

El inadvertido desplazamiento de la didáctica general

Elsa Siu Lanzas¹  

Resumen

Este artículo de reflexión opta por abrir diálogo entre los diversos sentidos en que se comprende la didáctica y el currículo. En primer lugar, se vuelve la mirada hacia lo que el sentido de los términos διδακτικός (*didaktikós*) y *currículum* ofrecen en el horizonte. En segundo lugar, se establece una acercamiento con la Didáctica Magna de Comenio como proyecto escolar en los albores de la modernidad. Finalmente, se tematiza el desplazamiento de la didáctica general hacia los estudios sobre el currículo y las didácticas específicas de las disciplinas como tónica del siglo xx. Se concluye que en el campo educativo han habido dos desplazamientos del sentido original de la didáctica comeniana o didáctica general; uno, debido al auge de los estudios sobre el currículo; otro, en ocasión del apogeo de las didácticas específicas de las disciplinas.

Palabras clave: filosofía de la educación; didáctica; currículum

The Unnoticed Displacement of General Didactics

Abstract

This reflective article aims to open a dialogue between the various ways in which didactics and curriculum are understood. First, it revisits the meaning of the terms *didaktikós* and *curriculum* within their broader conceptual horizon. Second, it explores *Didáctica Magna* by Comenius as a foundational school project at the dawn of modernity. Finally, it discusses the displacement of general didactics toward curriculum studies and subject-specific didactics, a dominant trend of the 20th century. The article concludes that within the field of education, two key shifts have occurred from the original Comenian notion of general didactics: one driven by the rise of curriculum studies, and the other by the growing emphasis on subject-specific didactics.

Keywords: philosophy of education; didactics; curriculum

O deslocamento inadvertido da didática geral

Resumo

Este artigo de reflexão busca abrir um diálogo entre os diversos sentidos atribuídos à didática e ao currículo. Em primeiro lugar, retorna-se ao significado dos termos *didaktikós* e *currículum* dentro de seu horizonte conceitual. Em segundo lugar, realiza-se uma aproximação com a *Didática Magna* de Comênio como projeto escolar nos primórdios da modernidade. Por fim, tematiza-se o deslocamento da

1 Doctorado. Profesora asociada, Universidad de Costa Rica. elsa.siu lanzas@ucr.ac.cr



Artículo de reflexión

Para citar este artículo

Siu Lanzas, E. (2025). El inadvertido desplazamiento de la didáctica general. *Folios*, (62), 128-142. <https://doi.org/10.17227/folios.62-22079>

Artículo recibido

26.08.2024

Artículo aprobado

28.01.2025

Artículo publicado

01.07.2025



didática geral em direção aos estudos sobre o currículo e às didáticas específicas das disciplinas, como uma tônica do século XX. Conclui-se que, no campo da educação, houve dois deslocamentos do sentido original da didática comeniana ou didática geral: um, impulsionado pelo crescimento dos estudos curriculares; outro, pelo apogeu das didáticas específicas das disciplinas.

Palavras-chave: filosofia da educação; didática; currículo

Introducción

Cuando surge la pregunta por el cometido de la didáctica general sobresale la ambigüedad de la respuesta con la que hoy se la comprende. Comenio, a quien se le atribuye la paternidad de este campo, define la didáctica general o magna desde la renovadora idea de “enseñar todo a todos” (Comenio, 2012, p. 83). Sin embargo, a pesar de que Comenio comprendía por “general” la universalidad de la enseñanza, en la actualidad, se restringe lo didáctico a metodologías específicas. En este contexto, la didáctica general queda excluida de los debates educativos (Marhuenda y Bolívar, 2012).

El panorama de discusión es el siguiente: si el currículo dota la programación escolar y las didácticas de las disciplinas solucionan los problemas prioritarios de aprendizaje, ¿para qué insistir en la didáctica general? Es así como se vuelve una prioridad temática atender el vínculo del currículo con la didáctica. Los encuentros y desencuentros entre ambas son complejos: se suele equiparar o sustituir uno al otro. Hamilton y Gudmundsdottir (1994) se inclinan por la postura de equiparación, sostienen que “las distinciones entre currículo y didáctica están desapareciendo”² (p. 350). En contraparte, Noguera (2012) enfatiza en que no se trata de la simple sustitución de un término por otro, se debe comprender que la apropiación cultural del currículo se asienta en “una perspectiva anclada en el utilitarismo y pragmatismo de procedencia anglosajona” (p. 257). Sobre esta misma línea, agrega Runge (2013):

En el contexto anglosajón, específicamente norteamericano, la didáctica no es un concepto de amplio uso dentro de la comunidad académica, pues lo que dicho concepto implica viene incluido dentro de las reflexiones sobre el currículo como currículo puesto en acción y experimentado dentro de la psicología educativa. (p. 234)

En Hispanoamérica, durante la segunda mitad siglo XX, se comienza a comprender buena parte de lo educativo a partir de lo curricular. Marhuenda y Bolívar (2012) advierten que para entonces “el campo de la didáctica fue abandonado mientras los académicos se perdían en los debates sobre la teoría del currículo” (p. 541). En Costa Rica, se ha insistido en la distinción conceptual a partir de las preguntas a las que responde uno y otro ámbito. Por ejemplo, Sequeira (1986) afirma: “Los problemas generales de la didáctica son: el ‘¿qué?’ de la enseñanza, es decir, el contenido y su programa: el ‘¿cómo?’ de la enseñanza, o sea, los métodos y técnicas de la enseñanza” (p. 68). La indicación sobre las preguntas y los ámbitos de correspondencia se mantiene en las investigaciones de hoy, pero resulta interesante que todavía en la década de los ochenta, primaba la comprensión de que el *currículum* —contenido y programa— se desprendía de la didáctica general.

Después del año dos mil, el cambio de perspectiva se vuelve notorio porque se abandonan los problemas generales de la didáctica, para indicar que “el currículo constituye una selección cultural de contenidos, actividades y estrategias didácticas tendientes al logro del aprendizaje” (Rodríguez, 2013, p. 122) y además comienza a normalizarse la conceptualización propia de las didácticas específicas, por ejemplo, se habla de transposición didáctica, “entendido este último como la transformación que se hace del saber disciplinar en saber efectivamente enseñado en el contexto del aprendizaje escolar” (Rodríguez, 2013, p. 122). Con ello, la didáctica general se diluye

2 Texto original: “Distinctions between Curriculum and Didaktik are Disappearing”.

de las investigaciones y cada vez que se abordan problemas didácticos es para tratar lo relativo a estrategias, métodos o problemas propios de la enseñanza disciplinar. Ya para entonces se encuentra difundida la idea de que la didáctica se desprende del currículo:

El currículo es un camino para formar esos seres humanos en sus procesos de aprendizaje de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores y [...] la didáctica es el instrumental creativo que desarrolla estrategias y utiliza determinados recursos para lograr ese aprendizaje propuesto. (González-García, 2018)

El presente trabajo opta por abrir un diálogo entre los diversos sentidos en que se comprende la didáctica y el currículo, sobre el entendido de que todo problema de comprensión se anuda y desamarra en la historicidad. En razón de ello, es menester regresar a la tradición de la didáctica general para mostrar que esta incluye rasgos que hoy se le atribuyen al currículo (prescriptiva, programática y secuencial), pero, además, no se reduce a la preocupación por las estrategias o metodologías de aula, más bien conforma un proyecto de escuela con fuertes motivos humanísticos y sociales.

