Op. cit. Pág. 345

<sup>122</sup> Se sigue para estas formulaciones LOCKE, J. *Pensamientos acerca de la educación*. EN FORGIONE, J.D. *Antología de Pedagogía Universal*. Tomo I. Editor "El Ateneo". Bs. As. Pág. 433 a 438

<sup>123</sup> Se siguen sus conclusiones en la obra de ABBAGNANO, N. - VISALBERGHI, A. (1964) Pág. 354

Con Hume (1711 - 1776) la tradición que pretende explicar el papel y la importancia de la experiencia cae estrepitosamente. Para él la naturaleza humana tiene como características principales el instinto y la formación de hábitos; con estas formulaciones asienta que el aspecto práctico antecede y fundamenta al cognitivo. Todo se basa en las percepciones que son más intensas y vivas que las ideas. El encadenamiento de las impresiones se funda en la relación de causa efecto, necesaria a la propia naturaleza humana.

Estas y otras aseveraciones llevan a hacer de Hume un importante filósofo a ser convocado cuando a la moral y a la ciencia se refiere. Las normas morales tienen con él base en la experiencia según el criterio de utilidad. La conexión de los hombres entre sí genera los sentimientos de humanidad y simpatía, que constituyen lo moral. En las formulaciones de Herbart con relación a la centralidad de la educación moral y de la instrucción centrada en el amor a los seres humanos pueden hallarse vinculaciones con estas expresiones; cuestión que resuelve en los intereses simpático, social y religioso. (Cap. V CLASES PRINCIPALES DE INTERÉS. 83 en la obra analizada. Pág. 74)

La distancia que establece Hume con la ciencia y la filosofía en relación con la pretensión de hacerse de certezas, sustancia el conocimiento basado en la utilidad y razonabilidad, por tanto, basado en la experiencia y en el proceder matemático. Otro punto de contacto que se intentará establecer con las formulaciones expresadas en el ideario herbartiano, aún en disidencia con las expresiones que retomará de Kant.

Todos y cada uno de estos hombres / obras configuran la atmósfera respirable que somete a discusión al conocimiento y a la manera de acercarse a él. Unos y otros se limitan y delimitan, aún con los matices que estas confrontaciones adquieren. Todos pertenecen a ese siglo que dio en llamarse más tarde la centuria de las Luces. La nueva visión científica de la naturaleza centrada en la humanidad está dirigida a la transformación de la vida política, social y cultural. Todos centran su interés en la educación, en tanto nueva manera de acercarse al conocimiento y hacerla, al tiempo, accesible a todos. Inglaterra, Francia y Alemania concentran la actividad científico - filosófica, tal y como se ha mostrado en la descripción de la atmósfera de los primeros apartados. (Apéndice ref. 21)

Amalgama de estas preocupaciones y de la centralidad de la educación resulta la trayectoria de Juan Jacobo Rousseau (1712 - 1778). (Apéndice ref. 22) De todas y cada una de sus aseveraciones es posible derivar importantes repercusiones en los pedagogos que le sucedieron, así como de filósofos y científicos contemporáneos, tanto como aquellos que siempre vuelven a sus obras que con él resultan hitos en el pensamiento humanista. Lo que podría catalogarse como un clásico. De él ya se ha expresado que Herbart retoma la idea de intuición, que soporta su definición de la teoría del interés. Aquí se lo retomará desde sus expresiones en torno a la educación y al método por él propuesto, aunque no se halle en esta última temática mayores explicitaciones.

En el *Emilio* distingue tres tipos de educación : de la naturaleza, de las cosas y de los hombres; los tres componen y constituyen la educación de un hombre pleno y libre. Pero a esta cuestión contraponen la imposibilidad de su consecución, ya que la primera se opone a la segunda, y ésta a su vez es imposible de controlar socialmente. Por ello asienta el principio de educación negativa que él denomina *método inactivo*. Esto puede resumirse en esta expresión: " Para formar a este hombre fuera de lo común ¿qué debemos hacer?. Mucho, sin duda alguna : impedir que se haga nada. ( Esto supone no solo la exclusión de todo contacto social, sino también sobre todo, la exclusión de todas aquellas prácticas caras) a nuestra manía didascálica y pedantesca"

124

La siempre viva tensión entre la posibilidad de que el hombre viva en sociedad - expresada en el *Contrato Social* - y la propuesta que se eduque fuera de su influencia - El *Emilio* - no se resuelve en su trayectoria vital , pero sí aporta importantes debates, que siguen motivando discusiones y derivaciones educativas importantes. Sobre todo si se recuerda que en la segunda obra citada traza lo que él entiende como alumno y la posibilidad de que sea educado con atención a su desarrollo. En el primero de los estadios, tiene preeminencia el sentido , en el siguiente la utilidad y en el último la razón. En este último la preocupación lleva al joven hacia la moral y la religión. De seguro esta sola mención puede vincularse no sólo a los intereses que constituyen la instrucción en Herbart, sino que, además, ponen el acento en la gradualidad de la educación derivada de la atención dispensada a los estadios psicológicos de los niños y jóvenes, y en las disposiciones metódicas derivadas de éstos últimos. También Comte refiere a esta gradualidad y manera de entender la posibilidad humana de acercarse al conocimiento (paralelismo onto y filogenético ya tratado) .

## El Bosquejo para un curso de Pedagogía en el universo de la obra herbartiana.

En otro apartado se ha referido a la *Pedagogía General* (1806), de esta obra, que es base y referencia de *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, interesan tomar algunas de sus conceptos definitorios. Para ello se realizará un análisis de la primera, en la traducción realizada del original por Lorenzo Luzuriaga. Así mismo en el prólogo de Ortega y Gasset, se hallan importantes aportes para introducirse en el pensamiento herbartiano.

Resultan esclarecedores :

\* el índice del texto referido, puesto que demarca las temáticas tratadas y la centralidad de las definiciones que más tarde serán retomadas en el *Bosquejo*. (Apéndice ref. 23); y

\* la comunicación de la edición del texto, realizada por Herbart el 12 de mayo de 1806.

Es por ello que se tendrán en cuenta dos cuestiones para el tratamiento : lo que atañe a las disciplinas en que se basa su Pedagogía y las recomendaciones que él realiza sobre la lectura y aplicación de sus postulados.

Sabido es que basa su estudio de la educación en dos pilares : la psicología y la filosofía. En cuanto a la primera, la define como una metafísica aplicada.<sup>125</sup> Para llegar a esta afirmación expresa que la filosofía como elaboración de los conceptos, es un conocimiento secundario, puesto que se ejercita sobre uno primario : la experiencia. En ésta se hallan las sensaciones, representaciones, conceptos "*que nos son dados*". Lo dado, siguiendo a Herbart, es lo que se halla en nuestro conocimiento con carácter de imposición. Por ello la experiencia es conocimiento espontáneo y puede clasificarse en dos órdenes : la materia dada en la experiencia y la forma dada en ella.

En oposición a Kant, incluye en la experiencia el espacio y el tiempo, formas en que se ordena y estructura la materia de la experiencia, y, por tanto, también dados; como la sustancia, la causalidad, etc. Es decir, que para el primero lo dado es un ser, mientras que para Herbart es un punto de partida que plantea en sí misma su contradicción. Pero si la sensación varía, es que varía la materia ? ¿ qué y cuál es la realidad? "*Lo real que la experiencia anuncia no es como ella supone*", esto es lo que Herbart llama escepticismo inferior. De éste se deriva el escepticismo superior, que cuestiona la sustancia, el espacio, la causa, que la experiencia conlleva. Estas dudas, ambos escepticismos, proponen un problema a la reflexión : éste es el lugar de la filosofía.

La lógica es la primera disciplina filosófica involucrada :

---

<sup>125</sup> Pág. XII y sgtes.



*"...disciplina formal que no crea nuevas nociones, meramente determina cómo debemos pensar los conceptos que ya tenemos".<sup>126</sup>*

Aún pueden seguir siendo confusas por lo que cada uno de los sujetos comprende. Por ello hay que variar el concepto, completarlo : éste es el sitio de la metafísica, entendida como ciencia de la comprensibilidad de la experiencia. Por tanto *" la experiencia es un problema de la metafísica"*. Y para que ella la resuelva necesita un método, con ello la metafísica comienza *"por ser metodología"*. Con esto resuelve Herbart lo atinente al método de la disciplina y puede aclararse aún más esta cuestión siguiendo el desarrollo propuesto en el prólogo mencionado.

Se hace referencia al método de integración de los conceptos, definido en *Breve Enciclopedia de la Filosofía* (1831) . En ella expresa que : *"cuando se nos propone poner un elemento que no puede ser simplemente puesto ni tampoco suprimido, póngase en forma de multiplicidad"*, salvando con esto lo dado y su contradicción se llega al nuevo concepto válido , racional , lógico. Por ello puede afirmar que lo real es en tanto apariencia, puesto que lo que se muestra de un ente es algo de ese ente, la apariencia de la entidad. Relación entre lo que es y no es, que rompe con el idealismo kantiano y se involucra con los elementos de la lógica dialéctica, a un tiempo. *"Cuanto hay de apariencia, tanto hay de referencia del ser"* .

Esclarecido en su postura, evidentemente realista, propone explicar el concepto principal de su pensamiento : la sensación. Lo dado se centra en ella, pues provee al sujeto de imágenes variables, pero que contienen lo simple y complejo de "lo real". Por ello la metafísica parte de lo dado, que es contradictorio. Siendo apariencia , debe buscar lo real y absoluto - que en esa apariencia existe - y volver a la apariencia para explicarla. Este *"movimiento en forma de arco"* va de la apariencia a lo real y de lo real a la apariencia. Espacio, forma, materia, movimiento es lo que Herbart define como *Synecología*. Pero al tiempo estudia la apariencia, de allí que la metafísica sea la teoría de la apariencia (*Eidología*) fin y principio rector de la Psicología.

El mundo de la "apariencia objetiva" es el mundo de representaciones de un " YO " . Este " YO" es uno sólo frente a un mundo de cosas aparentes y, por tanto, se constituye con las representaciones de las mismas. ¿Cómo se logra la unidad del "YO" ? : por el método de integración de los conceptos. La racionalidad en la lógica dialéctica halla aquí una de sus expresiones más esclarecedoras.

Resulta importante poner el acento sobre los puntos de contacto - aún con la resistencia que el autor manifiesta en sus obras - con la postura fichteana. Dos son las consideraciones que se pueden hacer : su definición del papel que cumple la metafísica en las definiciones entre lo aparente y lo real incluyendo

---

<sup>126</sup> Op. Cit. Pág. XIV

su método lógico - psicológico, por un lado. La otra cuestión refiere a su definición del "YO", que es al tiempo unidad y multiplicidad, como mundo de representaciones. Indudablemente la atmósfera idealista crítica no puede alejarse de sus expresiones intelectualistas, aún en su insistencia en lo Real.

Para su psicología el "YO absoluto", puro, el alma, es el problema y principio general. Los fenómenos psíquicos tratarán de ser explicados en la unidad del "YO", es decir, en la unidad de la conciencia. El "YO empírico" es un problema especial y particular de la psicología no su centro de atención. Por ello se habla de una psicología metafísica y no de la disciplina que los empiristas o experimentalistas reconocen y explican. Al punto que Herbart ingresa en los estudios psicológicos a la matemática, no para medir los "datos", sino para darle a su disciplina el rigor que el cálculo infinitesimal puede dar en la simbolización. Tal la influencia, ya explicitada, de Liebnez.

En la misma obra que se viene detallando Herbart define otro de los elementos principales de sus expresiones psicológicas : la *apercepción* ; será tratado más ampliamente en otro apartado de esta Tesis, dada la importancia del mismo. De este término puede derivarse la importancia que el concepto pose como aportación pedagógica , expresa :

*" Justamente de eso se trata en la enseñanza y en la educación: de llevar a una conciencia germinal ciertos contenidos intelectuales, morales y estéticos que por una razón u otra son tenidos como ejemplares."*<sup>127</sup>

Sus expresiones resultan un interesante indicio que pone en tensión los aportes psicológicos con la determinación de lo que se considera importante a ser enseñado. Una relación entre cómo el intelecto, las ideas y las representaciones demarcan la posibilidad de aprender, de conocer. Además, proveen una clasificación de los contenidos instalados en la intención y valor moralizante. Pero una expresión aún más esclarecedora ha de citarse como una primera síntesis de importancia en este apartado :

*"Y toda la didáctica estriba en hallar las formas intermedias que lleven por el camino más corto de los elementos apercepciones del niño á aquellos contenidos ejemplares y supremos"*<sup>128</sup> .

La didáctica puente entre lo que la psicología define como posible de ser aprendido y el conocimiento o contenido a ser impartido, puede ser una de las primeras conclusiones. Pero ahondando en las expresiones se halla la expresión que refiere al método definiéndolo como el "camino corto", el intermediario entre la *apercepción* y el saber ejemplar y supremo. La didáctica entonces ¿vuelve a ser método?, y si la instrucción es entendida como didáctica ¿la instrucción es método?.

---

<sup>127</sup> Pág. XXXVI

<sup>128</sup> Pág. XXXVI

En cuanto a los basamentos filosóficos, dos podrían ser las ramas que se ponen a consideración : la ética y la lógica. Con referencia a la primera, trata de lo bueno, pero también del *deber ser* ; cuestión cara al pensamiento romántico. En este sentido Herbart considera el bien como un valor que puede aprobar o desaprobarse, no como una entidad que se define racionalmente y por lo tanto pueda ser conocida por la misma vía. Sólo la sensibilidad , el gusto , se constituyen en el juicio y permite percibir las valoraciones. Por tanto, la ética herbartiana es una estética o ciencia de la sensibilidad estimativa del gusto. Lo bello es, por tanto, moral , puesto que son sentencias de la conciencia (el juicio). La ética , entonces, se dedica a hallar y presentar las relaciones que el gusto estima, aquello moralmente estimable que se halla en la concreción de las valoraciones morales. Al parecer sus detractores posteriores no ha interpretado cabalmente esta definición (según lo registrado en MEUMANN , 60 )

Esas ideas prácticas son la libertad íntima , la perfección, la benevolencia, del derecho, de la compensación y equidad. Con ellas se sustentan las concreciones humanas - en un ámbito denominado de segunda moralidad - y centran la vida societal de los hombres. Se apoyan en aquellas las ideas de sociedad jurídica y de legalidad (sistema de premios y castigos); de administración (en el sentido de sistema económico); de cultura (como fuerzas hacia la plenitud) y de sociedad unánime - que es la cúspide del mundo ético - . Todas estas expresiones muestran a las claras cuáles son las imbricaciones de la ética con la vida concreta de los hombres y como se puede entender fielmente estas expresiones en las intenciones que movilizan y soportan el pensamiento pedagógico herbartiano. Gobierno, disciplina e instrucción encuentran en estas ideas los principios rectores de su filosofía.

*“El educador reflexivo y a la vez práctico, se ve rodeado, pues, tanto por las dudas especulativas como por las dificultades de la acomodación precisa a las circunstancias dadas. La magnitud de su misión le ha de oprimir mucho o elevar mucho. Pero también los problemas más altos son emprendidos o abandonados del modo más ligero. Y así vemos muchos educadores; pero pocos que consideren su profesión como una obra, que no sólo se ha de elegir, sino empezar y terminar.”* <sup>129</sup>

Cuanto de moral y de ético pueden hallarse en estas palabras dedicadas a quienes son educadores y están siendo convocados al supremo compromiso de la educación moral y ética . La práctica educativa es reflexiva en tanto deberá asumirse como parte de la profesionalidad , no sólo en la conciencia que demarca la elección de la “misión” sino en su consecución cotidiana. Si bien la vocación puede confundirse con estas expresiones, las palabras de Herbart están poniendo el acento en la decisión moral que conlleva la labor cotidiana de los maestros. La tensión constante a que cada uno se encuentre expuesto y “el gusto” que conlleva cada decisión educativa.

<sup>129</sup> HERBART, J. (1806) en Apéndice. Pág. 266

La lógica es otra de las cuestiones que aquí se propone exponer. Resulta simple sintetizar lo que ya ha venido explicitándose en otros apartados de este mismo capítulo. La pretensión herbartiana de hallar en las expresiones matemáticas y lógicas de Leibniz la matriz que represente su pensamiento, en términos generales, son una de las vertientes de que llevan a la lógica.

Por otro lado, sus apoyaturas metodológicas para sostener a la psicología metafísica, para tensar la unidad del "YO" con las expresiones de la unidad de la conciencia y lo Real, se expresan en el mecanismo de la vida psíquica. Para ello propone el método de integración de conceptos (ya expresado en este trabajo) que se abre en una serie de especificaciones y formulaciones matemáticas, y se expresan la lógica dialéctica. Con las anteriores pueden resumirse las primeras vertientes lógicas que inspiran la obra herbartiana y que se expondrán en relación a su método instructivo en *Bosquejo*.

No puede obviarse la referencia, al intentar sostener la psicología metafísica, donde expresa su definición de lógica: *como modo de pensar sobre las cosas y principios ordenadores de las sensaciones y conceptos, en busca del conocimiento, la verdad, la certeza y la moral.*

De la segunda fuente propuesta para este apartado (Discurso de presentación) pueden tomarse, con cierto ajuste, lo que se entiende por lógica; esto se deriva de las recomendaciones a propósito de la lectura de *Pedagogía General*. En este sentido advierte que puede leerse de tres maneras: como una serie de recomendaciones que vinculan la educación con la enseñanza - al estilo de la propuesta de Rousseau -; como una descomposición de sus elementos, presentándolos y cuidándolos simultáneamente; ó, finalmente, como principios derivados de la filosofía, que debe atenderse a ellos sin ocuparse de la simultaneidad de la sucesión y de los cuidados educativos. Tras presentar la crítica a las tres propuestas<sup>130</sup>, presenta la lógica de su obra:

*"Para los pedagogos las divisiones más sorprendentes sean las de gobierno, disciplina e instrucción. La totalidad está, en efecto, dividida en tres libros: en el primero se encuentra (...) el gobierno de los niños, para que pueda brotar en una forma pura la educación propiamente dicha, es decir, la formación o cultura espiritual. (...) el libro segundo trata de la instrucción, el tercero de la disciplina. La instrucción se halla, pues, colocada entre el gobierno y la disciplina.*

*La nota característica de la instrucción se deduce por sí misma, y es de la que ma, y es de la que en ella maestros y alumnos se ocupan en común en una tercera cosa; la disciplina y el gobierno, por el contrario se refieren inmediatamente al alumno."*<sup>131</sup>

No sólo explicita la lógica con la organiza y despliega su discurso, primera cuestión relevante para un *bosquejo*; si no que redefine los elementos constitutivos de su plan. Siendo su punto central:

<sup>130</sup> Se están siguiendo sus apreciaciones en la obra objeto de este análisis pág. 267 - 268

<sup>131</sup> Ibidem Pág. 268 - 269

*"El concepto de carácter moral, considerado según sus condiciones psicológicas" <sup>132</sup>*

despliega los tres elementos basales de su obra. Pero a la abundancia de referencias sobre el gobierno, la disciplina y la instrucción, la cita aporta una importante ampliación: la instrucción se basa en la relación diádica entre los docentes y los alumnos. Con esta afirmación se está en presencia de la redefinición didáctica de la enseñanza, entendida como la tríada que vincula a los sujetos, en el caso herbartiano, a propósito de la disciplina y el gobierno.

También se ha advertido que los contenidos considerados ejemplares - moralizantes - son los objeto de la enseñanza. Con esto se cierra y resignifica la tríada referida, en términos de la díada conformada por los sujetos pedagógicos en tensión constante con el conocimiento escolar

*"(...) ha de ponerse entre el educador y el alumno algo intermedio, una tercera cosa como algo con lo cual éste es ocupado por aquél. Esto es lo que constituye el instruir; este intermedio, esta tercera cosa, es el objeto en que se es instruido; la parte de la teoría de la educación correspondiente es la didáctica". <sup>133</sup>*

Este paso dado en relación con las atribuciones referidas a la instrucción - enseñanza - didáctica, adquieren una forma discursiva que Herbart denomina como manera de comunicar las convicciones sobre sus prácticas y su deseo de sistematizar sus ideas, con los aportes de la metafísica y la filosofía práctica - que, confiesa, se alejan de las que están en boga -. Claro está que esta obra es el puntapié inicial de un proyecto que se concreta en *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, advertido por el autor con asombrosa certeza. Sí quiere redactar su obra sin perder la frescura de sus ideas, provenientes de su experiencia, dotada de los argumentos más firmes que tiene a su alcance.

Para cerrar esta exploración por las fuentes que ayudan a comprender el universo de su obra pedagógica, se hará referencia a sus definiciones sobre la didáctica, como disciplina científica. Al respecto a lo anteriormente expresa agrega:

*" (...) la didáctica precede a las demás teorías de procedimientos del educador respecto al alumno." <sup>134</sup>*

En este sentido declara su preocupación por las prácticas y los preceptos que ha de tener en cuenta el educador de su tiempo; a la par que establece el lugar que la didáctica ocupa en su pensamiento y en su concepción. Para ello

<sup>132</sup> HERBART, J. Über eine dunkle Seite der Pädagogik. Köenigsberger Archiv für Philosophie. 1812. Tomo I EN Op. Cit. Pág. 270

<sup>133</sup> HERBART, J. Über meinen Streit der Mode - philosophie. 1814. Pág. 234 y sgtes. EN. Op. cit. Pág. 276. El subrayado corresponde al autor.

<sup>134</sup> Ibidem. Pág. 276

agrega que es necesario tomar el capítulo cuarto, del tercer libro, que compone su obra : *Marcha natural de la formación del carácter* ; punto culminante de su obra, según sus propios dichos.

Para aclarar aún más este punto, dice :

*“Tenemos que distinguir las dos partes de la teoría de la educación: la didáctica, que toca una cuestión especial del contenido del problema educativo, y la teoría de la formación (Bildung) del carácter moral que (...) trata entonces de la totalidad del problema para añadir aún a la didáctica las medidas necesarias que se refieren a la conducta del educador respecto del alumno la cual he llamado disciplina (...)”*<sup>135</sup>

Formar - instruir ; Pedagogía - Didáctica ; forman pares complementarios - ordenados . Entiéndanse en tanto el primer término resulta determinante del segundo, y no pueden obviarse en la consecución de la virtud , de la moral. Instalado en el concepto central de la filosofía alemana (*Bildung*) separa las aguas entre la educación y la instrucción. Pero, además, ubica a la didáctica en el terreno de la instrucción sistemática , desde las consideraciones de los sujetos (educador y alumnos) y desde la centralidad de otro de los elementos nodales de la didáctica : el contenido.

Se ha reconocido en la introducción del Diseño de tesis, que los dos elementos fundantes de la Didáctica son el contenido y el método. Puede afirmarse con lo antedicho que existe en Herbart un desplazamiento de la centralidad - ocupada por el método en Komensky - hacia el contenido. Con todo habrá que bucear aún más en sus aseveraciones para hallar sus definiciones sobre el método y su referencia a la teoría de la instrucción - tal y como define a la didáctica -.

Siguiendo esta fuente de exposición elegida , Herbart expresa las dificultades que una teoría de la instrucción conlleva. Advierte que no puede dividirse siguiendo las facultades del alma y tampoco conforme las ciencias por enseñar. Ni por las facultades estudiadas por la psicología, ni por la lógica de las disciplinas a enseñar, se diría en la actualidad. A los efectos de salvar estas dicotomías y falsas soluciones a la vida práctica y reflexiva (en tanto teórica) de los educadores advierte que se necesita centrarse y estudiar las diferencias entre los estados de espíritu en que se trata de colocar al alumno y las diferentes clases de interés que se le quiere hacer adquirir. Esta oportuna advertencia ha signado - por ausencia o solapamiento, por ignorancia o confusión - el destino de la didáctica. Confundida o reemplaza por la psicología desde sus determinaciones y taxonomías, enseñar se ha confundido con aprender ; las facultades se han confundido con las posibilidades de aprender y con las entradas a la enseñanza de contenidos; la centralidad del sujeto que aprende a obviado el papel del sujeto que enseña. Podrá aplicar, el educador, las determinaciones de las disciplinas, mas no

<sup>135</sup> *Ibidem* Pág. 276

podrá considerarse un teórico, un reflexivo de su hacer , siguiendo los preceptos herbartianos.

Para entender aún más sus expresiones se comienza a cerrar este apartado con la siguiente declaración :

*"...el plan de la didáctica no puede ser otro que éste:*

*1º Explicación de cada clase de división en sí;*

*2º Unión lógico - combinatoria de todas las divisiones entre sí conforme al método que he indicado al final del primer capítulo de mi lógica (método de integración de conceptos)*

*(Este plan) es en todo análogo a aquel conforme al cual se halla establecida la teoría de la formación del carácter (...)"* <sup>136</sup>

Adentrándose en la sistematización de los principios rectores de su teoría demarca el objeto y el método que define a la didáctica. Instala , entonces, sus formulaciones en el fin de la educación : la formación del carácter; a la cual la didáctica debe aproximar y concretar, por medio de la instrucción. Con todo queda todavía por hallar aquellas cuestiones que hagan emerger su definición en el *Bosquejo* . . .

Puede adelantarse que la intención herbartiana de teorizar sobre la educación, empresa que lleva a definir y conceptualizar cada uno de sus elementos constitutivos, ponen a la Didáctica en el terreno del conocimiento científico. En este sentido diferencia a la misma de sus configuraciones y definiciones delineados en atmósferas precedentes. Esto es, definida como ciencia o teoría se separa de sus definiciones como arte. Estas expresiones tienen origen en las derivaciones de los argumentos que sostienen a la Teoría de la formación o Pedagogía. Cuando trata de argumentar en torno a las diferencias entre ciencia y arte, Herbart explica :

*"¿Qué es un arte? Una suma de destrezas que han de reunirse para conseguir un cierto fin. La ciencia pues, exige derivar los postulados de sus fundamentos; el arte exige siempre obrar sólo conforme a los resultados de aquél; no puede, durante su ejecución, perderse en especulaciones; cada momento exige su ayuda . . ."* <sup>137</sup>

Siguiendo estas expresiones pueden establecerse las diferencias con argumentaciones expresadas en la atmósfera komenskyana, derivadas de las homologaciones con las tareas y profesiones de su atmósfera. Herbart respira la pretensión moderna de sistematizar los discursos en el terreno de la ciencia, para ello necesita diferenciarse de las expresiones artesanales y constituir un nuevo formato contenido en los principios reguladores de la ciencia. Como la ciencia se separa del arte, lo hacen la teoría de la práctica, pero sus repercusiones van más allá del discurso y se encarna en los sujetos. La escisión se materializa entre los artesanos y los científicos, entre los

<sup>136</sup> Ibidem 279 - 280

<sup>137</sup> HERBART, J. I. Ciencia y arte. Teoría y Práctica. Erste Vorlesungen über Pädagogik. (Primeras lecciones sobre Pedagogía) EN LUZURIAGA, L. (1932) Antología Herbart. Publicaciones Revista Pedagógica. Madrid. Pág. 13

teóricos y los prácticos. Esto define no sólo un lugar y un papel en la construcción de los argumentos, sino que configura los dos mundos posibles que impregnan la vida del educador : la reflexión y la práctica cotidiana. Por ello Herbart advierte que formar a un educador es una

*“(...) preparación para el arte por la ciencia; una preparación de la inteligencia y del corazón antes de emprender la tarea de educar, por virtud de la cual la experiencia, que solo podemos lograr realizando esta tarea, será instructiva para nosotros. En el hacer sólo se aprende el arte ... pero aún en el hacer sólo aprende el arte aquél que ha aprendido en el pensar de la ciencia, se la ha apropiado, se rige por ella y ha predeterminado con ella las futuras impresiones que le producirá la experiencia.”* <sup>138</sup>

Arte y ciencia asumen un maridaje por el cual define el papel del educador y de su formación, a la par que definen su práctica profesional ; claro está en los términos en que esta se entiende en la atmósfera de referencia. Qué proximidades pueden hallarse con la actuales preocupaciones de la didáctica sobre la reflexión en torno a las prácticas de enseñanza y sus vinculaciones con el aprendizaje? es otro interrogante que se permanece abierto en la Didáctica.

En este contexto *Bosquejo ...* sintetiza magistralmente los principios necesarios para la formación de los futuros docentes, profesionales de la educación, reflexivos y sistemáticamente preocupados por su práctica.



## Obra : Bosquejo para un curso de Pedagogía.

Ya se ha manifestado que esta obra (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*) es el corolario de *Pedagogía General*. De la obra editada en 1806 se desprenden los principios filosóficos y psicológicos que se patentizan en una propuesta que es fruto de la práctica de los principios en aquélla expuestos.

La creación de los *Bürgerschule* - centros de formación de educadores - en escuelas medias e institutos de formación universitaria, dan lugar a la exposición de los principios herbartianos en clases dictadas por el mismo autor y sus seguidores. Recuérdese que Herbart dirige el *Pedagogium* en Halle, desde 1806 hasta su inicio en la docencia en la universidad de Heidelberg. Allí funda la escuela de aplicación en 1810, derivada del dictado de sus Seminarios Pedagógicos. Por ello atribuye Herbart la necesidad de patentizar su experiencia y sus dictados en una obra que compendie los puntos centrales de sus recomendaciones y teorías de sustento. En este sentido, el autor, manifiesta que cada uno de los apartados han de referirse a la obra madre : *Pedagogía general, derivada del fin de la educación* retornando a ésta en citas y referencias constantes.

Puede afirmarse que este texto está destinado a quienes deseen exponer sus ideas claramente, separando sus recomendaciones "para un curso" - entendido como dictado de asignatura o disciplina de la formación - de los argumentos teóricos de sustento, contenidos en *Pedagogía* . . . Con todo, recomienda en el prólogo de la segunda edición de *Bosquejo* . . . que el lector "tenga a mano el tratado de *Introducción a la Filosofía*"<sup>139</sup>

Preceden a la obra, destinada al análisis en esta Tesis, *Sobre mi lucha con la filosofía de moda*. (1814) donde expone sus principios y fundamentos realistas, en oposición a la vigencia de los postulados idealistas críticos. La sola mención del título de esta obra esclarece sobre el contenido de la misma. En 1816 edita su *Manual de Psicología* y ocho años más tarde *Psicología como ciencia, fundada según un método nuevo en la experiencia, la metafísica y la matemática*. Esta obra expresa los fundamentos que despliega ya en su *Pedagogía General* y que especifica en su *Bosquejo* . . .

Siempre preocupado por las prácticas pedagógicas ,ya en Gotinga, ocupando la cátedra de Schulze, escribe *Cartas sobre la aplicación de la psicología a la Pedagogía*. (1831).

Un año más tarde que *Bosquejo para un curso de Pedagogía*, aparece *Esbozos de lecciones pedagógicas*., con lo que cierra su prolífica e intensa obra pedagógica.

Los términos *bosquejo* y *esbozo*, ya se ha anticipado, pertenecen a la atmósfera referida como romántica. Se entiende tanto como los primeros trazos o como referencia a obras más complejas y acabadas. Son , a la vez ,

<sup>139</sup> HERBART, J. (1935) *Bosquejo para un curso de Pedagogía*. Traducción de L. Luzuriaga. Espasa - Calpe, S.A. Madrid.

primera síntesis y manera de mostrar otra síntesis sin entrar en las complejidades. En este sentido puede entenderse acabadamente el título que Herbart propone para su obra y puede comprenderse su referencia constante a otra síntesis de mayor complejidad. Se trata de esquematizar lo necesario para "un curso", sin perder de vista los argumentos científicos y filosóficos que la sustentan. De mostrar con claridad las ideas centrales y crear en el lector la necesidad de buscar mayores explicitaciones en otra obra capital. Se trata de sintetizar en pocos preceptos, aquellas amplias y complejas determinaciones que analíticamente sustentan su empresa pedagógica. Puestos los cimientos de la Pedagogía, ésta se ha de desarrollar sin perder de vista su fin y sentido. Su quehacer pedagógico lo pone en la doble determinación de sentar las bases de una disciplina y de transformarla en un discurso pedagógico a ser transmitido.

Con estas determinaciones la obra propicia una doble lectura : se trata de un texto clásico de la didáctica - en términos teóricos - y a la vez clásico como texto didactizado. Podría asemejarse, en la segunda caracterización, a un "programa de asignatura" que contiene los contenidos esenciales a ser conocidos por un sujeto que es formado en la disciplina de referencia. Es por ello que esta obra aparece sustentada en la práctica pedagógica del autor y en la experiencia con que la práctica docente lo ha dotado. Basado en su propia definición de ciencia , él corporiza una obra "del arte didáctico". En otra atmósfera también él podría ser definido como un artista. Crea un artificio que posibilita acercarse a la ciencia , a partir de los elementos claves que constituyen el edificio teórico de sustento. Es por ello que resulta imposible separar el *Bosquejo . . . de su Pedagogía . . .*, su relación es insoslayable, desde el punto de vista de sus argumentaciones y de la manera de plantear - con respeto por su atmósfera - la vinculación estrecha de sus obras.

Mueven , entonces, a esta obra dos hilos conductores : la sistematización de la práctica - en términos reflexivos - y el análisis de las particularidades de la experiencia docente a la luz del sustento teórico.

*"Por la reflexión, la meditación, la investigación, la ciencia debe preparar el educador no tanto sus futuras actuaciones, en casos aislados, sino más bien a sí mismo, a su espíritu, su inteligencia y su corazón para aprehender, aprender percibir y juzgar los fenómenos que le esperan y la situación en que él se halla"<sup>140</sup>*

Tal el cometido de *Bosquejo para un curso de Pedagogía*.

La presente Tesis ha tomado para su análisis, la obra traducida del alemán por Lorenzo Luzuriaga. Su edición está a cargo de Espasa - Calpe, S.A., en el año 1935 . De allí deberán seguirse todas las referencias aquí tomadas.

<sup>140</sup> HERBART, J. *Ciencia y Arte. Teoría y Práctica*. EN LUZURIAGA, L. (1932) Op. cit. Pág. 18

### Las trilogías que definen la obra.

Adentrándose en el índice de la obra puede observarse que la misma está organizada en cuatro apartados. El primero (Introducción) preludia los tres grandes apartados que constituyen las argumentaciones principales.

Se propone leer la obra tratando de responder al esquema inicial dispuesto en esta Tesis. Es por ello que aquí se seguirá el siguiente plan :

De la primera parte : páginas 13 a 36

De la segunda parte : páginas 168 a 189

De la tercera parte : páginas 243 a 265

De la segunda parte: páginas 37 a 45; luego 125 a 188

De la tercera parte : páginas 190 a 242 y luego 267 a 276

De la segunda parte : páginas 46 a 124 .

Esta trilogía inicial tiene sustento en las cuestiones que aparecen en la obra : las definiciones científicas de sustento (fundamentos pedagógicos) ; los dispositivos educativos (en términos de instituciones y de disciplinas escolares propuestas) ; y la instrucción (sitio donde se corporiza el método didáctico).

En la Introducción el autor plantea : el concepto de educabilidad , la pedagogía como ciencia y la relación sobre la teoría y la práctica educativa. Esta primera trilogía se despliega como sustento del desarrollo de las tres partes en que divide su obra. Sobre estas tres cuestiones pivotean en la Fundamentación , el Bosquejo y las ramas particulares de la Pedagogía.

La propuesta de esta tesis rompe con la manera lineal de leer la obra para apegarse más a lo que el mismo Herbart propone para la lectura de su obra *Pedagogía General, derivada del fin de la educación*. Las razones de esta adhesión a la propuesta intenta entender a *Bosquejo* . . . bajo las condiciones en que el autor propone leer su obra capital , a la que refiere constantemente. Por otro lado las argumentaciones de *Bosquejo*. . . sólo pueden ser debidamente interpretadas si se sigue la mencionada obra de referencia. Por otra parte es en *Pedagogía* . . . donde el autor sienta las bases de la racionalidad de su discurso, mostrando las intenciones y sentidos que esta construcción posee. El joven Herbart se reencuentra en esta última obra, fruto de la madurez que capitaliza su experiencia . Vuélvase a leer, sino, la importancia que otorga a la reflexión sobre la práctica educativa y la importancia de dotar a las prácticas educativas de la mirada teórica - profesional de un docente formado en ella.

Su teoría de la formación del carácter es la base para su teoría de la instrucción , pero esto no puede desenmarcarse de la teoría de la formación (*bildung*). De allí que esta otra trilogía aparece en su obra, y no puede más que partir de la educabilidad (*bildung*); la instrucción (forma especial de

educación basada en las teorías pedagógicas) y las recomendaciones para la práctica del docente (relación entre la teoría y la práctica).

De allí sustenta su trípode : docente - alumno - contenidos de la educación y despliega sus tres conceptos primordiales : gobierno , instrucción y disciplina.

La diferenciación entre educación e instrucción aparece en este autor con claridad meridiana , al tiempo que vincula los contenidos de la educación con el problema primordial de la instrucción (didáctica). Ya se han expresado en el apartado dedicado a desplegar los argumentos centrales de su *Pedagogía* . . estas conclusiones. Sólo se reiteran para fundamentar la racionalidad de las trilogías presentes en el hombre / obra, a la par que sustentar metodológicamente la propuesta de lectura de su *Bosquejo* . .

Para terminar, es importante señalar que la empresa teórica herbartiana pone a disposición, por lo menos, tres síntesis conceptuales destacadas en su contexto y reivindicadas por quienes lo consideran el primer teórico de la educación. Estos son los conceptos de **interés, apercepción e instrucción**. Reconocidos el primero y último, por el mismo autor, como construcciones al nivel de teorías y el segundo como la matriz insoslayable sobre la que pivotean los otros dos. Comprender acabadamente estos tres conceptos abren las puertas a la interpretación de sus formulaciones pedagógicas y didácticas. Es por ello que quien desee abordar la obra herbartiana no podrá ausentar estos tres conceptos básicos.

Las afirmaciones anteriores motivan la apertura de un apartado especial en este trabajo que pretende sintetizar las definiciones de estos tres conceptos. Algunos de ellos han sido delineados en otros apartados, con lo cual sólo se trata de rastrearlos y ponerlos a disposición, como puerta de entrada a la obra analizada.

Toda la didáctica estriba en hallar las formas intermedias que lleven por el camino más corto de los elementos apercipientes del niño a aquellos contenidos ejemplares y supremos.\*

### Apercepción.

El concepto surge del estudio de la mecánica psicológica, ocupándose ésta de la sucesión, reproducción y asociación de las representaciones. Esto obedece a que su Teoría propone, en primera instancia, el equilibrio entre las representaciones, cuestión contradictoria para ser explicada en un sujeto vivo. El cambio de la conciencia resiente la explicación estática y propone, entonces, un movimiento continuo y constante entre las representaciones existentes en el sujeto y aquellas nuevas representaciones que se perciben o vienen del exterior.

*"Cuando una nueva representación acude a la conciencia salen a su encuentro las que en la conciencia preexistían y entrando en contienda con aquella, la transforman haciéndola apta para vivir en unidad consigo mismas. Son éstas los elementos apercipientes de la conciencia; aquélla el elemento apercebido."*<sup>141</sup>

La conciencia es el problema crucial, en tanto su unidad y dinámica del "YO". Con ello puede hallarse la convergencia entre la psicología como problema del lo REAL absoluto (alma) y su hallazgo en el "YO empírico". Lo primero es metafísico, lo segundo psicológico.

El mecanismo de apercepción tiene un sentido estrictamente psicológico y significa la exigencia metódica de que todo el contenido de la conciencia ha de ser estudiado en función de la unidad de ésta. Se trata de llevar a una conciencia germinal de ciertos contenidos intelectuales, morales y estéticos que por una razón u otra son tenidos como ejemplares. El alma no tiene más función originaria que el representar: nuestra substancia es intelectual. El desear y el sentimiento no son formas estrictamente originarias del espíritu: son manifestaciones adjetivas de la representación.

\* HERBART, J. (1806) Pedagogía General, derivada del fin de la educación. Ediciones de la Lectura. .Pág. XXXVI  
<sup>141</sup> Pág. XXXV

### Interés.

Ya se ha anticipado en otros acápites que uno de los méritos sobresalientes del autor de *Pedagogía. . . y Bosquejo . . .* ha sido sintetizar conceptualmente lo que en autores como Quintiliano, Vives, Komensky, Rousseau, Pestalozzi ocupa un lugar privilegiado: el interés, su definición y su centralidad en el acto pedagógico.

Los dos sustentos básicos radican en poner el acento en el sujeto que aprende, de una parte, y dotar al sujeto que enseña de las claves para atrapar la atención de aquél, de otra. Al mismo tiempo, cada vez que se trata este concepto, se lo coloca en el terreno de los argumentos psicológicos; por ser éste el campo donde se estudia la dotación emotiva, sensible, intelectual, cognitiva, etc.; de los sujetos. Pero es importante destacar que el *interés* siempre refiere al sujeto que aprende y se abre como un interrogante para el que enseña, en términos de ¿cómo lograr captar o generar este interés?

Más allá del logro conceptual de Herbart que otros autores sólo esbozan o aproximan, la mayor originalidad radica en el concepto de *multiplicidad del interés*. Este concepto precede y funda al propio concepto de interés.

Refiriendo al concepto de multiplicidad expresa:

*"Ha habido alguien que se ha imaginado corregir tal expresión proponiendo el término universalidad."* <sup>142</sup>

Definición que lo separa de las ideas de Quintiliano y que lo acerca más a su contexto en términos que no admite la homogeneización de las diferencias, a lo que apoya con el aforismo:

*"El principio social de la división del trabajo es negado por la universalidad."* <sup>143</sup>

Advierte que se trata de entender las múltiples facetas de integralidad y unicidad: la *conciencia*. Entiende, en rasgos generales, a la conciencia como una unidad que sintetiza la integralidad de la persona (personalidad) al tiempo que lo identifica como tal (identidad del carácter). Pero unidad no significa homogeneidad y simpleza, sino, y por el contrario, heterogeneidad y complejidad. De ninguna manera esas distinciones pueden tomarse como *veleidades* (*flattersinn*) sino que conforman la unicidad del hombre.

Lo que interesa, entonces, exige concentración y reflexión (*vertiefung und besinnung*) siendo estos los fundamentos de la educación del carácter - objetivo y subjetivo -. Es por ello que su propuesta se rige por una serie de círculos concéntricos que amplían y profundizan el conocimiento, siempre y cuando, vayan acompañados de reflexión.

<sup>142</sup> HERBART, J. (1806) *Ibidem*. Pág. 63

<sup>143</sup> *Ibidem* cita 1 pie de página 63

Dicho esto se inquiere sobre la extensión y los límites de esta propuesta (amplitud de la concentración y de la reflexión) expresando :

*"La respuesta es fácil de adivinar : la individualidad, el horizonte del individuo determinado por las circunstancias, son quienes crean las primeras concentraciones (puntos de partida para la cultura progresiva) . . "* <sup>144</sup>

Estas afirmaciones dan lugar a la definición de los cuatro elementos constitutivos de los grados formales del método herbartiano. Por lo que será tratados específicamente en el apartado destinado a tal fin.