En lo que sigue, se sostiene que en el campo educativo ha habido dos desplazamientos del sentido original de la didáctica comeniana o didáctica general; uno, debido al auge de los estudios sobre el currículo; otro, en ocasión del apogeo de las didácticas específicas de las disciplinas. En primer lugar, se vuelve la mirada hacia lo que los sentidos de los términos διδακτικός (*didaktikós*) y *currículum* ofrecen en el horizonte. En segundo lugar, se establece un diálogo con la *Didáctica Magna* de Comenio como proyecto escolar en los albores de la Modernidad. Finalmente, se tematiza el desplazamiento de la didáctica general hacia los estudios sobre el currículo y las didácticas específicas de las disciplinas como tónica del siglo xx.

El sentido de la didáctica y el currículo en la tradición

En la tarea por comprender el vínculo de la didáctica con el currículo sobresale el despliegue histórico de los sentidos antiguos, medievales y renacentistas. La primera aproximación al concepto de didáctica conduce a la cultura griega antigua, que en su ámbito contextual se la distinguía de la pedagogía. Recuerda Láscaris (1954) que por παιδαγωγία (*paidagogía*) no se comprendía una ciencia de la educación:

Los griegos, ni por pedagogía ni por pedagógico entendían ‘ciencia de la educación’. No hay ningún texto que permita afirmarlo. Al contrario, incesantemente se explicita que se trata solo del cuidado o del cultivo del niño. Por ampliación semántica pasa a ser aplicado a: una profesión (la del que cuida los niños), y un arte (el del que cuida los niños). Pero nunca una ciencia [...] Hasta el siglo V antes de Jesucristo, esta palabra significa exclusivamente el esclavo encargado de vigilar a los niños, sin que implique en absoluto que los eduque. Es el vigilante de los niños. (p. 468)

En la Antigüedad, el παιδαγωγός (*paidagogos*) era el sirviente encargado de conducir y cuidar a los niños y niñas en el trayecto entre la casa y la escuela. Su tarea, en principio, se limitaba a iluminar el camino cuando estaba oscuro, cargar con los materiales escolares y acompañarlos en la ruta. Según indica Díaz (2001), la evolución del término muestra que, en el griego helenístico, παιδαγωγός (*paidagogos*) pierde la concepción de ‘esclavo’ y comienza a tener un sentido más cercano al de un educador moral.^{3,4} Es interesante recalcar que, aún con el cambio de sentido, no se le confunde con el διδακτικός (*didaktikós*), quien es el proveedor de la ciencia. Por ejemplo, la única ocasión en la que el παιδαγωγός (*paidagogos*) podía ejercer la enseñanza de las primeras letras era en

3 Precisa Láscaris (1954): “Hasta Sófocles, no tiene otro significado, pero en este autor ya se encuentra que, además, significa el ‘hombre que cuida de un adolescente en su desarrollo moral’, como se ve con Orestes, en la *Electra*” (p. 468).

4 Señala Forte (1997): “En Grecia la figura del pedagogo responde mejor a la de tutor o a la de preceptor que a la de educador o instructor” (p. 46).

ausencia del διδακτικός (*didaktikós*). El διδασκαλεῖον (*didaskaleion*) era la escuela, la casa del maestro, en la que tenía lugar una educación colectiva dirigida a niños y niñas de condición libre.

En la Edad Media, Hugo de San Víctor publicó el *Didascalicon de studio legendi* o *El afán por el estudio*. El *Didascalicon* (*didascálicon*) que significa ‘instrucción’ o ‘enseñanza’ (Villalaz, 2011, p. 11), es una obra dedicada a la didáctica de la lectura,⁵ que versa tanto sobre la lectura individual como la lección magistral. En esta se discrimina “qué leer, en qué orden y cómo” (Villalaz, 2011, p. 11), pero además se sistematiza la didáctica medieval, la cual transita de la *lectio* a la *quaestio*, de rememorar el pasado a poner sobre la mesa las inquietudes y los nuevos horizontes que se abren con el Renacimiento.

En 1629, Ratke publica *Aphorisma Didactici Precipui* (*Principales aforismos didácticos*). Mientras que Hugo de San Víctor, en su *Didascalicon*, sostiene todavía la enseñanza escolástica, Ratke criticó el *Trivium et Quadrivium* y no reparó en mostrar la deficiencia de la didáctica medieval (Hamilton y Gudmundsdottir, 1994). En contra de la *lectio* magistral, Ratke defendió la enseñanza de la lectura en la lengua vernácula además del latín, a partir de la observación y la experiencia.

Comenio, contemporáneo de Ratke, retomó algunas de las ideas del pensador alemán, que posteriormente sirvieron para la reorganización didáctica y como modelo incipiente de la escolarización moderna. La preocupación por la metodología de la educación era frecuente durante el Renacimiento, pero lo que hace al concepto didáctico de Comenio algo especial es que propone la universalización de la enseñanza para el perfeccionamiento humano. Más adelante se ampliará la exposición sobre este posicionamiento.

Ahora bien, al rastrear el empleo del concepto *currículum*, este aparece durante el Renacimiento, en la Universidad de Glasgow, en 1633⁶ (Hamilton, 1993). El término, que se incluye en un atestado de graduación de un maestro, trae consigo una señal importante, el documento al que corresponde se promulgó “poco después de la reforma de la universidad realizada por los protestantes⁷ en 1577” (Hamilton, 1993). El vocablo latino *currículum* deriva de *curro*, *currere* significa ‘correr’ o ‘recorrer’, junto al sufijo *-culum* expresa carrera, trayectoria o movimiento progresivo. Según Hamilton y Gudmundsdottir (1994), el concepto de currículo se vinculó con el “conjunto de conocimientos que los maestros de escuela pueden comunicar a través de su enseñanza”⁸ (p. 346). A pesar de encontrarse en este documento renacentista, el concepto no difundió en su uso común en el ámbito educativo hasta el siglo xx. Es decir, lo relativo a la enseñanza continuaba nombrándose “didáctica”.

Del uso inicial de los conceptos *didáctica* y *currículo* se podría apresuradamente concluir que uno de los términos responde al cómo de la escolarización, mientras el otro al qué. Sin embargo, como indican Hamilton y Gudmundsdottir (1994), este punto de llegada “es una gran simplificación”⁹ (p. 347) del asunto. Basta profundizar en la lectura de la *Didáctica Magna* a la luz de esta distinción, para que resulte problemática,¹⁰ en especial porque Comenio entiende por didáctica la preocupación por la enseñanza en sentido amplio.

5 Para Hugo de San Víctor la didáctica debe conducir al amor por la lectura, que sirve para el perfeccionamiento del ser humano, como un modelo de vida.

6 HHamilton (1993) señala que hay noticias de un aparente uso anterior al de Glasgow en los registros de la Universidad de Leiden en 1582. Su hipótesis es que, en cualquier caso, el vocablo llega tanto a Ginebra como a Glasgow, por discurso latino de las congregaciones filiales del siglo xvi.

7 Como lo indica Hamilton (1993), aunque en los escritos de Calvino aparece la palabra *carrera*, no emplea el vocablo *currículum* sino *cursus* o *stadium*.

8 Texto original: “The body of knowledge that schoolteachers could communicate through their teaching”.

9 Texto original: “But it is a gross oversimplification”.

10 En los capítulos del xx al xxiv, Comenio se refiere a la enseñanza de las ciencias, las artes, las lenguas, las costumbres y la piedad.

La Didáctica Magna y el sentido humanista de la enseñanza

En el siglo XVII, antes de la separación de los nacientes campos disciplinares (ciencias naturales y ciencias del espíritu), previo a la discusión sobre el estatuto científico de la pedagogía, de la consolidación de las ciencias de la educación, de la psicologización de la educación y de la proliferación del *curriculum studies* o estudios sobre el currículo, la didáctica tuvo por tema la preocupación general por la enseñanza.

Fue el filósofo checo Jan Amos Komensky,¹¹ quien en su *Didáctica Magna* abonó el camino para la reforma educativa que condujo al esbozo de una temprana escuela moderna. Aunque a Comenio se le han otorgado varias paternidades, entre ellas el ser “padre de la didáctica”, y aunque así se le menciona en innumerables estudios sobre educación, la atribución basta para no profundizar sobre su planteamiento sobre la didáctica general. Entonces, cobra sentido la pregunta: “Juan Amós Comenio ¿conocido-subestimado?” (Schaller, 2007).

La *Didáctica Magna* es un libro mencionado por los especialistas en educación de Hispanoamérica, sin embargo, según Mota et al. (2022), su obra “permaneció ignorada hasta el siglo XIX” (p. 127) en la región. Al respecto, Vargas (2022) lanza una hipótesis “Comenio no tuvo la recepción que merece en el mundo hispanohablante [...] en gran medida por su proveniencia protestante” (p. 55). Lo cierto es que la aproximación a su obra desde fuentes secundarias o interpretaciones de terceros ocasionó versiones difusas y, en algunos casos, distorsionadas de Comenio. Por ejemplo, Palacios (1978) lo acusó de ser precursor de la escuela tradicional y de centrarse en una didáctica basada en textos y castigos. La sorpresa es que la propuesta de Comenio tiene rasgos que hoy reconoceríamos actuales, su cuestionamiento a la autoridad, al elitismo y su proyecto de universalización de la educación mantienen vigencia.

Para Llinàs (2019), Comenio se ubica en una etapa que media entre un discurso educativo anterior al siglo XVII, que en buena parte estaba ligado íntimamente con la Iglesia católica, y uno posterior, que se sitúa en siglo XVIII, en el que hay un impulso de hacer de la educación una ciencia independiente. La etapa intermedia se caracteriza por la preocupación por una perspectiva que difiere de la matematización y el mecanicismo cartesiano¹² (Duque, 2022) y se acerca más al humanismo. Lo cierto del caso es que Comenio pertenece a una época de imparable desarrollo en todas las áreas, en la que surge una naciente burguesía y el protestantismo anuncia una renovación religiosa y social. En este contexto surge su propuesta sobre la enseñanza, la cual se niega a romper aún con lo teológico, pero posiciona la formación humana en un nuevo lugar:

Comenio, heredero de la audaz tradición humanista del Renacimiento, dice que “el hombre lo es todo porque es capaz de llegar a serlo todo”, su convicción fundamental es que la educación, que hace hombre al hombre.¹³ (Suchodolski, citado por Mota et al., 2022, p. 127)

Los rasgos mencionados son necesarios para entender la didáctica comeniana como el proyecto para una enseñanza homogenizadora y de ascenso social, que pasa no solo por el cambio político, sino del conocimiento. Con Comenio, el conocimiento debe dirigirse a todos y debe haber modos adecuados para que todos tengan acceso sin distinción “social, lingüística o económica” (Krausová, 2022, p. 22). Dos obras, particularmente, sirven como textos que democratizan el conocimiento. *Janua linguarum reserata* se editó en 1631 como el primer manual moderno de latín; posteriormente *Orbis pictus*, de 1658, un manual para aprender esta misma lengua, pero a través de imágenes y posiblemente dirigido a niños. Ambos textos recogen la idea innovadora de enseñar desde lo

11 En adelante: Comenio.

12 Aunque en la modernidad prima el racionalismo cartesiano, con Comenio se debe colocar también la mirada hacia el Renacimiento y el Barroco.

13 Texto original: “Comenio, herdeiro da audaciosa tradição humanista do Renascimento, diga que o “o homem é tudo porque é capaz de tornar-se tudo” a sua convicção fundamental é que a educação, que faz do homem um homem”.

cotidiano y vivido. A estas se les suma su preocupación por la enseñanza en: *La escuela materna* (1631), *Theatrum universitatis rerum* (1632), *Opera didactica omnia* (1657) y *Didáctica Magna* (1657).

La *Didáctica Magna* aborda los problemas que se derivan de la Reforma a partir de un nuevo proyecto de organización de la enseñanza. Se trata de una renovación didáctica con el fin de concretar la idea de escuela moderna que sustenta un sistema con perspectiva humana y social. Al respecto, explican Mota et al. (2022):

Para ubicar los presupuestos teóricos sistematizados por el autor, es necesario presentar un método, es decir, una forma de organización [...] que nos permita desarrollar la presente sistematización en relación a las siguientes categorías: la esencia humana y la relación individuo/sociedad, la finalidad social de la educación y el método, el papel del docente en el proceso educativo [...] Comenio entrega una sistematización de la didáctica moderna, permeada por muchos contrastes que abarcan temas sociales y educativos que discutimos hasta el día de hoy.¹⁴ (p. 128)

La *Didáctica Magna* tiene como soporte ontológico la triada: Dios, naturaleza y arte, los cuales, según Comenio, se vinculan en *panarmonía* y se conocen a través de la *pansofía* y la educación, la *pampedia*. En el universo comeniano todas las cosas están relacionadas, de modo que cada una de sus partes constituyentes reflejan el cosmos, a la vez que cada ser proyecta la idea divina del orden del mundo. Así, el ser humano expresa este orden perfecto, a la vez que en la naturaleza hallamos la manifestación de las ideas de Dios.

Al respecto, detalla en el capítulo V de la *Didáctica Magna* que la realidad posee tres planos ontológicos: Dios, quien es la razón de razones; la naturaleza, en la que se encuentra impresa su universal providencia; y el arte que la imita o representa. Como precisamente el orden divino se desarrolla en la naturaleza, el ser humano puede aspirar a conocerlo por medio de los sentidos y la razón.

La *pansofía* es la sabiduría general o ciencia, que no es más que la organización de ideas guiadas por la luz divina. Para Comenio, el ser humano aspira a adquirir la *pansofía* por medio de la *pampedia*. Es así como sostiene que la educación conduce al ser humano, por medio de las ideas divinas que componen su entendimiento, a que ilumine su camino y el de otros en un todo orgánico, pues si logra conocer el orden de todas las cosas, conocerá no solo el mundo, sino también a Dios. Es decir, por medio de la educación se logra alcanzar el conocimiento universal y potencial humano.

Comenio impulsa una ciencia y educación universal. Mientras que la ciencia nos brinda una comprensión total del mundo y de la vida, la educación, dirigida a todos (*omnes*), nos permite alcanzar ese conocimiento total. Si hasta ahora el conocimiento no ha sido de acceso universal, sino un asunto exclusivo de un grupo social particular, la *pampedia* tiene como meta enseñar todo a todos por medio de la didáctica.

El proyecto de Comenio no es un planteamiento solo para la transformación individual, sino para edificar un proyecto educativo común, una reforma social, la educación universal: “escuelas para jóvenes y muchachas, para ricos y pobres, para nobles y plebeyos” (Comenio, citado por Schaller, 2007, p. 18). La didáctica se preocupa, entonces, por las instituciones que dispensan el saber en vistas de reformar la condición humana.