Siguiendo a HERNANDEZ RUIZ, S., 50; otra de las vertientes que definen el interés en la concepción herbartiana es la que parte del interrogante sobre el fin de la educación. " El criterio que concede el primer lugar a la moralidad es indudablemente el punto de vista capital de la educación; pero no es el único ni el más genera l"<sup>145</sup> De allí derivaría que el fin último - normativo - está representado por lo moral , pero la dependencia de éste es exclusivamente del círculo de ideas que se forma en la conciencia. La naturaleza del círculo de ideas toma primer plano , por lo que se hace harto necesario conocer ese círculo de ideas primigenio del que el sujeto llega dotado a la instrucción.

Así es que los fines han de dividirse en los *puramente posibles* (para el hombre futuro) y los *fines necesarios* (fundamento teleológico de la educación rectamente concebida).

*"El último objetivo final de la instrucción reside en el concepto de virtud. Pero el fin inmediato que ha de asignarse en particular a la instrucción para alcanzar aquél, se puede indicar con el término : multiplicidad del interés La palabra interés designa , en general el género de actividad espiritual que debe producir la instrucción; pues ésta no debe contentarse con el simple saber..."* <sup>146</sup>

Pero estas definiciones ya se han anticipado, y es necesario tan sólo retroceder dos páginas para la advertencia y el fundamento :

*"Si toda la actividad espiritual fuera de una misma especie, sería indiferente saber en qué objetos mantenía la instrucción ocupados a los niños. Pero no es así, (...) las disposiciones de los hombres son múltiples y diversas...."* <sup>147</sup>

Basado en estas afirmaciones no puede más que definir la centralidad de este concepto en la instrucción , entendiéndolo como el puente entre los fines educativos y los sujetos a los que están destinados :

*"Acaso la instrucción haya de ser múltiple y , con esta multiplicidad,*

<sup>144</sup> Ibidem Pág. 67

<sup>145</sup> HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1950) Psicopedagogía del Interés. U.T.E.H.A. México. Pág. 20

<sup>146</sup> HERBART, J. (1835) Op. Cit. Pág 51

<sup>147</sup> Ibidem. Pág 49

*uniforme para muchos, en tanto que pueda contribuir a corregir las desigualdades en las direcciones espirituales.”<sup>148</sup>*

En síntesis *multiplicidad* se opone al particularismo o parcialidad. Ni unilateralidad, ni dispersión; por ello adhiere a la unicidad no a la segmentación y homogenización de los intereses. Cada objeto de interés representa un fragmento que no puede ser comprendido sino es con referencia a la singularidad y pertenencia a un gran todo.

*“Al egoísta le interesa todo sólo en cuanto le proporciona un provecho o un perjuicio. El unilateral se asemeja al egoísta, aún cuando él mismo no se aperciba; todo lo refiere al círculo estrecho para el cual vive y piensa”<sup>149</sup>*

El concepto de multiplicidad del interés posee por lo menos dos lecturas posibles, en los que radicar su relevancia. La primera se deriva de la normatividad que propone en relación con los fines de la educación - a los que define también por su multiplicidad -, aunque se reserve un lugar preferencial a la educación moral, identificada con la virtud. El planteo teleológico distinguido de la posibilidad en torno a los sujetos y su visión del hombre a formar por medio de la instrucción dota de elementos importantes al discurso pedagógico, a la vez que entreabre las puertas a las visiones sociológicas y culturales de la educación.

La segunda vertiente se entiende en el entendimiento del círculo de ideas como patrimonio genérico de los sujetos, es decir, parte del patrimonio cultural que los sujetos traen al ingresar al sistema instructivo. No parece exagerado plantear que en estas formulaciones, Herbart, puede ser entendido como la génesis de quienes expresan que la fuente de interés y de aprendizaje de los contenidos se halla en la dotación cultural de los sujetos, aprendida por medio de la “socialización primaria”; punto de partida de la “socialización secundaria” emprendida por la escuela.

También es posible, desde otras interpretaciones, vincular las expresiones herbartianas con los defensores y propulsores del movimiento pedagógico autodefinido como “Escuela nueva”. En este sentido la centralidad del interés ha sido puesta de manifiesto, entre otros, por representantes de este movimiento como Ovide Decroly (Apéndice ref. 24). Este autor basa su método en la concetricidad del interés y propone temáticas para ser tratadas por los alumnos, en términos de temas o unidades de interés, que obedecen a los principios de concentración y reflexión propuestos por Herbart.

*“Interés es actividad espontánea”,* afirma Herbart. La vaguedad y, aún, simpleza de la definición no parece, a primera vista, una conceptualización más acabada de la que ya podría encontrarse en quienes se ha mencionado como los predecesores en esta temática. Pero precisa más su definición cuando establece la diferencia con el deseo y, más tarde, lo une a él para

<sup>148</sup> Ibidem Pág. 50

<sup>149</sup> ibidem Pág. 52



identificarlo con la "totalidad de una emoción humana que se manifiesta al exterior". Esta emoción junto con la voluntad y el juicio estético se opone a la indiferencia. Pero su cuestión relevante se manifiesta al separar al interés del resto de los elementos enunciados porque éste no dispone de su objeto, sino que depende de él. Esta definición lo diferencia del deseo, porque mientras éste aspira a un objeto futuro, que no posee aún; el objeto de interés se desarrolla en el intuir y se adhiere a lo intuido como presente.

El interés ocupa un lugar entre el contemplar y el concebir. Además, se eleva de la *apercepción*, porque en él, el objeto apercebido ocupa el espíritu y se distingue de las demás representaciones por una determinada causalidad. De allí enlaza Herbart los conceptos de atención, demanda, espera y acción. (*Merken, Erwarten, Fordern y Handeln*) para conectarse, luego, con los conceptos de concentración y reflexión.

Las relaciones entre la *apercepción* y los objetos de interés han de ser tratadas con mayor amplitud en el siguiente apartado, centrado en las definiciones sobre instrucción. También en el siguiente apartado se mostrarán las divisiones del interés, incluidos en el proceso analítico de la instrucción.

Non cholae, sed vitae discendum !  
( no la ostentación, sino el uso) <sup>a</sup>

## Instrucción.

Cualesquiera de los autores dedicados al estudio sistemático de su obra, afirman que el concepto herbartiano por excelencia es el de *Instrucción*. Ya se han anticipado en esta Tesis algunas afirmaciones al respecto , resulta importante rescatar sus definiciones dimanadas de las fuentes analizadas.

El planteo inicial de Herbart , intenta poner en evidencia la tensión existente entre el aprendizaje espontáneo de los hombres - basado en la intuición - y la fuerza coercitiva que presenta la instrucción. Esto queda en evidencia cuando expresa que lo central en la educación es la experiencia y el trato con las gentes pero no puede reducirse a que ello quede librado a las posibilidades de los individuos. La tolerancia y el fastidio, que pueden derivarse del trato espontáneo, resultan inadmisibles que se deriven del vínculo del alumno con el profesor.

*"No podemos prescindir por más tiempo de la educación coercitiva, cuyos efectos sentimos penosamente muchas veces."*<sup>150</sup>

A la vez la experiencia ha de conjugarse, ordenarse, porque aparece en forma sincrética y fragmentada.

*" El interés pedagógico es sólo una manifestación de nuestro interés general por el mundo y por los hombres; y la instrucción concentra todos los objetos de este interés. Fuera de esto la instrucción se halla seguramente vacía y no tiene importancia".*<sup>151</sup>

La expresión herbartiana contiene la definición de instrucción corporizada a partir de dos elementos basales : el interés y la correspondencia entre el contenido de la cultura y de la educación ; fundados en el concepto de *bildung*, ya referido. El primer responsable de estas normas y de las consiguientes concreciones instructivas, es el educador. Se pretende , además, que él se convierta en el primer "objeto de experiencia" para el alumno. De estas atribuciones y cualidades puede derivarse la centralidad que el maestro adquiere en la propuesta instructiva y , desde allí , en lo que se ha conocido como educación tradicional. Podría agregarse que quizás no ha habido una lectura muy precisa y acabada de los conceptos herbartianos, pero, sin embargo, esto es lo que se ha dado en llamar la base de la instrucción sistemática.

En la misma página afirma :

*"... sólo la instrucción puede tener la pretensión de crear uniformemente una amplia multiplicidad."*

<sup>a</sup> HERBART, J. (1806) Op. cit. Pág. 158

<sup>150</sup> Ibidem Pág 118

<sup>151</sup> Ibidem Pág. 87

Con ello centra la instrucción en la *multiplicidad del interés*, al tiempo que resignifica el fin de la educación : homogeneizar a los sujetos en esa multiplicidad.

Estas especificaciones son la puerta de entrada a las disposiciones metódicas , puesto que allí se encuentra la direccionalidad y la disposición de los elementos centrales de la instrucción que, por fin, sistematizarán el conocimiento y cumplirán el fin de la educación propuesto.

Advierte el autor que no puede imaginarse un plan de enseñanza que solo responda a las divisiones del conocimiento y de la simpatía, abstrayéndose de los materiales de las ciencias. Esta aseveración se basa en que no ha sido considerada la *multiplicidad uniformemente distribuida*. Aquí reside el papel principal de la *instrucción*, que sí debe procurarla . El plan de enseñanza, entonces, se regirá por la convergencia de la " pertinencia y relevancia " de los temas tratados , habida cuenta de las disposiciones de los sujetos y de los conocimientos puestos a consideración de los mismos.

En lo referido a los **Grados de intrucción** se explicita el ordenamiento sistemático de los saberes (contenidos de la instrucción), con indicación de los procederes que llevan a definirlo como método de la enseñanza.

La respuesta al cuestionamiento planteado puede sintetizarse en dos movimientos conjuntos, que representan las dos dimensiones instructivas (en términos de orientaciones metódicas) . Estas dimensiones son : *el interés que obra simultáneamente* (extensión) y *los grados de instrucción que se siguen sucesivamente* (longitud). Por el primero conocimiento y simpatía son dialécticos y simultáneos. Esto supone , también, una sucesión que - aunque no rigurosa - es serial y dependiente; dando lugar a la segunda dimensión. De allí que para entender esta disposición de los saberes y vincularse con el gusto, la simpatía y la multiplicidad del interés de los sujetos se deba operar en un movimiento concéntrico de sentido ampliatorio. Es quizás la imagen de la piedra arrojada al agua calma, aquella que permita entender lo que Herbart está proponiendo y lo que más tarde puede vincularse con la propuesta decrolyana de los centros de interés, que constituyen su propuesta metódica.

La diversidad del interés es lo que debe proporcionar la instrucción, en términos de diferencia en el nivel de lo simultáneo. Pero debe ocuparse, también, y a un tiempo de la gradación. Esto da paso a la tensión y dialectización de la concentración y la reflexión, principios que ya se han tratado en este trabajo. De aquí puede derivarse por qué la principal preocupación de los docentes estará en seleccionar o encontrar aquellos "objetos de enseñanza" (intereses en términos herbartianos) que sean pertinentes para la instrucción.

En este punto parece oportuno aclarar que, de los indicios rescatados en las fuentes analizadas, emerge una analogía entre la definición de instrucción con la definición de la enseñanza. Con esto quiere indicarse que : tanto los

elementos constitutivos, como las prescripciones que pesan sobre la instrucción, han de traducirse como la manera de especificar la enseñanza en el ámbito áulico. Esta afirmación se soporta en que cada vez que se habla de instrucción se centra en los saberes y en la forma de disponer los mismos; con arreglo a los sujetos y a las disposiciones disciplinarias que los conocimientos poseen. Con lo que podría afirmarse que se refiere a la tríada didáctica.

Por otro lado, obedecerán los maestros a las disposiciones atinentes al fin de la educación, que los comprometen y les prescriben las maneras de aproximar a los alumnos a la educación del carácter.

La gradualidad de la instrucción, a su vez, está en directa relación con el logro de la reflexión superior y suprema que representa el saber sistemático. Este saber pertenece a la física y a la filosofía, máximos exponentes del teorizar y filosofar. Normatividad de los conocimientos y de la educación que son el basamento de las prescripciones metódicas pertinentes.

Es por ello que Herbart afirma :

*"La instrucción debe : mostrar, asociar, enseñar, filosofar. Y respecto a la simpatía, debe ser : intuible, prosequible, exaltadora del ánimo e introducida en la realidad."* <sup>152</sup>

Los cuatro primeros términos alemanes *Zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren* refieren a claridad, asociación, sistema y método. Los cuatro últimos son atención, espera, demanda y acción.

Avanzando en este apartado, Herbart, define la *materia de instrucción*. Esta se halla en las Ciencias y no es la Pedagogía la que debe exponer sobre las mismas. Existen indicaciones sobre el examen de conciencia que cualquier educador debe realizar con relación a lo que sabe e ignora.; puesto que resulta inadmisibles que todos los sujetos sepan todo de todo y pretendan, más tarde, que sus alumnos logren esta educación.

*"Cuanto más sincero sea el educador consigo mismo y más hábil para utilizar lo que encuentra, tanto mejor irá todo."* <sup>153</sup>

Desde esta afirmación puede confrontarse con Komensky, al menos sobre la idea y pretensión de totalidad que sostiene. También es importante destacar que la totalidad de los conocimientos definidos desde el tiempo - espacio komenskyano, no hallaría posibilidad de analogarse con la multiplicidad y complejidad del conocimiento presente en la atmósfera herbartiana. Pero aún con esta advertencia, puede afirmarse que la pretensión komenskyana de totalizar y concentrar esa totalidad de los saberes en el docente, dista de ser la pretensión presente en Herbart. Sobre todo en la admisión, que el último hace, de las limitaciones que cualquier humano posee. Pero lo que no se

<sup>152</sup> Ibidem Pág. 96

<sup>153</sup> Ibidem Pág. 97

admite es que la cerrazón del profesor cercene y limite la posibilidad del alumno en el conocer. Cualquier adulto montado sobre la novedad ha de ganarse al niño, pero, solapado en ella tergiversa el sentido de la enseñanza. En conclusión, no se trata de admitir la totalidad del conocimiento en el maestro, pero tampoco la parcialización del mismo, basada en su ineptitud. En todo caso, lo que el docente debe poseer no es tanto el conocimiento disciplinar (acabado) sino la disponibilidad del mismo en relación con la multiplicidad del interés.

También ha de poseer aquellos conocimientos pedagógicos que le permitan detectar estos intereses y las aptitudes de los individuos para hacerse de ciertas disciplinas. Ábrense así, no solo, los saberes constitutivos del docente, sino los saberes constitutivos de "lo pedagógico". Cuestión que amplía a la comunidad educativa, puesto que si un sujeto no puede saber "todo de todo" deberá poder situar unos campos de saberes y dejar, a otros sujetos, otros campos; proponiendo que estos sujetos y campos tengan contacto entre sí.

Para entender aún más el concepto de instrucción, en palabras herbartianas, se refiere: "*a las cosas, a las formas y a los signos.*"<sup>154</sup> El interés por los signos y las formas no resulta sino como medio para representar las cosas; pero esto no debe interpretarse como que las cosas sólo centralmente interesan por su utilidad y finalidad. Los signos están pegados a las cosas, y por ello generan el interés en el alumno. Cuando los signos se despegan de las cosas se favorece la distracción o se necesita de la vigilancia extrema. Se recomienda, entonces, alejarse de la instrucción en las lenguas (idiomas), a menos que éstas representen un interés real para el individuo.

*"El único libro que tiene derecho a ser leído es el que puede interesar en el momento mismo y preparar para el porvenir de un nuevo interés"*<sup>155</sup>

No ha de olvidarse que los signos son, primero, cosas; por lo que deben impresionar vivamente los sentidos. Así como se enseña cualquier conocimiento ha de enseñarse a leer:

*"...el arte de comunicar el conocimiento de los signos es el mismo que el de instruir en el círculo de las cosas"*<sup>156</sup>

Sin duda la enseñanza de las lenguas no tiene aquí la importancia que se ha observado en la propuesta de Komensky; sí está centrada en el apego que ha de tenerse en la forma y en el sentido en que es enseñada. Queda claro que, en el contexto herbartiano, la enseñanza de las lenguas maternas ha quedado establecida y son el punto de partida de la enseñanza de otros idiomas. Esto puede entenderse como victoria de la propuesta komenskyana.

<sup>154</sup> Ibidem Pág. 98

<sup>155</sup> Ibidem pág. 99

<sup>156</sup> Ibidem Pág. 99

También es indicativo de la contigüidad entre el pensamiento de uno y otro autor, la recomendación de no apresurar la explicación, sin agotar la visualización de los signos (letras) desde diferentes representaciones. Quizás la diferencia esté en que Koemensky presentaba a un mismo tiempo las cosas y su denominación (palabras) ; mientras que Herbart está proponiendo una serie de representaciones diversas de los signos (letras). Lo que uno y otro considera texto de lectura (o unidad de análisis de la lengua) es un indicio posible a ser profundizado para allanar estas semejanzas y diferencias.

Con relación a las *formas*, especifica que éstas no son la cosa misma, sino una aplicación general a los objetos. Por ello se definen como una abstracción que deriva de los ejemplos de los objetos intuitivos (datos) cuya centralidad ha de derivar en la reflexión sobre las cosas reales. La doble marcha que supone ir de las cosas a las formas y de éstas a las cosas, es lo que se define *como instrucción sintética y analítica*. En este punto es cuando Herbart define claramente la *marcha de la instrucción* : cuestión que resulta indispensable para entender su tratamiento metódico de la enseñanza. Por otro lado vuelve sobre los principios lógicos que sustentan su método, en términos de definición de lo Real.<sup>157</sup>

Para cerrar este amplio, pero merecido, tratamiento del concepto de *instrucción* ha de referirse a la marcha de la misma. En primer término debe aclararse que se trata de la *marcha de la formación del carácter*, título que corresponde al fin y cometido de la instrucción toda.

Para adentrarse en este apartado Herbart, propone centrarse primero en el círculo de experiencia y trato de gentes en el que se hallan los individuos. Desde aquí lo primero sería decidir si se extenderá ordenadamente este círculo (conforme a la idea de multiplicidad equilibrada) o se ha de recorrer interiormente. Tanto una u otra decisión llevan a disponer una serie de conexiones y relaciones que transportan al individuo por los ejes del tiempo y del espacio (cercano - lejano; próximo - distante; simple - complejo). Para ello la instrucción habrá de poner el acento en aquello posible de ser captado por los individuos (imágenes, paseos, escritos, personas y personajes, etc.) Gradualmente se irá desplazando de la descripción - más cercana al círculo de ideas - y se pasará al terreno de los medios.

*"Cuanto más se apoya la instrucción analítica en su propia fuerza, más se eleva a lo general."*<sup>158</sup>

Para este apartado el autor cita como apoyo a Pestalozzi a Niemeyer, en sus textos *Libro de las madres* y *Ejercicios de Inteligencia* , respectivamente; muestra de las influencias recibidas.

<sup>157</sup> Nuestra experiencia nos muestra las cosas como una compleción de caracteres; la cosa es, pues, múltiple del lado de la materia, simple en la forma. En lo múltiple hay una serie infinita de posibilidades, dentro de las cuales (en su centro) se encuentra la realidad. *Ibidem* cita pie de Pág. 101

<sup>158</sup> *Ibidem* Pág. 105

Los caracteres, elementos, objetos y todo lo que rodea a los sujetos puede separarse a los efectos del análisis; es importante, sin embargo, el señalamiento que el autor hace en relación a las limitaciones de este proceder. Ciertos caracteres han de darse simultánea, paralela u oblicuamente; puesto que las cosas obedecen a las leyes (especulación) y a la inseparabilidad (gusto) . En este sentido un profundo conocimiento de estas limitaciones ha de acompañar a un correcto análisis que no tergiverse los objetos analizados.

No ha de olvidarse, entonces, que lo particular está compuesto de lo general.

*“Así se observará claramente cómo se relaciona la lógica y la teoría de las combinaciones y por qué el análisis de lo que un círculo de ideas individual contiene en forma de combinación, conduce a lo lógico en general y se extiende así la receptibilidad del espíritu para nuevas concepciones, conforme a las cuales los elementos ya conocidos podrán presentarse bajo otros aspectos y en otras combinaciones”.*<sup>159</sup>

La cita *ut supra* resulta esclarecedora de la pretensión que contiene la idea de instrucción. Se halla en ésta la raíz de las pretensiones metódicas, puesto que asienta las bases de la lógica en que ha de moverse a enseñanza mientras asienta la normatividad de este decurso. Esta definición explica, a un tiempo, cómo se mueven las representaciones y como sobre ellas funciona la apercepción. Con esta dotación , Herbart se lanza a la prescripción de los pasos de su método, a la vez que los especifica.

Con todo no puede obviarse, el tercer momento de la instrucción reservado a la síntesis. Es esta expresión la cúspide en su propuesta, puesto que la aproxima al juicio y al conocimiento. Para ello baste esta nueva cita como cierre del apartado, que abre las puertas al análisis de su propuesta metódica

*“Todas las matemáticas, con lo que les precede y les sigue -todo el movimiento ascendente a través de los grados de la humanidad contenida en la cultura, desde los tiempos pasados a los presentes, todo ello pertenece a la instrucción sintética.. Pero también entran en ella la tabla de multiplicar, el vocabulario y gramática - , y así podemos recordar fácilmente todo el mal que puede hacer aquí un procedimiento trastocado”.*<sup>160</sup>

<sup>159</sup> Ibidem Pág. 108

<sup>160</sup> Ibidem Pág.110

## El método en sus expresiones filosóficas y científicas.

### La tríada instrucción, disciplina y gobierno.

Los conceptos iniciales en la obra de referencia son la educabilidad y la Pedagogía como ciencia - dependiendo de la Filosofía y de la Psicología -.

El primero de los conceptos, se asienta en la posibilidad de formar la voluntad de los hombres basándose en la moralidad. Cuestión, esta última, que distingue al hombre del resto de los seres vivos.

Esta posibilidad se abre, también, para situar a la Pedagogía lejos de los sistemas filosóficos que admiten el fatalismo o la libertad trascendental. Esto se sustenta en que la educabilidad indica "un tránsito de la indeterminabilidad a la consistencia"<sup>161</sup>. Pero la indeterminabilidad posee el límite que le impone la individualidad de los sujetos; al tiempo, que la educación se halla determinada por las variables de situación y del tiempo.

*"En tanto que la educación parece chocar, en los comienzos, con la naturaleza, más tarde con la propia resolución del alumno, y cuando no observa sus límites, realmente ocurre así: nace de ello una aparente confirmación para el fatalismo y para la teoría de la libertad, a la vez."*<sup>162</sup>

Claramente situado en la puja con otros sistemas y pensamientos contemporáneos, Herbart se asume como realista y ajusta sus categorías a la visión crítica de este sistema filosófico, reformulando cada una de las conceptualizaciones. Por estas formulaciones le ha cabido la calificación de organicista.

Es por ello que cada una de sus aseveraciones están tensadas con sus advertencias. Concedor de que las formulaciones teóricas son necesarias, pero al tiempo, se convierten en riesgosos dogmas seguidos por los formadores, afirma que "en el estudio científico se separan conceptos que han de permanecer siempre unidos en la práctica.". Podría afirmarse que los riesgos advertidos se convirtieron en una profecía que sus seguidores y muchos formadores materializaron. La magnitud de la estructura filosófica y científica obliga a interpretar acabadamente cada una de sus afirmaciones, al tiempo que seguir fielmente sus prescripciones. No puede prescribirse o seguir la prescripción sin conocer la norma que las contiene y configura. No es posible para un constructo teórico, como no lo es para un enseñante:

*"no es suficiente para la Pedagogía aquella exposición que enumera, en vista de la sucesión de las edades, lo que debe hacerse sucesivamente en la educación."*<sup>163</sup>

<sup>161</sup> HERBART, J. (1935) Bosquejo para un curso de Pedagogía. Pág. 10

<sup>162</sup> *Ibidem* Pág. 11

<sup>163</sup> *Ibidem* Pág. 12



De allí que la formulación del fin pedagógico es la obligada puerta de entrada a la obra seleccionada : la *virtud*, que encamina a la libertad interior, ha de ser convertida en realidad permanente. La *voluntad* y las *ideas*, son entonces, los ejes centrales de la educabilidad de los individuos.

En las páginas propuestas en esta Tesis, para adentrarse al eje filosófico - científico, pueden hallarse claramente los fundamentos de su Filosofía práctica basada en las ideas de perfección, benevolencia , derecho , equidad. Estas derivan en los sistemas jurídicos, administrativo y cultural, que son las expresiones de la MORALIDAD Y LAS BUENAS COSTUMBRES, sobre las que se edificará la INSTRUCCIÓN. Estos contenidos de la moral , no deberán confundirse con la enseñanza de religiones o de cuestiones de este tenor en la escuela. Por el contrario, se trata de instruir sobre las obligaciones, deberes y derechos de los ciudadanos en el marco de la nacionalidad y de la identidad que de ella deviene. En este sentido no puede olvidarse que la Nación alemana se construye y constituye a partir de estas formulaciones basales, tomando el concepto de formación general (*bildung*) que se aparta de la formación particularista y profesional - ideas que se han explicitado en Humboldt y Fichte -.

De allí también deriva la importancia otorgada a los educadores, y el respeto y obediencia que a ellos se les deben, puesto que son la base de la formación en la obediencia moral. La tendencia a la perfección moral es el fin último que se teje como porvenir de los individuos.

En cuanto a lo psicológico, además de la crítica que realiza a la psicología de las facultades, se ofrece como el constructo teórico necesario para comprender a la individualidad, en términos de sus *múltiples intereses*. Este terreno será utilizado para despertar la capacidad de juicio e inteligencia que se hallan en estado latente, y que sólo la vida cotidiana explora en el terreno de la observación de los objetos de forma espontánea.

Al tiempo los sentimientos de placer y dolor, junto con la voluntad, se desarrollan espontáneamente sin un timón preciso; por lo que la educación deberá reprimirlos a tiempo. De todas maneras existen advertencias a propósito de los ejercicios con los niños, para que no generen temor a la censura adulta ; y que establezcan comunicación dialogal con sus pares, para lograr la sinceridad y honestidad.

Indudablemente la *instrucción para la moralidad* se basa en los conceptos de representaciones y de apercepción, que se han desarrollado en otros apartados. Ambos de origen psicológico, tallan hondo en las explicaciones herbartianas y se convierten en las prescripciones pedagógicas más fuertes.

*"En tanto que por la instrucción se presenten meramente conocimientos , no puede garantizar en modo alguno si con ello puede oponerse un contrapeso importante a los defectos de la individualidad y a las masas de representaciones que existen independiente-*

*mente de aquélla.*

*Pero de la influencia en esas masas depende el qué y el cuánto puede adquirirse por la instrucción para la moralidad."<sup>164</sup>*

De aquí pueden derivarse, por lo menos, tres cuestiones básicas para este trabajo : la centralidad de la instrucción como manera de entender la formación del individuo; el núcleo psicológico que incardina la instrucción a sus determinaciones y la importancia de la selección de los contenidos (su gradación y graduación) para lograr el fin de la instrucción.

Pero una cuarta cuestión aparece a poco de seguir la lectura de este apartado en la obra seleccionada. Se trata de la función que poseen los conocimientos, éstos

*"han de servir, cuanto menos, como materia al trabajo metódico (...) su efecto moral permanece siempre indeciso en tanto que no sirven para rectificar el juicio estético, o el deseo y la acción, o ambas cosas juntas. Aquí son necesarias determinaciones más inmediatas"<sup>165</sup>*

Esto advierte sobre la vanidad que provoca la erudición , cuando los saberes y su acumulación sortean el carácter moral intrínseco en el proceso instructivo. Esta cuarta cuestión podría sintetizarse en que el conocimiento es la materia del trabajo, puesto que lo que importa es la manera en que éstos se gradúan y disponen : importa lo metódico del trabajo con el conocimiento y los saberes han de disponerse en beneficio de ese trabajo. Lo metódico es lo instructivo, es lo que forma el carácter, lo que constituye al individuo.

Es por ello que la instrucción es la puerta de entrada que llevará, paradójicamente, al *método* (cuestión que se ampliará al tratarse los grados de la instrucción) entendido como sistemas de ideas disciplinares, como forma de pensamiento superior. *La experiencia y el trato social*, provenientes de la naturaleza, deberán limitarse y corregirse, y esto obligará a tomar dos direcciones : la histórica y la científico - natural.

*"A la primera pertenece no sólo la historia, sino también la gramática; a la segunda, no sólo las ciencias naturales, sino también las matemáticas."<sup>166</sup>*

No se trata de disponer de la lógica de las disciplinas, para que éstas sean trasladadas a los estudiantes; sino de formar en el pensamiento disciplinar según lo atinente a las masas de representaciones de los individuos y al desarrollo de las relaciones sistemáticas, que lleven al método. Lo que se traslade de las disciplinas sin el paso previo por estas formulaciones

<sup>164</sup> Ibidem Pág. 28

<sup>165</sup> Ibidem Pág. 28

<sup>166</sup> Ibidem pág. 30 Continúa diciendo " Tanto para fijar el juicio estético en el estrecho círculo del juicio de la voluntad, como también para oponerse al egoísmo, las relaciones humanas tienen que determinar necesariamente el objeto capital de la instrucción entera, en toda la escuela que emprende la formación de todo el hombre, desde el instituto de segunda enseñanza hasta la escuela rural. A esto se han de dirigir los estudios históricos y filosóficos de la escuela, y solo así se les ha de conceder un predominio sobre las demás.

pedagógicas, estará destinado al olvido o a una coerción basada en el autoritarismo del maestro.

Pero en estas formulaciones filosófico - científicas no pueden obviarse otros dos conceptos centrales en la obra herbartiana : *disciplina* y *gobierno*.

La disciplina es la encargada de vigilar el estado del espíritu que propicie la instrucción ; esto se traduce en la prevención de las pasiones y las explosiones nocivas del afecto. La disciplina comienza por ser heterónoma, en términos de una coerción externa que, poco a poco, se instala en la individualidad hasta convertirse en la fuerza interna por la que los adultos limitan sus defectos. En este sentido la instrucción que empieza en edades tempranas evitaría las desviaciones posteriores. Pero estas limitaciones que son imperativas para la recta instrucción del carácter necesitan del otro concepto en cuestión : el *gobierno*.

Mantener a los niños y jóvenes dentro de unos límites, mientras están en el período instruccional, es la tarea que el Estado confía a las familias, los tutores y las escuelas. A veces suelen confundirse con las tareas de la disciplina, pero "*el objeto del gobierno se halla en el presente, mientras que la disciplina dirige su atención al hombre futuro*".<sup>167</sup>

Esta distinción, además de oportuna en el sentido conceptual de los términos, merece ser atendida por sus ulteriores derivaciones y relaciones. Puede anclarse una primera interpretación en que la disciplina tiene carácter normativo mientras que las cuestiones del gobierno tienen carácter prescriptivo. Se basa esta aseveración en que el proyecto instruccional tiene sentido teleológico, quiere alcanzar la moralidad y esto se logrará formando el carácter de los individuos.

Estando con Foucault, disciplinar a los sujetos es un tarea que se realiza a partir de reglas y de hábitos y tareas que gobiernan las actitudes cotidianas de esos sujetos. El presente gobernado tiene como fin el disciplinamiento. Adquiere mayor sentido esta afirmación en los términos herbartianos que expresan :

*" La separación de estos conceptos sirve más para la del educador, que debe saber lo que hace, que para ser observados en la práctica" .<sup>168</sup>*

Esta advertencia refuerza el carácter general de las explicitaciones que se hallan en la fuente analizada mientras centralizan y jerarquizan los conceptos con los que más tarde Herbart despliega sus explicaciones y recomendaciones. Es por ello que da un orden a estos conceptos y los trata según la importancia y relaciones que entre ellos establece. A esta

<sup>167</sup> Ibidem Pág. 33

<sup>168</sup> Ibidem Pág. 34 En la primera edición de esta obra, abundan las explicaciones en este tenor. Figuran pie de página versiones originales a las que se hace referencia.

jerarquización y tratamiento, denomina el autor la manera de tratar a la Pedagogía :

*“ Se tratará primero lo que es necesario decir acerca del gobierno, como primera hipótesis de la educación. Sigue después la teoría de la instrucción, la llamada didáctica. (...) viene en último lugar la disciplina; pues se podría predecir poca duración a sus efectos si estuviera separada de la instrucción; por esta causa el educador ha de tener siempre a la vista la instrucción cuando hace objeto de su reflexión los procedimientos de la disciplina, que en la práctica ha de ser siempre paralela a la instrucción.”* <sup>169</sup>

Ya se han adelantado en este trabajo la homologación de la instrucción a la didáctica, por lo que parece oportuno sólo recordar su tratamiento y no retornar a sus formulaciones. En este momento resulta relevante detenerse sobre las vinculaciones de la instrucción con la disciplina y cómo el educador ha de pararse frente a la reflexión de su práctica teniendo en cuenta estos dos conceptos.

Se ha afirmado, en párrafos anteriores, que el gobierno aparece como una sucesión de pautas cotidianas dirigidas, en sentido teleológico, para la concreción de la disciplina. En la cita mencionada *ut supra*, se halla una homologación (paralelismo) de la disciplina con la instrucción. Podríase inferir que el fin de la instrucción es metodizar la vida de los sujetos, sujetarla al disciplinamiento, de esto se ocuparía la instrucción a partir de los contenidos, es decir, la didáctica es la encargada de disciplinar a los sujetos en la materialización de los contenidos y objetos de la enseñanza. Esta serie de relaciones llevan a concluir que la instrucción es el medio y el fin en sí mismo de la disciplina. Cuestión que se incardina en el concepto de *bildung*, entendida como formación integral de los individuos, como formación del carácter, con un enfoque centrado en el comportamiento más que en el aprendizaje. De estas consideraciones se desprende que Herbart exponga esta manera de entender a la Pedagogía y advierta que existe otra manera de hacerlo (según los grados de la edad) pero que ésta última sólo la usará para las consideraciones especiales.

De lo anterior se desprende que las formulaciones metódicas de Herbart son de carácter general y no están particularizadas, ni limitadas, por las edades de los estudiantes; consideraciones éstas que apartan al método de los estudios de la Psicología evolutiva.

Sin embargo, en el apartado dedicado a la Pedagogía General según las edades, es donde Herbart introduce sus especificaciones más fuertes con relación a la Filosofía práctica :

*“Dos ideas prácticas se presentan aquí inmediatamente a examen, pero en formas diversas, a saber : la de benevolencia y la de perfección.”* <sup>170</sup>

<sup>169</sup> *Ibidem* Pág. 35 y 36

<sup>170</sup> *Ibidem* pág. 172

El trabajo derivado del tratamiento de estas dos ideas, engendra una serie de recomendaciones generales que se insertan en el marco del gobierno y de la instrucción, presentes con el objeto de cumplir el fin marcado por la disciplina. Las ideas de *perfección* y *benevolencia* están lejos del niño - en tanto ideas - su paulatino crecimiento y desarrollo harán que sus capacidades posibiliten el alcance de aquéllas. Estas ideas han de ser aproximadas por la instrucción analítica y / o sintética, dependiendo de las edades de los alumnos. Esta es otra de las derivaciones de su propuesta de extensión del círculo de las ideas, núcleo madre de su propuesta metódica. Sus formulaciones se completan cuando trata la instrucción de los jóvenes, puesto que las ideas a alcanzar son las del *derecho* y de la *equidad*.

*"Estas nacen de la reflexión sobre las relaciones humanas, y son por esto menos accesibles a la primera infancia, puesto que esta solo conoce en general la subordinación a la familia. (...) Del lado de la educación es necesaria ahora la explicación de los conceptos, y, además, lo son el gobierno y la disciplina; pero también una instrucción que señale lejanas relaciones semejantes y las dé a estudiar sin parcialidad. Esta instrucción debe recurrir a la poesía y a la historia."*<sup>171</sup>

Es evidente la significación que estos términos poseen, las ideas no son otra cosa que los valores a los cuales la educación ha de tender. Éstas poseen en sí mismas dos cuestiones: las que derivan de la instrucción moralizante (código en el que se asienta el curriculum) y el tratamiento que de los valores es posible realizar, según las posibilidades de los individuos. Nótese que conceptos como el de gobierno y disciplina es evidenciado y tratado con los jóvenes (entendidos como contenidos de la instrucción); puesto que éstos son los que dirigen sus vidas y que ellos pueden comprender y discutir - como parte de su formación - con sus congéneres y coetáneos.

Resulta importante recalcar cuáles son las disciplinas instructivas recomendadas: poesía e historia. De éstas no sólo pueden relevarse los personajes ejemplares, sino que también ha de darse un tratamiento humanístico a las cuestiones disciplinares que de ellas derivan. El tiempo y el espacio - eje de los tratamientos históricos - se han extendido en el círculo comprensivo de las ideas; ya que en los individuos se generan cuestiones que se vincularán con tratamientos históricos más antiguos y lejanos, que posibilitan juicios estéticos y éticos de mayor abstracción y alcance. Pero también Herbart advierte que estas cuestiones vienen generándose desde la infancia (en la idea de benevolencia, por ejemplo) y merecen un tratamiento más específico en la juventud, concerniente a la necesidad de la educación religiosa.

Advertidos ya los lectores que la religión no significa para Herbart la puesta en la instrucción de ideas pertenecientes a ningún dogma en particular, es necesario sí referir a la importancia que las religiones poseen como sistemas de ideas metodizadas, tal y como se entiende a las disciplinas científicas o

<sup>171</sup> Ibidem Pág. 183

literarias. Si bien adhiere a la confesión cristiana, se pregunta si *"estas mismas historias no han de tener aún otra cosa por fundamento"*. En realidad se apega más a que la instrucción religiosa quede en manos de la educación familiar, y que en la escuela se apegue el maestro a aquellas cuestiones que le sirvan como apoyo para la moralización y la recta instrucción del carácter.

*"No es posible presentar satisfactoriamente la religión como algo meramente histórico y pasado, que ahora no se hiciera más que proseguir. El maestro tiene también que utilizar necesariamente los testimonios de la naturaleza en conformidad a su fin."*<sup>172</sup>

En éste contexto no debe olvidarse que una de las formas literarias más usadas son los cuentos ejemplificadores o las fábulas con su correspondiente moraleja. Estas obras conocidas desde Esopo (S. -VI) perfeccionadas por La Fontaine y afamadas por Samaniego e Iriarte en el siglo XVIII, son transmisoras de principios éticos derivados de las narraciones de hechos acaecidos entre seres inanimados, animales o dioses.

*"Las fábulas y los relatos, como los tan conocidos de Gellert, han de ocupar el tiempo debido; no es lícito que el gusto de los muchachos llegue a hacerse demasiado pronto insensible."*<sup>173</sup>

En las últimas páginas escogidas, aparecen con fuerza algunas de las ideas filosóficas que se han venido desarrollando. El apartado titulado DE LOS DEFECTOS DE LOS ALUMNOS Y DE SU TRATAMIENTO desarrolla una serie de ideas que esclarecen el tratamiento que debe darse a los alumnos, en relación con la educación moral. Comienza por diferenciar los *defectos en general*, expresando que éstos radican en la individualidad, en el transcurso del tiempo y en el concurso de los primeros y segundos. Con esto intenta decir que los defectos tienen origen en tres cuestiones diferentes : en la génesis del propio individuo , en el contexto en que la vida del individuo se desarrolla o en la combinación de una matriz genética con un medio propicio para su desarrollo.

*"Con los años, los defectos de la individualidad llegan a hacerse en parte más grandes y en parte mas pequeños.  
En efecto , se modifica incesantemente la relación existente entre lo que el hombre obtiene de la experiencia, las representaciones que emergen libremente y las masas de representaciones que se acercan a la estabilidad."*<sup>174</sup>

La instrucción encuentra aquí un verdadero desafío, puesto que las representaciones intrínsecas de los individuos ejercen un doble juego con las masas de representaciones presentadas por la instrucción. Puede que los individuos sean flexibles y pasibles de instrucción , en el sentido de permeables a sus principios y propuestas, pero esto también puede entender

<sup>172</sup> Ibidem Pág. 193

<sup>173</sup> Ibidem Pág. 185

<sup>174</sup> Ibidem Pág. 243

como una pasividad que no forma un carácter fuerte y autónomo. Por otro lado puede que los individuos presenten resistencia ante la instrucción , cuestión que los presenta disgustados con las propuestas y no puedan sacar el provecho necesario de la misma , cuestión que forma un carácter irascible , obcecado o inconformista. Pero estas cuestiones no aparecen dilemáticas para las formulaciones herbartianas.

*"Mucho más fácil de combatir es la acometividad de las naturalezas enérgicas que son capaces de un vivo entusiasmo. El remedio está evidentemente en la profundidad y la plurilateralidad de una instrucción apta que impulsa y lleva a la conexión y reflexión."*<sup>175</sup>

Las palabras de Herbart resultan elocuentes , quien lucha y confronta - partiendo de sus convicciones - demanda una instrucción más profunda y plena que lo conecte con los conflictos y contrariedades de la vida misma. Demanda, entonces, una formación más comprometida y esto se convierte en todo un desafío para los educadores.

En es siguiente acápite del mismo apartado, explicita las fuentes de la inmoralidad, dando cuenta de los puntos capitales a tener en cuenta , a saber:

- 1- Dirección de la voluntad del niño;
- 2- Juicios estéticos y sus defectos;
- 3- Formación de las máximas;
- 4- Unificación de las máximas;
- 5- Aplicación de las máximas unificadas.

Este proceso , que también forma parte de las consideraciones psicológicas - puesto que los últimos puntos han de racionalizarse en las últimas etapas de la juventud - son las consideraciones que se asientan sobre la filosofía práctica.

*" El medio natural para formar y unificar las máximas es el sistema de la filosofía práctica misma."*<sup>176</sup>

A su vez, esta jerarquización marca el sentido en que *la marcha de la instrucción* irá ampliando el círculo de las ideas y de las masas representacionales de los individuos. Se puede afirmar que la intervención del docente - en términos contemporáneos - es inversamente proporcional a la autonomía y poder reflexivo de los alumnos, es decir, que va disminuyendo en relación con el crecimiento y desarrollo de los sujetos, en tanto poseedores de la capacidad de comprensión inherente a las reglas de comportamiento. En un primer momento estas reglas forman parte del poder coercitivo del docente, en tanto conocedor de los fines de la educación y de los efectos que éstos producirán en la formación del carácter de los niños y jóvenes; más tarde y gradualmente, estos fines irán esclareciéndose y

<sup>175</sup> Ibidem Pág. 250

<sup>176</sup> Ibidem Pág. 255

dispuestos a la razonabilidad y reflexividad de los individuos que componen el grupo de alumnos.