La didáctica es un proyecto amplio que incluye y a la vez supera la pregunta por el método. La enseñanza debe renovarse, porque solo de este modo se podrá mejorar lo humano. Como lo recuerda Patočka (citado por Schaller, 2007): “La educación del hombre para la humanidad yace más profundamente, allí donde todas las metas y todas las posibilidades esenciales del hombre pueden ser formadas, concebidas, criticadas, constatadas y perfeccionadas” (p. 27).

////////////////////////////////////

14 Texto original: “Com o objetivo de situarmos os pressupostos teóricos sistematizados pelo autor, faz-se necessário apresentar um método, ouseja, um modo de organização teórica e científica que nos permita desenvolver a presente sistematização no que concerne às seguintes categorias: a essência humana e a relação indivíduo/sociedade, o fim social da educação, o currículo e o método, o papel do professor no processo educativo [...] Comênio entrega uma sistematização sobre a didática moderna, permeada por muitos contrastes que abarcam questões sociais e educacionais que discutimos até os dias atuais”.

La reforma de la enseñanza es necesaria porque la educación conduce a vivir mejor. Con ella se saca el potencial que Dios ha proporcionado a cada quien para ser racionalmente dirigida. Pero para ello debe renovarse la didáctica, como indica Jaume (2013), la crítica de Comenio es hacia la enseñanza de la época¹⁵ y no hacia un problema en el ser humano. La didáctica es para Comenio la idea de una escuela universal, dirigida a todos, para enseñar todo. La escuela tiene como finalidad constituir un taller para la humanidad.

En el capítulo VII de la *Didáctica Magna*, Comenio declara que la enseñanza de la época padece una enfermedad crónica. El diagnóstico desfavorable se debe a que en ellas el ser humano no se guía por su propia razón, sino por la de alguien más, en especial, porque se limita a aprender y recitar libros de memoria, sin estudiar “la médula de las cosas” (Comenio, 2012, p. 89). Como se sobreentiende, la enfermedad no es otra que el método escolástico de la argumentación silogística, al cual solo tienen acceso determinados estratos sociales.

Debido a ello, “Comenio lanza una propuesta de renovación de [...] la enseñanza”¹⁶ (Mota et al., 2022, p. 127). En el capítulo X, Comenio reafirma el principio de universalidad: las escuelas son “talleres de la humanidad” (Comenio, 2012, p. 76), “en las que se les enseñe todo a todos y totalmente” (Comenio, 2012, p. 83). Agrega: “Para que no ocurra nada, durante nuestro paso por el mundo, que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia” (2012, p. 75).

En el capítulo X, Comenio realiza una selección de las cosas que comprende la cultura que conduce la perfección del ser humano, afirma:

Desde luego, y sin excepción, hay que tender a que en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas, I. Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias. II. Se cultiven los idiomas. III. Se formen las costumbres con suma honestidad. IV. Se adore sinceramente a Dios. (Comenio, 2012, p. 76)

Entonces, si las escuelas procuran formar seres humanos “sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón” (Comenio, 2012, p. 76), los contenidos programáticos de estudios se organizan en sabiduría, prudencia y piedad.

Otro síntoma de la enfermedad ha sido el que cualquiera se haya atribuido el hecho de enseñar sin un método determinado. Esto ha llevado a que el fundamento no sea firme ni se emplee un modo seguro, sino más bien antojadizo. De manera que, el problema didáctico no se encuentra en las capacidades de quienes estudian, sino del método mismo que se emplea para enseñar. No importa el ingenio que se tenga, sea agudo u obtuso, “todos [...] han de ser encaminados a los mismos fines de ciencia, costumbre y santidad” (Comenio, 2012, p. 98). Con esto Comenio quiere defender que no merece la pena remarcar las diferencias, todos tenemos una única naturaleza, la humana y, por tanto, pueden ser atendidos bajo un mismo método, el de la escuela.

En este mismo sentido, no encuentra diferencia ontológica entre el hombre y la mujer, ambos son creaturas racionales. Por ende, la mujer debe seguir el plan didáctico en la misma institución,¹⁷ afirma: “Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo [...] no hay ninguna razón por la cual el sexo femenino deba ser excluido en absoluto de los estudios” (Comenio, 2012, p. 73).

La escuela es una de las grandes conquistas de la Modernidad. Sus características distintivas apuntan a que se implemente como una institución que se encuentra dispuesta en todos los lugares y que se dirija a todos, tal como la imaginó Comenio. En el capítulo VIII de la *Didáctica Magna*, a partir los dos rasgos modernos mencionados,

15 No está de más anotar que en la primera parte del *Discurso del método*, Descartes (2007) coincide en una crítica a la educación de la época. Sin embargo, Comenio recurre a una fundamentación por analogía de la naturaleza, mientras Descartes opta por una lectura matematizante del mundo.

16 Texto original: “Na qual Comênio lançou uma proposta de renovação da escola e do ensino”.

17 Aunque Comenio reconozca que la mujer es capaz de conocer y llegar a la sabiduría, no rompe con el rol social. Comenio afirma que deben ser educadas no para la curiosidad, sino para administrar la vida familiar y del hogar.

Comenio desarrolla su argumento en favor de la escuela. La reforma de la escuela procura el orden en todo a partir de un arte de enseñar que, si bien es un procedimiento artificial, imita el orden de la naturaleza. La insistencia en este punto no solo se basa en la ontología de la armonía del universo, del orden macrocósmico que se repite en el microcósmico (el ser humano), sino que, además, concibe una enseñanza que acontece “organizado cuidadosamente, tan suave y naturalmente se desarrollará lo artificial como suave y naturalmente fluye lo natural” (Comenio, 2012, p. 108).

En razón de ello, el capítulo XVI expone los fundamentos del método gradual que propone como reforma de enseñanza:

- ▶ La educación debe comenzar en la primavera de la vida (la niñez)
- ▶ Las horas de la mañana son las más adecuadas para el estudio
- ▶ Lo que se vaya a aprender debe escalonarse de acuerdo con la edad
- ▶ Se debe formar el entendimiento antes que la lengua (gramática)
- ▶ Se debe formar el entendimiento antes que la memoria
- ▶ Quien vaya a la escuela debe quedarse hasta que se convierta en una persona erudita y de buenas costumbres.

En el capítulo XII, Comenio indica que la didáctica debe fundamentarse en la facilidad para enseñar y aprender. Se debe ir de acuerdo con la naturaleza, “de esta manera todo se irá consiguiendo suave y gratamente” (Comenio, 2012, p. 139). El método de enseñanza debe ir:

- ▶ De lo general a lo particular
- ▶ De lo fácil a lo difícil
- ▶ En un proceder despacio
- ▶ De acuerdo con la edad
- ▶ A partir de los sentidos
- ▶ Para el uso presente
- ▶ A partir de un único método.

Agrega además que “hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender” (Comenio, 2012, p. 141). El método de enseñanza no debe lastimar ni perturbar¹⁸ al ser humano en el proceso, es por ello que “todas las explicaciones de las cosas se hacen en lengua conocida” (Comenio, 2012, p. 146), para que el método que se siga sea natural, que “marche sobre su propio impulso” (Comenio, 2012, p. 143) para lograr que las cosas serias se traten de modo familiar y ameno, pues “la naturaleza no se precipita, procede por el contrario, con lentitud” (Comenio, 2012, p. 149). Sin olvidar que se aumentará la facilidad en el discípulo si se le hace ver “la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que se le enseñe” (Comenio, 2012, p. 151).

La didáctica es, entonces, la preocupación por la enseñanza como sistema universal, íntimamente vinculado con la escuela, que incluye la preocupación por el método y el plan de estudios como reforma de enseñanza, cuya finalidad es el perfeccionamiento humano. Dicho de otro modo, si para llegar al conocimiento se necesita de un método, este requiere a su vez, una institución que opere resguardándolo como un bien para toda la humanidad, no solo para unos pocos; esa institución es la escuela.

18 Señala Comenio (2012): “No se castigue con azotes por falta de enseñanza. Lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar [...] Para aprender con facilidad se deben utilizar cuantos sentidos se pueda” (p. 151).

Primer desplazamiento: de la didáctica al currículum

De la difusión de los *curriculum studies* o estudios sobre el currículum se desprende la terminología educativa más influyente en la actualidad. Su éxito teórico y técnico es tal que todos los ámbitos de la educación se comprenden desde lo curricular,¹⁹ no en vano Terigi (1996) ya advertía hace 27 años: “Todo lo que acontece en la institución escolar y en el sistema educativo es, de manera indiferenciada, currículum” (p. 161).

No obstante, aunque hoy se continúe otorgando un valor especial al currículum, histórica y conceptualmente se debe abordar con cautela cuando se analiza el legado educativo de la Antigüedad, el Medioevo y la Modernidad.²⁰ Aunque el término *currículo* se utilizó por primera vez en un texto de 1633, su uso no se expandió en el continente europeo, la didáctica continuó ocupándose de la preocupación por la enseñanza. El desplazamiento de un término por otro ocurrió durante el siglo XX en América, especialmente por la influencia educativa que los Estados Unidos tuvo hacia la región latinoamericana en los años sesenta²¹ (Picco, 2014).

Este relego conceptual tuvo lugar en un contexto marcado por:

1. “La mundialización de la educación iniciada después de la Segunda Guerra Mundial” (Noguera, 2012, p. 252);
2. “El surgimiento de la sociedad industrial alrededor de la máquina y la producción en serie” (Díaz Barriga, 2003, p. 4);
3. “Los desarrollos de la psicología experimental, la generación de los principios de la administración científica del trabajo y el desarrollo del pragmatismo” (Díaz Barriga, 2003, p. 4).

El sentido original usado en Glasgow, que ligaba el *currículum* con un “recorrido de conocimientos” fue retomado en el siglo pasado para presentarlo como el campo que se encarga de la selección de contenidos y organización de los saberes.²² Los estudios sobre el currículum fueron la opción concreta para pensar la educación como un sistema que, además de nacional,²³ respondía a las necesidades del sector productivo y se comprende desde el lenguaje de la economía y la psicología.

Al llegar a este punto, se puede afirmar que la primera distinción entre la didáctica y el currículum es el origen continental de una y el anglosajón de la otra.²⁴ Precisar sobre este detalle podría significar una de las razones para comprender por qué en América Latina se desplazó el interés de la didáctica por el currículum; en especial si se piensa en la influencia norteamericana en la región durante el siglo XX.²⁵ La segunda distinción es que, aunque la

19 Tomemos como ejemplo la afirmación de Sacristán (2010): “Son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él. Problemas como el fracaso escolar, la desmotivación de los alumnos, el tipo de relaciones entre profesores y el alumnado, la indisciplina en clase, etc., son preocupaciones y temas de contenido psicopedagógico que tienen algo que ver, sin duda, con el currículum que se ofrece a los alumnos y alumnas y con el cómo se les ofrece” (p. 12).

20 Afirman Savedra y Savedra (2020): “En la tradición anglosajona, conceptos como currículum y competencia aparecen como un discurso nuevo, sin tradición aparente, generando nociones plásticas que, en consecuencia, pueden ser utilizadas en diversas situaciones, con múltiples significados y sentidos” (p. 56).

21 Al respecto, indica Sacristán (2010): “En nuestro contexto el concepto de currículum aparece muy tardíamente en la producción del pensamiento educativo, en las publicaciones, así como su uso entre el profesorado. El Diccionario de la RAE no lo recoge hasta su edición de 1983, distinguiendo una doble acepción: de plan de estudio (proyecto a ser recorrido) y de currículum vitae (proyecto ya pasado). En ese mismo año, en el registro de publicaciones con ISBN español una única publicación llevaba en su título alguno de los términos: currículum o currículum” (p. 25).

22 Por supuesto, los avances de la teoría curricular después de mediados del siglo XX, se ocuparon de asuntos que en sus inicios no fueron predominantes; por ejemplo, comenzó a enfatizarse el concepto de *currículum oculto* (Jackson, 1976), que rebasa la idea rígida de plan de estudios.

23 Cabe recordar que después de la Revolución Francesa se promulgaron leyes sobre la obligatoriedad de la educación primaria a cargo del Estado (Luzuriaga, 1964).

24 Indican Marhuenda y Bolívar (2012): “La recepción de la lógica de Tyler a fines de la década de 1960 y principios de la de 1970 hizo que la didáctica del español pasara de sus raíces continentales a una tradición anglosajona” (p. 539). Texto original: “The reception of the Tyler rationale in the late 1960s and early 1970s moved Spanish didactics from its continental roots into an Anglo-Saxon tradition”.

25 Según Sacristán (2010), el uso del término *currículo* en América Latina tuvo un crecimiento destacable en la década de los noventa, por “la entrada de producción científica de origen anglosajón traducida al español, los contactos internacionales de académicos, la divulgación de la producción propia y la adopción de esta terminología por parte de la legislación y de la administración educativa” (p. 25).

didáctica comeniana poseía un carácter prescriptivo, la rebasaba la posibilidad de una estandarización controlable y cuantificada, pues todavía había una preponderancia de las disposiciones de la o del maestro.

En la década del setenta en Hispanoamérica, se pasa de los estudios sobre la didáctica al currículo gracias a una orientación empírica “influenciada por el positivismo y en busca de una ciencia de la enseñanza en la que los modelos se complejicen para incluir todas las ‘variables’ circundantes relevantes”²⁶ (Marhuenda y Bolívar, 2012, p. 539). El énfasis en el currículo pretendía diseñar planes de estudios bajo criterios científicos y con ello lograr la modernización de las escuelas. Con ello se ralentiza la investigación y teorización didáctica, que luego, para la década de los ochenta, queda eclipsada por la psicología educativa (Marhuenda y Bolívar, 2012).

Para Sacristán (2010):

El currículum determina qué contenidos se abordan y, al establecer niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será lo que entenderemos por progresión escolar y en qué consiste el progreso de los sujetos en la escolaridad. (p. 23)

En la actualidad hay un acuerdo general sobre esta definición de currículo, sin embargo, conduce al siguiente asunto problemático: ¿acaso la *Didáctica Magna* presenta también una programática con una organización por contenidos, niveles, tiempo escolar y progresión? Ciertamente. Como se indicó atrás, la propuesta comeniana supera la definición de la didáctica como método, incluye, en cambio, una preocupación por la enseñanza en toda la amplitud de sus alcances y elementos, inclusive, con lo que hoy comprendemos por currículo.