Con ello :

*"el juicio moral dignifica la puntualidad y la fidelidad a la obediencia para la totalidad de los deberes ya reconocidos, los cuales son afirmados por las máximas aceptadas. El juicio moral supone, pues, el recto conocimiento del valor de la voluntad."* <sup>177</sup>

Concluye, con el tratamiento "de los efectos de la disciplina"; puesto que todo este apartado pretende sostener el carácter "moralizante" de su propuesta instruccional. Para ello dispone de cuatro cuestiones en las que señala la utilidad de la misma :

- A. La disciplina previene las pasiones (...)
- B. Actúa sobre los afectos (...)
- C. Inculca las consideraciones sociales (actúa contra la llamada falta de educación) (...)
- D. Vuelve cauto (...)

Cada una de estas cuestiones resulta interesante e importante en su tratamiento, pero sólo se ha de desarrollar la tercera, puesto que resulta de ayuda para reforzar las inferencias que hasta ahora se vienen realizando.

Ha de disciplinarse a los sujetos, en tanto seres que no pueden ser "mal educados", a partir de "*homogeneizar sus conductas y con ello hacer posibles las relaciones sociales, puesto que así se evitan los conflictos y las discordias*". Estas palabras que explicitan claramente el sentido dado a la instrucción toda , ponen de manifiesto cuál es el papel de la educación y del educador que ha de llevar a los individuos de la mano por el camino de la adaptación social, procurando no se desvíen de él y castigar a aquellos que sí lo hagan. Esta es la manera de formar a un individuo en el dominio de sí mismo , procurando que no se manifiesten las expresiones de disconformidad. A todas aquellas cuestiones que alejen el individuo del "recto camino propuesto" han de rotulárselas como pasionales o irracionales, camino que lleva a la inmoralidad y falta de educación. El castigo es escarmiento, así provenga de la moraleja literaria, y culmina con la formación de un individuo que "*Observa y acostumbra al hombre a creerse observado*".<sup>178</sup>

Esta última aseveración no resulta difícil de vincular a los análisis foucaultianos, en tanto se engendra en los individuos un poder de censura que se internaliza por medio de la instrucción sistemática. *El Panóptico* de Jeremías Bentham, es la imagen y la creación obligada. Con todo, las referencias a la posibilidad de internalizar estos sistemas de disposiciones -

<sup>177</sup> *Ibidem* Pág. 254

<sup>178</sup> *Ibidem* Pág. 259



tal y como lo entendería Bourdieu - forman parte de las referencias que Herbart realiza en torno al contexto de procedencia de los individuos.

En síntesis, las estructuras que permiten internalizar estas disposiciones disciplinantes se hallan en la propia matriz de los sujetos, sea por su masa de representaciones de origen genético, por las masas de representaciones posibles de ser asidas en la experiencia o en la convergencia de las dos anteriores - tal y como la expresa sobre los defectos el propio Herbart -. La posibilidad de que los individuos provengan de diferentes contextos sociales, los aproximan o alejan de la posibilidad de internalizar estas estructuras que refuerzan su percepción de las reglas morales y de sus alcances. Aquellos que no se adaptan a ellas - por medio de cuestionamientos o alejamiento de la institución escolar - son personalidades veleidosas, atrapadas por apasionamientos temporales que los trasladan a las esferas de la irracionalidad. Lo que se justificaría en los niños por su incapacidad de entender la magnitud y la abstracción de los valores y que engendra la necesidad de un gobierno presente en su vida cotidiana; se convierte en el concepto central de la instrucción en los jóvenes cuya capacidad justifica la comprensión y adhesión irrestricta a las *máximas unificadas*.

Como conclusión sólo ha de añadirse que la lectura de las páginas propuestas, tienen un doble sentido en el eje que entiende al método (y a la obra ) desde lo filosófico y lo científico. En primer lugar observar detenidamente la normatividad que despliega en sus leyes y principios . Desde ella pueden entenderse , más acabadamente , las prescripciones metódicas que generan los *grados formales* del método herbartiano. En segundo término, centralizar la discusión en la principalidad del método como manera de entender la instrucción (la didáctica) y la consecución del fin educativo : la formación del carácter. Principio curricular de código moral que se ha de desplegar en el siguiente apartado con más amplitud.

## El método como diseño del sistema instruccional.

Como ya se ha desarrollado en otro apartado de esta Tesis, el *gobierno* es el primer término que se conceptualiza en la obra de referencia. Comenzar con este concepto, no sólo obedece a la lógica propuesta por el autor, sino que contiene aquellas formulaciones que anticipan el diseño instruccional.

*"El fundamento del gobierno estriba en mantener ocupados a los niños"*

Podría firmarse que en ello estriba todo el dispositivo escolar. Esta ocupación está triangulada por las tareas o ejercicios (tratamiento de contenidos específicos), la vigilancia (mandatos y prohibiciones múltiples) y el interés de los individuos (múltiple y cambiante).

El *interés* de los individuos varía no solo con la edad sino con la estructura experiencial y de trato con las gentes. Las tareas y ejercicios, son el disciplinamiento corporizado, en y a través, de los contenidos de las materias a estudiar. La vigilancia, entonces, tensa y relaciona estos elementos, siendo la materialización más visible la del *gobierno*. El sistema de mandatos y prohibiciones es el que temporo - espacializa las acciones y los conocimientos, al punto que prescribe sobre el trabajo y el descanso (clases y recreos). Esta institucionalización del tiempo y del espacio escolares son una de las materializaciones más fuertes del código moral. La obediencia es la muestra palpable de la ocupación y de la vigilancia sobre ella. Se genera, entonces, una doble red que ocupa y vigila a los alumnos tanto como a los educadores.

La coerción es intrínseca a la instrucción - esto ya fue admitido por Herbart - pero conlleva la asunción, por parte de los adultos formadores, del papel dominante y homogeneizante de la tarea instruccional. La adultez de los educadores es un grado de superioridad en la jerarquía que somete a los infantes y jóvenes. De allí nace la vara ejemplificadora y la legitimidad de la sanción proveniente del maestro.

*"En la escuela ha de llevarse un registro, no de los alumnos obedientes, sino de aquellos que manifiestan una desobediencia reiterada, para anotar sus faltas."*<sup>179</sup>

La disciplina sobrepasa la enseñanza en términos de conocimientos y de calificaciones de esos conocimientos. Aunque no se recomiendan - tampoco se destierran - los castigos corporales, en todo caso se pretenden atemperar con expulsiones de los lugares de formación. Con todo, se inquiere sobre el destino de los expulsados, como un atisbo de la preocupación por la desertión de los individuos del sistema instruccional. Los castigos comienzan a dar cuenta de una violencia que va de la externalidad del cuerpo flagelado a la penitencia y la privación de la libertad, tal y como lo ha ejemplificado y

<sup>179</sup> *Ibidem* Pág. 41

analizado la literatura foucaultiana. La violencia corporal se solapa en la simbólica y se enseñorea en los discursos pedagógicos asentados en los estudios psicológicos. Estudiar el comportamiento de los individuos se convierte en el arma y en la puerta más efectiva para el sometimiento y disciplinamiento de los sujetos. Solapamientos que se exponen en frases como:

*"Es ya muy sabido que la autoridad y el amor aseguran más el gobierno que cualquier medio enérgico"*<sup>180</sup>

La disciplina, por su parte, aparece más vinculada a un tratamiento amistoso, basado en el carácter y habilidad del docente. Se encuentra atemperando la vigilancia, haciendo agradable el trato. Pero no puede suplir a la instrucción cuando el interés no se ha generado o ha decaído.

*"La disciplina no puede suponer la buena voluntad del alumno tan poco como el acto de aprender, el interés."*<sup>181</sup>

Con lo cual se vuelve a poner el acento en la importancia del *interés* y en el papel del maestro como generador y sostén, si cabe el término, del mismo.

Entonces , el esfuerzo del maestro está centrado en prestar atención a "menudencias" tales como la relación entre la actividad y el reposo; entre lo que deprime y eleva al alumno; entre la restricción y la libertad \* <sup>182</sup>. Con ello el interés queda mediatizado o entramado con las cuestiones comportamentales, que deben ocupar y preocupar al maestro, según los términos herbartianos. La censura y el aplauso son los límites entre los que se desarrolla y despliega la instrucción ; por ello el objeto más cercano y más importante para la instrucción es el educador mismo : su ejemplo y virtud. La moderación en el trato derivado de un carácter recto y modelizante; son los elementos claves para el curriculum que se sostiene en el código moral.

En el capítulo VI, tocante a los PROCEDIMIENTOS DE LA DISCIPLINA EN GENERAL, se despliegan todos aquellos argumentos que sostienen y refuerzan las expresiones hasta aquí vertidas. Sobre todo aquellas que sostienen que la instrucción se basa en la ampliación de los círculos de conocimientos y de las ideas derivadas de la filosofía práctica - ya expuesta -. De la contención infantil a la virtud ; de la benevolencia a la religión y la moral cívica ; de la vida familiar a la sociedad jurídica y política ; la ampliación de las ideas y su tratamiento, disciplinan al hombre desde su más temprana edad. Es por ello que se recomienda que la instrucción moral empiece más tempranamente que la enseñanza de la lecto - escritura y el cálculo, pues sobre aquella reside el sentido de la educación y sobre los últimos el carácter útil que lo vincula con las actividades prácticas de la vida.

<sup>180</sup> Ibidem Pág. 43

<sup>181</sup> Ibidem Pág. 126

<sup>182</sup> \* el denominar "menudencias" a estas cuestiones es permanecer fiel a las expresiones del autor. Ibidem Pág. 139

*"La reserva de la juventud es el comienzo natural del gobierno sobre sí mismo"*<sup>183</sup>

Este es el destino de todo el aparato instruccional.

Exiguos son los apartados que refieren sustancialmente a la escuela. En la sección tercera de su obra, titulada DE LAS INSTITUCIONES DE LA EDUCACIÓN, comienza refiriendo a la educación doméstica. En este apartado refiere a la posibilidad del Estado de conocer y de arbitrar los medios para gobernar a la sociedad. Tanto el Estado como el educador solo pueden examinar "la parte externa de la conducta y del saber". Por ello ambos están más ocupados en la suma del saber que dan a los alumnos (y ciudadanos) que por el modo como cada uno "elabora interiormente su saber". Al parecer esta admisión adquiere un tono particularmente contemporáneo con las preocupaciones en la educación actual. Pero en los términos del autor es el principio que radica a la verdadera educación en la familia, en el medio doméstico, que sólo será suplido por el Estado (la escuela pública) cuando sea imposible como función doméstica. Advierte que esta función se halla disminuida por las múltiples actividades y ocupaciones de la familia (inserta en la creciente industrialización y auge del capitalismo) y es por ello que se ve compelida a confiar toda la educación en el Estado.

Esta adjudicación al Estado no hace más que admitir, de una parte, la situación contextual de los sujetos y la posibilidad de acceso a una educación elemental o básica, según las oportunidades y posibilidades de elección de establecimientos y de maestros dispuestos a educar. De otra parte, demanda la responsabilidad irrestricta del Estado en esta área y dimensión de la formación, con apego al "contrato social" al que se aludía en los términos rousseauianos. También apela a la formación masiva de profesores puesto que si la educación familiar se tuviera que poner en manos de preceptores o de Institutos de formación (escuelas) se necesitará tener personal formado a tales efectos; para ello el Estado también es demandado. Así mismo, plantea que el sistema instruccional tendrá que decidirse por alguna de las dos grandes formulaciones que se debaten en la presente atmósfera: la instrucción simultánea o la instrucción individualizada.

Es cierto, que obras como la de Niemeyer \*<sup>184</sup>, son consideradas aptas e inteligibles, para personas cultas que deseen dedicarse a la formación de sus hijos en el seno familiar; pero es necesaria una formación pedagógica más amplia y especializada, para hacerse cargo de la masificación de la enseñanza.

En el capítulo II, DE LAS ESCUELAS, Herbart instala mayores precisiones. Afirma que la organización escolar y sus relaciones con las autoridades locales y con el gobierno estadual requieren de un estudio más extenso y difícil. Podría entenderse aquí como la génesis de la preocupación por

<sup>183</sup> Ibidem. Pág. 189

<sup>184</sup> El autor refiere a *Principios de educación e Instrucción* Pág. 270

atender a los términos de las políticas educacionales, cuestión que la Pedagogía albergó por muchos años, dentro de su campo de problemas y aún como objeto de estudio.

Advierte el autor, que no sólo depende de principios pedagógicos, sino también *“ tiene por fin el sostenimiento del saber científico, la difusión de conocimientos útiles, el cultivo de artes necesarias.”* Resulta importante resaltar el valor adjudicado a los conocimientos y saberes que se enseñarán en las escuelas y, también, a la legitimidad y divulgación que los conocimientos adquieren si forman parte del dispositivo instruccional. Pueden anclarse aquí todas las afirmaciones que hasta hoy se realizan con relación a *“que lo se enseña en la escuela es conocimiento científico, útil y necesario”*. Por tanto, las críticas que se realizan a las escuelas están también ancladas en la no renovación de estos conocimientos científicos o en la inutilidad o vetustez de los mismos.

Centra su discurso en la formación de los futuros maestros. Conocido es que destina esta obra a los estudiantes de la formación docente, que asisten, principalmente, a los Institutos universitarios de formación, de los cuales es creador director y profesor destacado. Es por ello que sus expresiones radican en la importancia de que los jóvenes estudiantes conozcan el carácter de la escuela en que enseñarán.

*“El plan de enseñanza les revelará la extensión de la instrucción y la disposición adoptada para las materias de la enseñanza y, así mismo los diferentes grados para cada objeto.”<sup>185</sup>*

Aquí, puede aventurarse, se está en presencia de una de las afirmaciones claves de las cuales derivar la configuración curricular. En primer lugar afirma la existencia de un *“plan de enseñanza”*, éste se halla en los establecimientos escolares, y ha sido, seguramente, construido por las autoridades locales o estatales. En este plan se hallan prescriptos los años de duración del dispositivo instruccional (extensión) y las asignaturas (con su correspondiente selección de contenidos) a ser tratadas y enseñadas por el maestro. Los objetos dispuestos se hallarán marcando la gradualidad de su enseñanza y la amplitud y profundización, atendiendo a la ampliación del círculo de las ideas. Esto siempre y cuando se siga metódicamente lo propuesto por las formulaciones expresadas.

Otra de las cuestiones que se señalan en este apartado, refieren al conocimiento que el maestro debe poseer, en relación con la acción que ya se ha ejercido sobre los alumnos - según sus edades - y, además, la procedencia y del destino de esos alumnos. Esto podría interpretarse como los informes que se realizan sobre los alumnos en particular - registros, diagnósticos, legajos - hasta los datos del contexto familiar y social de donde provienen los mismos. Estas prácticas educativas continúan vigentes y resulta asombroso hallarlas en las recomendaciones y expresiones de esta obra del siglo XIX.

<sup>185</sup> *Ibidem* Pág. 272

La gradualidad y los niveles educativos, también forma parte del tratamiento que Herbart da a las escuelas. Si bien no refiere puntualmente a cómo las piensa o propone; sí advierte sobre el cometido que éstas tienen (preparatorias de Bachiller, artesanales, elementales, Universitarias, etc.) y el conocimiento que cada docente debe tener de las mismas. Lo importante radica en que, una vez conocido el nivel y el plan de enseñanza (Plan de estudios o curriculum), el educador debe presentarse ante los alumnos *"con aplomo, suficientemente preparado dirigir una mirada atenta a todas partes y hacer sentir a cada uno que no podrá hacer nada que pase inadvertido"*.<sup>186</sup>

Hacer sentir la autoridad y el saber, son los elementos claves para la instrucción efectiva y el disciplinamiento final : objeto y objetivo de la educación y del educador.

En el capítulo CLASES PRINCIPALES DE INTERÉS la ampliación de los círculos de interés se relacionan con los procesos de concentración y reflexión. Corresponden a la experiencia en interés empírico ; al trato social el interés simpático. Con la reflexión sobre los objetos experienciales se desarrolla el interés especulativo; y sobre las relaciones de trato social el interés social. A los anteriores se añade el interés estético y el religioso, cuyo origen remite a la contemplación de las cosas y de los destinos humanos. Si bien todos los individuos no tienen intereses espontáneamente dirigidos a estas cuestiones debe procurarse que se desarrollen en su medida todos los propuestos. Se reparten éstos en dos direcciones : la histórica y la científico natural. Con ello se justifica la inclinación de los estudiantes a una u otras áreas de conocimiento, tradición que se conserva hasta nuestros días en términos vocacionales, de gusto o de capacidad para el estudio y desarrollo de disciplinas científicas o académicas en particular. Nótese que en este capítulo se dirige específicamente a los estudiantes de la formación docente, destino último de este texto.

Queda aclarado que la anterior bipartición responde a la concepción de educación compartida por los alemanes que respiran esta atmósfera particular del siglo XIX ; puesto que manifiesta su contraposición con los intereses filológicos y matemáticos que se confunden con lo que propone. Sus fundamentos para la elección y clasificación de sus intereses, se basan en la crítica a la unilateralidad con que éstos son tratados o enajenados de su sentido instructivo. Con esto se opone a una instrucción profesionalizante, que considera limitante de la formación (basada en el concepto de *bildung*).

Entender que los individuos son diferentes se apoya en las recomendaciones metodológicas de como dar una clase. La capacidad de cada uno de los alumnos ha de tenerse en cuenta, fundamentalmente para clasificarlos . Este no es un detalle de menor importancia. Por un lado afirma que las capacidades de los individuos deben ser captadas y tenidas en cuenta, pero a poco, éste elemento es un dato "clasificador" de los individuos. En este sentido autoriza la homogeneización de las clases, basado en las conductas y saberes exteriores de los alumnos - expresado más arriba -. Este argumento

---

<sup>186</sup> *Ibidem* Pág. 174

soporta la determinación de agrupar a los alumnos, mostrando la desigualdad del modo más preciso posible ; esto evita, a la vez, el número excesivo de alumnos y facilita el mejor enjuiciamiento. Existe aquí otra vinculación con el disciplinamiento que se ha venido tomando como concepto nodal de este código moral.

No resulta extraño, entonces, que Herbart propicie las reformas necesarias para una educación escolar efectiva, atendiendo a toda la diversidad de organizaciones posibles.

*“La división del trabajo es en todas las obras humanas el camino para lo mejor; y por lo anteriormente expuesto se verá, con suficiente claridad, la importancia que tiene una exacta clasificación de los alumnos.”*<sup>187</sup>

La significación de esta expresión no puede ser entendida en toda su dimensión sin tener en cuenta la atmósfera que impregna cada uno de sus términos. Se halla instalada en el corazón de la pretensión burguesa de imprimir a la formación de los individuos su doble carácter de individualizante y societal ; sostenerse sobre los principios de la división del trabajo (intelectual y manual) y de la estratificación de los diferentes sectores sociales. Sobre esta base es posible admitir que existan diferentes niveles de escolarización masiva, así como diversidad en las organizaciones y en los conocimientos que cada una de las escuelas ha de impartir.

Hasta aquí se ha sostenido fuertemente el concepto de modelo instruccional basado en el código curricular moral, concepto este que se deriva del tratamiento de LUNDGREN, U., 91. En el mismo texto y autor de referencia , la atmósfera se despliega en la legalización de la instrucción masiva de la enseñanza elemental, conjuntamente con los movimientos internacionales que se oponen al orden social imperante. Tal es el caso de *El Manifiesto comunista* de Marx y Engels (1848) , que propone la revolución y una nueva utopía social en aras de la igualdad y la justicia proclamada en la Revolución francesa y coptada por la burguesía hegemónica. La clase burguesa consolida el estado capitalista, y el fin de los curricula es “Formar al ciudadano en sus deberes dentro del marco del Estado. El requisito básico era poder leer y escribir textos que glorificasen la nación y entender la responsabilidad del ciudadano en relación con el Estado.”<sup>188</sup>

Alemania no va en zaga en lo que al pensamiento ilustrado se refiere. Los pietistas resultan el precedente más fuerte que materializa las ideas educativas en la tierra de Herbart. La *Realschule* expresa el nuevo pensamiento humanista que se basa en la educación en materias científicas. Herder y Lessing logran importantes cambios en los *Gymnasium*, donde campean la literatura griega y las lenguas, que forman tanto en la estética como en la filología. Pero sin duda es el filantropismo el movimiento que

<sup>187</sup> Ibidem Pág. 276

<sup>188</sup> LUNDGREN, U. (1991) Op Cit. Pág. 53

sintetiza el ideario alemán en educación y expresa más cercanamente las alternativas que Herbart toma para fincar su pensamiento instruccional.

Basedow (1723 - 1790) apelando a la conciencia cívica propia del nacionalismo alemán, fomenta la creación de las escuelas populares que formen el ciudadano necesario para gran reforma esperada: la escuela elemental. A través de esta escuela filantropista (Apéndice ref. 25) se consolida lo que puede denominarse el sistema educativo alemán. A las discusiones educativas suceden las formalizaciones y organización de los sistemas educativos que preceden, lo que se conoce moderna y contemporáneamente, a los niveles de educación sistemática. Para ello convergen dos elementos: la decisión política de los gobernantes y la cristalización de las intenciones en Leyes de educación. (Apéndice ref. 26). La "Sociedad para el bien" fundada en la República de Batavia en 1795, retoma las ideas pestalozzianas y de Basedow, así como las ideas pietistas ilustradas, afianzando la educación universal y pública. Quizás su mayor profundización estuvo en Rusia, donde Federico Guillermo II de Prusia promulgó un código que priva a la religión de la educación poniéndola en manos de un Ministerio de educación. Constituye con ello un sistema educativo dependiente del estado que se corporiza en un cuerpo de inspectores y administradores para su organización y vigilancia. Además, instituye el sistema de exámenes para ingresar en la universidad. Inglaterra, por su parte, en 1870 promulga la Ley de Educación Elemental, creando las Juntas escolares para la fundación de las escuelas. En ambos casos se está en presencia de ejemplos claros de la proliferación de instituciones educativas y su paralelismo con la legislación y organización de las mismas.

En este sentido se propicia la creación de un currículum entendido como organización racional de la educación, que siguiendo a LUNDGREN, U.,<sup>91</sup> corporiza al código curricular moral. La escuela gramática técnica (*Realschule*) de Hecker (1707 - 1768) y la filantrópica de Basedow son la muestra de ello. Con esta mención no solo se afirma lo que viene exponiéndose como centro de éste apartado, sino que emerge la temática curricular como el elemento que retrotrae la mirada a otras atmósferas ya delineadas. Síntesis de esta conclusión son las palabras de Stormbom: "Herbart fue capaz de conducir la investigación educativa al terreno científico. Gracias a su teoría fue posible estudiar y crear un *lehrplanaggregat*. En su obra Herbart buscaba un sistema curricular, un todo funcional, en el que las partes estuviesen cuidadosamente planificadas en relación con el conjunto . . . lo que hacía educativa a la enseñanza (*erziehende*)."<sup>189</sup>

Se está en presencia de otra de las entidades que la instrucción toma en el entorno herbartiano: la necesidad de su sistematización en planes de enseñanza. Tales cuestiones son tratadas por Herbart en su obra, pero, es importante advertir que él se centra en el primer tramo de la escolaridad, cuestión que, en su contexto puede tener diversas lecturas.

<sup>189</sup> STORMBOM en LUNDGREN, 1991 Teoría del currículum y escolarización. Ediciones Morata. Madrid. Pág. 50



En el terreno del movimiento filantropista, que en Alemania lucha contra las ideas napoleónicas, en la síntesis extraída de SWAAN, A.,<sup>91</sup> resulta notable la metáfora del tren, como advertencia de las repercusiones de la escuela: "Las escuelas públicas representan la primera clase, las primarias y privadas la segunda clase y las escuelas elementales configuraban la tercera clase. Cada tipo de escuela servía a una clase social distinta y preparaba a sus alumnos para alcanzar diferentes niveles ocupacionales"<sup>190</sup>

Cómo educar se transforma aquí es la corporización de otro interrogante: cómo instruir, aunque Herbart afirme que no hay educación sin enseñanza y no existe enseñanza que no sea educativa. Con ello se materializa la sistematización y vigencia de la instrucción poniendo en emergencia la manera moderna de entender el método, quizás de modo más atado a las prescripciones que a la normatización del conocimiento. Más pegado a la ocupación de los niños en su temprana edad y a su inserción en la vida industrializada que se acerca tempestuosamente. Más preocupado por la utilidad que por la formación integral del hombre, el conocimiento instruccional se convierte en disciplinas escolares, la labor de los pedagogos "consiste en desarrollar aquellos *métodos* que permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y en las mejores condiciones la máxima porción posible de la ciencia de que se trate"<sup>191</sup>

Otras explicitaciones pueden hallarse en la Tercera parte del *Bosquejo . . .* (SOBRE LAS RAMAS PARTICULARES DE LA PEDAGOGÍA) puesto que aquí se dedica a la explicitación de "los objetos de la enseñanza particulares", lo que hoy podría entenderse como asignaturas o materias a tratar en la instrucción. Oportuno es señalar que "objetos de enseñanza" es una expresión original del autor y podrían derivarse de ella interesantes estudios sobre su conceptualización, puesto que se encuentra, por ejemplo, en las expresiones chevarlardianas referidas a la transposición didáctica.

El apartado encionado se divide en siete capítulos referidos a: la instrucción religiosa; la historia, las matemáticas y la física; geografía; la enseñanza de la lengua materna; lenguas griega y latina; y las determinaciones próximas.

La religión aparece en el comienzo y en la culminación de la instrucción. A la oposición histórica entre teología y filosofía, plantea Herbart una oportuna solución: la creencia religiosa es terreno de la teología, la filosofía ha de demostrar que nada tiene que decir sobre la creencia, que no existen saberes que la "puedan sobrepasar". Pero el papel de la pedagogía es otro.

*"El período final (...) está determinado por la confirmación y por la sub-guiente admisión a la comunión. Aquella corresponde a una particular confesión religiosa; ésta, por el contrario, a una fraternidad general de to -*

<sup>190</sup> SUTHERLAND, G. (1971) *Elementary Education in the Nineteenth century*. Londres Historical Association en SWAAN, A. "el *curriculum elemental como código nacional de comunicación*." Revista de educación. Historia del curriculum. II. N° 296 Set. - Dic. 1991

<sup>191</sup> CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación." en Revista de educación. Historia del curriculum I. May. - Ag. 1991

*dos los cristianos.* <sup>192</sup>

La resolución del conflicto religioso que impregna fuertemente la atmósfera komenskyana, se emparenta con la presente atmósfera. La pretensión de no discutir con la teología no resuelve el versus planteado entre los católicos ortodoxos y los protestantes; solo que, en este contexto, propone la reconciliación de los cristianos cualquiera sea su confesión (protestante, anglicana, evangélica, ortodoxa) . Esta resolución está en el marco de la adopción de la religión bajo el ejido del Estado, y la laicidad de la educación que se propone en el cuerpo legal y jurídico desplegado en los diferentes territorios estaduales. No es más que esta la referencia a la instrucción religiosa, a pesar de ello, aparece como la primera recomendación en cuanto a la instrucción, cuestión que emerge con una fuerza inusitada en la obra herbartiana. Las referencias más fuertes se hallan en la incorporación a la educación de la discusión sobre los usos y costumbres que radican en los rituales cristianos - tratamiento no dogmático y racional de los mismos - de modo que éstos sean vivenciados y practicados como parte sustancial de la vida moral de los individuos.

La vinculación más estrecha es la que Herbart realiza entre los actos morales y los actos del cuerpo jurídico o de Derecho, cuestión de máxima importancia, tratándose de la Ley de los hombres que reemplaza a la Ley divina. Las reglas morales, derivadas de las prácticas virtuosas, se manifiestan en un cuerpo normativo que materializa el bien y la justicia tanto como la libertad y la ecuanimidad. Por ello es de fundamental importancia, en esta representación curricular, la jerarquización y prioridad dada a la instrucción religiosa.

Le sigue inmediatamente el abordaje de la Historia. Para ella propone el tratamiento cronológico, pero advierte que este tratamiento debe recorrerse en todos los sentidos , es decir, sincrónico y diacrónico ; descendente o ascendente (retrospectivo o proyectivo, puede inferirse). La Historia ha de ser trabajada por grupos de nombres y acontecimientos. Los conceptos generales (*clases sociales, constituciones, instituciones, costumbres religiosas, grados de civilización* , según sus propios términos) han de servir para la interpretación de los sucesos. De esto puede inferirse que la historia no es una sucesión de hechos inconexos o segmentados, sino que existen categorías o conceptos que contribuyen al análisis de los mismos y a la configuración de ejes que siguen la cronología propuesta en principio. Claro está que estos ejes y sucesos deben ser conocidos por el maestro tanto como las condiciones en que los individuos se encuentran para comprender tales explicaciones.

La exposición histórica necesita claridad, ejes en la narración, facilidad de expresión de los docentes, etc. Lo más importante es saber dónde comenzar y concluir cada lección de historia, puesto que así se ha de contribuir a la comprensión de la exposición y de la complejidad de la materia. La complejidad de la disciplina histórica es una de las dificultades y , a la vez,

<sup>192</sup> HERBART, J. (1935) Op. Cit. Pág. 191

una de las cuestiones más interesantes para ser tratadas por los educadores. La narración tiene un hilo conductor que atrae y genera diferentes intereses, y que va de lo importante a lo accesorio; dependiendo, muchas veces, de la ductilidad del auditorio y del disertante. Existe, por tanto, una selección y secuenciación de los contenidos históricos, que tornan a la historia en una materia escolar de tratamiento inicial y prolongado a lo largo de toda la instrucción. Es importante señalar que recomienda algunos recursos ( y autores) para la enseñanza de esta asignatura, insistiendo en la presentación del sincronismo y del diacronismo de los acontecimientos.

En relación con la enseñanza de la Historia, es interesante observar su estrecha vinculación con la Geografía. Esto es lo que posibilita no sólo entender las acciones humanas sobre los límites de los territorios, sino la diferenciación entre el tiempo histórico y el tiempo geográfico. Entiéndase al tiempo geográfico como la configuración que los países han desarrollado a lo largo de su historia , cómo se constituyen territorialmente, lo cual será estudiado mediante la visión comparativa de mapas y representaciones del territorio en diferentes épocas

*"...es preciso saber que las ciudades y las demás obras humanas no son tan antiguas como las montañas, ríos, mares, etc."*<sup>193</sup>

Las noticias de los hechos históricos han de situarse en los marcos geográficos, siendo la narración histórica la que se soporta sobre las representaciones territoriales. Los monumentos han de ser las muestras más palpables de lo pasado, y las biografías en lo tocante a lo histórico. La temporalidad se asienta en esta propuesta en dos grandes pilares : la convergencia de lo contextual con lo cronológico y de las dimensión temporal con la espacial.

Ha de observarse que en todos los apartados (referentes a los diferentes niveles de la enseñanza) Herbart asienta los mencionados ejes y trabaja los sucesos partiendo de grandes categorías histórico - geográficas, que propicien la comprensión acabada de estas cuestiones. Es interesante observar su pensamiento con relación a la duración y oportunidad de tratamiento de los tiempos (o edades) históricos. Recomienda :

*" no puede considerarse como terminada toda instrucción (...) antes de haber puesto en marcha el estudio pragmático de la historia y enseñado a investigar es esa dirección.(...)La historia debe ser la maestra de la humanidad, y cuando no lo es, tienen en ello una gran parte de culpa los maestros que explican a la juventud la historia"*.<sup>194</sup>

Puede advertirse la importancia de esta expresión : ya sea porque revela el carácter "alemán" en la concepción formativa de la Historia como también,

<sup>193</sup> Ibidem Pág. 199

<sup>194</sup> Ibidem Pág. 205

por el carácter ideologizante que esta asignatura adquiere en la acción del docente (criticado si desconoce o mal interpreta estos estudios).

En lo atinente a la Geografía, no puede más que asegurar que deberá comenzarse por la enseñanza de lo intuible (en términos sensibles); pero el punto más fuerte de la propuesta se halla en su consideración de la materia como "la posibilidad de unión entre los conocimientos de todo género que no deban estar aislados". Esta expresión lleva a entender a la Geografía de una particular manera, que puede aventurarse como "contextualizadora" de todos los fenómenos y hechos acontecidos - aún los matemáticos, en términos de aplicabilidad -.

*"La geografía física supone, presupone, en parte, nociones de ciencias naturales y, en parte, da ocasión de enriquecerlas. La geografía política indica el modo cómo el hombre habita y utiliza la superficie de la tierra. Enlazar todo esto es la misión pedagógica de la enseñanza de la geografía".<sup>195</sup>*

Situar cada uno de los acontecimientos, de los personajes, de las técnicas y sus usos, de la importancia de los cálculos y las dimensiones, es la misión y el desafío del saber geográfico.

En lo tocante a la Matemática y la Física, la gradualidad en la formación de estas disciplinas - consideradas dificultosas y abstractas - requiere de gran atención. Las recomendaciones a propósito de comenzar con aquellas magnitudes más cercanas - en términos de estimaciones y aproximaciones - y de ir extendiendo las relaciones y variaciones entre ellas; demuestran la erudición y el manejo de tales cuestiones por parte del autor, así como su conocimiento de la complejidad de las comprensiones a que se adjudican.

*"Sólo sea mencionado que parte de ello reside en el lenguaje, parte en la concepción ordinaria del maestro y parte también en la confusión de las diferentes exigencias que se hacen."<sup>196</sup>*

Resulta, una vez más, interesante y relevante el tratamiento que realiza el autor y se desgajan de ello posibilidades de profundizar en el estudio de sus aseveraciones. Resulta pertinente destacar la referencia a los estudios pestalozzianos y a las recomendaciones sobre materiales y recursos que realiza para el mejor estudio de la geometría y la aritmética.

*"El valor pedagógico de toda enseñanza de las matemáticas depende, principalmente, de la profundidad con que penetre en la totalidad del círculo de ideas y de conocimientos. (...)*

*Los ejercicios matemáticos son necesarios (en contra de la exposición) (...)* las matemáticas aplicadas actúan más seguramente cuando el objeto de la aplicación ha atraído hacia sí el interés."<sup>197</sup>

<sup>195</sup> Ibidem Pág. 220

<sup>196</sup> Ibidem Pág. 208

Detrás de estas aseveraciones se halla el verdadero interés de Herbart: encaminar hacia el pensamiento científico, tal y como él lo interpreta. Esto es lo que une lo matemático con lo natural y que se considera *importante* "si están en unión con conocimientos técnicos". Así realiza una importante integración entre el conocimiento matemático, el cosmográfico, el físico y el geográfico. En tanto ampliación el círculo de ideas va profundizando en los diferentes campos disciplinares y precisando conceptualmente al interior de cada uno de ellos. Además, inicia un importante aporte a la diversificación de los aprendizajes, en términos de vincular cada uno de ellos con los recursos y los procedimientos (herramientas y técnicas) pertinentes en cada caso; apreciaciones éstas que lo llevan a definir y defender los conocimientos tecnológicos\*.<sup>198</sup>

Con relación a la enseñanza de la lengua materna (Cap. V) ancla sus expresiones en la distinción entre el comprender y el hablar, determinadas ambas por el ambiente y la individualidad de los alumnos. A sus aseveraciones en torno a cómo se debe entender y atender al lenguaje, agrega su cuota de diferenciación entre el lenguaje del maestro y el de los alumnos. Esta diferencia hace que en los primeros tiempos se produzca un desentendimiento entre uno y los otros, que podrá ir acortándose por la disponibilidad del maestro en preguntar si le comprendieron o por la capacidad de los individuos de hacerlo paulatinamente. En este sentido se refiere puntualmente a la lengua oral. Pero el máximo desafío se presenta en torno a la enseñanza de la lectura y de la escritura de la lengua materna.

Aquí, puede advertirse, que se encuentra uno de los nudos metódicos, puesto que para la enseñanza de la lecto - escritura Herbart propone abiertamente un modo de hacerlo. Con todo sus aseveraciones ponen de manifiesto que la lengua posee un doble aspecto: el que refiere a su estudio particular como materia aislada; y el que refiere a su utilidad como herramienta para el estudio de otras materias. Por ello la une a la marcha de la instrucción (descripción, análisis, síntesis), al tiempo que a los intereses y ejercitación de los alumnos. La propuesta alcanza a los estilos y los formatos textuales (que deben enseñarse según los niveles de instrucción prescriptos), así como a la poesía y la oratoria.

En relación con la las Lenguas Griega y Latina, han de servir comparativamente (como modelos) con lo aprendido sobre la lengua materna. En este sentido afirma, que si bien las lenguas clásicas son modelos de estilo (en belleza y pureza) no siguen igual suerte en lo tocante a su tratamiento pedagógico.

*"Expresan lo que debe realizarse en general, pero no lo que es necesario a los individuos jóvenes para su formación, y a la mayor parte de aquellos que se preparan para los cargos del Estado no pueden ocuparse de*

<sup>197</sup> Ibidem Pág. 215

<sup>198</sup> "Considérese la tecnología, no solo del lado de los llamados intereses materiales. Ofrece muy importantes elementos de enlace entre las concepciones de la naturaleza y de los fines humanos. (...) Todo hombre debe aprender a usar sus manos. La mano tiene su lugar de honor, junto al lenguaje, para elevar al hombre sobre la animalidad". Ibidem Pág. 217

*velar por las lenguas y el estilo, sino que deben tomar la lengua como es y asimilarse aquel estilo que es adecuado al círculo propio de ocupaciones".<sup>199</sup>*

Huelgan, en este caso, todas las apreciaciones que redunden en el sentido y la intención que albergan la enseñanza de las lenguas clásicas y las modernas (nacionales o maternas). Mientras las primeras parecen estar destinadas a la erudición o a la interpretación de textos esenciales para la vida jurídica - por ejemplo - ; las segundas están destinadas para la vida cotidiana y para las acciones vinculadas con la actuación en el Estado - Nación, configuración por excelencia en el siglo de referencia.

Algunos estudios realizados, con relación a la configuración de los currículos nacionales, refieren expresamente a la centralidad de la enseñanza de la lengua estandar. Tal es el caso del estudio realizado por SWAAN, A., 91 , donde expresa: " La educación elemental fue antes que nada un medio para transmitir fluidez en el habla de la lengua estandar, así como la habilidad en el uso de su versión escrita, permitiendo así el acceso a la red de comunicación correspondiente" <sup>200</sup> Esto unido a la configuración de un ciudadano que debe ser formado para ocupar cargos en la función pública o para entender lo que deviene de las decisiones de quienes ocupan esos cargos, es lo que se convierte en el eje principal de la enseñanza de la lengua nacional. Cabe aclarar que existe una interesante distancia y, a la vez, contigüidad entre las expresiones herbartianas y las que ya se han analizado en Komensky.

En todo caso, retornando al tratamiento de las lenguas clásicas, el sentido pedagógico de su enseñanza radica en su vinculación con la historia antigua "*único punto de apoyo posible para enseñar pedagógicamente los idiomas clásicos*". En todo caso ampliase en las recomendaciones de textos (La Odisea) o de autores (Platón, Virgilio, Cicerón) que alimenten más el espíritu y la comprensión del contexto histórico, que el análisis gramatical que ha de emprenderse de ellos.

Este amplio tratamiento de las materias de instrucción , propuestas y descritas en la obra herbartiana, no hacen más que configurar las determinaciones curriculares en los términos expresados por Lundgren en cuanto a los contenidos, destrezas y método que especifican el código de referencia. Pero, además, se encuentran en las formulaciones de Herbart otras cuestiones aún más profundas y más específicas. Ellas son las que refieren al papel del Estado y al que le cabe a los individuos que quieran integrar esa nueva configuración societal. La importancia dada al papel del Estado en la instrucción y a la intergración de los individuos en él, resulta relevante. Por ello expresa que :

*"Allí donde se persigue una pluralidad técnica y una erudición multi-*

<sup>199</sup> Ibidem Pág. 229

<sup>200</sup> SWAAN, A. (1991) *El curriculum elemental como código nacional de comunicación* . en Revista de Educación N° 295 Historia del curriculum. Mayo - Agosto. Pág. 221

*forme, toda ciencia presenta sus exigencias de ser estudiada profundamente por sí sola. Este es el punto de vista del Estado, que necesita muchos sabios especializados, para con ellos componer una totalidad ; por esto difunde la cultura, y organiza para ello establecimientos de enseñanza, sin preguntar quiénes sean los individuos que se asimilan la enseñanza ofrecida, con tal que lo hagan en vista de su futura colocación".<sup>201</sup>*

### Confrontación entre *bildung* y especialización profesional?

La otra consideración que se amplía y profundiza, entendida como determinaciones curriculares, es la referida a lo metódico. Esta determinación es la que refiere a la ampliación y extensión del círculo de las ideas, núcleo de la propuesta herbartiana que se advierte en el tratamiento de cada una de las materias y de los contenidos de las mismas. El tratamiento y preponderancia de algunas disciplinas sobre otras, y del pensamiento filosófico - histórico y matemático que alberga cada una de sus determinaciones ponen la base sobre la que se soporta su propuesta instruccional, en términos de grados formales de instrucción.

*" Extender en el pasado el círculo visual es, en general, más difícil que tenderlo en el dominio del presente. Por esto, en la enseñanza del sexo femenino y de las clases populares prevalezca la geografía y todas las materias que se pueden enlazar con ella, sobre la historia. Cuando haya que abreviar la instrucción no debe pasarse por alto esta diferencia. Viceversa Viceversa, cuando la enseñanza deba ser extendida será necesario poner mayor cuidado en la historia, por ser lo más difícil."<sup>202</sup>*

Bien podría servir como cierre de este apartado otra consideración de SWAAN, A. (1991) : " Hay tres grandes movimientos que marcan el desarrollo de la educación elemental de masas : la difusión de una lengua estandar para la comunicación oral y escrita; la culminación del conflicto religiosos ( . . . ) y la diferenciación del sistema educativo en corrientes primarias y secundarias y más tarde en una corriente terciaria (universidad) "<sup>203</sup> Esta conclusión sobre la propuesta curricular herbartiana , se apega notablemente a las consideraciones expresadas en este apartado.

<sup>201</sup> HERBART, J. (1835) Op. Cit. Pág. 239

<sup>202</sup> Ibidem Pág. 242

<sup>203</sup> SWAAN, A. (1991) Op. Cit. Pág. 246

## El método didáctico.

¿Qué te contaré primero,  
qué después y qué al fin? <sup>3</sup>

*Claridad*

*Asociación*

*Sistema*

*Método*

El espíritu se compone de una serie de representaciones que se hallan en continuo movimiento, mientras que otras permanecen en reposo. Cuál es la dinámica de este proceso, resulta ser el misterio inextricable que Herbart desea resolver. Afirma que este proceso se mueve en una serie de concentraciones y de reflexiones que se anudan y desanudan entre sí, dialéctica y sucesivamente.

Las asociaciones que se producen entre una/s y otra/s representaciones, hacen que se pase de una concentración a otra. Pero este fenómeno no resulta fácil de aislarse y explicarse. Sí es importante que se distinga una concentración de otra y las relaciones que ata y desanuda : esta es la base de la *claridad* y de la *asociación*.

La reflexión propicia visualizar las relaciones entre los objetos e identifica claramente cada componente de la relación establecida. Pero esto debe hallarse ordenado (bien ordenado) para que constituya un *sistema*. Esto no se soporta sobre cuestiones y cosas aisladas, sino en el terreno de la multiplicidad de las relaciones.