Al respecto, Terigi (1996) llama la atención del siguiente modo: “Siempre que hayan existido ideas sobre lo que se debe enseñar no significa que ‘siempre’ haya existido el currículum” (p. 164). Llamar “currículo” a lo relativo de las escuelas antiguas o a la enseñanza medieval resulta un anacronismo.²⁷ Es habitual en los estudios sobre el currículo en el siglo XX, que toda vez que se recuerda la escolástica medieval del *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (astronomía, geometría, aritmética y música) se le exponga como un ejemplo de currículo. Así lo incluye, al menos, Sacristán (2010). Lo que importa notar es que esta organización del conocimiento en las nacientes universidades se denominaba “didáctica” (Siu y Vargas, 2022). Lo que hace suponer que la lectura curricularizante contemporánea borra el rastro del pasado continental de la didáctica, la cual no se reducía a una estrategia mediadora, sino al problema de la enseñanza en general, que incluía, por supuesto, la selección y organización de contenidos.

Con la reforma de la enseñanza de Comenio es evidente que la didáctica es también prescriptiva, no obstante, cabe reparar en que “como la constitución de la didáctica es muy anterior a la perspectiva curricular, esta última retoma ese aspecto de aquella” (Noguera, 2012, p. 256). En este sentido, importa notar que tal como lo destacan Palamidessi y Feldman (2003), al final de los años ochenta, el currículum en América Latina fue ampliando sus áreas de incumbencias y sus preocupaciones, y llegó a abarcar temas y problemas que tradicionalmente ocupaban a la didáctica.

Para encontrar el predominio de la lectura anglosajona sobre los problemas de la enseñanza, basta volver a la afirmación de Sacristán (2010): “Desde los siglos XVI y XVII el currículum constituyó una invención decisiva para la estructuración de lo que hoy es la escolaridad y cómo la entendemos” (p. 23). Pero queda sin aclararse ¿por qué se desplaza un concepto por otro?, ¿qué implicaciones trae la omisión de la intimidad entre la didáctica y el currículo?, ¿cómo se llega a comprender actualmente la relación entre ambos términos? La separación de

////////////////////////////////////

26 Texto original: “Influenced by positivism and in search of a teaching science in which models become complex in order to include all relevant surrounding ‘variables’”.

27 Como indica Bolívar (2008): “El término currículo es de uso reciente en el castellano: las prácticas educativas, que hoy calificamos de ‘curriculares’, han sido pensadas antes desde la Didáctica” (p. 69).

los campos “didáctica” y “currículo” es relativamente reciente, y consiste en relegar la didáctica a la metódicas de las ciencias, mientras el currículo se expande desde el plan de estudios hacia el ámbito del aula y la práctica docente (Angulo, 1994). Aun así, en la *Didáctica Magna* se encuentran los argumentos para mostrar que lo que hoy se comprende por currículo corresponde a un subcampo de la didáctica. En palabras de Camilloni (2007), “el currículo es, seguramente, el más complejo de los objetos de conocimiento de la didáctica” (p. 36).

Por ejemplo, con Comenio se comienza a hacer énfasis en una preocupación por la enseñanza “desde el punto de vista de su organización y ordenamiento en relación con el tiempo, es decir, como sucesión ordenada” (Runge, 2013, p. 202). Entonces, en la *Didáctica Magna* la organización de la enseñanza se da en el tiempo, como un problema de secuenciación y planeación. Al respecto, afirma Runge (2013) que es solo después de Comenio que podemos realizar la distinción analítica entre “secuenciar el acto de enseñar” (p. 202) o “secuenciar los contenidos” (p. 202), lo que hoy distinguimos como didáctica y currículo.

Esta distinción posterior a Comenio marca la influencia de dos tradiciones, la anglosajona y la continental. Sin embargo, que cada tradición pudiese distinguir ámbitos de acción derivados de la didáctica, es un llamado de atención para considerar la enseñanza en un sentido amplio, pues, aunque:

Por cuestiones analíticas se tengan que establecer esas diferenciaciones y determinaciones de los elementos y aspectos que entran en juego dentro de dicha situación de enseñanza, no quiere decir que la enseñanza se refiera únicamente al método o a lo que hace el maestro, ni mucho menos solo a los contenidos o, peor aún, a los medios didácticos; o a que el problema de la enseñanza se resuelva atendiendo a sólo uno de estos aspectos, por ejemplo, al aprendizaje —como lo enfatiza la psicología educacional—. (Runge, 2013, p. 207)

Es precisamente este último aspecto lo que supondría la distinción contemporánea entre la didáctica general y las didácticas específicas. A continuación, se ampliará sobre este segundo desplazamiento.

Segundo desplazamiento: de la didáctica general a la didáctica específica

En el último cuarto del siglo XX, se intensificó la producción intelectual y las redes de difusión de investigaciones en el campo de las didácticas específicas, las cuales corresponden a “delimitaciones particulares del mundo de la enseñanza” (Camilloni, 2007, p. 23). El interés que mueve a estas didácticas versa sobre cómo resolver problemas propios del aprendizaje de un campo disciplinar o de una pequeña parcela de esta, así como la constitución misma del objeto de aprendizaje. De ahí que, en las investigaciones actuales, se insiste en subrayar la diferencia y distancia de la didáctica específica respecto de la denominada “general”.

De este contexto surgen aspectos problemáticos: ¿cómo se configura la distancia entre ambas concepciones didácticas? ¿Hacia dónde apunta el foco de atención de cada una de estas? Antes de referirse al distanciamiento, se podría primero pensar en la cercanía, entonces, lo propio sería concluir, apresuradamente, que la didáctica específica se deriva de la general o *magna*. No obstante, ambas difieren tanto en su origen como en sus preocupaciones, por lo que sus caminos auguran, más que vínculos, independencia.

Las didácticas específicas²⁸ y, entre estas, la didáctica de las ciencias y matemáticas, se originan de preocupaciones disciplinares y temáticas, en cuanto al desarrollo de contenidos, habilidades científicas y situaciones de aprendizaje. Se pueden encontrar, al menos, dos lugares germinales: la teoría del triángulo didáctica y los *curriculum studies* sobre el aprendizaje.²⁹

////////////////////

28 Existen didácticas específicas según los distintos niveles del sistema educativo, las edades de la persona estudiante, las características de los sujetos, el tipo de institución y el campo disciplinar (Camilloni, 2007).

29 Savedra y Savedra (2020) afirman que “la tradición francófona que, subordinando la pedagogía a disciplinas como la sociología o la psicología, desarrolló las Ciencias de la Educación que han reinterpretado el campo pedagógico” (p. 56), lo que tuvo influencia, a su vez, en la reconceptualización de la didáctica.

La didáctica de las matemáticas fue pionera en la teorización sobre los problemas específicos de la enseñanza disciplinar, a partir del aporte de tres vertientes principales: la teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1991), la propuesta a través de los “saberes” y la teoría de la transposición didáctica que se desprende de los trabajos de Chevallard (2009)³⁰ y, finalmente, la aproximación a través de las “situaciones” de Brousseau (1998).

Desde que Chevallard (2009) acuñara el concepto de trasposición didáctica, su uso se ha extendido de las investigaciones sobre la didáctica de la matemática hacia las restantes disciplinas. Para Chevallard (2009), la didáctica de las matemáticas surge del “juego que se realiza [...] entre un docente, los alumnos y un saber matemático” (p. 15). Este triángulo o sistema didáctico sigue conservando su actualidad y sirve de base para toda didáctica disciplinar.

Debido a que la preocupación por el aprendizaje es uno de los ejes centrales de las didácticas de las disciplinas, estas encuentran un sustento teórico en Vigotsky y Piaget. Esta característica la comparten, a la vez, con el desarrollo de las investigaciones anglosajonas de los *curriculum studies*, las cuales posicionan lo educativo desde los avances de la psicología, las ciencias cognitivas y la neurociencia. En ambos casos quedan sin asumir algunas temáticas que se derivan de la didáctica general. Como lo explican Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002):

La didáctica de las ciencias es entonces la de una disciplina por el momento autónoma, centrada en los contenidos de las ciencias desde el punto de vista de su enseñanza y aprendizaje (esto es, una disciplina de basamento mayormente epistemológico), y nutrida por los hallazgos de otras disciplinas ocupadas de la cognición y el aprendizaje (la psicología y las del área de la ciencia cognitiva). (p. 136)

Las didácticas específicas surgen de los objetos de estudio del ámbito de las ciencias y sus metodologías de investigación, desde las preocupaciones por cómo enseñar una disciplina o un contenido, según las características propias del campo disciplinar. Esto significa que “desde el punto de vista epistemológico, creemos que es posible afirmar que la didáctica de las ciencias no constituye actualmente una rama de la didáctica general” (Adúriz-Bravo e Izquierdo (2002, p. 135). La didáctica específica, que hoy se vincula con las ciencias según sus especificidades, pretende consolidarse como campo autónomo. Se desprende de una disciplina base, al tiempo que pretende independizarse de la ciencia de origen y establecerse como la ciencia de enseñar ciencias.

Si las didácticas específicas son eficientes para resolver problemas puntuales de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, cabe la pregunta ¿para qué la didáctica general? En la década de los ochenta, al tiempo que se conformaban con fuerza las didácticas específicas, se difundía una negativa recepción de Comenio en algunas investigaciones de lengua castellana. Por ejemplo, Palacios (1978) afirma que la *Didáctica Magna* le otorga al alumno un rol pasivo, quien debe aceptar la voluntad de adulto y suscribirse a una educación libresca y autoritaria, a partir del castigo corporal. Aseveraciones que abiertamente contradicen la propuesta de Comenio. En la actualidad, se considera que proponer una metodología universal es trabajo trasnochado y que la didáctica general ya no tiene cabida en las discusiones educativas.

De esta incompreensión sobre el lugar de la didáctica general se han generado algunos argumentos. Según Wolfgang Klafki (citado por Kansanen y Meri, 1999), la relación entre la didáctica general y las didácticas de las disciplinas no es jerárquica, sino recíproca. Cooperan entre sí, aunque sus puntos de partida y posiciones pueden ser divergentes. No obstante, una no substituye a la otra.

En la actualidad prima el logro eficientista y privilegio por el desarrollo de metas, pero sigue vigente la pregunta por la legitimidad de las modalidades de enseñanza y su relación con el despliegue de la vida de los sujetos.

////////////////////////////////////

30 La propuesta de Chevallard (2009) se conoce también como teoría antropológica de lo didáctico (TAD), la cual intenta describir cualquier actividad humana a partir de “la praxis, entendida como el saber hacer desde unos tipos de tareas, problemas y técnicas, y el logos, o saber que describe y organiza la matemática y la didáctica” (Ramírez, 2019, p. 393) y desde el cual se explica el triángulo: docente, estudiante y saber enseñado, más cercano a una antropología cultural y la relación entre prácticas y saberes.

La didáctica general somete “a crítica constante los principios teóricos y prácticos que sustentan [las cuestiones curriculares]” (Camilloni, 2007, p. 20), “es una disciplina que se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social” (Camilloni, 2007, p. 22).

Lo que se llama didáctica o didáctica general tiene como antecedente directo la propuesta comeniana: la pampedia, enseñar todo a todos con el propósito universal de formar lo humano. Sería injusto, entonces, suponer que las didácticas específicas que se originaron durante el siglo XX, superan la idea de didáctica general. La didáctica general de herencia comeniana es la base de escuela moderna. No involucra solo una propuesta metodológica, sino una concepción de enseñanza y un concepto de ser humano, o mejor aún, de cómo la educación nos lleva a perfeccionar lo humano. Si se quiere, desarrolla una antropología filosófica que deriva en pedagógica, en el sentido de traer la pregunta: “¿Qué dice sobre la problemática de lo humano en general el hecho de que el ser humano se tenga que educar?” (Runge, 2015, p. 11).

Conclusiones

Decía Echeverría (2004): “El sentido no acaba nunca; se reorganiza una y otra vez; se vuelve a tejer de distinto modo” (p. 12). Si bien la comprensión implica lanzar nuestros prejuicios sobre aquello que intentamos comprender, exige reconocer la condición de alteridad en la apertura hacia el texto. Abrirse es poner en relación las propias expectativas de sentido con lo que el otro intenta decir, este es el vínculo del intérprete con el texto.

Al reabrir la pregunta por la didáctica y currículo aparecen sentidos que provienen de una tradición que hoy parece distante, pero que conduce toda posible interpretación. Por ejemplo, habitualmente, tanto en los manuales de enseñanza, como en algunos escritos académicos, se distingue *currículum* y didáctica a partir de la asociación a las preguntas: ¿qué enseñar? y ¿cómo enseñar? Esta diferencia puede ser útil si se quiere resolver con cierta prontitud el asunto, sin embargo, corresponde a una simplificación del problema en discusión. Incluso si el concepto *currículum* nunca hubiese aparecido en el léxico educativo, toda preocupación por la enseñanza ya involucra una pregunta por el *qué*; y a la inversa, toda vez que hay un *qué*, se debe resolver el *cómo*, se lo llame o no “didáctica” (Camilloni, 2007). De manera que la distinción así entendida nos lleva a fronteras permeables.

Ahora bien, al detenernos en el compromiso histórico, cuando se realiza un rastreo del sentido original de los términos, se puede precisar que el uso de “didáctica” es anterior al de “currículo”. Esto significa que durante buena parte de la historia y del despliegue de las producciones sobre la educación occidental de herencia griega, se llamó “didáctica” a lo relacionado con la enseñanza. Por lo cual, es anacrónico nombrar como “currículo” a la organización antigua o medieval de la educación. La distinción reciente entre los conceptos responde, al menos, aunque no exclusivamente, al vínculo que tuvo una con la tradición occidental y el otro con la anglosajona. Dicho de otra manera, mientras la didáctica proviene de una larga tradición continental, el currículo no tuvo la misma difusión hasta el influjo anglosajón de su uso en los *currículum studies*, o estudios sobre el currículo, durante el siglo XX.

Una posible hipótesis que se desprende de la presente investigación es que el desplazamiento de sentido de la didáctica general ocurre durante el siglo XX, debido al impulso por elevar su carácter científico, de un lado y, técnico eficientista, de otro. Esto sucede con el influjo del positivismo³¹ francés por hacer de la educación una ciencia (Marhuenda y Bolívar, 2012), conjugado con el monopolio temático de los estudios sobre el currículo.

31 Como también lo explica Bolívar (2003): “El predominio de un enfoque/paradigma positivista, como ha sido suficientemente denunciado, ha contribuido a silenciar los fines (centrándose en los medios), reducir la dimensión teórica (para limitarse a la técnica) o limitarse al hacer práctico de procedimientos técnicos (desdeñando el saber teórico)”.

En este tránsito, quedan relegados los asuntos de la didáctica general que se nutren de una antropología filosófica del ser humano como “ser necesitado de educación” (Runge, 2015, p. 11).