Se necesita recorrer el sistema, para producir nuevos miembros y transferir y ampliar el círculo de ideas. A este proceder se lo denomina *método*.

Claro está que cada uno de estos conceptos se soportan en el fundamento de "un criterio de división (...) necesario para traer a la esfera de la aplicación posible los conceptos generales"<sup>204</sup>, que - en conocimiento de los educadores - metodiza el pensar pedagógico.

Instruir para el *método* se vincula con el cultivo de un pensamiento cuya aspiración más alta es el sistema de ideas que se halla en los conocimientos científicos y morales, considerados la cúspide de la educación sistemática. Quienes sólo se queden en los dos primeros estadios y basen en ellos el trabajo instructivo, se quedarán en menos de la mitad del camino propuesto por Herbart. En todo caso la intuición y la educación espontánea operan en ese sentido, sin que haya necesidad de un sistema instructivo que los desarrolle. La educación familiar y espontánea se basa en estos principios que deberán considerarse en la instrucción sistemática.

Puesto el método como sinónimo del pensamiento sistemático radicado en las disciplinas, es menester reinterpretar la marcha de la instrucción (descriptiva,

<sup>3</sup> HERBART, . (1806) Op. Cit. Pág. 89 Citado por Herbart de La Odisea , IX . 14

<sup>204</sup> Ibidem Pág. 68



analítica y sintética) y la multiplicidad del interés (en sus términos de experiencia y gusto por las gentes) para situar más precisamente su propuesta de método didáctico.

Según los propios términos herbartianos se debe adjudicar un papel preponderante la Teoría del Interés antes que sentar cualquier Teoría de la instrucción (didáctica).

*"El fundamento para determinar más exactamente la teoría de la instrucción puede residir en la naturaleza de las materias aisladas de enseñanza, en la individualidad, en circunstancias externas de la vida moral".<sup>205</sup>*

Antes de la Didáctica, la Filosofía y la Psicología, ergo la Pedagogía.

De este modo se han de abrir las sucesivas puertas filosóficas y psicológicas para entender acabadamente al método didáctico. Esta visión es la que ha sostenido la concepción alemana - y podría decirse de Europa continental - sobre la Didáctica. La que ha convertido a estas discusiones en el nudo central de la disciplina tal y como la conocemos en el mundo hispanoparlante. Las visiones críticas sobre la Pedagogía y la Didáctica se han nutrido de la discusión filosófica y paulatinamente han despegado de ella en busca de elementos vinculados más a la prescripción que a la normatividad. Pero ninguna prescripción es ajena a la norma puesto que asienta las intenciones y sentidos de la enseñanza. La selección de las disciplinas escolares, tanto como de la manera de metodizarlas (pedagógicamente) contiene estas discusiones, que confrontan a lo epistemológico con lo ético. En suma la propuesta metódica tiene hondas raíces en la discusión sobre el conocimiento, sobre su valorización y distribución social.

Desde otra vertiente de análisis, la Psicología permanece hermanada con la Didáctica a partir de dos cuestiones importantes: los sujetos de la enseñanza y las teorías del aprendizaje. El docente y los alumnos son caracterizados y estudiados partiendo de esta disciplina no tan joven, si se parte de la importancia dada a sus consideraciones y preceptos. En cuanto al aprender, toda enseñanza aparece vinculada a esta preocupación, pues para ello se destina el esfuerzo de selección del contenido y su metodización. Es decir, no existe pretensión de enseñanza que no esté ocupada en el logro de aprendizajes. De allí que quien aparece como enemiga de la Didáctica - en la actualidad y para algunos teóricos - no sea más que un componente esencial de la enseñanza, sobre todo si ésta última es estudiada como campo de problemas, que tiene que hacerse de saberes específicos proveniente de otra / s disciplina / s.

Esta aparente digresión pretende mostrar que en los principios disciplinares herbartianos se configura un campo y una definición de la didáctica que puede entenderse como complementaria - en términos actuales - de las definiciones komenskyanas. Al tiempo, presenta un importante espacio de

<sup>205</sup> HERBART, J. (1835) Op. Cit. Pág. 239

investigación de la didáctica - en tanto historia de la disciplina - que se configura a partir de otras disciplinas y puja por conservar algún objeto o campo específico de discusión , investigación y conformación teórica.

En la atmósfera del siglo XVIII, la sistematización de un conjunto de saberes conforma una disciplina llamada Pedagogía , que subsume y normativiza el campo didáctico. La reclusión de los saberes didácticos a la implementación de las prescripciones pedagógicas estandariza las discusiones y ponen el acento en lo metódico, entendiéndolo como las técnicas y las actividades pertinentes para lograr la instrucción sistemática. A través de ello se disciplinará y moralizará a los sujetos, lejos del entendimiento de éstos ha quedado la norma , es decir, el conocimiento que nutre cada una de las decisiones de los docentes y de los alumnos. El sistema se cierra sobre sí mismo y clausura la posibilidad de entender la integralidad del fenómeno didáctico , puesto que la decodificación de su discurso está solapado u ocultado intencionalmente.

Los docentes van a buscar el método en la didáctica; allí encuentra su forma , su secuencia , su gradualidad. . . el camino. Pero la brújula y el mapa están en otro sitio : en la Pedagogía. Tales pretensiones han dado lugar a los estudios de los seguidores más inmediatos de Herbart (Ziller , Rein , etc.)

¿Por qué es central la Teoría del Interés para entender al método? Porque el docente debe conocer la exterioridad de los individuos para poder accionar sobre ellos, admitiendo como diversidad entre los mismos la distinción de personalidades y de intereses . Los comportamientos son diversos en los individuos , pero se debe instruir para que todos adquieran un comportamiento deseado, homologable, homogéneo. . . disciplinado, moral y socialmente. Si los comportamientos devienen de intereses diversos han de ser conocidos para atenderlos y, partiendo de ellos, conducirlos por el recto camino hacia el fin de la instrucción ( la virtud). Para más, los individuos provienen de contextos diferentes, pero el Estado necesita que todos ellos compartan las normas y las ideas que lo fundamentan ; por ello la instrucción ha de ser la misma para todos : la convergencia - aunque forzada - ha de ser necesaria.

La Nación alemana - desde Fichte - es el fruto de un pueblo y de una cultura ancestral que debe ser conservada y sobre la cual han de erguirse los hombres para afrontar el nuevo mundo. Cómo no pensar , entonces, en una educación formativa - humboldtiana - integral , moral , ciudadana , jurista , legal. Sobre estos pilares se asienta el modo de instruir; desde aquí se responde el cómo instruir.

*"Se comprende que se puede llegar más fácilmente al hombre desde el lado de los conocimientos que desde el de los sentimientos, y que se puede examinar sobre los primeros, pero no con respecto a los segundos."*<sup>206</sup>

<sup>206</sup> Ibidem Pág. 48

El conocimiento se puede disciplinar, los sentimientos no. El conocimiento puede tenerse como herramienta de disciplinamiento, los sentimientos - indomables y resistentes - no propician este cometido o lo hacen dificultoso. El conocimiento se puede "metodizar", el espíritu "domesticar". Conocer la multiplicidad del interés atiende a la diversidad con pretensión de unificar.

La multiplicidad del interés no debe entenderse como multiplicidad de ocupaciones - afirma el autor - debe interpretarse como la actividad general del hombre que ha de aproximarse hacia la perfección. La palabra interés designa en general la especie de actividad espiritual que debe producir la instrucción, pues ésta no debe contentarse con el simple saber.

Debe interpretarse, entonces, que - en el camino hacia la virtud - los saberes son sólo los peldaños que sostienen la actividad virtuosa; una moral que progresivamente se va conformando, mientras forma a los individuos. Nueva prueba de que el conocimiento es un soporte para el disciplinamiento.

Otro hallazgo en los enunciados herbartianos es el que refiere a la unidad de la conciencia. Sobre ésta se soporta la oposición entre multiplicidad y particularismo. Debe entenderse como el inicio de la multiplicidad en la particularidad, pero ésta ha de ir conformando una trama consciente que generaliza (sistema y método) y refiere a un todo : el individuo.

*"Aunque las direcciones múltiples del interés deben ser tan variadas como varios o múltiples son los objetos que se nos presentan, es necesario, sin embargo, que aquéllas partan todas de un mismo punto inicial. (...) En esta todos los intereses tienen que pertenecer a una conciencia : esta unidad no ha de olvidarse"*<sup>207</sup>

Concentración y reflexión operan como los extremos pendulares de esa unidad. Como la multiplicidad total es inasequible habrá de contentarse el hombre con las reflexiones parciales, pero en su particularidad deben permitir acceder a todo lo que pueda referir en su extensión. Concentración y reflexión son los extremos de un péndulo que se extiende y amplía en intervalos. Del círculo de ideas más cercano - individual- , al colectivo - social -, al universal - perfección y virtuosismo moral - ; los saberes extenderán el hilo que sostiene el peso del extremo y harán que el intervalo pendular sea cada más extenso, al tiempo que demuestren una ampliación del círculo de concentraciones y reflexiones.

¿Qué es entonces lo interesante?

*" (...)es el objeto que las concentraciones deben perseguir y las reflexiones reunir. A lo atendido, como a lo esperado, conviene la claridad y el enlace, el sistema y el método "*.<sup>208</sup>

<sup>207</sup> HERBART, J. (1806) Op. cit. Pág. 64

<sup>208</sup> Ibidem Pág. 75

Después de esta afirmación , se opone a la realización de un listado y jerarquización de los objetos interesantes, puesto que esto es una tradición a la que critica. Ofrece una solución alternativa a la clasificación de los objetos interesantes : una clasificación de los estados del espíritu , haciendo emerger nuevamente la vertiente psicológica . Conocimiento y simpatía se caracterizan y diferencian para establecer, más tarde, su relación. Estas precisiones llevan a definir al interés a partir de sus elementos constitutivos, esto es ,

*"un [conocimiento] empírico, especulativo y estético, y una [simpatía] simpática, social y religiosa.<sup>209</sup>*

*Conocimiento y simpatía* son así los dos pivotes esenciales sobre los que se asienta su propuesta, y refiere a los fundamentos últimos o ideas , a los que ya se ha referido. En este sentido Herbart se debate entre la individualidad - entendida como identidad y particularidad de los sujetos -y la intención de adaptación de los individuos a una sociedad homogénea. Lo intenta cuando advierte sobre la parcialidad de lo que se presenta como conocimiento , pero la selección del conocimiento es una muestra del gran todo que es imposible asir. La decisión de lo que se debe enseñar y la manera de hacerlo atentan contra la individuación , cuando ésta aparece predeterminada.

Conocimiento  
de lo múltiple  
de su legalidad  
de sus relaciones estéticas

Simpatía  
por la humanidad  
por la sociedad  
y por las relaciones de ambas con  
el ser supremo <sup>210</sup>

Otra versión , que puede vincularse con los *grados de instrucción* formalizados por Herbart, se halla en el carácter y la moralidad. La *memoria de la voluntad , elección , principios y lucha* se asocian a claridad, asociación, sistema y método. Pero cabe advertir que también se hallan profundamente vinculados a la disciplina *mantenedora , determinante , regulativa y sostenedora*. Montado en estas tetracotomías, entiende a la memoria (alejándola de las formulaciones que la definen como facultad del espíritu) como un fenómeno que mantiene fuertemente algunas representaciones particulares por sobre otras, a lo que atribuye una persistencia vinculada con la voluntad. Esto es lo que define como primer atisbo del carácter.

Vinculado con lo anterior Herbart afirma que los niños son volubles en su carácter por no tener desarrollada la voluntad que los dota de persistencia en las decisiones ; de allí que sea necesaria la disciplina para formar el carácter y dotarlo de memoria de la voluntad. Las opiniones cambiantes muestran la volubilidad del carácter y la insatisfacción de su integralidad , por ello está supeditado a las influencias de la situación exterior, con lo que la intervención de los maestros resulta oportuna y formativa. Si permanece

<sup>209</sup> La especificidad y extensión de estos conceptos se hallan en el capítulo tercero del libro segundo. Pág. 76 en adelante.

<sup>210</sup> *Ibidem* Pág. 77

constante el carácter ha de poder elegir (aceptar o rechazar) y graduar la posibilidad de esas elecciones. Si esto quedara así expresado se estaría hablando de una libertad infinita e indeterminable. Herbart pone límites a esta consideración en las *tendencias*, es decir, en las características básicas que adquieren las elecciones en los individuos; de allí pueden derivarse una serie de clasificaciones de los caracteres. Desde estas diferencias y similitudes Herbart define y separa lo subjetivo de lo objetivo en el carácter y en los individuos. Puede, entonces, clasificarse a los individuos atendiendo estas caracterizaciones. La posibilidad de "extrañarse" de las experiencias y de las elecciones particulares para ejercer el acto reflexivo es lo que objetiviza la norma y puede servir de medida a los actos.

*"El hombre que se contempla a sí mismo sólo trata ordinariamente de manifestarse; y aquí, que hablamos del carácter en general, podemos prescindir de examinar hasta qué punto este propio manifestarse puede alejarse de la norma moral".<sup>211</sup>*

Resulta una pieza clave de su propuesta metódica analizar sus formulaciones en los mismo términos en que subjetiviza y objetiviza al carácter. Si se toma al método (en sus grados formales) de la misma manera que Herbart toma al carácter, podría afirmarse que los dos primeros pasos exigen de una disciplina férrea que atienda al conocimiento y a la simpatía, de manera clara y asociada. Con ello se encamina el conocimiento y se estructura el carácter del individuo. Al tiempo se amplía el círculo de las ideas y se amalgama la personalidad de los individuos. Formar el carácter tiene pasos previstos, esos pasos están determinados por el conocimiento de la estructuración progresiva del carácter. Simplificando: el método es el camino para formar el carácter, la disciplina es necesaria para que esto se cumplimente; al mismo tiempo sólo pueden determinarse los grados formales del método si se conoce cómo se conforma el carácter. De allí que su propuesta metódica contenga los dos componentes básicos de sus formulaciones generales: el moral y el psicológico.

Mientras los dos primeros pasos se refieren a lo subjetivo - formado desde las influencias externas en conjunción con la compatibilización en las representaciones internas (apercepción) -; los dos siguientes refieren a lo objetivo.

La unidad consigo mismo exige el juego constante de las representaciones; se afirma el carácter cada vez más considerándolo determinante. Con ello se apropia de la crítica interna que se produce porque el individuo ha sistematizado sus reflexiones y comprensiones.

*"Así se elevan las prominencias de lo objetivo a principios en lo subjetivo del carácter; y se legalizan entonces las tendencias dominantes." <sup>212</sup>*

<sup>211</sup> Ibidem Pág. 172

<sup>212</sup> Ibidem Pág. 172

La ley obtiene aquí su legitimidad, por la preeminencia de unos caracteres sobre otros. De allí el individuo se concibe en su ambiente y determina a los objetos de su interés ; se concentra y reflexiona sobre ellos , al punto de sistematizarlos (disciplinarlos). Esta es la raíz del conocimiento disciplinar y científico : el pensar teórico. Mientras aprende a oír razones emprende el camino hacia la constitución de sus razones y de poder expresarlas ; aprende a subordinar sus deseos y gustos a las normas y a normatizar su interior tanto como su entorno. Llama a esto *motividad* - firmeza de principios -.

Finalmente, no ha de concebirse esto como una funcionalidad equilibrada y estática del carácter; por el contrario se trata de una lucha interior y exterior de los individuos. El espíritu , el hombre , el carácter, los conocimientos se resisten. Aprender en la lucha y para la lucha forma parte de la formación del hombre ; por tanto, ha de hacerse un hombre metódico en la lucha. Lo que podría interpretarse como un rasgo de independencia y autonomía , también tiene sus límites en el discurso herbartiano :

*“Una moral contrahecha que enseñe que no se debe luchar no puede extinguir la lucha; sin embargo, se puede esperar de las medidas preventivas de la educación una dulcificación de aquélla.”<sup>213</sup>*

Todo parece mostrar que la propuesta metódica no es una propuesta vinculada solamente a la prescripción de pasos formales que se vinculen con el acceso a los contenidos instruccionales. Sus expresiones tienen que ver con la normatividad y la legalización de los procederes que han de encaminar a los sujetos hacia el fin de la instrucción, valiéndose de unas disciplinas y conocimientos específicos.

*Claridad y método* son los extremos de la propuesta metódica en Herbart. *Claridad y método*, únicos elementos de la propuesta huartea. Más de trescientos años separan los discursos, pero los elementos fundamentales permanecen intactos. “La tercera diligencia es buscar maestro que tenga claridad y método en el enseñar, y que su doctrina sea buena y segura, no sofisticada ni de vanas consideraciones (...) La cuarta diligencia que se ha de hacer es estudiar la ciencia con orden”.<sup>214</sup> Con menos elementos - cuantitativa y cualitativamente - de los que dispone Herbart, Huarte expresa con la misma firmeza los principios que se desarrollan en las teorizaciones modernas.

Podría preguntarse por qué no prosperan estas propuestas a lo largo de los siglos que los separan y contigüizan. Puesto que Herbart sigue afirmando :

*“(...) cuando ha de aprenderse mucho es necesario el análisis para no caer en la confusión; pero como también se necesita la unificación, ésta puede comenzar por la conversación, avanzar poniendo de realce los pensamientos capitales y concluir en una autorreflexión ordenada.*

<sup>213</sup> Ibidem Pág. 173

<sup>214</sup> HUARTE DE SAN JUAN (1594) Examen de Ingenios para las Ciencias. En HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1950) Op. cit. Pág. 13

*Claridad, asociación, sistema, método.(...)*

*En un estudio más detenido se encuentra que estas diferentes formas de enseñanza no deben excluirse mutuamente, sino que más bien han de seguirse unas a otras en cada círculo de objetos de enseñanza más o menos grande, en el orden indicado..."<sup>215</sup>*

La explicitación es elocuente, pertinente, central en lo que refiere a lo que se considera la respuesta al interrogante de cómo enseñar. Las justificaciones se desgranar a lo largo del tercer capítulo del texto, bajo el título CONDICIONES DE LA MULTIPLICIDAD. La gradualidad de la enseñanza está fundada en la posibilidad de avance del alumno y en lo atinente a los resguardos del maestro.

*"Por ello, en los primeros comienzos, el arte de la enseñanza depende sobre todo de que el maestro sepa descomponer el objeto en las partes más pequeñas, para no dar saltos inconscientemente"<sup>216</sup>*

A esto refiere sustancialmente la *claridad*. Remite, entonces, a las consideraciones sobre el aprendizaje del alumno y a lo que corresponde, como responsabilidad del docente, a la instrucción.

Describir es una manera de analizar, tanto como mostrar, imaginar, relatar, exponer. Pero estas cuestiones deben *asociarse* unas con otras, deben apercibirse, por lo que deber poner en juego representaciones latentes, "andamiajes" preexistentes con los cuales establecer algún tipo de relación.

Para la *asociación*

*"... el mejor medio es la conversación libre; porque con ella el alumno encuentra ocasión de investigar modificar y multiplicar los enlaces causales de las ideas, en la forma que es para él más cómoda y más fácil, y de apropiarse a su modo lo aprendido."<sup>217</sup>*

Este grado de la propuesta metódica se considera previo y sumamente necesario; puesto que él cimienta al subsiguiente: el *sistema*. En todo caso, la asociación puede interpretarse como la manera espontánea e intuitiva de entender al sistema. Esto queda expresado cuando para definir a la asociación se la diferencia del método (en términos de complejidad y abstracción).

*"En el sistema, cada punto tiene su lugar determinado; en este lugar está inmediatamente unido con los otros puntos que se hallan próximos a él; pero asimismo está separado por una determinada distancia de otros puntos lejanos, quedando unido a ellos sólo por determinados minados intermediarios; tampoco es igual siempre la forma de este enlace."<sup>218</sup>*

<sup>215</sup> HERBART, J. (1935) Op. cit. Pág. 55

<sup>216</sup> Ibidem Pág. 55

<sup>217</sup> Ibidem Pág. 57

<sup>218</sup> Ibidem Pág. 56

El *sistema* no tiene como único objeto ser aprendido, sino que debe poder emplearse; así propiciará adiciones que deberán introducirse en los lugares que corresponden. Esto pone nuevamente en funcionamiento la *concentración* y la *reflexión*, ya que para realizar adiciones adecuadas, debe dominarse el movimiento de las ideas - en todas las direcciones y sentidos posibles- . El sistema es entendido como la bisagra que preparado en la asociación da lugar al paso posterior : el ejercicio de la reflexión metódica.

En el aula estos principios metódicos tienen materialidad desde su secuenciación. Con ello Herbart determina los momentos de la clase y el ritmo de las actividades, así como las tareas y las ejercitaciones pertinentes. En relación con el *sistema* éste se procura en la exposición coherente seguida de la repetición. Con ello se pretende resaltar los conceptos a los que darle importancia, presentándolos en orden pues así serán mejor comprendidos. Se cumple , de esta manera, el cometido de mostrar que lo ordenado sistemáticamente es conocimiento , puesto que brinda la posibilidad de anexar nuevos saberes a los aprendidos.

En lo referente a la *reflexión* , que se debe propiciar en los años juveniles, el acceso se da mediante problemas. Esto se puede entender desde la transferencia de los aprendizajes - sobre los elementos capitales del sistema - y desde la anexión de nuevos saberes.

Recuérdese que estos *grados formales*, han de cumplirse en todos los temas y para todas las edades - con las adaptaciones de cada caso -. El autor advierte que el cansancio producido por la presentación de un mismo objeto de enseñanza , debe disminuirse modificando la forma de los mismos.

Al respecto Herbart explica que las representaciones de los alumnos pueden salir - o no - espontáneamente al encuentro de los objetos expuestos por el maestro en la instrucción. Esto es lo que los maestros conocen o identifican con el término *atención*. Para Herbart este concepto necesita estudio puesto que puede confundirse con la observación. Anticipa que la "*atención en general, es la capacidad de aumentar las representaciones existentes (...) es voluntaria o espontánea ...*"<sup>219</sup>

Para que los *grados formales* puedan encontrar terreno fértil debe captarse, primero, la atención del aprendiz. La atención voluntaria es provocada por el maestro con amenazas o amonestaciones; la espontánea a de ser buscada "*con el arte de la instrucción*". Esta atención se divide en *primitiva* y *aperceptiva* ; la última es la de mayor importancia para la instrucción.

La extensión del tratamiento efectuado por el hombre / obra con relación a la *atención aperceptiva*, pone de manifiesto nuevamente la centralidad de las explicaciones psicológicas en el método didáctico. Expresa que si se presentan

---

<sup>219</sup> Ibidem Pág. 61



objetos que supongan representaciones opuestas a las existentes en el niño, esto actúa como obstáculo para la instrucción.

*"Precisamente esta es la causa por la cual no se adquiere claridad en la concepción cuando la instrucción pasa rápidamente de una cosa a otra; y por esto también es necesario simplificar, descomponer y recorrer gradualmente todo con los principiantes hasta que puedan comprenderlo cómodamente."*<sup>220</sup>

Complementa con la necesidad de atender a los tiempos de reposo y descanso de los niños, puesto que sin estos la atención se dispersa y / o decae. Podría afirmarse que la tradición escolar que espacia y diferencia temporalmente los horarios de clase de los recreos - teniendo como justificativo la atención de los niños - tiene su más importante justificación teórica en estas formulaciones. Completando la importancia de lo tratado en estos párrafos manifiesta que la instrucción debe atender a . . .

*"..la intensidad de la impresión sensible, cuidado de la receptibilidad, evitación de la oposición nociva a las representaciones ya existentes y atención al restablecimiento del equilibrio entre las representaciones sugeridas . . ."*<sup>221</sup>

. . . cuestión que no resulta fácil pero es harto necesaria para la consecución de la enseñanza metódica.

Es notable la familiaridad entre los términos y conceptualizaciones herbartianas y las que años más tarde se hallan en las teorizaciones piagetianas. Una muestra de ello es el tratamiento y la denominación de la atención apercipiente , también denominada asimiladora. En este sentido aclara Herbart que el grado supremo de esta atención lo designan los vocablos contemplar , advertir, escuchar y palpar. A las representaciones del objeto, que se hallan en la conciencia, se unen las representaciones de la clase de percepciones que se esperan de la observación de él ; es por ello que lo resultante es por la producción dinámica de oposiciones, asociaciones y reproducciones. Con esto Herbart cierra el círculo de su explicación psicológica, sentando las bases de su propuesta metódica.

*" Una de las reglas capitales es trasladar inmediatamente a los alumnos al círculo de ideas a que corresponde el trabajo, y esto, sobre todo, al principio de una clase, valiéndose de un breve resumen de aquello que se lee o explica."*<sup>222</sup>

La importancia de este concepto en la explicación y comprensión de la propuesta metódica herbartiana radica en las formulaciones sobre el

<sup>220</sup> Ibidem Pág. 62

<sup>221</sup> Ibidem Pág. 63

<sup>222</sup> Ibidem Pág. 67

conocimiento y la posibilidad que ofrece la instrucción para llegar a aquellos. Esto reside en que la enseñanza debe brindarse :

*"para que de los conocimientos elementales se forme una masa de representaciones apercipientes que facilite los estudios ulteriores. Se puede tener varias de estas masas de representaciones, pero cada una de ellas forma por sí una especie propia de sabiduría parcial, y se puede preguntar si, por lo menos, hay en ellas algún interés inmediato."* <sup>223</sup>

No menos importante resulta su conceptualización sobre la memoria, vinculada estrechamente con la gradualidad de los pasos del método. Refiere a la importancia de la memoria en cada uno de los pasos, con especial atención sobre los dos primeros (*Claridad y asociación*). Recomienda y advierte sobre la duración de los aprendizajes y cómo resulta vital la memorización de pasajes y trozos literarios para "andamiar" lecturas y comprensiones más complejas.

*"Sólo hay un medio adecuado, y es la práctica, con una constante aplicación, relacionada con lo que realmente interesa, y por consiguiente, que ocupa continuamente las representaciones espontáneas del alumno"*.<sup>224</sup>

En el capítulo CLASES PRINCIPALES DE INTERÉS se hallan precisiones sobre la vinculación entre la instrucción y los intereses. En este sentido lo expresado en torno a la formación de los docentes (tratado en el apartado referido al curriculum) se traslada a la instrucción en todos los niveles educativos, sobre todo el nivel elemental o básico. Esto se desprende de su aclaración "*Cosa diferente ocurre en las escuelas industriales, en las politécnicas (...) que suponen la educación como recibida, sean cualesquiera las circunstancias en que ésta haya podido ocurrir.*" Es decir, "formar" al individuo está antes y resulta más importante que "especializarlo" en alguna rama de saberes. Esta aseveración compromete al *método didáctico* con la selección y tratamiento de objetos de enseñanza que responden a la "cultura general", que progresivamente se ha de ir circunscribiendo y especializando en atención a las particularidades y posibilidades de los individuos; cuestión que resulta de especial interés en la formación docente.

Esto se especifica aún más en el capítulo siguiente PUNTOS DE VISTA DIFERENTES EN CUANTO A LOS OBJETOS DE LA INSTRUCCIÓN. Pone aquí en evidencia uno de los lemas más asistidos en la enseñanza, referido a la sistematización de los saberes en la disciplina científica (según método que ella dispone) y sus derivaciones en la secuenciación de los objetos de instrucción. El lema "el que sabe la disciplina, sabe enseñarla" se pone en cuestión. Con ello puede ponerse en evidencia un punto nodal : el método que disciplina los saberes (científico) se homologa como método didáctico en la enseñanza de la disciplina de referencia. Esto es cuestionado en el texto herbartiano desde el tratamiento de las asignaturas en la formación elemental

<sup>223</sup> Ibidem Pág. 68

<sup>224</sup> Ibidem Pág. 740

y de su consecución (como contenidos previos, se diría hoy) en la formación de los docentes. Esta crítica se basa en que las adecuaciones realizadas para las materias escolares siguen la rigidez impuesta por los encadenamientos lógicos de la disciplina de referencia. A esto se suma que se trataría de un encadenamiento que no posee alternativas de tratamiento y disponibilidad para ingresar u omitir algunos conocimientos. Sumado a lo anterior, esto configura a un alumno que se adapta a las adecuaciones instruccionales más que a los avances del interés.

Esto último se conoce en la actualidad como investigación sobre los saberes previos ; puesto que en la escuela los conocimientos se encadenan al interior del sistema instructivo (contenidos de años anteriores o de clases o unidades desarrolladas antes ) y se lo define por lo temporal , sobre una secuenciación unilineal , quedan escindidos de los saberes portados y aprendidos por los sujetos fuera del citado sistema. La amplitud de este cuestionamiento puede comprenderse si se explica por los intereses, en términos de un esquema concéntrico - de creciente amplitud y profundidad - o de un esquema espiralado - tal y como lo entienden las pedagogías constructivas -. Mas siendo fieles a las manifestaciones herbartianas, su crítica funda una nueva discusión que se prolonga en el tiempo y que más tarde abordarán los genetistas y escuelanovistas de principios del siglo XX.

La utilidad y la ocupación de los individuos no parecen ser el cometido último de la instrucción; los saberes resultan frágiles en la memoria si no se secuencian debidamente; y la implementación del método didáctico propuesto excede estas pretensiones si se finca en la formación del carácter. De allí surge el interrogante *"¿ No se podría ofrecer cosas más útiles para mantener ocupados a los muchachos?"* La respuesta surge inmediatamente: *Humaniora y Realien* son necesarios para una educación completa , aunque éstos representen un mundo de creciente complejidad para los docentes y consideraciones del alumnado en cuanto a su utilidad inmediata. La formación está por encima del sentido pragmático de los saberes y conocimientos. La cultura (tanto clásica como moderna) adquiere expresiones disciplinarias particulares que deben formar parte sustancial de la educación e instrucción de los jóvenes. El problema reside en el modo de enseñar estos saberes y en el sentido último de su enseñanza. Más allá de las determinaciones propias de las disciplinas a ser enseñadas el cometido instruccional (dulcificado pero férreo y riguroso) es *"captar la actividad espiritual del alumno"* punto intermedio entre el mero saber y la utilidad.

*"Las materias realistas - historia natural, geografía ,historia - presentan una ventaja indudable : la de su encadenamiento."*<sup>225</sup>

Ellas se hallan ancladas en los intereses y curiosidad de los pequeños que si bien no se movilizan por fines lejanos, sí lo hace su capacidad de hacer algo (investigar, oír narraciones, dibujar, realizar maquetas, etc.). Esto es lo que interesa fomentar en los pequeños : la capacidad.

<sup>225</sup> Ibidem Pág. 91

En el mismo sentido se aborda la geometría, que parte de los elementos , herramientas u objetos concretos; basado esto en la aptitud para el dibujo. Se pone en emergencia la capacidad para la adquisición de las asociaciones que conducen a las conceptualizaciones geométricas, aunque el cálculo todavía no se realice.

La escucha y familiarización con los vocablos y expresiones latinas, también abren paso a la enseñanza sistemática de lenguas clásicas; esto teniendo en cuenta que la enseñanza primordial es en la lengua materna (alemán, en este caso).

En síntesis , la complejidad de la enseñanza no reside en la complejidad de las disciplinas sino en la metodización didáctica. Con todo la referencia a los estudios superiores retorna con énfasis en este apartado, cuando de las exigencias que deben proponerse en la formación docente se trata; recomiendque (*alejen*) de los Institutos los espíritus más débiles y aquellos que no se decidían a estudiar.

Todos los elementos constitutivos del método didáctico parecen haberse delineado y concretado en la propuesta herbartiana, analizada hasta el momento. El corolario de este se encuentra en el capítulo VII PROCESO DE LA INSTRUCCIÓN .

*"Que la instrucción tome o no su verdadero camino depende del maestro, del alumno y del objeto , simultáneamente"*<sup>226</sup>.

La tríada didáctica emerge con fuerza y en términos definitorios. El objeto de enseñanza (el conocimiento) debe atraer el interés; en perseguir este cometido radica todo el trabajo del maestro y la resistencia del alumno . El conocimiento es entonces el motivo y la razón de ser de toda la instrucción, y con ello de la didáctica. Pero a poco de manifestar esto refiere al proceso en que la misma se corporiza : "*El proceso de la instrucción es sintético y analítico*" : conclúyase, el proceso de la instrucción es el método didáctico. Contenido y método, retornan a su terreno disputado mas no perdido.

En la *instrucción sintética* el maestro determina la conexión de lo enseñado; en la *analítica*, es el alumno el que manifiesta sus pensamientos para que sean analizados , rectificadoss y completados por el maestro. Pero esto que aparece como una generalización, debe procurar particularizaciones en cuanto refiere al tratamiento de diferentes objetos.

En lo referente a la experiencia (por ser particular a cada individuo) es precedida por una síntesis experiencial (*instrucción descriptiva*) , pero más adelante (cuando se halla realizado un tratamiento exhaustivo y sistemático de aquella) se denominará sintética solo a aquella instrucción en la que "*se manifiesta distintamente la conexión de elementos presentados antes aisladamente*". En este sentido la oralidad del maestro (riqueza del léxico, pronunciación,

<sup>226</sup> Ibidem Pág. 95

hilación del discurso, etc.) resulta importante. En este sentido la *exposición* se convierte en uno de los recursos metodológicos más importantes, pues se procura que lo narrado o explicado se presente de inmediato a la percepción del alumno. Por otra parte esta modalidad de instrucción es importante por la adhesión que el docente consigue de sus alumnos (disciplina).

*"Mientras que las descripciones hábiles ejercen una acción como si extendieran el círculo de la experiencia del alumno, el análisis sirve para hacer instructiva la experiencia."*<sup>227</sup>

¿Dónde radica la importancia de la experiencia en la instrucción? Partiendo de que los sucesos y vivencias (experienciales) no siguen de lo simple a lo compuesto, sino que se dan como masas informes y sincréticas, la instrucción es quien debe "reconducir en el buen orden de la enseñanza". Lo experimentado y lo aprendido deben poder complementarse, complejizarse, para ello el recurso más fuerte es el lenguaje claro y preciso. El encaje de lo experiencial con lo instructivo es el territorio donde se desarrollan de las clases de los maestros; y el terreno de los aprendizajes de los alumnos. La preocupación por el orden de la instrucción es lo que identifica a lo sintético y lo analítico con el método didáctico, que debe estar en manos de los docentes si quieren organizar acabadamente el conocimiento y enseñarlo a sus alumnos debidamente.

*"(...) en una escuela adonde acuden muchos niños surge el problema de hacerlos homogéneos, y para este fin se debe someter a una reelaboración el tesoro de experiencias que lleva consigo (...) también ha de cuidarse del encaje de la instrucción entera de sus masas de representaciones..."*<sup>228</sup>

El fin de homogeneizar de la educación y de la instrucción tiene su doble apoyatura en el colectivo de los alumnos y en la individualidad de los mismos. Por ello Herbart se apoya en Niemeier, para apoyar la instrucción en los ejercicios intelectuales, a los que denomina la primera instrucción analítica. También se apoya en Pestalozzi - aunque critica que aquél se basara en una sólo objeto de enseñanza - admitiendo que los pasos están más detallados (*"Libro de las madres"*).

El proceso analítico, siguiendo al mencionado Niemeier, indica las principales partes del todo; la situación relativa de esas partes, su unión y variabilidad; el uso de las cosas - con advertencia sobre los cuidados para no deteriorarlas - pluralidad, número, magnitud, forma y peso de las cosas - procediendo a las comparaciones pertinentes-. Por la investigación de los caracteres se han de obtener de los objetos los predicados y viceversa: con

<sup>227</sup> Ibidem Pág. 99

<sup>228</sup> Ibidem Pág. 100

ello se prepara para la abstracción (tal como lo indicara Pestalozzi). Con estos peldaños aparecerán la comparación, la diferenciación y la observación; llegando al decir que la fantasía puede ser definida a partir de las experiencias, como fuente de conocimiento. Para su culminación se contemplarán series temporales más amplias, donde se conjugarán la aparición de las cosas naturales con las artificiales.

El último apartado refiere claramente a la emergencia de la tecnología y a las actividades comerciales entre los hombres : aspectos centrales de la modernidad en auge. Este derrotero hace pie en la historia natural y en la geografía; configurándose las ciencias más importantes que dan marco a la propuesta instructiva de Herbart. La historia de los hombres y de su cultura son la vía para el acceso a estos conocimientos que contextualizan la visión global del progreso humano. Se insiste sobre la oportunidad y sistematicidad de la instrucción analítica , que provea los elementos y la disposición "investigativa" de los estudiantes. Por ello partir del esfuerzo por recuperar las representaciones de los niños es un desafío que debe asumir el maestro para impulsar la reflexión en ellos.

Otra de las formas en que se presenta la instrucción analítica es la derivada de la corrección de trabajos escritos y de la repetición. Este apartado puede vincularse con la importancia de estas oportunidades en el terreno de la evaluación escolar. Comenta que "no confundir la repetición con el examen" resulta de vital importancia ; primero porque no se puede repetir todo lo que se ha enseñado y , segundo , que se pretende que repitan todo lo conservado (lo que no se hace en los exámenes).

*"El examinador se propone investigar la clase de conocimientos que se poseen en un momento dado , la repetición se hace para fortalecer el saber y rectificarlo".<sup>229</sup>*

Por ello forma parte de la instrucción analítica y se lo separa del examen - donde el sujeto es merecedor de alabanza o censura -. La repetición se enlaza con la *exposición metódica* - recurso central en la propuesta de instrucción herbartiana -, puesto que marca la secuencia y orden impuesto al conocimiento seleccionado para la instrucción. La reproducción de aquella se irá desplegando por fuerza de los términos en que se expresa (lenguaje preciso y claro) y por la sucesión de las ideas. La semántica y la sintaxis del discurso científico toma forma en esta apreciación, superando la disputa cartesiana y baconiana de siglos anteriores. Apropiarse del discurso y de las argumentaciones que despliega el maestro es el cometido de la instrucción, que se apoya en objetos de conocimiento científico.

Lo analítico da paso , sucesiva y despaciosamente, a lo sintético, por medio de las asociaciones más estrechas y complejas - modos relacionales entre conceptos -.

---

<sup>229</sup> *Ibidem* Pág. 105

*“La repetición sirve para reducir lo ampliado, después de una ordenación sistemática y para enseñar a unir lo más difícil a lo más fácil”<sup>230</sup>*

Cada asociación, cada encadenamiento ha de ser sometido a su soporte lógico, en términos de las correspondencias de los objetos con la disciplina que los trate. La secuencia lógica ha de tensarse con la secuencia psicológica - en términos contemporáneos - en procura de las representaciones de los alumnos. Por ello la repetición partirá de los puntos familiares para acercarse, progresivamente, al lenguaje y modo de pensamiento de las ciencias específicas. Por ello el maestro no puede seguir un plan “absolutamente fijo”, puesto que lo rectificado debe proveer un tiempo para su instalación en el esquema de nuevas representaciones del alumno.

Con relación a la corrección de los trabajos, éstos deben hacerse en clase, puesto que los beneficios de un tratamiento colectivo y no fatigoso aseguran el proceso analítico de la instrucción. *“Tres líneas de trabajo propio son mejor que tres páginas dictadas”*, sentencia Herbart. Con ello procura que no se fatigue y ponga en evidencia lo que no puede hacer el alumno, sino aquello que fortifique sus posibilidades de producción. La elección de temas para la discusión por parte de los alumnos, resulta más motivadora que los propuestos por el maestro, mediante esto se despliega el interés y la oralidad de los alumnos, mientras el docente se guarda de enjuiciar duramente las opiniones vertidas.

Para la instrucción sintética (propriadamente dicha) prestan auxilio la analítica y la descriptiva. Lo nuevo y lo ignorado debe compatibilizarse con lo peculiar de cada objeto de enseñanza. Esto es reclamado cuantitativamente por las familias y por el sistema escolar, pero sólo ha de lograrse si se trabaja con los intereses múltiples del alumnado. Esto se funda en que “el interés, depende, por una parte, de la capacidad natural, que no se puede crear; pero, por otra, de los objetos que se presentan”.

El interés duradero y ramificado, es lo que se debe procurar en la instrucción sintética. Es lo que procura un esquema básico donde se insertarán los conocimientos que se aprenderán en el curso de la vida. Claro está que esta instrucción se basa en aquellos objetos que resultan relevantes por la calidad y cantidad de intereses que implican y suscitan, esto no debe confundirse con ir de lo más simple a lo más complejo, sino en allanar el camino que lleva a la apropiación de los objetos interesantes y complejos.

Refuerza lo antedicho con la diferenciación entre conocimientos preliminares y destrezas. Lo practicado se afianza, los conocimientos que producen fatiga pronto se olvidan; por ello, la selección y graduación de los objetos está más supeditada a las destrezas que a los conocimientos preliminares. Éstos últimos refieren a las nociones gramaticales, aritméticas y geométricas; que se exigirán a la atención particular en el momento de su uso - más que de su memorización y conceptualización -. La atención apercipiente es la pieza

<sup>230</sup> *Ibidem* Pág. 108

clave en este proceso , por ello intercalar conocimientos resulta más fácil que seguir un desarrollo y serie determinada. Con todo se deben diferenciar las posibilidades de gradación según las materias a que se aplique - retornando a la lógica disciplinaria - . Existen diferencias entre la matemática y las materias realistas y la enseñanza de la lengua materna; el juego entre la apercepción y la intercalación obedecen a tratamientos y advertencias importantes. Una de las cuestiones a tener en cuenta es el texto de lectura que se habrá de recomendar.

Cada uno de los estadios de la instrucción convergen en el tratamiento de los objetos de enseñanza por parte de los alumnos y del docente. La tríada, centrada en los lenguajes y lógicas disciplinares, en tensión con las estructuras y posibilidades representacionales de los sujetos, emerge con vitalidad y configuración particular en el método didáctico herbartiano. Con todo, existe un espacio y un tiempo en que las múltiples determinaciones e interpretaciones convergen y se amalgaman en las propuestas de enseñanza.

El capítulo VIII, DEL PLAN DE ENSEÑANZA EN GENERAL, es percibido en este trabajo como una bisagra entre el método didáctico y la propuesta curricular - ya analizada en el anterior apartado - .

*" en todas las diferencias que acepten los planes de enseñanza en vista de las circunstancias, ha de hacerse resaltar el fin general, a saber, el interés múltiple, lo mejor repartido posible, bien unido - este verdaderamente desarrollo de la actividad espiritual - como aquel al cual deben referirse todas las particularidades del procedimiento." <sup>231</sup>*

Esta prescripción, normatiza la actividad escolar y con ella el despliegue de la propuesta de enseñanza en términos metodológicos. El contexto espacial y temporal (calidad de los edificios escolares, edades y forma de trabajo de los alumnos) resultan ser los requisitos indispensables para la intervención didáctica. Ninguna recomendación metodológica surtirá efecto si no se dan las condiciones mínimas para que se desarrolle armoniosamente el proceso de instrucción. Esto se ve reflejado en sus advertencias y recomendaciones a propósito de las innecesarias tareas extraescolares y la fatiga que producen los conocimientos memorísticos; tampoco se soluciona con la inserción en la formación de materias gimnásticas. Pronto estas recomendaciones se convierten en nuevas prescripciones sobre organigramas escolares ; que albergan en la crítica a lo existente, la propuesta que más se ajusta a lo metodológico.

*"El ahorro del tiempo descansa en la mejora de los métodos, en la práctica de la explicación y en la destreza de la repetición." <sup>232</sup>*

<sup>231</sup> Ibidem Pág. 120

<sup>232</sup> Ibidem Pág. 122



Destinadas a los estudiantes del Magisterio sus recomendaciones sobre los planes de enseñanza se expresan en lo esencial de los estudios, sin el apoyo de lecturas complementarias. Para esto el principal sustento ha de ser el conocimiento acabado de las clases de interés (empírico, simpático, etc.) que Herbart detalla minuciosamente, así como las vinculaciones entre éstos y las materias y objetos de enseñanza en las clases.

*“La extensión de lo que se sabe no es igual a la profundidad y no puede sustituirla.”*<sup>233</sup>

### Trilogías conclusivas.

Constituyen raras excepciones aquellos que, por una concentración religiosa, científica o artística, llegaron a hacerse menos sensibles a la fuerza de atracción de la sociedad.<sup>234</sup>

Argumentaciones que contienen el trípode de la atmósfera romántica y clásica alemana esparcida en las obras literarias, teóricas, políticas, académicas. Idealismo y realismo nutriéndose en su oposición y entretejiendo postulados y afirmaciones, constituyendo la génesis de tradiciones y escuelas de pensamiento. Nacionalismo que abreva en la cultura y la naturaleza humana, centrándose y descentrándose de las discusiones renacentistas y humanistas hasta corporizar nuevos conceptos y concepciones: pueblo, democracia, ciudadano, moral, religión, patria.

Se presentarán tres cuestiones centrales que concluyen el presente capítulo, esto es el análisis del : hombre / obra; teórico / disciplina; formador / texto formativo.

- *hombre / obra*

La primera cuestión refiere al pensamiento alemán, tal y como se han configurado en maneras de recortar la realidad, siguiendo los postulados de algunos autores que representan el *ethos* romántico y clásico en su atmósfera. Existe una crítica - manifiesta o solapada - al pensamiento fichteano centrado en el sentido nacionalista y en la defensa de la identidad cultural del pueblo alemán; y una continuidad en la concepción y relación dialéctica que se establece entre "YO" - "NO YO" y que constituye la explicación más acabada de la *apercepción* y representación de "lo real" para Herbart.

La atmósfera romántica está en los debates, en el *reconcomio* de su tiempo / espacio. El hombre escribe opúsculos relativos a la visión generalizada de la realidad (*Sobre mi lucha con la filosofía de moda, 1814*); se mide tempranamente con Schelling, para mostrar que sus ideas y sus principios no siguen las huellas profundas de los filósofos y políticos de su tiempo. Según expone uno de sus más exhaustivos comentaristas Gabriel Compayré:

"En medio de idealistas perdidos en las quimeras de su metafísica panteísta se anunció enseguida como individualista y realista, que no tenía sino fe en la experiencia." <sup>235</sup>

Matiza los impactos de la escuela inglesa y francesa, materializada en los empiristas y en el positivismo - en pleno nacimiento con Comte - con la aceptación a remplazar al fallecido Kant en su cátedra de Königsberg, para concretar su combate contra el idealismo, según muchos afirman. Más tarde, la oportunidad de seguir batallando se hallaba en el ofrecimiento para reemplazar a Hegel, al no prosperar este ofrecimiento reemplaza a Schulze en

<sup>234</sup> HERBART, J. (1935) Op. Cit. Pág. 266

<sup>235</sup> COMPAYRÉ, G. (1906) Herbart y la educación por la instrucción. El Monitor de la educación común. Libros para el maestro V. Bs. As.

Gottinga. Hombres / nombres / filósofos de estirpe y recias pretensiones que, desde hoy, son mirados y aceptados como el soporte de escuelas clásicas del pensamiento universal.

Aunque no centralmente preocupado por la política, deja indicios sobre su postura en acontecimientos de su atmósfera. Sus opúsculos aparecidos en 1796 "*Sobre los deberes del estado en materia de educación*" y más tarde, en 1810, "*Del papel de los poderes públicos en la educación*". También cuando no remite su dimisión en 1837 como lo hicieron otros colegas [en esa oportunidad ante el golpe del rey de Hannover] edita sus razones ante las críticas a las que fue sometido en *Recuerdos de la catástrofe de Gottinga*.

Cómo se involucra en lo político quizás pueda ser mejor entendido a partir de las ideas humboltianas que propician un lugar para el académico / universitario en las discusiones y decisiones del Estado ubicando en el trabajo y la formación el lugar preciso para desarrollar sus ideas y su compromiso. El hombre / obra es sometido a las críticas con y de sus contemporáneos - como lo hace Schopenhauer - y hasta hoy se lo somete a olvido o se toman sus postulados con reticencia por su pertenencia a cierta capa social, o se le desconocen sus méritos filosóficos, precisamente por haberse dedicado a la educación.

Sus definiciones básicas quedan ancladas en los conceptos de *naturaleza y estética*, el último concepto se entiende como expresión de la moral y la libertad. Desde estos construye el monumental edificio de la educación sistemática al que sabiamente denomina Instrucción. Fruto de la sistematización concienzuda y tenaz estructuración de los términos, cada uno de los conceptos que la sostienen son definidos; para esta empresa recopila con arte términos, definiciones, principios, postulados, etc., de pedagogos y filósofos de otras atmósferas. Huarte, Pestalozzi, Rousseau, Fichte, Locke y tantos otros, son escudriñados a punto de hacer emerger categorías teóricas partiendo de sus escritos y formulaciones más precarias.

Otra prueba de lo antedicho es su *Teoría del interés*, razón y sostén de todo la estructura instruccional. Con ella amplía y diversifica el concepto como estructurante en la *multiplicidad del interés* un concepto de mayor amplitud, comprensión y aplicabilidad a la instrucción propuesta. ¿Dónde está el límite de su empresa? Ésta es la cuestión que lo identifica con el pensamiento romántico. La trascendencia, lo infinito, el tender a... lo tienta y lo conduce por el camino de la búsqueda insaciable de razones y de abstracciones que lo hagan libre y moral; que construya y constituya su identidad homínida, en fin, su carácter. Pero para ello debe dar razones que lo alejen del *imperativo categórico* kantiano porque "ve en él la supervivencia del viejo dogmatismo que pretender intimar sus mandatos al hombre sin dar razones. La moral no debe ser ya una barrera, es el llamado razonado a la vida completa, al pleno

desenvolvimiento, libre y sin violencia , de la naturaleza humana , bajo la dirección del interés y del atractivo." <sup>236</sup>

Al trabajar sus ideas como académico en la atmósfera particular de la universidad alemana RINGER, F. K. ,<sup>95</sup> abre las puertas a consideraciones ya expresadas en este trabajo. Para sintetizar en el pensamiento herbartiano se puede rescatar la categoría *bildung* . Con y en ella se encuentran las raíces de su identidad y las huellas - imperceptibles, a veces - del universo que respira, mama y proyecta hasta nuestros días. Desde esta categoría puede entenderse su preocupación esencial por la educación y la empresa teórica en toda su dimensión.

"La fiesta más hermosa para el educador es el matrimonio de su discípulo, el lecho nupcial es el fin y la gloria de todo educador " <sup>237</sup> , reminiscencias de Rousseau - según el propio comentarista - , huellas del romanticismo imperante , emergencia de la formación integral del sujeto como centro de las preocupaciones , fin y derrotero de la tarea vital del hombre / obra analizados.

Además, la cita muestra una fuerte metáfora "legalista" que puede vincularse con la preocupación por el maridaje de lo moral con la ley, superando la escisión metafísica - derecho , entendido esto último como el lugar de Dios y el sitio del hombre. Podría decirse que pretende resolver - en la atmósfera descrita - el papel de la religión en el contexto emergente de los Estados - Nación. Recuérdese que Herbart no ignora el papel de la religión en la formación del niño y el joven, futuro ciudadano moralmente recto, por ello no se atreve siquiera a ausentarla de los contenidos de la formación del carácter. ¿Cómo resuelve la pretendida dicotomía?

*"Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida, en una persona, en realidad permanente."* <sup>238</sup>

Con lo anterior puede cerrarse , provisoriamente , la afirmación que se viene sosteniendo en cuanto al *ethos* romántico que soporta el ideario herbartiano , puesto que la idea de libertad interior condicionada por la vida social - en su infinita tensión - hace del hombre persona y por tanto susceptible de ser trascendente a pesar de sus condicionamientos individuales (caracteres). Desde allí entonces es "*misión del educador llevar (la idea y la voluntad) primero a realidad aisladamente cada uno de estos miembros , para que después se puedan unir en una relación permanente.*", completa en el mismo apartado. Vinculación necesaria para entender sus preceptos educativos.

<sup>236</sup> COMPAYRE, G. (1906) Op. Cit. Pág. 123

<sup>237</sup> HERBART, J. En COMPAYRÉ, G. Op. Cit. Pág. 122

<sup>238</sup> HERBART, J. (1935) Op. Cit. Pág. 13 La cita pertenece a Filosofía práctica , según consigna el propio autor.

Para cerrar estas consideraciones puede tomarse :

*" ... la tendencia a la realización permanente de aquella relación no es otra cosa que la moralidad misma"*

que según consta tenía otra redacción en la primera edición del texto analizado , aún más rica , según se puede apreciar :

*" ... la realidad firme de aquella relación no es otra cosa que la moralidad misma; alcanzar la cual es más difícil"*<sup>239</sup>

Libertad, moral , virtud, emergen como una trilogía que se unifican en el concepto de *bildung* . Este es el fin y camino recto que los "formadores" deberán seguir para hacer de los jóvenes y niños hombres probos, de conducta incuestionable, defensores de la libertad y del compromiso con la humanidad. La fe está puesta en la instrucción , necesaria y suficiente para "formar" al ciudadano moderno. Recuérdese que el contenido de esta formación resulta esencial y las características y gustos de los individuos son la "materia prima" desde donde debe partirse para llegar al fin deseado. Las personas se diluyen en sus formas , quedan esbozadas , bosquejadas en los gruesos trazos de los preceptos moralizantes.

Para que tal formación prospere debe garantizarse la probidad del educador y es por ello que se corporiza en la "institucionalización" de la formación docente. El proceso instituyente se halla en el propio seno de la universidad ; hombre /obra lo demuestran tal como lo leen LUNDGREN,U., 91 o VARELA, J.- ALVAREZ - URÍA, F. , 91. Cada uno de los autores pone el acento en la institucionalización del discurso pedagógico. El primero de ellos lo soporta en la idea de código curricular moral y se vincula con los segundos al mencionar a Herbart como quien crea y sistematiza el discurso disciplinador por excelencia : la Pedagogía como disciplina científica. Por su parte Alvarez Uría y Varela, constituyen a la escuela a partir de la aparición del discurso específico de la "educación" y con ello del cuerpo de "especialistas" que le da sostén.

Herbart no sólo se preocupa por la educación desde su temprana vida estudiantil (*Sobre la representación estética del mundo como tarea principal de la educación , 1804. Apéndice de Tesis doctoral*) , sino que toma las ideas esbozadas por el propio Kant y las materializa desde el Seminario Pedagógico de Königsberg fundando el Instituto formador de docentes. Allí estudiantes destacados en la universidad se preparaban específicamente para la enseñanza y ensayaban en la escuela de aplicación - también creada por Herbart -. Jena albergó a Stoy (1815 - 1885) - discípulo directo del "gran formador"-, Königsberg abrigó a Rein y en Leipzig ; siendo Ziller (1817-1883) quien completa la trilogía de eminentes seguidores.

---

<sup>239</sup> *Ibidem* Pág. 14

Cerrando este primer apartado se toma una cita del principal comentarista que se viene desarrollando : " Si Pestalozzi fue para Alemania el iniciador de la Pedagogía moderna , su continuador , el filósofo Herbart , ha sido su lógico y su organizador; y su obra metódica patrocinada sucesivamente por hombres notables , subsiste intacta y llena de vigor, con la sanción de casi un siglo de experiencia y de éxito." <sup>240</sup>

De ella pueden derivarse , por lo menos, tres conclusiones :

- 1-la importancia que posee la obra herbartiana ;
- 2-la centralidad de su propuesta metódica, y
- 3-el papel que han observado los seguidores del formador.

Sobre la primera de las enumeradas puede colegirse que el hombre / obra constituyen una empresa de relevancia no sólo cuantitativa - tal y como han destacado numerosos seguidores y comentaristas del pedagogo<sup>241</sup> - sino cualitativamente. La sistematización de conceptos tales como *intuición , interés, naturaleza , carácter , percepción , representaciones ;* la creación de otros como *multiplicidad del interés, instrucción , apercepción , grados formales , etc.* lo constituyen en un clásico obligado para la ciencia pedagógica y por tanto para la Didáctica.

Numerosas son las determinaciones y definiciones que constituyen a la Didáctica como piedra de toque entre la instrucción y la educación , aunque queden planteos nodales por discutir como los refieren a si se trata de una disciplina de las Ciencias de la Educación (Pedagogía) o una teoría de la instrucción (dentro de otra disciplina) , cuestión que se ha abierto en este trabajo.

Por otro lado el reconocimiento de la estatura herbartiana - tanto filosófica como teórica - pone a salvo a la educación de ser considerada como un discurso de menor cuantía que otros , que no sólo se generan en su atmósfera sino que cobran fuerza en los siglos subsiguientes. Con Herbart la educación alcanza un estatus discursivo y práctico (la formación de docentes) que ha teñido a todos los países de Occidente y resulta ineludible hablar de *la docencia* ignorando su papel fundador y fundante.

Suficientes razones, por tanto , para no seguir ausentándolo de la formación de docentes - de todos los niveles educativos - a la par que analizando y tratando de comprender la importancia de su obra filosófica y educativa. Con todo un hombre / obra no sólo debería ser rescatado por quienes van por él en búsqueda de soluciones para sus problemas del presente, sino que debe ser conocido por su aspecto "formativo", condensador de discusiones que los académicos - especialistas o no de la educación - deben conocer. Sobradas cuestiones para ser un clásico y volverlo a instalarlo en la formación docente del que fue inspirador y creador.

<sup>240</sup> L' Educateur , organe de la Societé pedagogique de la Suisse romande , febrero 1903. En COMPAYRÉ , G. Op. Cit. Pág. 104

<sup>241</sup> Rein dedica buena parte de su obra a rescatar opúsculos, referencias y obras inéditas del maestro de Jena; así como comentarios y obras de autores diversos dedicados al estudio de la obra herbartiana.

Las cuestiones enumeradas como segunda y tercera están fuertemente vinculadas entre sí. Por un lado la propuesta metódica herbartiana debe entenderse en el contexto de la *instrucción* y por ello le cabe la denominación de *grados formales* destinados pura y exclusivamente a la concreción de aquella. En este sentido las vinculaciones con los métodos científicos *no* constituyen una preocupación central, *sí* está precisado el método para instruir; esto gracias a la meticulosidad del autor y la observancia de los preceptos de *gobierno y disciplina* que conforman con la "*teoría de la instrucción - didáctica*" el trípede basal de su propuesta. Sin ausentarse de la discusión entre análisis y síntesis - como métodos y procedimientos importantes para conocer - Herbart no entra de plano en esa discusión, sino que focaliza la necesidad de dar a los docentes el instrumento específico con el cual enseñar, por ello habla constantemente de *instrucción analítica y sintética* y de los procedimientos a seguir para que se cumpla - en todo caso - el método de base: *comprensión y reflexión concéntricas*.

Los *grados formales de la instrucción*, al parecer no fueron los términos con los que el propio Herbart definió su método o propuesta metódica - por mejor decir - puesto que no constituía su principal preocupación. Más lo ocupaba *el interés y la formación del carácter*, en términos psicológicos, que una propuesta didáctica. Se les adjudica esta denominación a algunos traductores, seguidores y / o discípulos (como Ziller), pero no termina allí la alusión herbartiana. La fidelidad de los términos con que Herbart explica y traza el *esbozo* de la propuesta metódica - con apego a la filosofía y a la psicología - se realiza en términos generales y podría decirse cautos; son sus seguidores quienes los convierten en duras prescripciones que son enseñadas en los Institutos formadores de docentes. Cada uno de los pasos, de los grados se especifican y abren en otros pasos a seguir de manera irrestricta hasta convertirse - en muchos casos - en técnicas eficientes de enseñanza para lograr aprendizajes. Esta fuerte crítica que se le hace a Herbart debería ser repensada puesto que en ninguna de las dos obras analizadas - *Bosquejo y Pedagogía* - se hallan indicios de prescripción, sino términos generales y recomendaciones para la concreción de la instrucción.<sup>242</sup>

Aquel siglo al que refiere Compayré se ha duplicado hasta nuestros días y lo valioso en aquellos tiempos es criticado hoy. Quizás las distancias perjudiquen la visión o, por el contrario, podría pensarse que extrañados de aquellas atmósferas podríanse rescatar con más fidelidad los preceptos herbartianos y separarlos de las tergiversaciones que pueden haber sufrido.

Para culminar podría afirmarse que la obra herbartiana trasciende el nivel y dimensión didáctica si se piensa que el método es sólo reservado a la actuación del docente en el aula, despojado de los aspectos éticos, lógicos, psicológicos, etc. Pero, si a la inversa, se piensa en una normatización y

<sup>242</sup> En este sentido SCHMIEDER, A Y J (1949) en su *Didáctica General* expresa claramente las modificaciones que sufrieron sus formulaciones sobre todo por Ziller y Reim. El citado autor expresa que "Los grados formales sólo enseñan las bases de lo que debe hacer el maestro reflexivo, la Teoría de los grados formales está libre de mecanismo y de rutina".

posterior prescripción que no oculta su antecedente se entenderá más cabalmente la teoría de la instrucción. Esto es, entenderla como una didáctica preocupada por la multiplicidad de aspectos que significan "formar" a un sujeto. Para sostener estas afirmaciones se ha hallado una interesante formulación que abre interrogantes para seguir investigando las repercusiones de la obra herbartiana y sus posibilidades de estudio más profundo. Se trata de BENNER, D.,<sup>98</sup> quien afirma que la "teoría de la instrucción educativa" ha sido reducida a una teoría de enseñanza y con ello se pierde la entidad institucional de la escuela y de la educación en sí.

Se basa para afirmar lo anterior en tres escritos claves de Herbart: el apéndice de su Tesis doctoral - ya mencionado en este apartado- y en las dos obras aquí vinculadas - *Pedagogía General derivada del fin de la educación* y *Bosquejo para un curso de Pedagogía* - Centralmente desarrolla la conferencia de 1810 en Königsberg de donde analiza los aspectos socio políticos y los pedagógicos. De su análisis se deja planteada una aclaración que el autor realiza en su apartado de citas...

"Mientras que la Didáctica se dedica a...pensar la enseñanza del maestro individual, la escuela como un todo, la escuela como sistema, queda al margen, no pensada...La institución escuela no es pensada a partir del fin de la enseñanza, ni tampoco vista como realización práctica de tal pensar, sino que está simplemente ahí, antes de la didáctica y contra ella (la didáctica) cae en una situación ridícula..."<sup>243</sup>

"Es un caso de sarcasmo histórico (...) que un pensador que des de un principio puso en duda la potencia pedagógica de las escuelas estatales, haya sido utilizado para respaldar a los mecanismos alemanes de la enseñanza ....

De la sistemática pedagógica de Herbart se tuvieron que extraer los huesos crítico - escolares para así poder crear el cadáver metódico - didáctico que de tanto le podía servir a la escuela como instrumento de dominio estatal." <sup>244</sup>

Ambas citas critican fuertemente una didáctica escindida de las preocupaciones políticas y éticas, cuestión que Herbart no realizó y que se descarnó de sus formulaciones para convertirlas en prescripciones escolares, sin sus aspectos normativos y explicativos. Al parecer la racionalidad técnica desvirtuó al hombre / obra hasta hacerlo desaparecer borrando su entidad e identidad.

<sup>243</sup> Bernfeld, S. En BENNER, D. (1998) La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis. Ediciones Pomares Corredor. Pág. 204

<sup>244</sup> Ruhloff, J. En BENNER, D (1998) *Ibidem* Pág. 204



- *Teórico / disciplina*

Reconocido y mencionado por quienes alienten las intenciones de hacer historia de la educación, Herbart es llamado el padre de la Pedagogía, en tanto ciencia. Sin embargo, sus principales fuentes de investigación discurren por dos disciplinas diferentes : la filosofía y la psicología. Al poner el acento en aquellas retoma la lógica y la ética y sistematiza saberes y términos dispersos para conjugarlos en teorías y conceptualizaciones originales. La psicología se convierte, así, en una disciplina siguiendo los pasos de la formalización herbartiana que, en la atmósfera respirada hasta entonces, no tenía mayor trascendencia o aún existencia como tal. Es, con justicia, postulado como el progenitor de esta última, en su vertiente educacional o, como más tarde se la denomina, de la psicología del aprendizaje.

Instaladas las dos preocupaciones centrales - el fin de la escolarización (instrucción) y el sujeto de aprendizaje -, sólo resta formalizar la manera de institucionalizar y legitimar la enseñanza. Es por ello que se corporiza un método racional que habrá de aplicarse a los contenidos de la instrucción preseleccionados. Ya se ha expresado que *instruir con método* se vincula con el pensamiento cuya aspiración más alta es el sistema de ideas que se halla en los conocimientos científicos y morales, considerados - éstos últimos - la cúspide de la educación sistemática.

Tal y como lo expresa BENNER , S. , 98 “ Para Herbart, ni la familia es una institución educadora pedagógicamente legitimada por naturaleza, ni es lícito considerar legitimado pedagógicamente el sistema escolar estatal sólo en razón de su inmanente necesidad social. Él intenta más bien especificar las tareas y posibilidades de la educación, incluido su marco institucional, por medio de un análisis científico del fin de la educación. ”<sup>245</sup> Su pretensión científica es, por tanto, filosófica y política aunque sus especificaciones teóricas aparezcan mediatizadas por un discurso objetivo , en tanto teórico.

Con esto puede afirmarse que la escisión entre lo teórico y lo práctico tendría su génesis en el afán científicista del hombre / obra; en su tesón por la argumentación disciplinar a la hora de las explicaciones sobre la “instrucción educativa”. Una vez más la búsqueda y el hallazgo de argumentos que sostengan al método como centro de atención se pueden ver diluidas en las especificaciones atinentes al interés o a la multiplicidad del mismo o, en último término, a la formación del carácter.

Centrándose en esta discusión dispone del campo científico como un modo de anular el debate en el campo político, aunque la confrontación con las ideas educativas hegelianas y nacionalistas fichteanas parecen ser motivo de sus formulaciones. Apegándose al análisis de Benner sobre la conferencia de 1810 (*Sobre la educación con la colaboración pública*) y de los documentos aparecidos tras su muerte escritos en 1932 ( *Cartas pedagógicas o Cartas sobre la aplicación de la psicología a la Pedagogía.* ) las ideas herbartianas no están vinculadas a la idea de escuela estatal, aún más, expresa que el Estado no

<sup>245</sup> BENNER, D. (1998) Op. Cit. Pág. 188

sabe que los hombres crecen poco a poco y que necesitan de la educación para convertirse en 'hombres juiciosos; por eso ( el Estado) cree que son seres racionales acabados y sólo se ocupa de señalarles las formas apropiadas de asociación. Por ello la política pretende subsumir a la educación (la instrucción) "en una actuación técnica, a un medio al servicio de fines ajenos, y se le priva de su verdadero cometido de desarrollo del posible ser racional en un ser racional acabado." <sup>246</sup>

Desde estas formulaciones no podría entenderse a la "teoría de la instrucción" escindida de las atribuciones políticas e ideológicas, pero, además, no podría acusarse al autor de permanecer neutral ante la disputa sobre el poderío y la trascendencia del sistema educativo. Con todo, sus manifestaciones teóricas se cuidan muy bien de influenciar y dejarse influenciar por estas disputas, motivo por el cual sus teorías y sus conceptos pueden haber sido desgajadas de sus intenciones primigenias y puestos al servicio del sistema que tanto combatió. Los científicos realistas, tal y como él mismo se denomina por oposición a los idealistas, consideran que la razón científica es más fuerte que las consideraciones políticas y sus estructuras teóricas siguen la normatividad del discurso científico, trascendiendo y colocándolo en una esfera superior a lo político. Por ello, como Hegel, ha de considerar a la filosofía por encima de la política y en ella alberga los resguardos de sus formulaciones; la lógica es su principal herramienta conjuntamente con la determinación de lo moral.

Su pretensión teórica puede verse claramente en expresiones como las aparecidas en la distinción entre *Ciencia y arte. Teoría y práctica.* <sup>247</sup> ; donde el hombre / obra se ocupa de distinguir la Pedagogía como ciencia, del arte de la educación. Para sostener la primera afirma que el contenido de la ciencia es " una coordinación de los postulados que constituyen una totalidad de ideas y que en lo posible proceden unos de otros como consecuencias de principios y como principios de fundamentos"; en tanto el segundo " es una suma de destrezas que han de reunirse para conseguir un cierto fin". En suma : "la ciencia exige derivar los postulados de sus fundamentos - pensar filosófico -; el arte exige siempre obrar sólo conforme a los resultados de aquél ..."<sup>248</sup>

Pero, además, y siguiendo el mismo texto, expresa que hay diferencias entre el arte de educar y aquél que se encarna en el educador mismo, es decir, la ejecución particular de ese arte. Las diferencias en el tratamiento que los docentes hacen de sus alumnos y de los contenidos de la instrucción; adquiere una diversidad imposible de ser asida. Es por ello que de estas tres cuestiones - la teoría, el arte y los "artesanos" - se queda con la esfera de la ciencia, entendiendo por ello "reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica".

Este postulado aparece en el texto como un comentario más, que atiza las discusiones tanto entre los académicos como entre los docentes. En nuestro

<sup>246</sup> BENNER, D. (1998) *Ibidem*. Pág. 191

<sup>247</sup> LUZURIAGA, L. (1932) *Antología Herbart*. Publicaciones Revista de Pedagogía. Madrid.

<sup>248</sup> HERBART, J. "Primeras lecciones sobre pedagogía" EN LUZURIAGA, L. (1932) *Op. Cit.* Pág. 13

tiempo las mismas formulaciones resultan “novedosas” o “críticas”. Cuánto más valor adquieren, entonces, si las encontramos en la atmósfera del siglo pasado. ¿Qué quedo de esta discusión o formulación?, ¿Por qué estos argumentos no son utilizados en la actualidad como soporte teórico?. Más allá de estos interrogantes que siempre se abren cuando se hallan en la literatura del pasado los problemas del presente, en este trabajo adquieren fuerza para la determinación de la obra herbartiana en el terreno de los clásicos.

Si bien Herbart apuesta a la teoría – con el sentido antes especificado – no deja de tener en cuenta la distancia entre ésta y el quehacer de los docentes, muestra de ello es la siguiente expresión : “...*el tacto interviene inevitablemente en los lugares en que la teoría queda vacía y llega a ser así el regente inmediato de la práctica*”.<sup>249</sup> Pero el hombre/ obra siguen pensando en un docente reflexivo, que se atiene a la imprevisibilidad pero se dispone a seguir los dictados de la teoría que le explique los sentidos de sus acciones. Esto se sustenta en que la adquisición de este modo de ser y pensar en la práctica se adquieren en la práctica misma, es casi una “disposición de ánimo” que los docentes deben poseer.

Sostenerse como teórico le permite edificar paciente y sistemáticamente las disciplinas que lo ocupan, al tiempo que soportar el peso de ser el , aparentemente, único opositor a las “filosofías de moda”. Por otra parte, en la universidad diseñada y sostenida a partir de las ideas humboldtianas la proliferación de obras y opúsculos; el prestigio alcanzado por la propia movilidad en las cátedras universitarias; la legitimidad de sus discursos teóricos ; eximen a Herbart de otras muestras de fidelidad y compromiso con la realidad. Con todo, su apego a las formulaciones educativas le han valido, en muchos casos, cuestionamientos de sus contemporáneos , a punto de considerarlo un filósofo menor o ni siquiera filósofo por dedicarse a la “instrucción” y a la psicología.

- *Formador / texto formativo.*

Tal y como se insinúa en el apartado precedente la actividad formadora de Herbart no resulta una cuestión menor; por el contrario, su actividad académica se centra en la conformación y sostenimiento de Institutos de formación de docentes, que se derivan de los estudios en las universidades dedicadas a la filosofía. Lo que comenzó con Seminarios a propósito de la discusión y teorización educativas, se convierte paulatinamente en la formación de un “cuerpo de especialistas”. *Bosquejo para un curso de Pedagogía* corola esta actividad, dando cuenta de las prácticas educativas del autor y de las reflexiones sobre la misma. Sin duda existía en Herbart aquella “disposición de ánimo” que lo hacía un reflexivo de la práctica y un teórico que constantemente revisa sus postulados y fundamentos. Algunos sostienen que *Bosquejo*...fue el producto de una compilación de “apuntes” de alumnos de las clases teóricas de Herbart en sus Seminarios, aunque pasados por el tamiz teórico del autor.

<sup>249</sup> HERBART, J. “*Primeras lecciones sobre pedagogía*” EN LUZURIAGA, L. (1932) Op. Cit. Pág.17

En efecto la formación científico - teórica de los docentes es una de las preocupaciones centrales del hombre / obra que se respalda en conceptualizaciones y afirmaciones expresadas en otros textos de su producción. *"Hay una preparación para el arte por la ciencia"*, dice en Ciencia y arte. Teoría y práctica (texto citado anteriormente). Por esto, es que *"la reflexión, la meditación, la investigación, la ciencia debe preparar al educador no tanto en sus futuras actuaciones, en casos aislados, sino más bien a sí mismo, a su espíritu, su inteligencia y su corazón para aprehender, comprender, percibir y juzgar los fenómenos que le esperan y la situación en que él se halla"*.<sup>250</sup>

Sus expresiones resultan elocuentes, claras, precisas, no necesitan un análisis exhaustivo buscando bajo sus términos otros sentidos que los que declara. Es por ello que *Bosquejo . . .* se considera un texto formativo por excelencia, no sólo por a quiénes está dedicado, sino por las formulaciones que contiene y por el legado a que compromete a sus lectores.

Si bien "el herbartismo es en Alemania una religión, que tiene sus ortodoxos y sus herejes" - al decir de Compayré - esta obra ha sido seguida, ampliada, modificada y hasta tergiversada por sus seguidores y detractores. Muestra de ello es - siguiendo al mismo comentarista mencionado en este párrafo - la actuación de Ziller que se muestra como un "herbartista independiente" y llega a denominar grados formales a la propuesta metódica del filósofo/pedagogo, agregándole algunas especificaciones fruto de sus propias interpretaciones. Por otro lado Stoy y Rein, ortodoxos, recuperan las obras y las conceptualizaciones herbartianas con apego acrítico. Las versiones de unos y otros fueron conformando la visión actual y, quizás, el fuerte tamiz que sus formulaciones tuvieron obstruyen el camino hacia la lectura y análisis de sus obras. Con las múltiples lecturas - ortodoxas o herejes- de la obra herbartiana, proliferan las instituciones formadoras de docentes, que salen de los límites de la universidad y se deslizan hacia la formación en instituciones especializadas. Seguir la obra de Stoy o de Reim respalda estas expresiones, en tanto seguidores irrestrictos de los principios herbartianos; lo contrario podría mostrarse si se sigue la obra de Ziller. Con todo los tres son los sucesores del "maestro" y han escuchado de sus labios y leído de su propia tinta aquellas expresiones que hoy sorprenden o son criticadas. Así como la visita a Pestalozzi impregnó a Herbart de su ímpetu e intencionalidad pedagógica, tanto como del interés por sus conceptos y modos de trabajar; sus discípulos fueron fuertemente pregnados por la *bildung* encarnada en su maestro. Quizás sea esa fortaleza y esa misma "disposición de ánimo" la que se encuentre hoy en los defensores de una educación crítica, reflexiva, investigativa tal y como la proponía el padre de la pedagogía moderna.

Dice Compayré en su obra de 1906, hemos llegado tarde en Francia al estudio de Herbart, ¿qué podríamos decir nosotros, entonces?. En sus términos "Rousseau no fue más que un novelista de la educación; Spencer, un brillante ensayista. Herbart es un verdadero pedagogo, y a la vez un profundo filósofo; y si de él ha podido decirse que era *el padre de la psicología moderna*, no

<sup>250</sup> HERBART, J. "Primeras lecciones sobre pedagogía" EN LUZURIAGA, L. Op. Cit. Pág. 18

merece menos que se le considere como el promotor de la pedagogía científica fundada en la psicología”.

De esta conclusión del comentarista se desprenden al menos dos rescates :

a) su obra como la fuente de discusión más pertinente para entender a la *formación docente* en los diferentes contextos históricos en que se ha dado, cuestión relevante en la actualidad; y

b) la importancia en la formación docente de los textos clásicos, así como a las conceptualizaciones que los corporizan y tienden los puentes entre las teorías y las prácticas educativas.

Se desprende, también de la cita precedente, que la vinculación de la psicología con las preocupaciones educativas no es actual; aún más, podría decirse que se halla fuertemente presente en los legados modernistas y que las “invasiones” que muchas veces denuncian otras disciplinas – la didáctica, por caso – no hacen más que desconocer estas preocupaciones y consiguientes formulaciones.

*Bosquejo para un curso de pedagogía* es, entonces, un referente obligado en la formación de los docentes para todos los niveles educativos, aún más para quienes discurren por las investigaciones y teorizaciones educacionales. Su constante referencia a la obra mayor – *Pedagogía General, derivada del fin de la educación*– cumple con su intención última : dotar de sentido a las prácticas y formación de los docentes.

Tanto sus apartados como la secuencia de los mismos, cumplen irrestrictamente con las intenciones metódicas del autor, que amplía el círculo de las ideas de manera tal que pendula entre la síntesis y el análisis que contiene la reflexión. La lógica del texto responde a la lógica del pensamiento herbartiano convirtiéndose en su mejor representación. Puede ser percibida y hallar en las percepciones anteriores anclajes relevantes. Logra, por tanto, formar un núcleo de representaciones fuertes que se convierten paulatinamente en el aire respirable de su atmósfera, en esa pretensión pestalozziana definida en la *bildung* epocal, que forma a los sujetos. Hombre / obra – teórico/disciplina – formador / texto formativo se funden y confunden. Poner en evidencia esto último fue el cometido de este trabajo.

# *Capítulo 3*

## *Conclusiones Generales.*

## CONCLUSIONES GENERALES.

El cometido del extenso análisis en los capítulos precedentes, ha sido inspirado en la búsqueda de aproximaciones a los interrogantes expresados en el proyecto de investigación.<sup>251</sup> Tales interrogantes llevan a inquirir en las diferentes *atmósferas* que contienen a los hombres / obras indagados sobre la configuración del *método didáctico*. Pero no se trata solamente de subrayar las definiciones que en sus obras se encuentran, sino que las mismas han de emerger en un contexto particular desde donde pueden ser comprendidas e interpretadas. Para ello es menester explorar formulaciones filosóficas, políticas, institucionales, pedagógicas, etc., que posibiliten comprender más cabalmente las expresiones didácticas. Analizar cada uno de los autores - y a través de ellos sus obras - es considerado un aporte importante para la disciplina que denuncia, desde hace varias décadas, la pérdida de su identidad ; en este sentido, recuperar a los *clásicos* de la literatura didáctica se encarna en Komensky y su *Didáctica Magna* tanto como en Herbart y su *Bosquejo de Pedagogía*.

Las formas discursivas que estructuran el presente trabajo han llevado a plantear *trilogías* , que contienen formulaciones dialécticas entre las expresiones de los propios autores - fuentes - , aportes de comentaristas y estudiosos relevantes en el campo de la investigación -historiadores de la educación, sociólogos, pedagogos, etc. - y las interpretaciones y conclusiones parciales de la autora de este trabajo.

En el mismo sentido cada capítulo conlleva conclusiones parciales que se presentan al lector a modo de síntesis de estructura *trilógica* procurando señalar las aportaciones más relevantes de los hombres / obras estudiados.

También se dejan planteados interrogantes que, al presentarse en la investigación, no han sido explorados por considerarse no pertinentes al objeto y problema indagados, pero que resultarían nuevos problemas a ser investigados. Con esto último se ejerce la *vigilancia epistemológica* a la par que se cumplimenta el compromiso con la metodología adoptada.

Por otro lado se han hallado nuevas categorías derivadas de las dos iniciales (*atmósfera y clásico*) que han emergido de los recorridos por las fuentes y por las aportaciones de los comentaristas trabajados. La interpretación, de la autora de este trabajo, se ha visto enriquecida por la comprensión de conceptos y categorías expresadas en las fuentes, cuyas expresiones han sido conservadas tal y como la expresan sus autores. Para el caso de Herbart expresa Compayré - uno de sus más relevantes comentaristas - más que

---

<sup>251</sup> Los interrogantes que guían la presente investigación son los que a continuación se enumeran :

¿ Cuáles han sido las definiciones de *método* en los textos didácticos elegidos? ¿En qué tradiciones filosóficas se sustentan las definiciones halladas? ¿Qué conceptos lo definen y caracterizan? ¿Puede hallarse un hilo conductor entre las expresiones halladas - en uno y otro autor -?; ¿Puede hablarse de *método didáctico* en forma singular? ; ¿ A quiénes están dirigidas las formulaciones de los hombres / obras seleccionadas?

explicar sus textos *hay que ser un estudioso de los mismos*, esta expresión acompaña este trabajo, haciéndola extensiva a las formulaciones de Komensky.

Ya se ha advertido - en los antecedentes de esta investigación - que la obra komenskyana resulta más explorada y, por tanto, existen múltiples análisis a los que se ha podido acceder; no es la misma situación la que se plantea con la obra herbartiana. Se admite que ésta última no se encuentra frecuentemente en nuestro territorio y que la mayoría de las indagaciones o recopilaciones se encuentran en alemán (no traducidas) o datan de varias décadas atrás. En este sentido la posibilidad de entrada en las atmósferas para comprender las formulaciones de ambos autores ha sido dispar. Atendiendo a esto es que, en las presentes conclusiones, se ofrecerá una *comparación* entre las formulaciones de uno y otro centrándose en la recuperación de las conclusiones parciales - expresadas en los capítulos anteriores - enriquecidas con aportaciones de la autora y de algunos comentaristas.

Establecer *relaciones comparativas* obligan nuevamente a advertir sobre la existencia de *dos atmósferas* diferentes, de *dos contextos discursivos* que proveen formulaciones en términos diferenciales. Con todo, permaneciendo en esta vigilancia, se puede advertir que ambos hombres / obras comparten un marco filosófico apoyado en el realismo. Cabe destacar que para Komensky la *realidad es natural* y desde este principio formula todas las consideraciones que conducen su empresa; en tanto Herbart se apoya más en una *realidad naturalmente racional*, derivada de la primera pero desarrollada epistemológicamente con todos los rasgos propios de su siglo y de las concepciones románticas de su atmósfera.

En el pensamiento ecuménico de Komensky ya se pone de manifiesto la idea universalista de que todos los hombres llegarán al saber y a Dios, si se comprometen con su propia *naturaleza social*. "*La cultura es naturaleza, por lo que contiene a la disciplina como forma de entender al hombre y de entenderse a sí misma.*"<sup>252</sup>; en Herbart se hallará al *gobierno y la disciplina* compartiendo y estructurando la naturaleza social y moral de los hombres.

El método si ha de ser efectivamente educativo ha de ser *natural* en Komensky, abrevando en Ratke. El método herbartiano tiene dos fuentes de las que se nutre: los postulados metódicos pestalozzianos y, consecuentemente, las ideas realistas sobre la forma de conocer la lógica que se halla en la naturaleza. Por ello es la psicología la que le aporta las principales categorías explicativas.

Ambos, por tanto, antagonizan con las visiones dogmáticas, apoyadas en la autoridad de los *padres* de la Iglesia. El primero porque entabla una lucha vital y personal con estas formulaciones, el segundo porque se halla en un

---

<sup>252</sup> En este trabajo capítulo destinado al análisis de las ideas komenskyanas, Pág. 61



mundo que se ha independizado de ese pensamiento. Ambos luchan con otras visiones religiosas y filosóficas; para el caso de Herbart con el idealismo, plasmado en filósofos y cátedras universitarias de su época. Ambos son protestantes y apelan a las visiones humanistas de la sociedad y la política argumentando y apelando racionalmente a sus contemporáneos para lograr una educación que contenga a todas las visiones y hombres.

Estos rasgos generales, más especificados en cada uno de los capítulos desarrollados, dan por resultado formulaciones pedagógicas y didácticas que poseen puntos de coincidencia y de disidencia. Para el cometido que ocupa esta indagación - las formulaciones sobre el *método didáctico* - las convergencias y divergencias son las que aquí se expresarán.

En Komensky "lo didáctico" es un arte original que, a la par de convertirlo en artista, dota a la Didáctica de los rasgos artesanales que hasta hoy la impregnan. Con Herbart en sus formulaciones sobre arte y ciencia, lo didáctico es una teoría que debe dialectizarse con la práctica particular de los "artesanos". Mientras el primero postula los esquemas básicos para "enseñar todo a todos", el segundo pone en tensión la sistematicidad de la tarea de enseñar con las particularidades de la propia tarea - encarnada en los diferentes sujetos que la realizan-. Esta diferencia pone el acento en que las disciplinas teorizan sobre la práctica - aunque devengan de ella - mientras que el arte contiene saberes y haceres inextricables e imposibles de ser desmenuzados. Las disímiles atmósferas que contienen estas formulaciones explican los por qué de las diferencias, a la par que ponen en tensión diversos argumentos para entender la disciplina didáctica y las prácticas de enseñanza. Podría decirse que la sistematicidad herbartiana, que plasma sus intenciones teóricas, no ha descuidado las aportaciones de otros hombres / obras que lo han precedido.

Quizás el planteo más fuerte que tensiona a los dos autores sea que mientras Komensky formula a la didáctica como *inversión de la autodidaxia*, Herbart la considere una *teoría de la instrucción*. De allí que la primera surge de las propias características (dotes) del sujeto, mientras que la segunda es una "disposición" a la reflexión sobre lo que se hace.

Ambos, si bien prescriben la actuación del enseñante, dan las razones normativas para que esa actuación se procure en beneficio de los que aprenden. La centralidad del método de enseñanza - al que se ha dado es denominar didáctico - está en directa relación con la procura de los aprendizajes. Por ello, ambos, han de decir más de la naturaleza del sujeto de aprendizaje y de la adecuación de los contenidos a ese sujeto, que de las particularidades de la acción metódica, aunque se encarguen de especificarla. Esta lectura emerge tanto de los profusos ejemplos hallados en *Didáctica Magna*, como de los postulados expresados en *Bosquejo para un curso de Pedagogía y Pedagogía derivada de los fines de la educación*. Conclúyese entonces que las formulaciones metódicas atienden a dos sujetos : el de *aprendizaje* y el de *enseñanza*.