Entonces, ¿es necesario recuperar la historicidad del concepto *didáctica* en su sentido general y específico? Las didácticas de las disciplinas son una propuesta valiosa porque solucionan problemas específicos derivados de los contenidos de las ciencias, sin embargo, corren el riesgo de perder de vista los desafíos de la enseñanza en general. Las didácticas específicas resuelven la pregunta por el aprendizaje de una parcela del campo disciplinar, con el riesgo de abandonar en el camino la enseñanza desde la complejidad de la institucionalización del conocimiento.

En el recorrido histórico se destacan algunas líneas comprensivas, que indican que la didáctica general tiene como fin la universalización de la enseñanza para romper con el elitismo escolar y la exclusividad del conocimiento. Es “general” no solo por la propuesta de un método universal, sino por abordar los asuntos universales que devienen de la institucionalización del conocimiento, de la enseñanza como resguardo del saber que conlleva lo humano, social, político, económico, curricular, evaluativo, tecnológico y relativo al género; asuntos que no se derivan de los problemas de una ciencia específica, sino de aquello que es común a la escuela como proyecto. Entonces, cada vez que surge la tentación de abandonar el sentido general de la didáctica se atiende la pregunta: “Comenio ¿conocido subestimado?” (Schaller, 2007, p. 17).

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. e Izquierdo, M. (2002). Acerca de la didáctica de las ciencias como disciplina autónoma. *Revista Electrónica de Didáctica de las Ciencias*, 1(3), 130-140.
- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. Angulo y N. Blanco (coordinadores), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-29). Aljibe.
- Bolívar, A. (2003). Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres. En *Didáctica y Currículum*. Reunión Área Didáctica y Organización Escolar. Valencia, España. http://cmap.upb.edu.co/rid=1196125280484_1620456719_967/Bol%C3%ADvar%20-Did%C3%A1ctica%20y%20
- Bolívar, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la postmodernidad*. Ediciones Aljibe.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des Situations Didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Calvino, I. (1993). *¿Por qué leer los clásicos?* Tusquets.
- Camilloni, A. (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En A. Camilloni (compiladora), *El saber didáctico* (pp. 21-38). Paidós.
- Chevallard, Y. (2009). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado* (trad., Claudia Gilman). Aique Grupo Editor.
- Comenio, J. (2012). *Didáctica Magna*. Akal.
- Descartes, R. (2007). *Discurso del método*. Akal.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2). <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Díaz, J. (2001, febrero). La educación en la antigua Grecia. *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*, pp. 93-113.
- Duque, S. (2022). Cuidado del alma y salvación. Aproximación a la lectura de J. A. Comenio por J. Patočka. En M. Prada y D. Rubio (eds.), *Comenio, 350 años después* (pp. 69-88). Editorial Universidad Pedagógica Nacional-Embajada de la República Checa.
- Echeverría, R. (2004). *El búho de minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Lom Ediciones.
- Forte, N. (1997). Sociedad y poder: el caso del Pedagogo en Electra de Sófocles. *Circe*, 41-56. <https://repo.unlpam.edu.ar/handle/unlpam/7424>
- González-García, V. (2018). La coherencia curricular en la Educación Superior: algunas reflexiones. *Revista Educación*, 42(2). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139040>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos “clase” y “currículum”. *Revista Iberoamericana de Educación*, (1). <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm#:~:text=En%20Leiden%20y%20Glasgow%2C%20y,una%20unidad%20pedag%C3%B3gica%20m%C3%A1s%20corta>
- Hamilton, D. y Gudmundsdottir, S. (1994). Didaktik and/or Curriculum? *Curriculum Studies*, 2(3), 345-350.
- Jackson, P. (1976). *La vida en las aulas*. Morata.

- Jaume, A. (2013). Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, 40, 85-100.
- Kansanen, P. y Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process. *Didaktik /Fachdidaktik as the Science (-s) of the Teaching Profession*, 2(1), 107-116.
- Krausová, E. (2022). Jan Amos Komenský: El eterno errante. En M. Prada y D. Rubio (eds.), *Comenio, 350 años después* (pp. 19-28). Editorial Universidad Pedagógica Nacional-Embajada de la República Checa.
- Láscaris, C. (1954). Origen del término pedagogía. *Revista Española de Pedagogía*, 12(48), 467- 472.
- Llinàs, J. (2019). Las bases filosóficas de la modernidad pedagógica. *Logos* (52), 81-93.
- Lozuriaga, L. (1964). *Historia de la educación pública*. Lozada.
- Marhuenda, F. y Bolívar, A. (2012). On the development of didactics in Spain and the present-day crisis of the discipline. *Z Erziehungswiss* (15), 535-554.
- Mota, A., De Paula, R., Braga, A., Abreu, C. y Lima, É. (2022). Didática em comênio: ensinando tudo a todos para reformar a condição humana. *Educación y Humanismo*, 24(42), 126-143. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.42.5372>
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores y Grupo de la Historia de la Práctica Pedagógica.
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Laia.
- Palamidessi, M. y Feldman, D. (2003). "The development of curriculum thinking in Argentina". En W. Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum Research* (pp. 109-122). Lawrence Erlbaum.
- Picco, S. (2014). Las relaciones entre didáctica y currículum. Aportes para la práctica. En S. Picco y N. Oriente (compiladoras), *Didáctica y currículum: aportes teóricos y prácticos para intervenir en las prácticas de enseñanza* (pp. 11-29). Editorial de la Universidad de La Plata (EDULP).
- Ramírez, G. (2019). Reseña: "La teoría antropológica de lo didáctico en el aula de matemática". *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*, 14(2), 392- 396. <https://doi.org/10.14483/23464712.14880>
- Rodríguez, C. (2013). El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje. *Revista Educación*, 37(1), 119-129. <https://doi.org/10.15517/revedu.v37i1.10634>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240.
- Runge, A. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y el saber sobre lo humano (antropología), en Comenio, Rousseau y Kant. Aportes de la antropología pedagógica. *Pedagogía y Saberes*, (43), 9-28.
- Sacristán, G. (2010, enero-junio). ¿Qué significa el currículum? *Sinéctica*, (34), 11-44.
- Savedra, L. y Savedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, (53), 53-68.
- Schaller, K. (2007, enero-abril). Juan Amós Comenio ¿conocido-subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 17-28.
- Schifferová, V. (2021). Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo. (Trad. G. Vargas y E. Vlasakova,). *Pedagogía y Saberes*, (54): <https://doi.org/10.17227/pys.num54-13132>
- Sequeira, A. (1986). Didáctica y currículum. *Revista Educación*, 10(2), 67-72.
- Siu, E. y Vargas, G. (2022). Variantes de la didáctica de la filosofía: cuerpo y fenomenología. En W. Herrera (ed.), *Actualidad y defensa de la filosofía* (pp. 139-155). Editorial Universidad del Rosario-Editorial Uniagustiniana.
- Terigi, F. (1996). Notas para uma genealogia do curriculum escolar. *Educacão e Realidade*, 21(1), 159-186.
- Vargas, G. (2022). Comenio, próximo desconocido. En M. Prada y D. Rubio (eds.), *Comenio, 350 años después* (pp. 51-68). Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10(2), 133-170.
- Villalaz, J. (2011). Notas del traductor. En Hugo de San Víctor, *Didascalicon de studio legendi (El afán por el estudio)*. Biblioteca de Autores Cristianos-UNED.