Cabe aclarar que ambos hombres / obras plantean sus definiciones en términos de un *sujeto de conocimiento* al que, instalado en el contexto escolar, se le debe brindar los esquemas y conocimientos producidos social e históricamente. Esa empresa está mediada por otros sujetos – los maestros – que centran su mirada en la naturaleza de los aprendizajes y las posibilidades de sus estudiantes de hacerse de un bagaje de conocimientos específicos. Lo que aparece diseñado o insinuado en Komensky cobra fuerza en Herbart : el *interés, la intuición, la motivación, la incentivación...*, todos éstos, términos muy caros a la didáctica. Con y en éstos las aportaciones psicológicas se convierten en nodales para la disciplina.

Otro componente fuerte, en las especificaciones de ambos, es el carácter ético – moral de lo que se enseña. Adquiere notoriedad el conocimiento – contenido de la enseñanza – y las intenciones con que éste se presenta a los educandos. Sea para formar hombres “humanistas”, abiertos al diálogo de pacificación – en la atmósfera komenskyana –; ó a las ciencias y la probidad moral que dan forma al carácter – en la atmósfera herbartiana -. Todas sus definiciones conllevan esta intencionalidad de *formar* a un hombre inacabado, trascendente, utópico y perfectible. La categoría *bildügn*, formulada más acabadamente por Pestalozzi y retomada por Herbart conjuga y amalgama estas consideraciones. *Educación es formar*, por lo tanto se necesitan normas y prescripciones para que este cometido llegue a su fin. Desde la contemporaneidad podría manifestarse que la concepción de ambos se halla asistida por una *racionalidad práctica*, en términos habermasianos. La procura de lo que se *debe hacer*, considerando al sujeto y a los consensos necesarios para la consecución de fines, se halla en el núcleo ético – filosófico de sus postulados.

Mientras Komensky, ya se ha dicho, parte de la autodidaxia, Herbart se interroga sobre la educabilidad; ambos principios concretan en la educación y la enseñanza con fines humanistas que independizan a los hombres de las intenciones procuradas por las clases dominantes.<sup>253</sup> En Komensky la religión se torna el terreno de consenso más fuerte, volviendo a un apartado de este mismo trabajo se expresa “*Pastor - maestro no representa una dualidad sino una maestría en la enseñanza, en el arte didáctico, por la conjunción de lo que se predica metódicamente...*”, la formación de un hombre virtuoso y libre de dogmas es su bandera y proyecto. La sociedad burguesa, la Alemania fichteana, nutre a Herbart en procura de la *virtud* por medio de la instrucción.

Apoyados en los logros de sus *atmósfera*, pretenden sentar en cada una de sus empresas teóricas la fuerza de los postulados y de las obras de la humanidad. Komensky expresa : “*Basta en el momento presente haber demostrado que de igual manera que una vez descubierta la tipografía se han multiplicado los libros, vehículos de erudición, inventada también la didacografía o método universal, se podrán*

<sup>253</sup> Tal y como lo expresa Herbart en sus discursos y trabajos destinados a cuestionar la educación pública a cargo del Estado alemán. Postulados trabajados en las conclusiones del apartado pertinente, siguiendo la propuesta de BENNER, D. (1998).

*igualmente multiplicar los eruditos con gran progreso para el mejoramiento de los asuntos humanos (...)"*<sup>254</sup>.

Por su parte, Herbart emprende la Pedagogía, fundándola en las expresiones filosóficas y psicológicas, con el cometido de explicar sistemáticamente las necesidades y resoluciones de la práctica educativa: *"La pedagogía como ciencia es asunto de la filosofía (...) tanto de la teórica como de la práctica (...) El arte de la educación, como destreza para la práctica, es asunto de la necesidad; de la necesidad general, perentoria, diaria.(...) La presente pedagogía no es tan pretenciosa como para querer pasar por una obra especulativa de arte"*<sup>255</sup> Esto plantea, por un lado, subsumir a la didáctica en la pedagogía y, por otro, escindirle de sus preocupaciones normativas. Esto ha quedado plasmado en conclusiones parciales de este trabajo, pero al tiempo se ha inquirido sobre otras formas discursivas de exponer a la Didáctica en el campo de las disciplinas modernas, planteando nuevas maneras de comprenderla y, por consiguiente, de definirla. Tómese por caso la siguiente cita: *"La pedagogía general (...) es estudiada en primer término conforme a tres conceptos capitales del gobierno, la instrucción y la disciplina. Se tratará primero lo que es necesario decir acerca del gobierno, como primera hipótesis de la educación. Sigue después la teoría de la instrucción, la llamada didáctica. (...)"*<sup>256</sup>

Está claro, entonces, que el concepto de *instrucción*, que corporiza a los sistemas de enseñanza modernamente instalados en la escuela, es la clave para entender a la didáctica. Desde allí cobran sentido todos los términos que, nodalmente, han dado origen y han desarrollado, con distintas suertes, a la disciplina didáctica. Se ha definido por mucho tiempo a la Didáctica como Teoría de la enseñanza (o Teorías acerca de la enseñanza), compartiendo, quizás, el derrotero marcado por Herbart. Las preocupaciones sobre el contenido, el método, el curriculum y las prácticas marcan - con desigual atención en cada uno de estos conceptos - la agenda tradicional de la disciplina. Con todo, la pérdida de su identidad tiene más que ver con el desgajamiento de los conceptos y preocupaciones antes enumerados que, de manera diferencial, forman parte de otras disciplinas o enfoques; o, podría aventurarse, con las especificaciones y miradas de otras racionalidades que han convertido a la didáctica en una especificación de las técnicas necesarias para instruir con sentido instrumental.

La preocupación por los principios, sobre los que se asientan los fines de la educación, instala el pensamiento enciclopédico, puesto que se hace necesario seleccionar y textualizar los saberes y conocimientos producidos por los hombres, cuyo destino será la transmisión a las futuras generaciones. Ambos autores postulan desde allí la pretensión de enciclopedizar los conocimientos, como un todo que muestra el estado del arte de su tiempo: Komensky lo propone, Herbart encuentra en su *atmósfera* este trabajo realizado por Diderot y D'Alembert. Anticipase en este trabajo de indagación: " En éste sentido se

<sup>254</sup> Tal como se cita en el apartado referido a Komensky, Pág. 70 del presente trabajo.

<sup>255</sup> Tal y como se cita en el apartado referido a Herbart, Pág. 30

<sup>256</sup> Del mismo apartado, Pág. 33

instaura la modalidad de entender los textos metodizados como enciclopedias que, a la vez, compendian todos los saberes y los sistematizan “

Esta misma intención se plasma en el concepto de currículum, como representación necesaria de la escisión producida entre los contextos de producción y reproducción – siguiendo a Lundgren -. En este sentido, ambos autores, proponen mediante el método de enseñanza diseños y formas curriculares precisas. Al tiempo organizan, de manera meticulosa, el sistema educativo necesario para la consecución de los fines propuestos y seleccionan los conocimientos oportunos para la concreción de tales. También al respecto se menciona en este trabajo : “No se trata sólo de la manera, el orden, la secuencia; si no que refiere a qué se ordena, secuencia u organiza. Dialéctica entre el contenido y el método que son marca de origen de la didáctica, independientemente de su génesis como proyecto instruccional.”

La dialectización planteada pone al método didáctico en el centro de las propuestas educativas, en todos los contextos instruccionales, que conllevan diseños curriculares determinados. En este sentido una de las conclusiones más importantes de esta indagación se halla en la propia obra komenskyana y herbartiana , se trata de : entender al método didáctico en los diferentes niveles y dimensiones en que expresa, ya sea por sus componentes o por las implicaciones que posee con otros elementos constitutivos de la acción educativa. En otro apartado de este trabajo se dice : “el método (ha sido entendido) para definir la manera en que se ha de trabajar el contenido escolar con los alumnos por parte de los maestros ; para expresar la manera en que el sistema instructivo ha de disponer diferentes niveles educativos; para definir el arte específico que da lugar a la disciplina llamada Didáctica; para identificar el camino por el cual ha de llegarse a la Verdad; para determinar los sujetos a los cuales está destinado, etc. (...) el método científico que ayuda a conocer debe aplicarse en la enseñanza para que algo sea aprendido.”

Se podría concluir que, además de los estudios didácticos que son menester para configurar al método de enseñanza - según el contexto particular en que se propone - , es necesario abrir líneas de indagación que procuren establecer la importancia y centralidad que sus definiciones conllevan. En este sentido estudios epistemológicos, sociológicos, pedagógicos, políticos, etc., o la conjunción de éstos en propuestas multidisciplinarias proveerían de aportes para comprender más acabadamente la preponderancia que adquieren las transformaciones metodológicas en los cambios educativos.

La Didáctica nació fundada en el Método, en la Teoría de la instrucción las precisiones metódicas vuelven a ser nodales, se inquiere entonces en otro apartado del presente trabajo : “ La didáctica entonces ¿vuelve a ser método?. Si la instrucción es entendida como didáctica ¿la instrucción es método?. Con esta afirmación se está en presencia de la redefinición didáctica de la enseñanza, entendida como la tríada que vincula a los sujetos”.

Por otra parte, ahondando en las expresiones herbartianas se halla que el método didáctico es el camino más corto, el intermediario entre la *apercepción* y el saber ejemplar y supremo. Esta cuestión reafirma lo anteriormente inquirido y pone en evidencia los tres componentes de la tríada didáctica : conocimiento, sujetos de aprendizaje y sujetos de enseñanza.

También se ha expresado que existe un aparente desplazamiento en Herbart del método a hacia el contenido , pero al concluir esta tesis emerge que la preocupación por el método sigue centrada en la posibilidad de apropiación del conocimiento. Con este se pone en evidencia que el contenido y el método se hallan implicados dialécticamente, pero quizás el método no se perciba tan claramente en sus determinaciones como sí aparece a la hora de estudiar a los contenidos en relación con los conocimientos científico - disciplinares. Prueba de ello es que se ha subsumido al método didáctico al método correspondiente a cada disciplina científica y académica. Aclarando lo antedicho, la relación dialéctica que existe entre contenido/ método no está suficientemente entendida, quizás porque no se explora debidamente o no se focaliza esta relación profundamente.

A instancias de los estudios llevados adelante por Yves Chevallard, se acuña el concepto de *transposición didáctica* ; es este sentido no queda claro si el conocimiento transpuesto condensa y conjuga en el *objeto a enseñar* y *objeto de enseñanza* al método; pudiéndose entender que sólo se transpone el conocimiento y no su contexto de producción y justificación metodológica o, otra tesis a indagar, si transponer el conocimiento hasta convertirlo en contenido de enseñanza no se trata de un proceder metódico específico. Esto queda planteado como una posible vertiente a explorar en futuras indagaciones; se expone aquí como preocupación en tanto, en las transformaciones educativas, la posibilidad de cambiar el contenido y / o el método de manera independiente puede hacerse sin obedecer a la dialéctica existente entre ambos.

Se halla en las especificaciones komenskyanas y herbartianas un detalle exhaustivo de las pretensiones y de los pasos a seguir para realizar una instrucción metódica. Se expone de la siguiente forma en Komensky :*"Debe enseñarse lo que hay que saber. Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado. Lo que se enseñe, debe enseñarse directamente, sin rodeos. Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber por sus causas. Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por partes. Deben examinarse todas las partes del objeto, aún las insignificantes, sin omitir ninguna; con expresión del orden , lugar y enlace que tienen unas con otras. Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola. Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla. Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas."*<sup>257</sup>

<sup>257</sup> En el presente trabajo página desarrollado a partir de la página 81

En términos de Herbart, lo que interesa define la forma metódica y se corporiza en los *grados formales* –haciendo la aclaración de que existen dudas si esta denominación es original del autor o fue Ziller quien así lo reconoce - . Se exige concentración y reflexión (*vertiefung und besinnung*) siendo estos los fundamentos de la educación del carácter - objetivo y subjetivo -. Es por ello que su propuesta se rige por una serie de *círculos concéntricos* que amplían y profundizan el conocimiento, siempre y cuando, vayan acompañados de reflexión. La doble marcha que supone ir de las cosas a las formas y de éstas a las cosas, es lo que se define como *instrucción sintética y analítica*. Instruir para el *método* se vincula con el cultivo de un pensamiento cuya aspiración más alta es el sistema de ideas que se halla en los conocimientos científicos y morales, considerados la cúspide de la educación sistemática.

La reclusión de los saberes didácticos en la implementación de las prescripciones pedagógicas estandariza las discusiones y pone el acento en lo metódico, entendiéndolo como las técnicas y las actividades pertinentes para lograr la instrucción sistemática. Esto se ha convertido en una tergiversación de los principios y preceptos postulados por los dos hombres / obras. Resulta más evidente esta afirmación cuando se han presentado los “usos” de estas ideas en las configuraciones didácticas. En el caso de los seguidores de Herbart la aplicación errónea o el cambio de la racionalidad práctica por la técnico instrumental, han llevado las formulaciones metódicas a lugares diferentes y poco vinculados con las intenciones de su autor.

En este sentido ya se ha expresado que : “Todo parece mostrar que la propuesta metódica no es una propuesta vinculada solamente a la prescripción de pasos formales que se vinculen con el acceso a los contenidos instruccionales. Sus expresiones tienen que ver con la normatividad y la legalización de los procedimientos que han de encaminar a los sujetos hacia el fin de la instrucción, valiéndose de unas disciplinas y conocimientos específicos.” Esto, que aparece como conclusión de la propuesta herbartiana, puede ampliarse a la propuesta komenskyana, aunque en el discurso de este último aparentemente las prescripciones sean más firmes. En las atmósferas de ambos autores, la preocupación por la búsqueda de las verdades y la consecución de los fines se aglutina en la discusión sobre el *método*. Recién, en el presente siglo que expira, pierde centralidad la discusión y las especificaciones teóricas sobre él. En tanto, en lo educativo la preocupación por hallar el *camino que conduzca a los sujetos a la concreción de los aprendizajes a partir de la enseñanza*, sigue teniendo una importancia crucial, que ya no sólo la didáctica general y las específicas tratan de explicarlo.

En síntesis , la complejidad de la enseñanza no reside sólo en la complejidad de las disciplinas sino en la metodización didáctica, sobre todo si ésta se atiene a las implicancias epistemológicas y a las intenciones pedagógicas y éticas que conlleva. De allí que se haya procurado entender ambas en la atmósfera pertinente y se haya arbitrado una interpretación desde las racionalidades de sustento de ambas configuraciones.

Las formas o procedimientos en que el método didáctico se expresa, tiene formulaciones interesantes en ambos autores. En la *exposición metódica* - recurso central en la propuesta de instrucción herbartiana -, se marca la secuencia y orden impuesto al conocimiento seleccionado para la instrucción; la reproducción de aquella se irá desplegando por fuerza de los términos en que se expresa (lenguaje preciso y claro) y por la sucesión de las ideas, cómo se haya configurado el sistema de ideas que dan cuerpo a los conocimientos científicos y morales. La semántica y la sintaxis del discurso científico toma forma en esta expresión metódica, superando la disputa cartesiana y baconiana de siglos anteriores, cuestión que también se halla delineada en Komensky y que, para su atmósfera, parece irresoluble. Apropiarse del discurso y de las argumentaciones, desplegadas por el maestro, es el cometido de la instrucción, apoyada en objetos de conocimiento científico y, con esto, en los saberes enciclopedizados, seleccionados, transpuestos; que deben distribuirse socialmente por medio de la educación sistemática. El disciplinamiento de los saberes se halla en el nudo de la génesis de la escuela y a través de ellos se disciplinará a los sujetos. El método didáctico se configura como modo específico de disciplinamiento de esos saberes y de esos sujetos a través de las formas específicas en que se configuran las maneras de enseñar y de aprender.

Partiendo del cuerpo de interrogantes que guían la presente indagación se ha tratado de poner en evidencia los aspectos nodales de ambas configuraciones discursivas respetando sus expresiones según en el contexto en que han sido formuladas. Resta aproximar consideraciones acerca de los destinatarios de ambas obras.

Considerando las atmósferas de ambos hombres / obras, la extensión de los capítulos que analizan sus vidas, sus producciones y sus ambiciones se llega a inferir que sus construcciones conllevan en su génesis la pretensión de trascender su propio tiempo - espacio. No es que esto estuviera en la intención explícita de los mismos, sino que su pretensión de llegar a todos los hombres; a los confines más lejanos del planeta; utilizando el presente para recuperar el pasado y proyectarse al futuro los hace acreedores de la categoría de *clásicos*.

Desde la estructura de sus obras, expuestas en este trabajo, Komensky se dirige - tal su pensamiento ecuménico - a todos quienes deben estar preocupados y ocupados por la vida y la educación. En ese sentido apela tanto a los gobernantes como a los maestros; al pueblo de Dios, tanto como a los que aspiran a sostener un mundo pacífico y creyente. La atención está puesta en proponer para *todos* y esa pretensión marcó el sentido *universal* y *universalista* que marcó a fuego y sangre las propuestas humanistas. Las contingencias de su vida lo hacen un representante ejemplar del compromiso que se asume como filosofía de vida y que se plasma en cada una de sus obras, una empresa que está destinada a trascender y a convertirse en la utopía compartida en todos los contextos y por todos los hombres de la modernidad. Su apuesta a la unión fraternal de los pueblos y a la

organización racional de los instrumentos que asegurarán el progreso y la universalización de los conocimientos (que lo fascinan y guían en su empresa vital), impregna el proyecto moderno. Su impulso enciclopedista preanuncia la sistematización de los conocimientos en la Ilustración y guía las formulaciones sistemáticas de la educación formalizada en los sistemas educativos. Los destinatarios de su obra se hallarán en todos los tiempos y sujetos que se hallen preocupados por renovar la esperanza en el hombre y en sus posibilidades. Esto se halla presente en los términos en que presenta a la *Didáctica Magna*, desde su título hasta su último renglón.

En el caso de Herbart, su atmósfera quizás haya escindido a los hombres (entre sí y de sí mismos) y los ha determinado, poco a poco, según sus profesiones, ocupaciones laborales, apropiaciones de conocimientos más o menos específicas; en sus posibilidades y capacidades intelectuales y materiales. Esta división de los sujetos, según la pertenencia a clases o sectores sociales determinados, hacen que la obra herbartiana se configure teniendo en la mira dos ámbitos específicos: la producción de discurso académico - científico y la formación de especialistas en el terreno pedagógico. Específicamente *Bosquejo para un curso de Pedagogía* se concreta como la aglutinación de los dos ámbitos antes enunciados. Toma como referente esencial los conceptos y teorizaciones - sistematizados a lo largo de toda su producción académica - que se hallan en sus opúsculos y obras precedentes (*Pedagogía derivada de los fines de la educación*, es el referente más relevante) y sintetiza las mismas en un texto didáctico destinado a la formación de especialistas en educación. Para ello concreta, con criterio enciclopédico, las formulaciones más relevantes de su discurso y las dispone de manera tal que un lector avezado de la formación docente pueda interpretar cabalmente sus ideas y pueda buscar en otros textos más especificaciones y profundizaciones sobre los tópicos por los que discurre. La sistematicidad de su obra, representa la sistematización y la preocupación reflexiva sobre su práctica pedagógica, lo que consustancia su discurso con su práctica vital.

Cada párrafo de su discurso formador está anclado en su diferenciación y preocupación por la teoría, el arte y los artesanos de la educación. Las referencias a otros autores y otras obras - propias y/o ajenas - lo muestran como un estudioso que recopila y da sentido integral a las ideas dispersas y a las conceptualizaciones más diversas conformando una de las empresas más serias en el terreno pedagógico.

Ambos reconocen a sus maestros y predecesores, con ellos y en ellos se autorizan y proyectan para avanzar en el terreno de las especificaciones necesarias para sostener un discurso coherente y siempre abierto a las discusiones y a las críticas. Antagonizando con las ideas de "moda" o con los discursos dogmáticos de sus atmósferas, se convierten en críticos de su tiempo y fuente crítica para aquellos que interpreten cabalmente sus intenciones contrahegemónicas. La desnaturalización sobre las miradas que estudian de manera ortodoxa sus discursos y que descontextualizan sus



decires y actuaciones se abre como una puerta a la reflexión y praxis críticas. Con todo, y siendo respetuosos de las advertencias de PIAGET, J. , 59 "Nada es más fácil y más peligroso que modernizar a un autor antiguo (...) y esforzarse por encontrar en él fuentes de corrientes de pensamiento contemporáneas o recientes"<sup>258</sup>, cada vez que se han vinculado las ideas y las expresiones de ambos autores se ha tratado de no descontextualizarlas de sus atmósferas y advertir que, tales relaciones, pertenecen al terreno de las inferencias o conclusiones según la interpretación de quien las manifiesta (sean comentaristas, estudiosos de los hombres / obras o de la autora del presente trabajo de indagación). Estos resguardos no sólo obedecen a la vigilancia epistemológica y estratégica que conducen y sustancian la presente Tesis, sino que se identifican en las expresiones que entienden al investigador como un científico social. Estando con Habermas, "(El científico social) no puede montarse en (el lenguaje teórico) sin recurrir al saber preteórico que posee como miembro de un mundo de la vida, de su propio mundo de la vida, saber que él domina intuitivamente como lego y que introduce sin analizar en todo proceso de entendimiento ." <sup>259</sup> Este se convierte en el límite de los resguardos expresados y dan base a las interpretaciones y aportaciones al campo de investigación en la disciplina didáctica.

Realizar esta búsqueda implica adherir a una arqueología del método que conlleva, por tanto, desandar meticulosamente los contextos históricos, por senderos complejos y mutuamente significantes. Estando con Foucault, "No se trata de restituir lo que ha podido ser pensado, querido, encarado, experimentado, deseado por los hombres en el instante en que proferían discurso; no se propone recoger ese núcleo fugitivo en que el autor y obra intercambian su identidad (...) donde el lenguaje no se ha desplegado todavía en la dispersión espacial y sucesiva del discurso (...) No es nada más y ninguna otra cosa que una reescritura, es decir, en la forma mantenida de la exterioridad, una transformación pautada de lo que ha sido y ha escrito. No es la vuelta al secreto mismo del origen, es la descripción sistemática de un discurso - objeto." <sup>260</sup>

Se ha advertido que la categoría *clásico* no puede ser entendida como una vuelta a la historia de los hombres mediante sus biografías personales, que al fin, despersonalizan sus vidas y las convierten en una serie de datos que condensan hechos aislados y poco propician su comprensión. Para ello se ha tomado las definiciones y consideraciones de AGUIRRE LORA, 93, quien expresa : "(se entiende clásico como) un lenguaje común mínimo para poder debatir y proceder a trabajar los datos empíricos, en la medida que recogen e integran diversas tradiciones de un momento histórico dado." Vinculando esto con la categoría de atmósfera se dice "...aire que se respira en un momento dado; ámbito cultural, espiritual, que posibilita la expresión de los

<sup>258</sup> Pág. 48 en el apartado de Komensky

<sup>259</sup> HABERMAS, J. (1987) Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus Humanidades.

<sup>260</sup> FOUCAULT, M. (1978) La arqueología del saber. Siglo XXI. Quinta edición. México. Pág. 235

rasgos personales, la realización de proyectos etc., haciendo de catalizador a través del cual se puede percibir las huellas en la vida y obra de los clásicos.”<sup>261</sup>

Con todo lo expresado hasta aquí se intenta contribuir con el campo disciplinario, tratando de cumplimentar con los objetivos expresados en la presente Tesis. Se dispone, entonces, como cierre de estas conclusiones, a modo de criterio para la pertinencia de lo expuesto, el objetivo central del presente trabajo : “nutrir el campo de la investigación didáctica a partir de la sistematización de uno de sus problemas centrales: *método didáctico*. Esto se basa en que el *método* es, en los inicios de la disciplina de referencia, el objeto principal de la misma; por ello posibilita iniciar una indagación histórica que, ha modo de arqueología del mismo, colabore en la reconstrucción de la disciplina didáctica en sus complejas transformaciones “<sup>262</sup>

---

<sup>261</sup> Ambas citas pertenecen a AGUIRRE LORA, (1993) Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas. U.N.A.M. México

<sup>262</sup> Objetivo expresado en el Diseño de Tesis, correspondiente a la Maestría en Didáctica U.B.A. 2000

# *Bibliografia.*

## BIBLIOGRAFÍA

ABBAGNANO, N.- VISALBERGHI, A. (1964) *Historia de la Pedagogía*. Fondo de Cultura Económica. México - Buenos Aires.

AGUIRRE LORA, (1993) *Juan Amós Comenio. Obra, andanzas, atmósferas*. U.N.A.M. México

AGUIRRE LORA, M.E. (1998) *Tramas y espejos. Los constructores de historias de la educación*. C.E.S.U. Plaza Valdés editores. U.N.A.M.

ALEXANDER, J. (1991) "La centralidad de los clásicos" en GIDDENS, A. *La teoría social hoy*. Alianza editorial. México.

ARJONA COLOMO, M. (1968) *Historia de la cultura*. Vol. I y II. E.P.E.S.A. Madrid.

BAIN, A. (1882) *La ciencia de la educación*. Valencia.

BASSI, A. C. (1920) *Interpretación, alcances y aplicaciones de los principios pestalozzianos*. Cabaut y Cía editores. Monografías pedagógicas argentinas. Vol. III

BARCO, S. "Revisando producciones didácticas: signos, huellas, supervivencias y vacíos" Ponencia presentada en el XIII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales. Universidad. Nacional de Córdoba. 1997

BENNER, D. (1998) *La pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*. Ediciones Pomares Corredor. Barcelona.

BUISSON, F. (1911) *Nouveau Dictionnaire de pedagogie et d'instruction primaire*. Librairie Hachette et Cía. París.

CAMILLONI, A. "El sujeto del discurso didáctico" Ponencia en el Congreso Internacional de Didáctica. La Coruña 1993

CAMILLONI, A. "Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales." Cap. I. en ALDEROQUI, S. - AISEMBERG, B. [Comps.] (1994) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Paidós. Bs. As.

CAMILLIONI, A. et al (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

COBBAN, A. et al. (1989) *Historia de las civilizaciones. El siglo XVIII Europa en la época de la Ilustración*. Tomo 9. Alianza editorial - Labor. Madrid.

COMPAYRÉ, G. (1906) *Herbart y la educación por la instrucción*. Serie "Los grandes educadores" El Monitor de la Educación Común.

COMPAYRÉ, G. (1908) *La educación intelectual y moral*. Librería de la Vda. de Ch. Bouret. París.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1997) *Proyecto docente*. Barcelona 1997

CHATEAU, J. (1982) *Los grandes pedagogos*. Fondo de Cultura Económica. Cuarta reimpresión. Bs. As.

EDELSTEIN, G. - RODRÍGUEZ, A. "El método : factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica" en *Revista de Ciencias de la Educación*. 1974 Año IV N° 12

EDELSTEIN, G. "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en CAMILLONI, A. et al (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós. Bs. As. Cap. 4.

EDELSTEIN, G. - RODRIGUEZ, A. "El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica", en *Revista de Ciencias de la educación* Año IV, n° 12, setiembre 1974.

FINGERMAN, G. (1938) *Lecciones de Psicología*. Segunda edición. El Ateneo Editor. Bs. As.

FORGIONE, J. D. (1947) *Antología pedagógica universal*. I Desde los tiempos de Pthtep (3000 a 2900 a. J.C. ) hasta Milton (S. XVIII). Librería y editorial "El Ateneo" Bs. As.

FOUCAULT, M. (1978) *La arqueología del saber*. Siglo XXI. Quinta edición. México.

FOUCAULT, M. (1983) *El orden del discurso*. Tusquet Editores.

FURLÁN, A. "Metodología de la enseñanza", en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*, U.N.A.M. Iztalaca, México, D.F. 1989

GARIN, E. (1987) *La educación en Europa 1400 - 1600. Problemas y programas*. Editorial Crítica. Barcelona.

GASPARIN, L. (1997) *Comenio. A emergência da modernidade na educação*. Editora Vozes. Petrópolis. Brasil

GLASER, B. - STRAUSS, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing company. New York.. Traducción en revisión Lic. Pablo Rodríguez. Cap. I, II, V y VI

GOMEZJARA, F. - PÉREZ, N. (1989) *El diseño de la investigación social*. Distribuciones Fontamara. S.A. México. Octava edición.

GRAN ENCICLOPEDIA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. Tomo 2. C - Dav. Biblioteca Omeba (Obras Magistrales Editorial Bibliográfica Argentina) 1970

GUILLÉN DE REZZANO, C. (1965) *Didáctica General*. Editorial Kapelusz. Décima segunda edición.

HANS, N. (1947) *Educación comparada*. Biblioteca Nova de Educación. Conferencias King ' s College e Institute Education Universitaire. London 1945 -1947.

HABERMAS, J. (1986) *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos. Madrid

HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.

HERNANDEZ RUIZ, S. (1949) *Metodología General de la enseñanza*. Tomo I y II México.

HERNANDEZ RUIZ, S. (1950) *Psicopedagogía del Interés. Estudio histórico, crítico, psicológico y pedagógico del concepto más importante dela Pedagogía contemporánea*. U.T.H.E.A. México. Segunda edición aumentada y corregida.

IM HOF, U. (1993) *La Europa de la ilustración*. Editorial Crítica. Grupo Grijalbo - Mondadori. Barcelona.

IMPERATORE, A. (1941) *Lecciones de didáctica. General y especial de los ramos instrumentales*. Tomo I. Librería del Colegio. Bs. As. Cuarta edición.

KINDER, H. - HILGEMANN, W. (1983) *Atlas histórico mundial. De los orígenes a la Revolución francesa*. Ediciones Istmo. Décima segunda edición. Madrid.

LE GOFF (1986) *Los intelectuales en la edad media*. Gedisa editorial. Cuarta reimpresión.

LITWIN, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós Bs. As. - Barcelona - México.

LUNDGREN, U. (1991) *Teoría del curriculum y escolarización*. Ediciones Morata. Madrid.

LUZURIAGA, L. (1961) *Historia de la educación y de la Pedagogía*. Losada S.A. Cuarta edición.

LUZURIAGA, L. (1932) *Antología de Herbart*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.

MANTOVANI, J. (1949) "Teoría General del método pedagógico." En HERNÁNDEZ RUIZ, S. (1949) *Metodología General de la enseñanza*. Tomo I Biblioteca Clásicos y Modernos. U.T.E.H.A. México

MANTOVANI, J. (1959) *La educación y sus tres problemas*. Librería El Ateneo. Buenos Aires. Quinta edición.

MARTINEZ BOOM, A. - VASCO MONTOYA, E. "Escuela y maestro en el pensamiento de Vives y Comenio" en Revista Propuesta educativa Año 6. F.L.A.C.S.O. Diciembre 1995. Miño y Dávila Editores.

MEUMANN, E. (1960) *Pedagogía experimental*. Biblioteca pedagógica. Losada S.A. Cuarta edición.

NARODOWSKY, M. (1994) *Infancia y poder. La confirmación de la Pedagogía moderna*. Aique. Bs. As.

NOT, L. (1983) *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.

PALMADE, G. (1964) *Los métodos en pedagogía*. Editorial Paidós. Bs. As. Primera edición en castellano.

PASTRASCIOU, J. (1913) *Curso completo de Metodología*. Imprenta y Casa editora de Coni Hnos. Buenos Aires. Segunda edición aumentada.

PERE MOLAS et. al. (1993) *Manual de historia moderna*. Ariel historia. Barcelona.

PÉREZ AGUIRRE, A. "Comenio" en GRAN ENCICLOPEDIA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN OMEBA. 1970

PESTALOZZI, G. E. (1828) *El Método*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga. Ediciones de la Lectura.

PONCE, A. (1987) *Educación y lucha de clases*. Akal. Bs. As.

QUERREIN, A. (1994) *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Ediciones La Piqueta. Madrid.

REALE, G. - ANTISERI, D. (1995) *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomos I, II y III. Editorial Herder. Barcelona.

REMEDÍ, E. "Construcción de la estructura metodológica", en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*, U.N.A.M. Iztalaca, México, D.F. 1989

REMEDI, E. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta. México. Universidad. Autónoma de Querétaro, 1985.

RINGER, F.K. (1995) *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana 1890 - 1933. Catedráticos, profesores y la comunidad académica alemana.* Ediciones Pomares Corredor. Barcelona.

RODRÍGUEZ OUSSET, A. "La dialéctica autoridad - libertad en el pensamiento de J.J. Rousseau" CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN. "EDUCACIÓN, CRISIS Y UTOPIAS" U.B.A. Facultad de Filosofía y Letras. Bs As. Julio 1996

ROTHBLATT, S. - WITTROCK, B. (1996) *La universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la universidad.* Ediciones Pomares Corredor. Barcelona.

SANTONI RUGIU, A. (1996) *Nostalgia del maestro artesano.* Colección Problemas educativos de México. Serie Los clásicos. Grupo Editorial Porrúa. C.E.S.U. - U.N.A.M.

SALEME, M. "Comentario sobre la Didáctica Magna" en GRAN ENCICLOPEDIA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN OMEBA. 1970

SHMIEDER, A. y J. (1949) *Didáctica General.* Editorial Losada. Tercera edición.

SCHNEIDER, F. (1963) *Educación europea.* Editorial Herder. Barcelona

SPECK, J. - WEHLE, G. et al. (1981) *Conceptos fundamentales de pedagogía.* Editorial Herder.

SWAAN, A. "El curriculum elemental como código nacional de comunicación." En Revista de Educación. Historia del curriculum. Tomo I Mayo - Agosto 1991 Madrid. Pág. 246

TOULMIN, S. (1996) "Cambiar las instituciones a través de la participación: elitismo y democracia entre las ciencias." En PEREYRA, M. A. et al *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada.* Ediciones Pomares - Corredor. S.A. Barcelona.

VARELA, J. - ALVAREZ - URÍA F. (1991) *Arqueología de la escuela.* Ediciones La Piqueta. Colección Genealogía del Poder. N° 20

VILCHES, G. ( 1966) *La educación en Comenio.* Breviarios pedagógicos Huemul. Bs. As.

VILLAMIL PÉREZ, R. "Sentido ético de las nociones de utilidad y beneficio social en el origen de las profesiones" en DÍAZ BARRIGA, A . PACHECO MÉNDEZ, T.



(coord.) (1990) *Cinco aproximaciones al estudio de los profesores*. Cuadernos del C.E.S.U. N° 21. U.N.A.M. México

UNESCO (1959) *Juan Amos Comenio. Páginas escogidas*. Prefacio de PIAGET, J. Presentación y notas bibliográficas WEINBERG, G. A.Z Editora - ORCALC - UNESCO

*Spéndice.*

## APÉNDICE [Komensky]

1 - Resulta importante interrogarse al respecto, puesto que es dificultoso seguir sosteniendo que se trata de dos "bloques homogéneos" que se contraponen, también, en "bloque". Esto remite a revisar el criterio ortodoxo que entiende a la Historia como serie de hechos, fechas y nombres sin atender minuciosamente a las razones, controvertidas y contrapuestas, por las que los sujetos imprimen sus ideas y sus haceres en conjunciones contradictorias y trascendentes. El criterio de polos opuestos y de homogeneidad es el que se cuestiona puesto que no permite acceder acabadamente a las atmósferas particulares y a los contextos en toda su complejidad.

2- Komensky tuvo numerosos protectores a lo largo de su agitada vida. Con ellos compartía su visión social y política. En este sentido puede mencionarse a Carlos Barón de Zerotín, noble protestante, conductor de la *Unitas Fratrum*, quien pierde su cargo público a causa de sus enfrentamientos con los Habsburgo. Significa reconocer la consolidación de otras maneras de acumular y disponer de la riqueza material, tal y como se entiende la figura de Luis de Geer, en Suecia. Ambos inspiran la concepción de Estado moderno pudiendo entender la configuración de los estados imperantes en el contexto referido. Conviene tener en cuenta que las configuraciones de Estado divergen en este período. Tales son los ejemplos del absolutismo de Francia, Suecia y Rusia; los estados liberales de Holanda e Inglaterra; o el corporativismo aristocrático imperantes en Hungría y Polonia.

3- Siguiendo el trabajo de LE GOFF, J., 96, puede entender la conformación de las universidades y el papel que los universitarios desarrollaban en las mismas. La universidad de París es arquetípica en el concierto de las universidades existentes. Sus cuatro facultades responden a la formación en Artes, Derecho Canónico, Medicina y Teología. Con todo habrá que hacer múltiples salvedades a esta conformación y a los contenidos de la formación profesional en cada una de ellas. Algunos historiadores visualizan que la existencia de las cuatro facultades no asegura que la formación fuera integralmente en todas las profesiones por igual si no que, cada una de las universidades, privilegia alguna de ellas.

Lo antedicho propone una entrada, quizás diferente, a los estudios de las corporaciones universitarias que, más tarde o más temprano, plasman el lugar otorgado a los sujetos en la formación universitaria y en las profesiones que de ellas derivan. La consolidación, en el siglo posterior al citado, de las *universitas* es el fenómeno corporativista que asume al artesanado, al gremio, como base de su conformación y acude a sus características esenciales para recortar/ limitar su espacio de poder y legitimación frente a otras corporaciones.

Salerno (1107) ; Bolonia (1119) ; Montpellier (1125); París (1150) ; Módena y Oxford (1168) ; Palencia (1208) ; Padua (1222) ; Siena (1241) ; Salamanca (1244) ; Valencia (1245) se erigen como las identidades percibidas en las ciudades homónimas, aunque sus orígenes corporativos están asentados en dos entidades diferentes: los profesores o los alumnos.

Robert de Courcon, en unos estatutos que se establecen en el año 1212, siendo delegado papal, utiliza, por primera vez, el nombre de *universitas*, palabra que en latín jurídico significa "comunidad" y no "universalidad" como se entendió años más tarde. La competencia por la autonomía de los claustros de docentes y de alumnos - al interior de la institución - y de las autoridades locales y el Papado - según los asentamientos de las instituciones - fueron siempre el foco de atención y de disputa.

Tal y como se narra lo sucedido en la Pascua de 1229 cuando los profesores de la Universidad de París deciden cerrarla ante la ausencia de defensa de la corporación tanto por la Corte Real como por el Papado, con relación a los hechos acaecidos con los estudiantes. Este cierre determina la invitación de Enrique III a los "*Maestros y eruditos de París... Nosotros deseamos ofrecer os restaurar vuestra posición a una justa condición de libertad...os asignaremos cualquiera sea la ciudad y barrio que elijais y todo ello en la forma apropiada para daros regocijo en un estado de libertad y tranquilidad*"<sup>263</sup>

Tal promesa instala a los emigrados parisinos en Oxford, llevando con ellos conocimientos, ritos, ceremonias académicas, formas de transmitir saberes, etc.; instalando así una de las universidades más emprendedoras de Europa, seno de ideas reformistas y reformadoras. Sólo cuando el Papa Gregorio IX, mediante la Bula "*Parens Scientiarum*", garantiza y amplía los privilegios universitarios, París vuelve a funcionar aún con más fortaleza que antes y con fuerte adscripción al papado.

4- Creada en 1347 por el Papa Clemente VI, por sugerencia de Carlos IV, favoreciendo así al reino de Bohemia. Heidelberg nace en 1385 y Leipzig en 1409 a partir de la crisis sufrida por la universidad de Praga. Tres universidades nacionales, profundamente enraizadas en la atmósfera que forma al teólogo que Komensky representa.

5- "*He aquí los instrumentos necesarios a los clérigos: libros, un pupitre, una lámpara de noche con sebo y un candelero, una linterna y un embudo con tinta, un pluma, una plumada y una regla, una mesa y una palmeta, una silla, una pizarra, una piedra pómez con un raspador y tiza. El pupitre (pulpitum) se dice en francés lutrin (atril); hay que observar que el pupitre está provisto de unas muescas que permiten graduarlo, subirlo y bajarlo a la altura de lo que se lee, pues el atril es aquello sobre lo que se coloca el libro. Se llama raspador (plana) un instrumento de hierro con el cual los pergamineros preparan el pergamino*" [Diccionario de Juan de Garlande en LE GOFF, J. (1986) *Los intelectuales en la edad media*. Gedisa Editorial. Pág. 86. ]

*"La posesión tan buscada de la ciencia vale más que cualquier otro tesoro; hace salir al pobre del polvo en que se encuentra, hace noble al que no es noble y le confiere un reputación ilustre; permite al noble superar a los no nobles al pertenecer a una elite".*  
[ Mino da Colle en LE GOFF, J. Ibidem Pág. 120]

Doctor y caballero son títulos equivalentes en los albores del siglo XVI, evolución que va del magister del S. XII, como capataz o jefe de taller, un artesano entre los artesanos; a ser rabinos, es decir, los señores del Santo Evangelio, en las determinaciones del S. XIII; hasta el *dominus* o señor,

<sup>263</sup> Discurso del Rector de la Universidad de Palermo editado bajo el título de "*Universidad de Palermo*" en Revista Materiales. Año II N° 4 Febrero 1997.

hombres nobles y ciudadanos principales, en el S. XIV. Esto, claro está, en el seno de la universidad; otras son las consideraciones para los maestros elementales. Este sugestivo prestigio ganado por los maestros universitarios, tiene otra institución que los eleva por sobre otros artesanos; otra conformación educativa que por debajo (como nivel educativo) motoriza su ascenso; se refiere con esto a los Colegios. En principio, estas instituciones, aparecieron como lugares donde los estudiantes se afincaban, provenientes de lejanos y diversos lugares, al estilo de pensiones exclusivas para los mismos. Más tarde funcionan como instituciones caritativas que sólo recibían unos pocos privilegiados donde algunos estudiantes mayores y aventajados o maestros de menor prestigio, atendían los ejercicios menores y las tareas preparatorias para la asistencia a las lecciones y cuestiones desarrolladas en las universidades. Comienzan su expansión en el siglo XIV, al punto que muchos de ellos logran relevancia tal que superan a las universidades que pretenden sostener. Su crecimiento significa un poderío comercial que se manifiesta en la posibilidad de adquirir inmuebles, radicarse en barrios cercanos a la universidad; pero más tarde trasladarse a aldeas y campos que propician los estudios y el esparcimiento de sus estudiantes y otras maneras de acercarse al conocimiento, tanto de los académicos como de los estudiantes. La oligarquía de toga aparece como un nuevo sector social pretendiendo el poder. Esta oligarquía reclama en los colegios e impacta en las universidades a partir de otras miradas sobre el conocer y el ser profesional.

6 -Puesto que la preocupación por las palabras sustrae a los académicos de otras discusiones, esto hace que la gramática se encuentre como el sitio privilegiado para dirimir estas cuestiones. En este sentido los escolásticos aparecen como herederos de Abelardo y de Bernardo de Chartres. De allí que primero y primordialmente se han de estudiar las palabras, se ha de enriquecer el vocabulario, se ha de verbalizar. La segunda fase se establece en la dialéctica, esto es entender y practicar la demostración: procedimientos por el cual el objeto de saber es un problema a exponer, defender y resolver de modo convincente.

Pero de dónde emergen las palabras y sus demostraciones lógicas? Autorizadas y legitimadas están en los textos, por ello el peligro que acecha y somete a los desprevenidos es la repetición de los mismos, en vez de "encaramarse en hombros de los antiguos para ver más lejos" según expresaba Bernardo de Chartres. La escolástica atrapa a los hombres en la grandiosidad, elocuencia e irrefutabilidad de las palabras de los grandes pensadores del pasado, de los padres de la iglesia, de la Biblia, de los textos, etc. . Este es el riesgo que corren los estudiosos de los clásicos ante el esplendor de sus formulaciones y las fuertes remisiones al pasado que inspiran. De allí las críticas que reciben y con ello de su método.

Pero existe, también, una cuestión importante a ser explicitada que atenta contra la visión monolítica de la escolástica; ésta puede considerarse precursora de la ciencia en términos de entender la teología en términos de la razón (*ratio fide illustrata*), la fe en busca de la inteligencia, que Santo Tomás expresa:

*"La gracia no hace desaparecer la naturaleza sino que la perfecciona"* [LE GOFF, J. *Ibidem* Pág. 92] Razón que ilumina la escolástica y oscurece la razón misma de la escolástica.

7- Ockham tratar la omnipotencia y el libre albedrío sobre la base de la destrucción de la razón en el escepticismo, haciendo emerger, en contraposición, a quienes convienen en aceptar la verdad del dogma como la única manera de defender la razón. Ésta como tema o problema central, no hubiese emergido y sin ella quizás no hubiesen tenido oportunidad de emerger otras cuestiones no menos relevantes. La razón se convierte en el terreno de disputa de los teólogos y con ellos participan la política, la ciencia, el saber, los conocimientos, la forma de vivir y de trascender humanamente la vida terrenal. El criticismo pone en jaque a los teólogos cuando los pone frente a la encrucijada "No doy esto por seguro, pero pediré solamente a los señores teólogos que me expliquen cómo puede producirse esto", la experiencia empieza a enseñorearse en el pensamiento humanista, estos son los prologuistas de Galileo y Brahe, de Bacon y Descartes, en fin, de los modernos científicos.

La docta ignorancia, de Nicolás de Cusa, no sólo pone en evidencia el germen del realismo - en términos de su acercamiento progresivo a la verdad-, sino que se expresa claramente en relación con la última versión de la escolástica reformada.

*"El mayor peligro contra el cual nos han advertido los sabios es el que resulta de la comunicación del secreto espíritus sometidos a la autoridad de un hábito inveterado, pues tanto es el poder de una larga observancia que los más prefieren renunciar a la vida antes que a la costumbre; así lo comprobamos en las persecuciones a los judíos, a los sarracenos y a otros herejes endurecidos, quienes afirman como ley su opinión, confirmada por la usanza del tiempo, opinión que ellos ponen por encima de su propia vida. bien ahora es la secta aristotélica la que prevalece y ella considera herejía la coincidencia de los opuestos cuya admisión es lo único que permite elevarse hacia un teología mística."*

A lo que Ailly refuerza con:

*"En la filosofía o doctrina de Aristóteles hay muy pocas razones evidentemente demostrativas o no hay ninguna...Lleguemos a la conclusión de que la filosofía o la doctrina de Aristóteles merece más el nombre de opinión que de ciencia. Por consiguiente, son muy reprobables aquellas personas que se adhieren con obstinación a la autoridad de Aristóteles"*

8 - Asociada a las figuras de Isabel y el Elector Palatino -flujo entre Inglaterra y la universidad checa - como a la de Rodolfo II - con la universidad de Praga-. Los maestros de la Facultad de Teología (nominalistas) son preferentemente alemanes. Wyclif (ultrarealista) representa para los bohemios el cauce propicio del ideario que los confronta con los alemanes.

La nación checa, profundamente defensora de las clases populares (Unión de los Hermanos bohemios - moravos) representada por los campesinos, artesanos, hombres y mujeres con iguales privilegios y obligaciones. Los

alemanes provienen de una cultura y una conformación esencialmente urbana, asentada sobre la riqueza de la burguesía naciente, de los nobles y del clero.

La fuerza de Hus demuestra el poderío y el basamento de la mentalidad checa, la unión de lo político con lo religioso que termina provocando la partida de los alemanes rumbo a Liepzig. Claro está que los germanos volverán y no sólo para apoderarse de la universidad. Praga se convierte en el hito histórico que teje la atmósfera en que los checos se forman, en que los bohemios y moravos se identifican, en la que Komensky instala su primer patria, en la que vio la luz y vivió la oscuridad de las persecuciones.

Praga es profundamente humanista, no puede negarse a esta adopción. Hus entreteje maravillosamente las enseñanzas de Oxford desde las ideas de Wyclif (1325 - 1384) con las necesidades de las clases populares a las que representa. Las controversias entre Wenceslao IV - rey de Bohemia - y Segismundo - rey de Moravia y heredero de Bohemia, lo emblematiza.

Recuérdese que Wyclif fue expulsado de la universidad por sus debates en torno a la autoridad de los laicos para asumir reformas en los bienes y decisiones de la Iglesia; la recuperación de la pobreza apostólica y el acceso del pueblo a las Escrituras Sagradas (primera traducción de la Biblia al inglés). Se acerca al movimiento golardo, compuesto por artesanos y campesinos, quienes promueven la revolución de 1381 que, tras ser sofocada, provoca la prohibición de la asistencia de los hijos de campesinos a la escuela, para que no accedan a la lectura de la Biblia.

El retorno a Platón por sus *Diálogos* y a San Pablo porque es sabio más que filósofo (como gustaba definirse Sócrates). La lengua latina que sigue imperando, pero que su conformación y preeminencia se ve profundamente cuestionada, socavada por la vernácula.

*"La lengua latina nunca dejó de tomar expresiones no solo de los griegos sino también de los pueblos bárbaros y de todos los pueblos de la tierra. Y del mismo modo, después el latín se enriqueció con voces galas y germánicas. ¿No sería mejor, cuando hay un equivalente vulgar breve y exacto, adoptarlo en lugar de recurrir a los largos circunloquios en lengua clásica."* [LE GOFF, J. Op. cit. Pág.142 ]

Los territorios evangelistas siguen el modelo de Melanchton (1497 - ?) y Erasmo (1466? - 1536) en el sentido humanista revolucionario de la educación. La oposición a la escolástica no puede entenderse en bloque, así como aquella tampoco. Mas su intención hegemónica de monoreferencialidad de los conocimientos, métodos y propósitos es la que antagoniza con el humanismo. La lectura de los Evangelios y de los textos antiguos, expresa la fisura por donde los hombres comunes acceden a la palabra de Dios sin mediación de la Iglesia Católica; es por donde se filtra la universalidad de la instrucción. Aquellos que podían hacerlo privadamente expresaban su descontento, trazando nuevas maneras de acceder al saber, buscando sus maestros y, más tarde, dis - poniéndose a enseñar. Pero el círculo sigue siendo restringido. Ghiberti expresaba en la primera mitad del 1500: *"Conviene que el escultor y también el pintor estén instruidos en todas estas artes liberales: gramática, geometría, filosofía, medicina, astrología, perspectiva, historia, anatomía, teoría [del] dibujo, aritmética. Tanto la escultura como la pintura son las ciencias más ornadas de todas las disciplinas y de las diversas enseñanzas; la escultura es la invención suprema de*

*entre todas las otras artes; se realiza con una meditación determinada que se concluye por la materia y los razonamientos.*" [GARÍN, E. (1987) *La educación en Europa 1400 - 1600. Problemas y programas*. Editorial Crítica. Barcelona. ]

9- Esta renovada estética del pensamiento ha hecho que las revisiones y referencias al Humanismo se encuentren vinculados con las expresiones artísticas, sin comprender acabadamente la constitución de ese artista, de ese artesano especial y especialista, transgresor, creativo. Un humanista significa, en primer término, aquel que tiene por oficio ser literato; aquél que cultivaba la gramática, retórica, poesía, historia y filosofía moral, prescindiendo de la utilidad pragmática de las mismas. *Humanitas* en latín, *paideia* en griego. Formación y educación, sentido histórico, objetivación, separación crítica con relación al objeto historizado; sentido y conciencia histórica, germen de la ideología; ídolos negados para ser cuestionados.

10 -Praga convoca autores y obras musicales, literarias, etc., que comparte su mismo credo religioso. Se pueden citar *Orfeo* de Monteverdi (1607), la aparición del *Syntagma musicum trattato* de Praetorius (1619), las *Fiori musicali* de Frescobaldi (1635); el VIII *Libro de madrigales* de Monteverdi (1638), entre otras tantas obras. Al concentrar en un mismo centro cultural lo propio y lo proveniente de toda la Europa reformista, amalgama y enriquece ambos patrimonios. Lutero afirmaba que "la música es un don sublime que nos ha sido otorgado por Dios, semejante a la teología" con lo que queda amalgamada la idea que se viene desarrollando. Para culminar puede retomarse la siguiente expresión como atmósfera determinante de estas ideas: "el católico en la iglesia no canta, escucha; el calvinista canta, sin escuchar; el luterano, en cambio, canta escuchando y cantando escucha".

El tiempo termina por invertir, por denominarlo de alguna manera, los sentidos e intenciones primigenios. La tradición católica genera en su laicización la opera italiana y la comedia francesa, mientras que el protestantismo se expresa en la cantata y la pasión; estos últimos elementos son los que expone con vehemencia y erudición Bach.

Blahoslav (1523 - 1571) fue el primer dirigente moravo de los hermanos, reconocido por sus conocimientos musicales que se convierten en principal contenido de sus enseñanzas; en ese camino sigue Komensky.

Lo religioso se amalgama en la lengua materna a través de los himnos y ceremonias; es lo que acompaña a los músicos de renombre como Otradovic (1600 - 1676) y Heinrich Schütz, que desarrollan la música barroca como Bach. La identidad cultural posee nuevas representaciones sociales que amalgaman a los teólogos con el vulgo : la fuga y el canto polifónico.

11 - La *fuga* que se identifica claramente entre otros ruidos, estridencias, fragores, cadencias, melodías; puede ser tomada como un ejemplo esclarecedor de la significación que posee en la atmósfera komenkyana.. Esta forma que halla su condensación en J. S. Bach - otra personalidad conformada en la fragua de la atmósfera a caballo de los siglos XVII y XVIII - . Ella se define como una estructura musical concebida con sentido geométrico y espacialidad cósmica; simboliza el alto grado de perfección, racionalidad



sensible o sensibilidad racional. [MIER GARCÍA, R. "De lo musical en la época de Comenio" en AGUIRRE LORA, G. (1993) *Juan Amós Comenio. Obra, Andanzas, atmósferas*. Centro de Estudios sobre la Universidad. U.N.A.M.]

Alusión que recuerda a un *sujeto*, que expresa la primera persona del singular (colectivo aunque único) ; un *contrasujeto*, la otredad, espejo de sí, contrasentido o imagen especular deseada; ambos en un entretejido de voces, *contrapunto*. "Atmósfera social que sostiene el diálogo, disputa, de los sujetos / contrasujetos, los otros; el alma y el cosmos; lo finito y lo infinito; lo contrapuesto, luz y sombra. Planos coexistentes dialectizados para su propia existencia y negación. Existencia de protagonistas y de voces (lo coral) en comunión / discusión, armónicamente dispuestas. Canto coral, expresión de la comunión de las almas y de los cuerpos; la voz humana instrumento instrumentado para la alabanza y la creación mundana; dotación biológica comunitaria en los acordes. El clavicémbalo, el clavicordio, el órgano, más tarde, el violín...la discreción de la técnica misteriosamente perfeccionada. Bach, corista, admirable ejecutor es también admirable artesano, constructor de los instrumentos, afinador, reparador. La formación académica y artesanal no se hallaban separadas como en otras artes (pintura o escultura, por ejemplo), la sapiencia artesanal es común a los mismos músicos, ejecutantes, compositores, constructores. [ SANTONI RUGIU, A. (1996) *Nostalgia del maestro artesano*. Centro de Estudios sobre la Universidad. U.N.A.M. ]

Remembranzas de los *ricercars* cultivados por Andrea Gabrieli y su sobrino Giovanni, como de las obras vocales de Buxtehude, a quien Bach visita para descubrir los misterios de la ejecución el sentido artesanal y gremialista de aprender viendo y haciendo lo que el maestro.

La *fuga* forma ternaria de la canción, anticipada por el *preludio* y / o la *tocata* ambiente y representa las trilogías contextualizadas que invaden las atmósferas komenskyanas. Lo cósmico, anticipado por la astronomía copernicana inspirada, en parte, por la astrología babilónica, egipcia y griega, adquiere significación en el concepto de armonía. Los filósofos, teólogos, educadores no estaban exentos y mucho menos ajenos a estas construcciones; claro está que representaban dos mundos aparentemente diferentes: "el de los filósofos, vinculados a las formas de pensamiento, y el de los músicos (...) quienes daban a la música un carácter vulgar al pulsar con sus propias manos los instrumentos profanos" [MIER GARCÍA, R. (1993) "De lo musical en la época de Comenio" En AGUIRRE LORA, (1993) Op. Cit. pág. 89 ]

12 - El decálogo en cuestión expresa :

- 1ro. Del admitir a probación los que desean seguir nuestro instituto.
- 2do. Del despedir los que no pareciesen idóneos para él.
- 3ro. Del conservar y aprovechar en el espíritu y virtudes los que quedaren.
- 4to. De instruir en letras y otros medios de ayudar al prójimo los que se hubieren ayudado a sí mismos en el espíritu y virtud.
- 5to. Del incorporar en la Compañía los que así fueren instruidos..
- 6to. De lo que deben observar en sí mismos los ya incorporados.
- 7mo. De lo que se ha de observar para con los prójimos, repartiendo los operarios y empleándoles en la viña de Cristo Nuestro Señor.

8vo. De lo que toca al unir entre sí y con su cabeza los que están repartidos..

10mo. De lo que universalmente toca a la conservación y aumento de todo el cuerpo de esta Compañía en su buen ser.

13 - Confirmada por el Papa Paulo III (1540) , reclutados que son los soldados necesarios, la extensión de la misma es encargada a P. Claudio Acquaviva quien, con sacerdotes versados en la materia, redacta la *Ratio Stodiarum*. Revisada por el Colegio Romano, es remitida a los colegios para su examen por los encargados de cada uno de ellos, extendidos en todos los países. Ponerla en práctica durante tres años fue el siguiente paso. Las enmiendas y modificaciones se suceden producto de las experiencias que su aplicación obtiene en la práctica. Finalmente se edita y generaliza en 1599.

Los jesuitas resultan eliminados por sucesivas solicitudes de monarcas y otras congregaciones que percibieron en su misión un alejamiento de los fines y propósitos para los que fueron creados : "aceptaron el reto y se dedicaron con ardor a elevar el nivel intelectual de los miembros de su orden y contribuyeron a la preparación de futuros sacerdotes, así como abrieron escuelas para laicos con el fin de difundir el conocimiento entre todos los grupos de la sociedad". Así entendieron la revitalización de la vida cristiana, desde estas intenciones emergieron los laicos de su ignorancia y dieron cuenta de sus reales posibilidades de acceso al saber.

Promocionaron a los estudiantes más aventajados para que se sumaran a la congregación que les confería prestigio social y acceso a los lugares de poder, lugares que los mismos padres - del sector artesanal o comercial - pretendían para sus hijos. Conjuntamente practicaban obras de caridad destinadas a los pobres de la ciudad, formando parte de la educación piadosa que se inculcaba en las escuelas.

Su extendida misión al continente americano los obligó a renovar las estrategias que desplegaban en Europa. Lo más destacable de esta función ha sido la escritura de los textos catequísticos, que se convierte en la expresión más acabada de la educación popular en América. Existe una fusión de las culturas, representadas en los santos, los ritos y las ceremonias que de confundidos en diversas interpretaciones. Quede claro que esto también resulta engañoso para los criollos que pretenden obtener la misma educación que los europeos y se hallan con una educación re - pensada para el nuevo continente. Pero los mismos jesuitas perdieron el terreno ganado cuando sus principales motivaciones y sus metodologías fueron progresivamente cuestionadas . Pero la *Ratio* subsistió aunque sus creadores habían desaparecido. [GONZALBO AIZPURU, P. "Reforma y Contrarreforma, el proyecto educativo de los jesuitas." En AGUIRRE LORA, G. (1993) Op. Cit. Pág. 47.]

14 - Diversa y profusa es la literatura que aborda las diferencias y semejanzas entre las concepciones evangelistas y protestantes. Mientras muchos coinciden en la sinonimia de los vocablos - a punto de ser de uso corriente - , otros exploran otras vertientes. Una de ellas es la etimológica. Evangelio significa "buena nueva" y evangelista "el mensajero de la buena nueva". Con ello comienza la discusión sobre cuál es la nueva a transmitir y a quiénes les

ha sido otorgada la misión de hacerlo. La Iglesia católica se otorga tal privilegio autorizándose en los escritos del Nuevo Testamento aceptados (llamando apócrifos a otros). Los protestantes aparecen disputando el privilegio católico (protestan contra él) de la palabra y de quienes la encarnan. Tienen una nueva lectura de los Evangelios, a la par que cuestionan la rígida jerarquía que estructura la Iglesia católica. Ponen en cuestión la génesis del cisma entre Occidente y Oriente y requieren de un tratamiento renovado de sus cuestiones centrales; fruto, esto último de las influencias laicistas y progresistas.

Con todo el protestantismo adquiere modalidades y basamentos diferentes que se materializan en diferentes autores, pueblos y naciones. Mientras las naciones latinas del borde del Mediterráneo defienden la estructura católica; las naciones teutónicas, al borde del Mar del Norte, se avienen al protestantismo. Con todo, en los diferentes reinos y naciones la evolución de las tres ramas más conocidas del protestantismo (luteranos, calvinistas y anglicanos) poseen sus particularidades y singularidades. Ha sido de utilidad la consulta de HANS, N. (1947) *Educación comparada. Estudio de los factores y tradiciones educacionales*. Editorial Nova. Bs. As.

15- Ciertas afirmaciones le valieron la censura, propulsada por quienes lo habían acogido formativamente en su seno: los jesuitas; acusándolo de calvinista. Más tarde, el Papa Urbano VIII prohibió la lectura y discusión de sus obras, confirmada - aboliendo sus proposiciones - por Inocencio X en 1653. Más allá de los vaivenes que el propio Jansenio y su obra (hombre - obra se ponen una vez más al descubierto) padecieron, cabe destacar a un grupo de seguidores y propulsores de sus ideas: los jansenitas. Creadores de la escuela fundada en el convento de Port - Royal, un noviciado femenino, cerca de Versalles, quien estaba al mando de una abadesa Jacqueline Arnauld (la madre Angélica) rodeada por laicos que, pretendidamente, querían abrazar la fe cristiana según preceptos de moralidad y piedad. Es Saint - Cyran quien se pone al frente de este último grupo.

16 - Entre ellos hace una importante diferenciación: mientras el primero se centra en la grandeza del hombre despreciando o no visualizando la corrupción humana, el segundo sólo se centra en ella. Esta distinción es la base para su obra *Pensamientos*, donde se expone la *miseria humana* que tanto preocupa a Pascal.

En su *Tratado del vacío* expresa : "En la teología el principio de autoridad es legítimo y necesario. No puede decirse lo mismo de las materias que pertenecen al ámbito de los sentidos o son objeto de razonamiento : aquí la autoridad es inútil; la razón es la única que puede conocerlas (...) Donde domina la razón hay y debe haber avance (. . .) la inteligencia tiene toda la libertad de expandirse" [Prólogo del *Tratado sobre el vacío*. En REALI, G. - ANTISERI, D. (1995) *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Tomo II Del Humanismo a Kant. Editorial Herder. Barcelona.. Pág. 513 ]

Para cerrar este amplísimo paréntesis, baste esta cita autobiográfica del hombre de Clermont: "Había pasado mucho tiempo estudiando las ciencias

*abstractas; pero me había disgustado con ellas, por la escasa comunicabilidad que de ellas podía obtenerse. Apenas comencé a estudiar al hombre, vi que aquellas ciencias abstractas no son propias del hombre y que me desviaba yo más de mi condición al estudiarlas que otros al ignorarlas (...) las verdades éticas religiosas son ajenas del todo a la indagación científica, pero de ellas depende precisamente nuestro destino y ellas es inherente el sentido de nuestra existencia: las verdades divinas no entran en el arte de persuadir porque se hallan infinitamente por encima de la naturaleza. Sólo Dios puede infundirlas en el alma y del modo que más le plazca". [Pascal, B. Pensamientos. En REALI, G. - ANTISERI, D. (1995) . Op. Cit. Pág. 518]*

17 -Ya lo había anticipado Ockam, en el siglo XIV "no se puede hablar de conocimiento abstracto, donde no ha habido antes conocimiento perceptivo (...) los conceptos son función de la mente (...) de mentes individuales. Pueden originarse en percepciones, significar percepciones en el campo del espacio y el tiempo; o pueden originarse en actos mentales, significar ideas de individuos pensantes; pero en ningún caso pueden significar entidades distintas de las percibidas o pensadas " [CAMPBELL, J. (1969) *Las máscaras de Dios: Mitología creativa*. Tomo IV. Alianza Editorial. Madrid. Pág. 645 ]

18 - Una serie importante de trabajos sobre estas temáticas pertenecen al terreno de los estudios historiográficos. Estos trabajos dan tratamiento a las disputas y consolidación de la enseñanza de las lenguas vernáculas - o nacionales, como se las dio en denominar - a caballo de los siglos XVI y XVII. En el mismo sentido los estudios sobre la conformación de los currículas de educación sistemática en toda Europa, parten de un profundo estudio sobre la centralidad de las lenguas (específicamente estudio de la gramática). [Se refiere aquí a *Historia del curriculum* Tomos I y II, aparecidos como ediciones especiales de la Revista de Educación N° 295 Madrid 1991 ]

También es importante destacar que las lenguas circunscriptas a un territorio menos vasto que el continente (tal y como se había extendido el latín) eran consideradas *provinciales*, y exigían un circulación y una legitimidad que expresara *lo público*. Esta es la idea que retoma SWANN, A. ,91 en aras de la secularización del curriculum y de la consolidación de las lenguas modernas.

19 - Recuérdese que el artista se define más por su genialidad y creatividad - puesta al servicio de quien requiere de sus servicios - que a la obediencia y conocimiento adquirido según las reglas de la corporación gremial del arte a que pertenezca. En realidad aquí se rompe el código de pertenencia con la comunidad artesanal y se avanza hacia el trabajo individualizado. Se halla el trabajo más vinculado a la clientela (que a su vez es elegida por el artista), siendo los aprendices quienes los eligen por su maestría que comienza a "cotizarse" como parte de su prestigio. Prestigio que hace de Komensky un protegido y elegido de funcionarios y religiosos protestantes, que le permiten recorrer territorios y trabajar en aquellas cuestiones que concentran su interés. En otras perspectivas se habla que los maestros y los aprendices comienzan a constituirse más en una alianza - de mutua dependencia y colaboración - que en una relación de subordinación. Esta manera de entender a los artistas comienza a configurar un nuevo sector social "intermedio" entre los sectores

privilegiados de la sociedad y los más desposeídos: un incipiente sector de la burguesía, asociado a la hegemonía cultural. El letrado, en principio, ya era una categoría social diferente y diferenciadora, por lo que entender y manejar las letras significaba poseer un conjunto de saberes y de técnicas de máxima elaboración. Si ha ello se le agrega la importancia de poder transmitir, a través de otras técnicas agregadas, este arte, partiendo de artificios creados *a fortiori*, este ensamble permite configurar acabadamente el concepto de *artista*.

20 - En el caso de la obra komenskyana - reconocida como clásica - estos riesgos han sido advertidos en la introducción del presente trabajo. En el prefacio de "Juan Amos Comenio. Páginas escogidas.", Piaget se percata de estos riesgos al decir: "*Nada es más fácil y más peligroso que modernizar a un autor antiguo (...) y esforzarse por encontrar en él fuentes de corrientes de pensamiento contemporáneas o recientes*" [PIAGET, J. (1959) *Juan Amos Comenio. Páginas escogidas*. A-Z Editora S.A. - O.R.C.A.L.C. - Ediciones UNESCO. Pág.23 ]

## APÉNDICE [Herbart]

1 - Tomado por Schegel, como término diádico que significa Confusión caótica (tal el verdadero título de la obra teatral), este movimiento se basa en las siguientes premisas: redescubrimiento y exaltación de la naturaleza como fuerza omnipotente y creadora de vida; fuerza originaria natural (genio), que crea - como ella - y por lo que no necesita nada de fuera, pues ella misma es la regla generadora; concepción deísta de divinidad como intelecto y razón (característica de la Ilustración); sentimiento patriótico que odia al tirano y produce exaltación de la libertad y el deseo de transgredir las convenciones y leyes imperantes; las pasiones y los sentimientos fuertes e impetuosos tanto como los caracteres rotundos son los más apreciados para el hombre.

2 - El *ethos* romántico se constituye como una disensión interior, una constante insatisfacción, en contraste con la realidad, que se vuelve al tiempo desafiante e inasible. *"Predomina el amor por la irresolución y las ambivalencias, la inquietud y el desasosiego que se complacen en ellos mismos y en ellos mismos se agotan"* [MITTNER en ANTISERI, D. - REALI, G. (1995) Op. Cit. Pág. 34] Una sed de infinito y reconcomio, cuyas formulaciones más precisas lo asemejan al "tender, trascender" porque la vida es finita, el tiempo humano lo es; pero la sed es infinita y se encarna en cada ser. La salvación está en con -vivir en y para el infinito, tender hacia... Por ello la filosofía y el arte expresan las maneras del tender; la una, para mostrar y captar el nexo entre lo infinito y lo finito; para llevarlo a cabo, desde lo finito y limitado con tendencia al infinito, el otro.

3 - Este movimiento anclado en el materialismo ilustrado de La mettrie, Helvetius y d ' Holbach, extrema los esfuerzos de Condillac, Voltaire, d ' Alembert, Diderot y otros pensadores ilustrados hasta convertir al materialismo en una teoría fundada en los resultados de la ciencia - particularmente de la Medicina -. La crítica a los filósofos especulativos que abandonan el estudio del cuerpo para sólo ocuparse del alma y el espíritu, funda esta línea de pensamiento. Homologando al hombre a una máquina, la sensibilidad como fundante de las ideas, las leyes de movimiento que sigan la lógica de los movimientos físicos, en suma el centrarse en el hombre puramente físico es la marca distintiva de este movimiento.

La Mettrie expresa en *El hombre máquina*. (1748) *"El hombre es una máquina tan compleja, que resulta imposible hacerse a primera vista una imagen clara de él, y, por consiguiente, poderlo definir. Por eso, todas las investigaciones realizadas por los mas grandes filósofos a priori han sido vanas. (...) por eso hay que armarse con el bastón de la experiencia y abandonar las vacuas habladurías de los filósofos. (...) Se puede admirar las investigaciones perfectamente inútiles de tantos genios (Descartes, Malebranch, Leibniz, Wolff, etc.)"* [Citado en REALI , G - ANTISERI, D. (1995) *Historia del pensamiento filosófico y científico. II Del humanismo a Kant*. Editorial Herder. Barcelona. Pág. 607 ]

4 - Fichte nacido en Rammenau, de procedencia humilde, fue acogido por el barón von Militz, estudió y se matriculó en Jena y enseñó en Leipzig. Despojado de la ayuda de su mecenas se ganó la vida dando clases

lo bello. La armonía entre el instinto y la moral es la gracia de que está dotada el alma bella.

7- Siguiendo el planteo de TORSTENDAHL, 1996; las profesiones han de entenderse (y desde allí su formación en las universidades) desde dos perspectivas: la esencialista y la estratégica. Así los teólogos de la edad media, enseñaron a los clérigos lo que debían enseñar; por ello no hay escisión entre la teología y el derecho. Los profesionales de ambos campos elaboran las normas que separan lo correcto de lo incorrecto. Por ello puede afirmarse que la tríada Teología - Derecho - Medicina, parte de un conocimiento utilitario y formador de la moral en el medioevo, cuya profesionalización se basa en formar a los prácticos a partir de las fuentes (o autoridades) teóricas.

En el siglo XVI, a las escisiones más profundamente expuestas en el capítulo dedicado a la atmósfera komenskyana (y a su propia definición como profesional); la formación profesional está destinada fundamentalmente a la formación de la elite de funcionarios, destinados a la administración del Estado. Esta formación de los funcionarios, exige una preparación especializada, según las especificaciones del propio Estado ; esto determina la conformación de universidades regionales o estatales. El conocimiento debe, entonces combinar la teoría con la práctica (puesto que esta última se convierte en imperativa, dado el ejercicio de las funciones) adquiriendo esta combinación un carácter formal en el seno de las universidades (necesidad de dividir curricularmente lo teórico de lo práctico, y entenderlo de alguna manera). La solución más efectiva es que la universidad puede realmente formar en los aspectos teóricos, buscándose la práctica fuera de ella.

8 - Llega a expresarse que *los profesores eran la universidad*, para destacar la importancia y el prestigio que los catedráticos dan a las universidades por las que circulan. Podríase hallar en este período el origen de la carrera académica, modelo que emerge con más fuerza en E.E. U.U.

9 - Los tres pilares son:

- \* está compuesta de todos los dominios relevantes del discurso que reflejan todo el conocimiento posible, como expresión de las actividades intelectuales de la humanidad;

- \* es una institución que no debe gobernarse por los particularismos, instalando una comunidad abierta de académicos, comprometidos con la normatividad de la ciencia y de la institucionalización de los saberes;

- \* consta de disposiciones institucionales que reconoce a sus participantes un dominio del discurso configurando una institución autónoma, como comunidad epistémica y normativa, comprometida con el universalismo, pero claramente contextualizado en el espacio y tiempo de producción y legitimación del conocimiento.

Para alcanzar este ideal, los alemanes, tan específicos como originales, tan sintéticos como genuinos creadores de términos de abigarrada significación, instalan el concepto de bildung. Algunos la semejan a los vocablos bildning (sueco) , obrazovannost (ruso) ; aufklären (ilustración alemana), o kultur (cultura). Los conceptos de BILDUNG - BILDNING se hallan conectados en la,

particulares y siendo preceptor (humillante trabajo en aquellos días). A partir de un alumno, que le solicitó le ayudara a leer la obra kantiana, leyó la misma. Él, profundo spinozista y determinista por convicción, encontró en la *Crítica a la Razón práctica* un horizonte inédito. A tanto pudo llegar que presentó al propio Kant su obra *Ensayo de una crítica de toda revelación*, el filósofo de Königsberg, lo hizo publicar en 1792 (sin el nombre de su autor) pasando como obra propia. Revelado por éste último el equívoco, Fichte saltó a la fama, y fue llamado a dar clases (por Goethe) en la universidad de Jena. La polémica sobre la existencia de Dios y la posibilidad de seguir siendo religioso siendo ateo, generada por su alumno Forberg, provocó la dimisión de Fichte, que se dirigió a Berlín, trabando amistad con románticos como Schlegel, Schleiermacher y Tieck.

Tras las vicisitudes políticas y las guerras que dieron lugar a la paz de Tilsit, donde Erlagen fue perdida por Prusia -lugar donde Fichte trabajaba- escribe *Discursos a la nación alemana*. (1808). La creación de la universidad de Berlín (1810) fue la oportunidad que el rey halló para reivindicar su compromiso con la defensa del pueblo alemán, nombrándolo catedrático y rector de la misma. Él y su esposa murieron en la epidemia de cólera que azotó a Alemania en 1814, contagiado por los soldados enfermos, a los que su esposa atendía diligentemente.

5 - La antítesis es importante, entonces, para entender acabadamente, en el mundo idealista argumentado por Fichte, la actividad cognoscitiva tanto como la moral. En la primera el "YO" queda delimitado por el "no YO"; pero en la actividad práctica, el "YO" determina el "no YO". La actividad cognoscitiva, es explicada como imaginación productiva, creadora inconsciente de los objetos (actividad infinita del yo), produciendo aquello que es materia del conocer; al ser inconsciente aparece como ajena a nosotros; sólo la conciencia la va recuperando a través de la sensación, la intuición sensible, el intelecto y el juicio. Es por ello que en la reflexión común esto se confunde con que las cosas poseen realidad fuera de nosotros, y va por ellas el espíritu, pues son las cosas independientes del "YO". En la reflexión filosófica, que interpreta que las etapas del proceso cognoscitivo, se prueba que nada es si no deriva del "YO", y que por sucesivos actos de conciencia a lo que nos aproximamos es a nuestra autoconciencia. La conciencia es por obra de las limitaciones impuestas al "YO" en término del "no YO", distinta de sí misma; éste último actúa sobre el primero como objeto de conocimiento. En tanto la autoconciencia es el infinito al que tendemos, pero nunca alcanzaremos, por razones estructurales.

6 - Schiller, en un segundo período de su vida, estudió, en profundidad, la obra de Kant, llegando a la cátedra de historia en la universidad de Jena. En su último período regresa a la literatura y al teatro escribiendo la trilogía *Wallenstein, María Estuardo y Guillermo Tell*. El término fundante de su obra es el amor a la libertad, ésta se extiende como libertad política, social y moral. Pero esta libertad está radicada en lo estético, es decir, en la belleza. El "alma bella" es la que supera la antítesis kantiana entre la inclinación sensible y el deber moral; puesto que una inclinación natural del hombre actuar acorde a



ahora definida, tradición humboltiana por su definición basal de persecución del saber desinteresado donde la universidad era el ámbito privilegiado para ello; esto enmarca la idea de universidad como espacio de aprendizaje avanzado en ciencia e investigación, que Weber entiende como "vocación superior". Pero esta visión es complementada por otros aspectos no menos relevante definidos como el autodesarrollo espiritual, en cuya forma parece ser una ramificación del individualismo del S. XIX. El contraste es mayor cuando se lo compará con los concepto anglosajones de "educación liberal", con sus orígenes humanistas antes que pietistas y enraizados en una tradición "atlántica" de liderazgo público. En ésta forma la educación liberal es formación del carácter, el enfoque educativo se pone menos en el aprendizaje y más en el comportamiento, menos en la madurez que en la juventud, lo que conduce a poner un énfasis correspondiente sobre los profesores como *in loco parentis*. Tal como la definió Humboldt, la Bildung también incorporaba una dimensión pública, aunque dada la naturaleza autocrática del Estado prusiano, algo menos cívica que en el mundo de habla inglesa.

Como fuese (Liedman, 1996) puede decirse que las realidades políticas de la Alemania del S. XIX produjeron una distinción dentro de las Bildung entre la vida interior, que era libre, y la adaptación al exterior, a nivel social y político. La vida interior y libre de la persona que era *gebildet o bildad* también ayudó a producir una notable cultura estética e intelectual de la Alemania del S. XIX, y convirtió a las universidades de la nación en el centro de atención internacional durante muchas décadas. Berlín, Oxford y Cambridge son los ejemplos paradigmáticos de esta visión, que fue llevada por los allí formados a otras latitudes (tal el caso de los estadounidenses)

10 - Los rastreos etimológicos e históricos del término, llevan a la lectura de RINGER, F.K., 95. Él halla en la décima quinta edición de *Der Grosse Brockhaus*, una enciclopedia estándar publicada entre 1928 y 1935, la siguiente definición: "concepto fundamental de la pedagogía de Pestalozzi, significa la formación del alma mediante el ambiente cultural. Exige: a) una individualidad que, como único punto de partida, debe ser desarrollado en una personalidad formada o saturada de valores; b) una cierta universalidad, que significa riqueza de mente y persona, y que alcanza por medio de la compensación empática y la experiencia de los valores culturales objetivos; c) totalidad que significa unidad interna y firmeza de carácter (...) supone algo más que conocimiento y que se hallaba relacionado con toda la existencia empírica del individuo."<sup>264</sup>

11 - De allí derivan las pretensiones que observan en la erudición la puerta de acceso a la obtención de la *weltanschauung*, énfasis puesto en la epistemología de la filosofía que debe ser completado con la postura emocionalmente activa, que implica al sujeto en una síntesis personal y particular sobre lo que observa y lo que valora (estética - ética), Esta se puesto que es una acción destinada a comprender el universo. define como el derecho de ciudadanía del hombre espiritual (*geistig*) en el mundo del espíritu y en consecuencia, la

<sup>264</sup> RINGER, F.K. (1995) El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana, 1890 - 1933. Ediciones Pomares - Corredor. Barcelona. Pág. 97

justificación de su dominio sobre el mundo sensible (...) el hombre se convierte en hombre, pues es la prueba de su espiritualidad. Cultura es, entonces, la obtención personal de *weltanschauung*.

A partir de estas expresiones se abren una constelación de discursos que, al afectar a la institución generadora de conocimiento, cultura y erudición - constituyéndolas en las legítimas formadoras de los profesionales y dirigentes políticos de las naciones - pretenden reformar desde ella la visión general de la educación y a través de esto del sistema educativo todo.

Los mandarines (término rescatado por Ringer, a quién se sigue en este desarrollo) luchan por conservar sus feudos y por preservarse de otros límites y limitantes, que intenten cercenar su autonomía y legitimidad. Se resume su ideal educativo (instalando en el sistema educativo, el llamado nivel superior) como la instalación de una nueva elite que debe su estatus a la obtención de los saberes pertinentes, mediante titulaciones educativas, que se oponen a las los derechos hereditarios o a las riquezas familiares y personales. Desde allí se instalan como un sector fuerte de la burguesía, a través de la instalación de las profesiones liberales o académicas, marcando diferencias de niveles educativos que reportan diferencias de saberes y poder en los diferentes niveles del sistema que se jerarquizan en forma verticalista. Repudian el conocimiento utilitario o instrumental, formalmente definido en su concepción de *weltanschauung* y de *wissenschaft*; concepto acabado del Estado como generador y mantenedor de las normas morales y legales que propician el desarrollo de los hombres (ciudadanos - nación).

12 - En la universidad alemana tres eran las jerarquías, los rangos académicos que podían ocuparse : catedrático, profesor agregado y profesor colaborador. Los dos primeros eran funcionarios gubernamentales asalariados, sometidos al pertinente contralor estatal, tenían categorías equivalentes a Consejeros de Estado (según diferentes clases y categorías establecidas en la administración pública). Los últimos no eran funcionarios y no recibían salarios regulares, sólo recibían acreditación académica y derecho a dar conferencias privadas a cambio de honorarios pagados por los estudiantes. Esta cuestión permite entender más acabadamente la situación en que se hallaban, por ejemplo, Fichte o Herbart, en tanto su procedencia, su trabajo y el desarrollo de sus actividades intelectuales. Los perfiles cambiantes del mundo moderno, la viva revolución industrial, hacen que los hombres abandonen paulatinamente su relación con el estado para privatizar sus fuentes de ingresos y despegar de los mandamientos ( a veces insensatos) del Estado. Las capas altas de los académicos van dejando en manos de los profesores agregados y colaboradores la enseñanza; dedicándose a los itinerarios de investigación, a la publicación de obras y al dictado de conferencias. Los exámenes seguían siendo cobrados por los catedráticos, con la consiguiente importancia económica que esto reportaba; pero la formación seguía en manos de los "aprendices". Esto se vive como un deterioro y crisis de la instrucción (en el sentido formativo) cayéndose en la definición más conocida de instrucción como transmisión de saberes.

La presión en el tiempo de Weimar, que los educadores de la segunda enseñanza (Gymnasium) comienzan a imprimir a los universitarios, hace que

éstos últimos deban admitirlos como profesores agregados. Pero esto ya constituye otra de las repercusiones importantes que delinear el siglo XX, cuestión que por el momento sólo se deja planteada para futuros tratamientos. Oportuno sí es señalar que la creación de los Institutos de Formación Docente, en el seno de la instrucción universitaria, otorgan al magisterio (entendido como carrera docente, de formación profesional) un valor y una jerarquía que legitima no sólo mediante la acreditación a los sujetos que la ejercen; sino que dota de nuevos argumentos sustanciales al discurso pedagógico. Esto último debe entenderse desde el sentido otorgado a un conjunto de saberes que, al pretender ser enseñados en la universidad, sólo ingresará por la puerta grande de las disciplinas científicas : así se constituye la pedagogía como ciencia. Esto, además, se ve alimentado por su derivación de la filosofía, que ya se ha expresado como el punto de coincidencia en los modelos imperantes. Pero adquiere otro matiz cuando en Alemania no se acepta como disciplina científica la sociología, cuestión que en Francia instala Comte.

13 - Los principios comteanos pueden sintetizarse en :

- \* la reivindicación de la ciencia, en su manera naturalista de ser entendida, esto es el conocimiento sólo es el producido por la ciencia mediante su método específico, que es el de las ciencias naturales;
- \* el método constituye aquél medio lógico por el cual se descubren las leyes causales, por lo que puede extender sus ramificaciones al estudio de la sociedad. Esto se funda en aquella se conforma y comporta como fenómenos y hechos de los que es posible de derivar tales leyes.
- \* la ciencia que estudia los fenómenos sociales y los comportamientos de las relaciones humanas, ha de ser la Sociología; puesto que si se comporta como una disciplina científica - siguiendo el modelo de las ciencias naturales - ha de convertirse en la única posibilidad humana de conocer, cuyo objetivo primordial es solucionar los problemas que la humanidad viene arrastrando desde hace varios siglos;
- \* esto debe vincularse con un optimismo fundado en la idea de progreso infinito, que avanza hacia el bienestar general, en términos de paz y solidaridad entre los hombres;
- \* el hecho en sí mismo, es el privilegiado desde esta visión (el hecho vital, que algunos interpretan como romanticismo) y el infinito está puesto en el progreso de la ciencia; pero no debe olvidarse, su construcción sobre derivaciones de la Ilustración basadas en el empirismo, en la concepción laica de cultura, en la confianza irrestricta en la racionalidad humana que la separa de la concepción teológica;
- \* la confianza lleva a la acriticidad y a la defensa de los postulados sin una reinterpretación contextualizada de los mismos. En esto se basa la positividad , ya que no puede creerse en otra manera de avance que no sea rectilíneo y sin obstáculos (advertidos o anulados), cuyo principal argumento radica en la oposición a las visiones idealistas y espiritualistas de la realidad (consideradas metafísicas) que consideraban dogmas a los que había que contrastar y superar.

14 - Sus discursos incorporan un nuevo dogma, una revisión de los anteriores para reinstalarlos puesto que en el Sistema de política positiva (1851 - 1854) propone una imagen de ciencia tan rígida que cristaliza los propios hallazgos científicos por su inutilidad en el contexto en que se generan. Con ello aparta la ciencia de los científicos y lo pone nuevamente en los filósofos, a los que considera como sacerdotes de la humanidad. Esto se funda en que el conocimiento puro y estable garantiza el orden de los hombres, en fin, el orden social. Tal empresa y sus manifestaciones aparecerían desmesuradas si no se tienen en cuenta los siglos de guerras, destrucción, muerte y aparente eterno empezar de nuevo, que preceden y acompañan al hombre de Montpellier. La utopía progresista solo puede concebirse en un mundo calmo, en la oportunidad de instalar un nuevo dogma tranquilizador que vuelva en luz lo que se desechó de medioevo.

15- Jakob Friedrich Fries (1773 - 1843) profesor de filosofía en Jena y Heidelberg. Suspendido en 1819, por el gobierno prusiano, regresa en 1824 hasta conseguir nuevamente su cátedra. Autor de *Sistema de filosofía como ciencia evidente* (1804); *Nueva crítica de la razón* (1807); *Manual de Antropología psíquica* (1820/21); entre otras obras.

Friedrich Eduard Beneke (1798 - 1854) Fue despojado de su cátedra tras la publicación de sus *Fundamentos de física de las costumbres* (1822), al parecer por instigación de Hegel. Otras obras : *Doctrina de la experiencia interna* (1820); *Nueva fundación de la Metafísica* (1822); *Sistema de Lógica* (1842); etc.

16 - Adolf Tredelemburg (1802 - 1872) estudioso de la filosofía de Platón y Aristóteles desde su formación filológica. Profesor de Berlín contó entre sus oyentes a Kierkegard, Feuerbach, Marx y Brentano. Fue secretario de la Academia de Ciencias de Prusia. Se cuenta entre sus obras con los siguientes títulos : *Historia de la doctrina de las categorías* (1846 - 1867 ) en tres volúmenes; *Investigaciones lógicas* (1840).

17 - Giovanni Enrico Pestalozzi (1746 - 1827) Interrumpe sus estudios de teología y jurisprudencia, impregnado por las vivas ideas de la Ilustración. Discípulo de Bodmer y Breitinger promueve las ideas románticas en torno a la estética. Lector de Basedow y Rousseau, abraza el ideario social y demócrata, fundamentalmente las referidas a la educación y las libertades del pueblo. Instalado en la campiña, funda en 1767 Neuhof, una escuela filantrópica dedicada a la vida y la enseñanza comunitaria y productiva , cuyo destino fue el fracaso económico. Refundada en 1775, tuvo el mismo destino y la cierra en 1780. En *Leonardo y Gertrudis* (1781) rescata su experiencia educativa y adquiere rápida difusión en Suiza y Alemania. Familia, Religión y Ley es la tríada que se representa en esta obra. También entre sus obras pueden mencionarse *Diario de un padre* (1774); *Vigilia de un solitario* (1780); *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza en el desarrollo del genero humano* (1797).

En 1799 el gobierno helvético le concede el castillo de Burgdorf, para que desarrolle sus ideas y sus fracasadas empresas pedagógicas de antaño. Allí lleva a acabo su método de educación elemental, fundado en la naturaleza y la intuición De este método da cuenta su obra capital *Como Gertrudis enseña a*

*sus hijos* (1801), formulada como cartas enviadas a Gessner. En esta escuela recibe la visita de Herbart, interesado por su instituto educativo. Más tarde se muda a Münchenbuchsee (1803) y , finalmente , a Yverdon (1805). Fichte, Froebel, Capponi fueron algunos de los ilustres visitantes de Pestalozzi en esta sede. *Canto del cisne*, su obra póstuma (1825), sintetiza fielmente su pasaje por el mundo ilustrado y el imperio de su preocupación pedagógica.

18 - Memoria de su accionar pedagógico en Burgdorf, encargado por la Sociedad de Amigos de la Educación. Esta estaba destinada a difundir la obra pestalozziana, y pudo editar este trabajo recién en 1828, por obra de Niederer en la Revista mensual de educación y enseñanza, de Rossel, en Aquistán. La presente traducción pertenece a L. Luzuriaga.

18 a. La extensión de las mismas hacen que se reproduzcan en este apartado. Ellas son :

1. Trae a tu espíritu todas las cosas esencialmente relacionadas, en la precisa conexión en que se encuentran realmente en la naturaleza;

2. Subordina las cosas no esenciales a las esenciales, y, en particular la impresión de la visión artística de ti mismo a la de la naturaleza y a la de la verdad real;

3. No des a ninguna cosa más importancia en tu representación que la que tiene relativamente para tu especie en la naturaleza misma;

4. Ordena también según su semejanza todos los objetos del mundo;

5. Fortifica la impresión de los objetos importantes en ti mismo haciéndoles obrar sobre ti por distintos sentidos;

6. Trata de ordenar una seriación en todo arte del conocimiento, en la que cada nuevo concepto sea solo una adición pequeña apenas perceptible a conocimientos anteriores profundamente impresos y hechos para ti casi indelebiles;

7. Aprende a completar lo simple hasta la mayor perfección antes de avanzar a lo complejo;

8. Reconoce en cada razonamiento físico el resultado de la plenitud completa del fruto de todas sus partes y advierte que cada juicio exacto ha de ser un resultado de una intuición realizada en todas sus partes del objeto a juzgar; teme la apariencia de plenitud antes de su madurez como la aparente sazón de una manzana roída por los gusanos;

9. Todas las acciones físicas son absolutamente necesarias, y esta necesidad es un resultado del arte de la naturaleza, la proporción, con la cual reúne entre sí los elementos aparentemente homogéneos de su materia para la consecución de un fin. El arte que la imite debe por eso tratar de elevar los resultados que persigue a necesidad física, reuniendo los elementos del arte a su fin, por medio de la proporción;

10. Produce riqueza y pluralidad en estímulos y juegos, de modo que los resultados de la necesidad física lleven en sí mismos el sello de la libertad y la independencia. Aquí también debe imitar el arte la marcha de la naturaleza y tratar por la riqueza y diversidad de estímulos y juegos que llevan sus resultados el sello de la libertad y la independencia;

11. Reconoce ante todo la gran ley del mecanismo físico, a saber, el encadenamiento general y firme de sus acciones a las relaciones de la proximidad o lejanía físicas de su objeto a tus sentidos. No olvides nunca : esta proximidad o lejanía física de todos los objetos que te rodean, determina lo decisivo de tu intuición, del desarrollo de tu vocación y aún de tu virtud.

19 - Es posible relacionar esta alternativa con los decuriones y monitores propuestos ya por Komensky y La Salle. Pero quienes formalizan esta manera de entender a la educación son Lancaster (1779 - 1838) y Bell (1753 - 1832). Ambos ingleses y preocupados por masificar la educación. Procuran la reproducción rápida y eficaz de los conocimientos necesarios, para la inserción en la industrialización, de las clases populares. Proponen esta modalidad que también se conoce como método de enseñanza mutua; y que consiste en utilizar a los alumnos más aventajados de las clases para instruir a los restantes compañeros, bajo las prescripciones que da un maestro o preceptor encargado de la enseñanza. Bell, pastor anglicano, da mucha importancia a la educación moral y religiosa en su mismo credo. Lancaster, por su parte, aceptaba niños de cualquier religión - él pertenecía a los cuáqueros - y se preocupa de las enseñanzas útiles para la vida. Las actividades de ambas escuelas atendían a cientos de niños por clase y se mantenía una férrea disciplina que asegurara el clima de aprendizaje necesario. También conocido como sistema monitoreal. [Se han seguido las expresiones de NARODOWSKY, M. (1992) *Infancia y poder. La confirmación de la pedagogía moderna*. Aique. Bs. As. ]

20 - Jhon Locke (1632 - 1704) De familia puritana, nacido en una localidad cercana a Bristol, educado primero bajo la férrea mano de su padre, llegó a la universidad de Oxford. Lee a Descartes y a Hobbes y se especializa en estudios naturales y de medicina, de los cuales nunca se graduó. Participa, junto a lord Ashley , de la vida política de Inglaterra del que huye más tarde a Francia. De allí vuelve a Inglaterra y más tarde se refugia en Holanda.. Retorna tras la victoria de Guillermo de Orange, con lo que consolida sus ideas políticas liberales como las más importantes de su época. Dedicarse ala política lo hace renunciar a los ideales metafísicos que se tratan de imponer en su época, dando paso a la visión empirista de la realidad humana y a las limitaciones que la experiencia le impone a la razón ilimitada del hombre.

21 - La ilustración inglesa y la francesa encuentran en la Enciclopedia de Diderot (1713 - 1784) y D' Alambert (1717 - 1783) su principal texto y conformación discursiva. En Locke, Berkeley y Hume sus hombres e ideas fundantes. En la física de Newton (1642 - 1727) su método preferencial : el inductivo y analítico. La religión natural halla en el propio Newton y en Boyle sus exponentes más sólidos. En Adam Smith (1723 - 1790) -seguidor de Hume- al sintetizador del pensamiento fisiocrático, base de la economía política burguesa, que asienta la regla de oro de la economía liberal. Con Reid (1710 - 1796) coagula la crítica a Hume y se consolida el concepto de "sentido común". En Voltaire (1694 - 1778) su máxima expresión filosófica y en Montesquieu (1689 - 1755) el hacedor de su doctrina política.

22 - Este hombre que respiró en París las convicciones, intenciones y argumentos de Diderot, Condillac y tantos otros enciclopedistas. Integrante de la Academia de Dijon que confronta con ella a través de dos "Discursos" que le posibilitan la admisión en la "Santa Cena" abjurando del catolicismo. Cuyas tres obras capitales - *La Nueva Eloísa*, *El contrato social* y *Emilio* - son el fruto de su corte rotundo con los lazos parisinos y enciclopedistas, a lo que se suma su huida a Ginebra, Berna y finalmente a Inglaterra por motivos políticos. Que es recibido por Hume, de quien duda y también se separa. Todas estas intrigas y discusiones, fundan en él su sentido crítico y su acérrima defensa de los sentimientos por sobre la razón. Estos persiguen la utilidad y la felicidad, constituyendo así las bases del romanticismo, puesto que el sentimiento no está por debajo del juicio que ejerce la razón. Pero a la vez se puede asociar al pragmatismo, puesto que todas las formulaciones filosóficas sólo importan en sus consecuencias prácticas.

23 - Tres libros conforman la obra de referencia. Fin de la educación general, es el primero, dividido en dos capítulos: Gobierno de los niños y La educación propiamente dicha. El segundo titulado Multiplicidad del interés, se subdivide en seis capítulos que atienden a las siguientes temáticas: concepto de multiplicidad; concepto de interés; objeto del interés múltiple; la instrucción; marcha de la instrucción y resultado de la instrucción. El tercer y último libro, titulado Fuerza de carácter de la moralidad, también consta de seis capítulos titulados: ¿Qué se entiende por carácter en general?; Del concepto de moralidad; ¿En qué se manifiesta el carácter moral?; Marcha natural de la formación del carácter; La disciplina; y Ojeada sobre la parte especial de la disciplina.

24- Ovide Decroly (1871 - 1932), médico belga dedicado a la educación de niños con deficiencias físicas e intelectuales. La centralidad de su preocupación por la educación sistemática, basada principalmente en la psicología, se manifiesta en sus escritos sobre el Interés y la metodología - que centrada en éste - de enseñanza y aprendizaje en la escuela primaria. Su texto *Iniciación General al Método Decroly* (1950), editado con su colaborador Boom; presenta su programa de ideas asociadas, centrado en el concepto de globalización. En nuestro país, fue utilizada su metodología y sus principios para la enseñanza de la lecto - escritura; reconocida como método global. Cada una de sus expresiones son merecedoras de un tratamiento más amplio y profundo, que exceden esta referencia. Con todo pueden consultarse sus obras traducidas por Lorenzo Luzuriaga, así como las compilaciones que el anterior realiza sobre la actividad y producción de los personeros de la Escuela nueva. Entre ellos conviene destacar el capítulo de BALLESTEROS, A. "El método Decroly" En LUZURIAGA, L. (1961) *Métodos de la Nueva Educación*. Losada S.A. Bs. As.

25 -El movimiento filantropista se halla basado en encaminarse a la procura de la felicidad de todos los hombres a través de la educación. Basado en la defensa del sentido patriótico y la conciencia de los deberes cívicos en pro de

ideales humanitarios, propone una superación de los sistemas educativos elitistas y con ello la gran reforma escolar. Constituye la creación de escuelas populares que dan paso a la escuela burguesa donde ha de estudiarse latín, idioma nacional, matemática, física experimental, música, dibujo y danza. Finalmente se llega al gimnasio, propedéutico de la universidad. Fundada la enseñanza en la practicidad las lenguas están supeditadas al estudio de materias específicas (latín para la filosofía natural e historia, lengua materna para la moral, política y religión. Éste movimiento tiene su origen en el instituto fundado por Basedow por encargo del príncipe Anhalt en 1774, en Dessau. De inspiración lockeana e ideario rousseauiano el *Filantropinum* reunía amor por el placer con férrea disciplina. Salzmann crea otro en Turingia en 1784, que supera el proyecto original modernizando y flexibilizándolo. Aunque los principios filantrópicos eran considerados universales, Basedow asentaba la responsabilidad de la educación en el Estado.

26 -En Francia los intentos de la *Société pour l' instruction elementaire* defensora de la *ecole mutuelle*, basada en la enseñanza mutua de 1814, que se vieron frenados por la iglesia que perdía su monopolio y Luis XVIII su lugar en las decisiones del reino; se encontraron materializados en la Loi Guizot. En ella se proclama el sistema universal de enseñanza de asistencia obligatoria, con elección libre de escuela pública o privada, gratuita para los pobres, con certificado de magisterio otorgado por el Estado y financiado a través de comités escolares en cada departamento, distrito o comuna. Tales cuestiones son criticadas y reformuladas a partir de la Loi Falloux que pretende moralizar la educación alejada de la religión.

Recién en la Ley Ferry pueden materializarse tres principios fundamentales de la instrucción elemental : gratuita, obligatoria y laica.

En Gran Bretaña los enfrentamientos entre los anglicanos y los evangelistas llevan a la consolidación de éstos como precursores de la escuela elemental al servicio de la clase obrera y la burguesía urbana. La Sociedad lancasteriana, primero, y la Sociedad de escuelas británicas y extranjeras, más tarde, difunden el modelo monotorial poniendo énfasis en la enseñanza de la lectura escritura y aritmética, sumándole la educación cristiana.



TEXTOS EDITADOS DURANTE EL PERÍODO  
VITAL DE JOAN AMOS KOMENSKY.

- |      |                      |  |
|------|----------------------|--|
| 1592 | GALILEO              | Breve instrucción para la arquitectura militar.<br>Tratado de las fortificaciones y las mecánicas. |
| 1594 | HARRIOT              | Estudios sobre las artes de la navegación.   |
| 1595 | SHAKESPEARE          | Romeo y Julieta.   |
| 1596 | KEPLER               | Misterio cosmográfico.   |
|      | SHAKESPEARE          | Ricardo II.  |
| 1597 | GALILEO              | Tratado de las esferas.  |
|      | BACON                | Ensayos.   |
| 1598 | SHAKESPEARE          | Enrique IV.  |
| 1600 | GILBERT              | Sobre el magnetismo.   |
| 1601 | SHAKESPEARE          | Hamlet.  |
| 1602 | CAMPANELLA           | La ciudad del sol.   |
| 1604 | CAMPANELLA           | Del sentido de las cosas y de la magia.  |
|      | KEPLER               | Ad Vitellionem paralipomena.   |
| 1605 | BACON                | Sobre el progreso y el avance de las ciencias.   |
|      | CERVANTES            | Don Quijote (primera parte)  |
| 1606 | SHAKESPEARE          | Macbeth y El rey Lear  |
| 1609 | KEPLER               | Astronomía Nueva.  |
|      | ALSTED               | Systema nine monicum.  |
|      | SHAKESPEARE          | Sonetos.   |
| 1610 | GALILEO              | Sidereus Nuncius. (enviado a Kepler)   |
|      | KEPLER               | Dissedertatio cum Nuncio Sidereo. (Respuesta a Galileo)  |
| 1611 | KEPLER               | Dióptrica.   |
| 1612 | BÖHME                | La aurora naciente.  |
| 1613 | KOMENSKY             | <i>Tesoro de la lengua checa.</i>  |
|      | CAMPANELLA           | Teología.  |
| 1614 | NAPIER               | Tabla de logaritmos.   |
| 1615 | CERVANTES            | Don Quijote (segunda parte)  |
| 1616 | KOMENSKY             | <i>Preceptos para una gramática fácilmente enseñada.</i>   |
|      | ANDREA               | Republicae christianopolitae descriptio.   |
|      | ALSTED               | El Turbo.  |
| 1619 | KOMENSKY             | <i>La defensa contra el Anticristo.</i>  |
|      | KEPLER               | Sobre la armonía del mundo.  |
|      | ANDREA               | Escuela de la ciudad ideal.  |
|      | BACON                | Novum Organum.   |
| 1622 | CAMPANELLA           | Apología por Galileo.  |
|      | KEPLER               | Epítome astronomiae Copernicae.  |
| 1623 | GALILEO              | Ensayos.   |
| 1624 | CAMPANELLA           | Teología (treinta libros).   |
| 1625 | BACON                | Instauratio Magna.   |
| 1627 | KOMENSKY             | <i>Edición del Mapa de moravia (Amsterdam).</i>  |
|      | BACON                | Nueva Atlántida.   |
| 1628 | DESCARTES            | Régulas de la dirección del espíritu.  |
|      | HARVEY               | De motu cordis.  |
| 1628 | KOMENSKY             | <i>Janua reserata (inicios)</i>  |
| 1630 | KOMENSKY             | <i>Didáctica checa.</i>  |
| 1631 | KOMENSKY             | <i>Proverbios Bohemios.</i>  |
|      |                      | <i>Breve Tratado sobre el contagio de la Peste.</i>  |
| 1632 | KOMENSKY             | <i>Historia resumida de las persecuciones que han sufrido la Iglesia en Bohemia.</i>               |
|      |                      | <i>Cómo reformar la astronomía a la luz de la Física.</i>  |
|      |                      | <i>Vestibulum linguarum. (Puerta abierta a las lenguas.)</i>                                       |
| 1635 | CALDERÓN DE LA BARCA | La vida es sueño.  |

- 1637 KOMENSKY *Sobre el estudio de la lengua latina.*  
DESCARTES Discurso del método. Dióptrica. Meteoros. Geometría.  
CAMPANELLA Metafísica.
- 1638 KOMENSKY *Conclusión de la traducción de la Didáctica checa al latín.*  
CAMPANELLA Metafísica. (ocho tomos)  
GALILEO Discursos y demostraciones matemáticas.
- 1639 HARTILB Prodomo d a la Pansofía.  
PASCAL Tratado de las cónicas.
- 1640 KOMENSKY *Manual de la escuela materna.*  
Orbis sensualis pictus (El mundo en imágenes.)  
Augustinius.
- 1641 HARTILB Una descripción del famoso reino de Macaria. (Utopía)
- 1642 HOBBS Sobre el ciudadano.
- 1643 KOMENSKY *Nuevo método para las lenguas.*  
*Vestíbulo de la Lengua latina.*  
*Puerta abierta a la lengua latina.*  
*Llave a la nueva puerta de las lenguas.*  
*Léxico de la puerta.*
- 1644 KOMENSKY *De rerum humanararum emendatione consultatio catholica*  
*(Consulta universal para la enmienda de los asuntos humanos)*  
DESCARTES Meditaciones de prima philosophia.  
MILTON Tractate of education.  
HOBBS De corpore.
- 1649 DESCARTES Pasiones del alma.
- 1650 KOMENSKY *El Testamento de una madre moribunda de la Hermandad de los*  
*Hermanos moravos.*  
*La sala de la latinidad.*  
*La escuela del juego.*  
*Nuevo camino hacia los autores latinos.*  
*Léxico portátil (latín -alemán).*
- 1651 PASCAL Tratado sobre el vacío.  
HOBBS Leviathan.
- 1653 KOMENSKY *Leyes escolares bien ordenadas.*
- 1654 PASCAL Memorial.
- 1655 HOBBS De corpore. (segunda parte)
- 1656 PASCAL Provinciales.
- 1657 KOMENSKY *Opera didactica omnia (cuatro volúmenes)*
- 1658 KOMENSKY *El mundo sensible en imágenes.*  
*Colección de canciones.*  
HOBBS De homine.
- 1659 KOMENSKY *Ensayo sobre la naturaleza del calor y el frío.*  
*Historia revelationum.*
- 1661 SPINOZA Tractatus de intellectus emendatione.
- 1663 SPINOZA Ética.
- 1665 KOMENSKY *Lux e tenebris. (ampliación).*
- 1666 LEIBNIZ Dissertatio de ars combinatoria.  
MOLIERE El misántropo.
- 1667 KOMENSKY *El ángel de la Paz.*  
MILTON El paraíso perdido. Lo único necesario.
- 1668 KOMENSKY *Unum necesarius*
- 1669 KOMENSKY *Libro de Himnos.*  
NEWTON Analisis per aequationes numero terminunorum infinitas.  
RACINE Britanico.
- 1670 PASCAL Pensamientos.  
MOLIERE El burgués gentilhomme.  
SPINOZA Tractatus theológico - político.

TEXTOS EDITADOS DURANTE EL PERÍODO  
VITAL DE JOHANN FIEDRICH HERBART.

1776	SMITH	Sobre la riqueza de las naciones.
1779	LESSING	Nathan el sabio.
1780	LESSING	Educación del género humano.
	FILANGIERI	Ciencia de la legislación.
1781	KANT	Crítica de la razón pura.
	PESTALOZZI	Leonardo y Gertrudis. (primera parte)
1783	KANT	Prolegómenos a toda física futura que pueda presentarse como ciencia.
	PESTALOZZI	Leonardo y Gertrudis. (segunda parte)
1784	KANT	Ideas para una historia universal ¿Qué es la Ilustración?
1785	KANT	Principio de metafísica de la ética.
	PESTALOZZI	Leonardo y Gertrudis. (tercera parte)
	JACOBI	Cartas sobre la doctrina de Spinoza.
1786	KANT	Primeros principios metafísicos de la ciencia natural.
	REINHOLD	Cartas sobre la filosofía de Kant.
1787	PESTALOZZI	Leonardo y Gertrudis. (cuarta parte)
	BENTHAM	Defensa de la usura.
	JACOBI	Idealismo y realismo.
1788	KANT	Crítica de la razón práctica.
1789	BENTHAM	Introducción a los principios de moral y legislación.
	GOETHE	Elegías romanas.
1790	KANT	Crítica del juicio.
1791	HERDER	Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad.
1792	VON HUMBOLT	Ideas sobre un ensayo para terminar los límites de la acción del Estado.
1793	KANT	La religión dentro de los límites de la mera razón.
1794	FICHTE	Doctrina de la ciencia. El destino del sabio.
1795	KANT	Paz perpetua.
	SCHILLER	Cartas sobre la educación estética de la humanidad.
1796	GOETHE	Los años de aprendizaje de W. Meister.
	FICHTE	Fundamentos del Derecho Natural.
1797	PESTALOZZI	Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano.
	KANT	Metafísica de las costumbres.
	BURKE	Reflexiones sobre la Revolución de Francia.
	SCHELLING	Ideas para una filosofía de la naturaleza.
1798	SCHELLING	Del alma del mundo.
	FICHTE	Sistema de la doctrina moral.
	MALTHUS	Ensayo sobre población.
1799	SCHLEIERMACHER	Discursos sobre religión.
1800	SCHLEIERMACHER	Monólogos.
	SCHELLING	Sistema del idealismo trascendental.
	FICHTE	El estado comercial cerrado.
1801	PESTALOZZI	Cómo instruye Gertrudis a sus hijos.
	HEGEL	Diferencias entre los sistemas filosóficos de Fichte y Schelling.
	SCHELLING	Exposición de mi sistema filosófico.
	CUOCO	Ensayo histórico sobre la revolución napolitana de 1799.
1802	HERBART	Como educa Gertrudis a sus hijos y ABC de la intuición, crítica a los trabajos de Pestalozzi.
	HEGEL	Fe y saber.
1803	KANT	Sobre Pedagogía.
	SCHWARTZ	Die Erziehungslehre.
	BENTHAM	Defensa de la constitución.
	SCHELLING	Catorce lecciones sobre la enseñanza académica.

- 1804 **HERBART** *Criterio para juzgar el método de instrucción de Pestalozzi.*  
SCHELLING Filosofía y religión.
- 1806 **HERBART** *Pedagogía General deducida del fin de la educación.*  
NIEMEYER Principios fundamentales de la educación y la instrucción.  
FICHTE Introducción a la vida beata.  
Los caracteres fundamentales de la edad contemporánea.
- 1807 **RITCHER** Levana.  
FICHTE Discursos a la Nación alemana.  
HEGEL Fenomenología del espíritu.
- 1808 **GOETHE** Fausto. (primera parte).
- 1809 **HERBART** *Filosofía práctica General.*  
BENTHAM Catecismo de la Reforma Parlamentaria.  
GOETHE Afinidades electivas.  
LAMARCK Filosofía zoológica.  
CUOCO Investigación filosófica sobre la esencia de la libertad humana.
- 1810 **HERBART** *Del papel de los poderes públicos en la educación.*
- 1812 **HEGEL** Ciencia de la lógica. Primer volumen.
- 1814 **HERBART** *Sobre mi lucha contra la filosofía de moda.*
- 1816 **HERBART** *Manual de Psicología.*  
HEGEL Ciencia de la lógica. Segundo volumen.
- 1817 **HEGEL** Enciclopedia de las ciencias filosóficas.  
RICARDO Principios de la economía política.
- 1818 **SCHOPENHAUER** El mundo como voluntad y como representación.
- 1920 **SCOTT** Ivahoe.  
MILL Elementos de economía política.
- 1821 **HEGEL** Filosofía del Derecho.
- 1823 **GOETHE** Los años de viaje de W. Meister. (primera parte)  
WILDERSPIN Sistema para desarrollar las facultades intelectuales y morales de los niños de 1 a 7 años.
- 1824 **HERBART** *Psicología como ciencia., fundada según un método nuevo en la experiencia, la metafísica y la matemática.*
- 1825 **PESTALOZZI** El canto del cisne. Mis destinos.
- 1826 **FROEBEL** La educación del hombre.
- 1829 **HERBART** *Metafísica general.*  
GOETHE Los años de viaje de W. Meister (segunda parte).
- 1830 **COMTE** Curso de filosofía positiva.  
STENDAHL El rojo y el negro.
- 1831 **HERBART** *Cartas sobre la aplicación de la Psicología o la Pedagogía.*
- 1832 **GOETHE** Fausto. (segunda parte).
- 1833 **HEGEL** Filosofía el bien (edición post mortem).
- 1835 **HERBART** *Bosquejo de pedagogía.*
- 1836 **HERBART** *Esbozos de lecciones pedagógicas.*  
GOGOL El inspector general.
- 1837 **HERBART** *Recuerdos de la catástrofe de Gottinga.*  
LAMOTTE - Manual de enseñanza simultánea.  
LORAIN
- 1839 **DICKENS** Oliver Twist
- 1840 **TRENDELENBURG** Investigaciones lógicas.  
PRUDHON ¿Qué es la propiedad?
- 1841 **FEUERBACH** La esencia del cristianismo.

AÑO	JOAN AMOS KOMENSKY	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS	ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS.
1592	Nacimiento en Nivnice, zona Uhersky Brod, S.E. de Moravia		Retractación de Giordano Bruno. Francia: Enrique IV
1594			
1595			
1596			Proceso de Tomasso Campanella, obligado a volver a Stilo.
1597		Apertura de las escuelas Pías de José de Calazans para pobres y formación de maestros. (escolapios)	Kepler es expulsado de Estiria por se protestante
1598			Edicto de Nantes. Fin de las guerras religiosas entre católicos y hugonotes; en Francia.
1599		Ratio atque institutio studiorum societatis Iesu.	Tycho Brahe se traslada a Praga y llama a Kepler
1600			Ejecución de Giordano Bruno.
1601			Muerte de Brahe, sucesión de Kepler como matemático.
1602			
1603		Federico Cesi funda la Academia de los Linceos en Roma.	Inglaterra: Jacobo I.
1604	Muerte de los padres. Asiste a la escuela de Strážnice.		
1605			Invasión e incendio de Straznice, por tropas húngaras
1606			Período de los desórdenes públicos. Asesinato de Godunov
1608			Fundación de la Unión Protestante (Evangélica).
1609		Organización de la enseñanza por Alsted.	Fundación de la Liga católica que aprueba la religión checa Independencia de Holanda.

1610			Francia: Luis XIII. Galileo descubre el telescopio.
1611	Estudia en la Academia de Nasseau en Herborn. Sigue Teología en Heidelberg. Conoce a Alsted y Fischer - Piscator. Lee Bruno, Vesalio, Copérnico y Ratke.	Ratke expone su programa de reforma educativa en Alemania. Alsted es su maestro en Herborn	Abdicación de Rodolfo II, Kepler abandona Praga. Suecia: Gustavo Adolfo.
1612			Invencción del termómetro diferencial por Santorio
1613			Miguel I comienza la dinastía de los Romanov en Rusia.
1614	Se inicia como enseñante en la Escuela Latina de la Unidad de Hermanos	Profesores alemanes redactan: <u>Apreciación de la</u> didáctica o arte de enseñar, sobre lo expresado por Ratke. Fundación de Congregación del Oratorio.	* Publicación de los manifiestos rosacruces en Alemania. Proyecto de reforma a partir de la difusión de la sabiduría y búsqueda de la unidad
1615	en Prerov. Búsqueda de la enseñanza de segundas lenguas y latín.		
1616	Ministro de la Unidad de los Hermanos.		Primer proceso a Galileo. Harvye descubre la circulación de la sangre.
1618	Conducción de la Unidad de los Hermanos y su escuela en Fulnek. Se casa con Magdalena Visovzká	Ratke redacta por encargo del príncipe Anahal Koten memorial para normar las escuelas de la región.	Defenestración de Praga. Expulsión de los reformadores por los nobles bohemios. Sínodo de Dort, en Holanda. Comienzo de la guerra de los Treinta Años, expansionismo, de los Habsburgo. Pérido bohemio - palatino.
1619		Ordenanza de obligatoriedad de la educación en Ducado de Weimar (Alemania) según informe de	Muere en emperador de Bohemia. Choque entre Fernando II de Estiria (Habsburgo) y Federico V (elector

- 1620 Ratke.
- 1621 Huida de Fulnek por ocupación de la región.  
Muerte de su esposa y sus dos hijos
- 1622 Refugio en región oriental de Bohemia, protegido de Carlos Zerotín.
- 1623 Quema pública de sus libros en Fulnek.
- 1624 Se casa con Dorotea Cyrillus.
- 1625 Representación de la Unidad de los Hermanos en Polonia, Holanda Bran - derburgo y Moravia.
- 1626 Se encuentra con Federico del Palatinado a quien le entrega unas profesías de Zerotín.
- 1627
- 1628 Comienzo del exilio de los Hermanos de Bohemia, hacia Leszno (Polonia)  
Producción pedagógica amplísima y contactos con estudiosos europeos
- 1630
- 1631
- 1632 Obispo y educador de la Unidad de los Hermanos. Director del Gimnasio de Leszno.
- Comenio concluye *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*.
- Muere Jakob Böhme de gran influencia en Comenio.
- Fundación de la escuela latina en Boston (E.E.U.U.)
- Muere Francis Bacon.
- Hobbes descubre Elementos, de Euclides.
- Sublevación morava, Batalla Montaña Blanca; pérdida frente a los Habsburgo de la autonomía política y religiosa checa.  
Fin de la tregua entre España y Holanda.
- Urbano II, Papa.
- Edicto de recatolización. Richelieu en el poder francés.  
Peñero danés de la Guerra de los Treinta años.
- Inglaterra: Carlos I
- Renovación de la constitución checa, pérdida de libertades  
Migraciones importantes.
- Los Hermanos de Moravia se refugian en Eslovaquia
- Gustavo Adolfo II de Suecia lucha contra Fernando II. Período sueco de la Guerra de los Treinta años.
- Muerte de Gustavo Adolfo II, ascenso de Cristina  
Muerte de Federico del Palatinado, asciende Wladislao IV  
Galileo es llamado ante el Santo Oficio.

1633			Abjuración y condena de Galileo
1635			Período francés de la Guerra de los Treinta años.
1636		Fundación del Colegio Universitario de Harvard.	
1637		Saint Cyr crea escuelas jansenitas o de Port Royal	
1638	Concluye su traducción latina de la Didáctica checa.	Muerte de Aisted.	
1639		Muerte de Campanella.	
1640			Parlamento Corto en Inglaterra. Parlamento Largo Prusia: Federico Guillermo
1641	Invitado por Hartlib y Drury va a Inglaterra, para continuar los proyectos científicos de Bacon, fundando un Colegio Pansófico		
1642	Interrumpido su proyecto por la guerra civil, le proponen dirigir en E.E.U.U. el Colegio de Harvard y el cardenal Richelieu lo invita a Francia. Acepta la invitación del mercader de Geer para ir a Suecia. Viaja por Holanda y Alemania. Se encuentra con Descartes. Estancia en Elblong (N. de Polonia) a cargo del canciller sueco Oxenstierna con el fin de redactar textos escolares para la reforma escolar sueca.	Muere Galileo. Ley de educación de Massachussets, inspirada en la ley de pobres de Inglaterra. Nace Newton. Ordenanza del Duque Ernesto, el Piadoso, de Ghota.	Levantamiento de los Parlamentarios ingleses contra Carlos I, estallando la guerra civil. Pascal inventa la máquina de sumar.
1643			Reinado de Luis XIV en Francia. Torricelli inventa el barómetro de mercurio.



1644	Inicio de su obra magna <i>De rerum humanarum emendatione consultatio catholica</i> . Consta de siete partes: <i>Panegersia - Panaugia - Pampaedia - Pansophia - Panglottia - Panorthosia - Pannuthesia</i>		
1645			Derrota de Carlos I en Inglaterra por Cromwell.
1647			Rebelión de Masianello en Nápoles.
1648	Retorno a Leszno. Muerte de su esposa. Obispo de la Unidad de los Hermanos.	Muerte de J. de Calasanz, fundador de las Escuelas Pías de educación primaria gratuita católicas.	Paz de Westfalia dominio Habsburgo sobre los checos. Fin de la Guerra de los Treinta años
1649			Ejecución de Carlos I. Inglaterra se proclama república. Ratificación del dominio de los Habsburgo sobre los checos.
1650	Estancia en Sarospatak, reforma de la escuela latina de Transilvania. Busca adeptos para luchar contra los Habsburgo.	Muerte de Descartes en Estocolmo.	Firma de paz de Westfalia en Nuremberg
1651		Ordenanza Bransweig	Acta de Navegación de Cromwell en Inglaterra
1652			Guerra Inglaterra y Holanda.
1653			Protectorado de Cromwell
1654	Estancia en Leszno. Esperanza en Carlos Gustavo a la causa de los Hermanos. Su protector Leszcynski se convierte al catolicismo.	Muerte de J.V. Andrea	Se suceden conflictos entre Hungría, Polonia y Suecia Inicialmente triunfa Carlos Gustavo.
1655			
1656	Pierde sus manuscritos en el incendio de Leszno, dispersa la Unión de Hermanos se refugia en Amsterdam.	Spinoza es excomulgado y desterrado. Ordenanza de Hessen.	Luchas entre católicos y protestantes

1657 Edición de las profecías en torno a la resistencia a los Habsburgo y al Papado.	Fundación de la Academia del Cimento (Experimento) por el príncipe Leopoldo de Toscana.	Asciende al trono de Austria Leopoldo I. Huygens, inventa el reloj de péndulo.
1658 Se acerca a los jesuitas para generalizar las reformas escolares.	Ordenanza de Magdeburgo.	
1659		
1660	Fundación de la Real Society.	Malpighi descubre los vasos capilares a través c micros copio.
1661		Guerra contra los turcos.
1662	Muerte de Pascal. Aprobación del Estatuto de Real Society, por Carlos I.	
1663	La obra de Descartes se incluye en el índice prohi - bido	
1664		Guerra entre Holanda e Inglaterra.
1665		Grimaldi postula la difracción de la luz.
1666	Colbert crea Academia Real de Sciences.	Reinado de Luis XIV.
1667 Asiste a Breda la concertación de la paz entre Inglaterra y Holanda.	Locke es profesor en Oxford de griego y filosofía.	
1668 Escribe su testamento político - filosófico.		
1669	Muerte de Rembrant, quien retrató a Comenio. Acceso de Newton a la cátedra de Barrow	
1670 Muerte el 15 de noviembre en Amsterdam Su tumba se halla en Nearden, Holanda, en una iglesia calvinista.		

AÑO	HERBART	ACONTECIMIENTOS EDUCATIVOS	ACONTECIMIENTOS HISTÓRICOS.
1776	Nace el 4 de mayo en Oldemburgo.		Tercer Congreso de Filadelfia: Declaración de Independencia.
1789			Asunción de José II de Austria
1780			Lavoisier: teoría de la combustión.
1781			Comienzo de crisis financiera en Francia.
1783			Paz de Versalles.
			Reconocimiento de los Estados Unidos de América.
1784			Montgolfier: globo aerostático. Cort: laminadora.
			Minckelaers: gas de alumbrado.
1785			Catalina II, de Rusia, adquiere la biblioteca de Diderot.
			Ficht: barco a vapor.
1786			Federico Guillermo II de Prusia
			Cartwright: telar mecánico.
1787		Fallece Rousseau.	Constitución de los Estados Unidos de América.
			Aplicación de la máquina de vapor de Watt en hilanderías.
1788	Concuere al Gimnasio de su ciudad natal. Formado anteriormente por un preceptor discípulo de Wolf.	Von Humbolt estudia Derecho en Gottinga.	
1789			Revolución francesa. Declaracion de los Derechos del hombre y del ciudadano.
1790		Fallece Bassedow, creador del Philanthropinum.	Constitución civil del clero en Francia. Leopoldo II de Austria
1791			Primera Asamblea Legislativa: Constitución francesa.
			Galvani: electricidad animal.
1792			Guerra de Francia contra Austria.
			Condorcet presenta el Rapport y proyecto de decreto en la
1793			Asamblea de la Revolución Francesa. Segunda Constitución.
			Robespierre, el Terror..
			Segundo reparto de Polonia
1794	Ingres a la Universidad de Jena.		Reacción de Termidor en Francia.
1795	Confronta con Schelling y Fichte.		Tercer reparto de Polonia.

		Constitución del año III, el Directorio.
1796		Napoleón en Italia. Senelfer: litografía. Paz de Campoformio
1797	Se hace cargo de la educación de los tres hijos del gobernador de Interlaken (Suiza) Steiger.	
1798	Visita en Burgdorf la escuela de Pestalozzi	Revista "Athenaeum" Napoleón en Egipto.
1799	Enferma su principal formadora: su madre.	
1800	Se traslada a Halle y Bremen donde tiene estrecha relación con el Senador Smidt.	Batalla de Marengo.
1801	Pestalozzi es enviado al orfanato de Stanz. Pestalozzi educa en Berthoud. Niemeyer, heredero de Francke, intenta retener a Herbart en Halle. Se abre el Instituto pestalozziano en Berthoud. Hegel profesor en Jena	Paz de Luneville. Napoleón y Pio VII: Concordato.
1802	Se establece en Gottinga.	Humboldt es embajador de Prusia en Roma. Paz de Amiens. Napoleón Consul vitalicio.
1803	Creación y reconocimiento de la Realschulen.	
1804	Muere Kant. Reemplazado en su cátedra por Krug. Schelling en Wurtburgo. Se traslada el Instituto pestalozziano a Muchembuchsee y luego a Iverdun. Schleiermacher comienza a traducir la obra completa de Platón, que finaliza en 1824 Muerte de Schiller.	Napoleón emperador. Código de Napoleón.

1805		Froebel visita Iverdon.	Batallas de Trafalgar y de Austerlitz. Paz de Presburgo.
1806	Director del Pedagogium en Halle.		Final del Sacro Imperio.
1807		Cierre de la universidad de Jena. Hegel director de escuela en Nüremberg.	Batalla de Jena. Paz de Tilsit. Von Humboldt a cargo de la sección de cultos y enseñanza en el Estado de Königsberg, bajo dirección del Von Stein. Fulton: Barco a vapor. Londres alumbrado a gas.
1808		Barraud abre escuela pestalozziana en Bergerac.	Napoleón en España.
1809	Se doctora con su la presentación de Tesis pedagógica. Se inicia como privant - docent y asciende a profesor extraordinario. Le ofrecen cátedra en la Universidad de Heidelberg.	Herbart es nombrado sucesor de la cátedra de Kant.  Nace Darwin.	Metternich canciller en Austria.
1810	Dicta el Seminario pedagógico, génesis de la escuela de aplicación.	Se crean los Magisterios en Jena, Halle y Leipzig Fundación de la Universidad de Berlín.	
1811	Se casa en Königsberg con Miss Drake.		Independencia de Venezuela.
1812			Napoleon en Rusia. Constitución de Cádiz (España).
1813			Derrota de Napoleón en Leipzig
1814			Napoleón obligado a abdicar. Locomotora a vapor de Stephenson.
1815			Los cien días. Batalla de Waterloo. Santa Alianza.
1816		Froebel funda Instituto Gral Alemán de Educación.	Fresnel: Teoría ondulatoria de la luz. Independencia Argentina.
1817		Hegel docente de la Universidad de Heidelberg.	
1818		Hegel a cargo de cátedra en Universidad de Berlín. Inauguración de la casa de los pobres en Chindy.	Independencia de Chile.
1819			Independencia de Colombia.

1820		Comienzo de los movimientos liberales.
1821		Independencia de Brasil y Perú Greci lucha por la Independencia.
1823		Doctrina Monroe en E.E.U.U. Papado de León XII
1824		
1825	Pestalozzi regresa a Neutrof	Izamiento decembrista en Rusia. Independencia de Bolivia.
1827	Fallece Pestalozzi.	Ley de Ohm
1829		
1830		Revolución de julio en Francia. Ferrocarril Liverpool - Manchester. Thimonnier: máquina de coser. Carlos Alberto rey de Cerdeña. Independencia de Bélgica.
1831	Ofrecimiento de la cátedra de Hegel en Berlín. Accede a la cátedra de Schulze en Gottinga.	Muerte de Hegel  Henry: motor eléctrico. Darwin da la vuelta al mundo hasta 1836. Papado de Gregorio XVI. Reforma electoral de Inglaterra. Sauvage: hélice. Leyes sociales en Inglaterra. Electrolisis de Faraday.
1832	Muerte de Benthan.	
1833	Regresa a Gottinga	
1835	Muerte Von Humbolt.	Colt: revólver.
1836		Inglaterra: el Cartismo.
1837		Reinado de Victoria en Inglaterra. Invención del Telégrafo por Morse.
1839		Daguerre: fotografía.
1840		Guerra del opio hasta 1842. Liebig: abonos químicos.
1841	Fallece el 11 de Agosto	Joule: ley sobre la energía eléctrica.