

Comenio, 350 años después

Maximiliano Prada Dussán
David A. Rubio Gaviria
(Edición académica)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

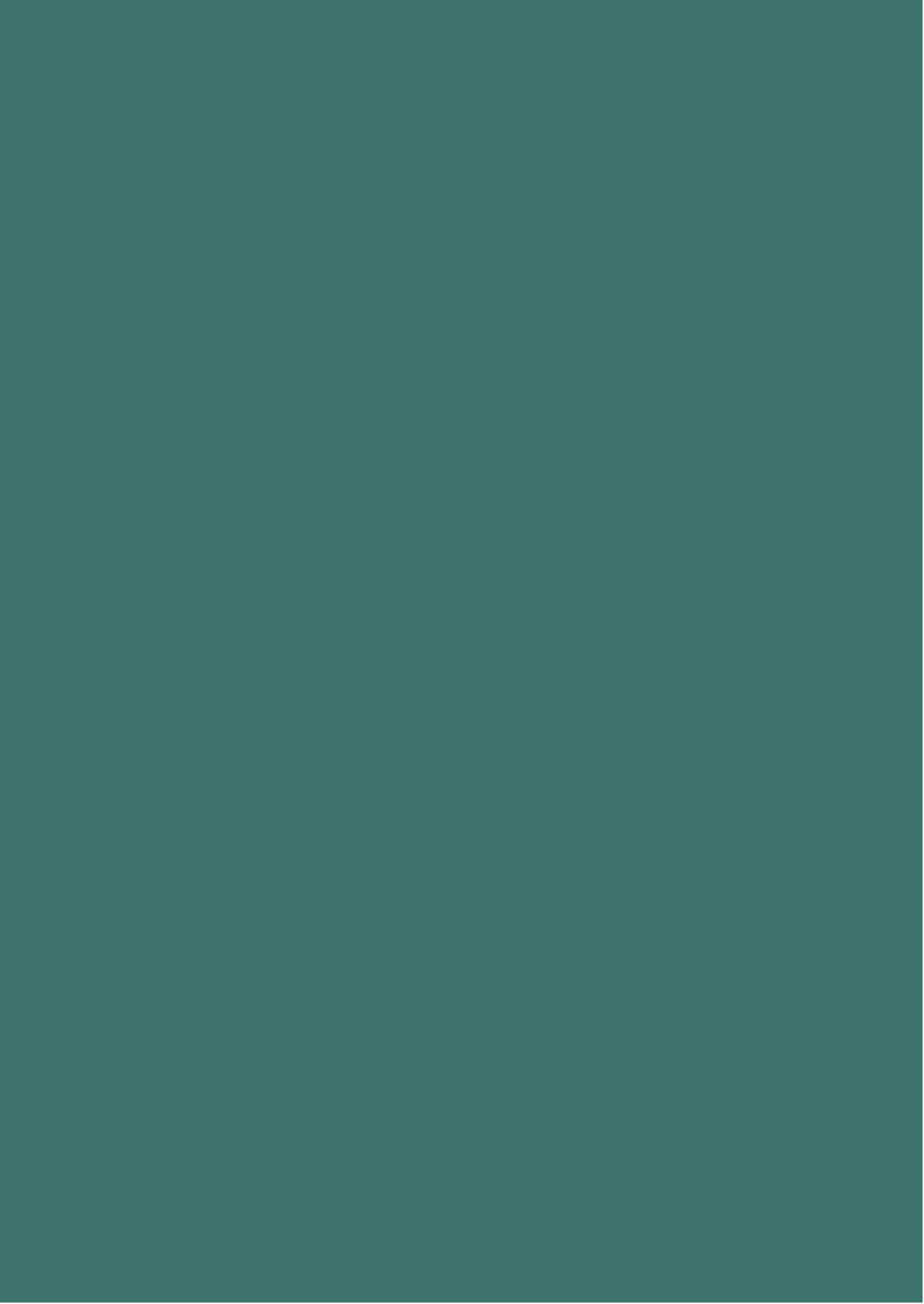
UNIVERSIDAD
del VALLE

UNIVERSIDAD
FENÓLOGO DEL GUÍBO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL



Embajada de la República Checa
en Bogotá



CÁTEDRA DOCTORAL
Comenio, 350 años después

Alejandro Álvarez Gallego
Rector

Mireya González Lara
Vicerrectora de Gestión Universitaria

Yeimy Cárdenas Palermo
Vicerrectora Académica

Fernando Méndez Díaz
Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez
Secretaria General

Maximiliano Prada Dussán
**Coordinador Doctorado
Interinstitucional en Educación**

Todos los derechos reservados

© Maximiliano Prada Dussán,
David Rubio Gaviria,
Eliska Krausová Vlasakova,
Věra Schifferová, Germán Vargas Guillén,
Santiago Andrés Duque Cano,
Dora Lilia Marín Díaz,
Jhoan Manuel García Franco,
Óscar Espinel,
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez,
Alessandro Ballabio,
Diana Melissa Paredes Oviedo,
Luz Amelia Hoyos Cuartas,
Tania Marcela Mateus Carreño,
María Silvia Serra.

© Universidad Pedagógica Nacional

Primera edición: Bogotá, 2022

ISBN impreso: 978-628-7518-46-9

ISBN PDF: 978-628-7518-47-6

ISBN ePub: 978-628-7518-48-3

Colección: Cátedra Doctoral - n.º 12
Comenio, 350 años después

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44
de 1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Este libro no puede ser fotocopiado,
ni reproducido total o parcialmente,
por ningún medio o método, sin la
autorización por escrito de la universidad.

Universidad Pedagógica Nacional
Carrera 16A n.º 79 - 08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 601) 594 1894
Bogotá, Colombia

Embajada de la República Checa
Ministerio de Asuntos Extranjeros
Calle 98 n.º 9A-41, oficina 602
bogota@embassy.mzv.cz
Teléfono: (57 601) 742 9142
Bogotá, Colombia

Preparación editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
Coordinación

Maritza Ramírez Ramos
Edición

Johana Haydee Forero Rodríguez
Corrección de estilo

Mauricio Esteban Suárez Barrera
Diagramación y diseño de cubierta

Imagen de portada

Adaptación a partir de la obra
*Old Man in an Armchair, possibly a portrait
of Jan Amos Comenius*, de Rembrandt

Impresión

Xpress Diseño Gráfico y Digital S.A.S.
Kimpres

Fechas de evaluación:

25-11-2021/25-02-2022

Fecha de aprobación:

29-07-2021

Maximiliano Prada Dussán y David Rubio Gaviria

(Editores académicos)

CÁTEDRA DOCTORAL
Comenio, 350 años después



Embajada de la República Checa
en Bogotá

Catalogación en la fuente - Biblioteca Central de la Universidad Pedagógica Nacional

Comenio, 350 años después / Maximiliano Prada Dussan y dieciséis Autores más. -- Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Embajada de la República Checa en Bogotá. 2022
360 páginas.

ISBN impreso: 978-628-7518-46-9

ISBN PDF: 978-628-7518-47-6

ISBN ePub: 978-628-7518-48-3

Incluye: Referencias al final de cada capítulo.

1. Filosofía de la Educación. 2. Filosofía de la Pedagogía. 3. Espiritualidad. 4. Métodos de Enseñanza. 5. Didáctica Magna. 6. Escuelas. 7. Comenio, Juan Amos, 1592 – 1670 – Crítica e Interpretación. 8. Comenio, Juan Amos, 1592 – 1670 - Pensamiento Pedagógico. 9. Comenio, Juan Amos, 1592 – 1670 – Pensamiento Filosófico. I. Prada Dussán, Maximiliano. II. Rubio Gaviria, David. III. Krausova, Eliska. IV. Schifferová, Věra. V. Vargas Guillén, Germán. VI. Duque Cano, Santiago Andrés. VII. Marín Díaz, Dora Lilia. VIII. García Franco, Jhoan Manuel. IX. Espinel, Óscar. X. Rubio Gaviria, David. XI. Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto. XII. Ballabio, Alessandro. XIII. Paredes Oviedo, Diana Melissa. XIV. Hoyos, Luz Amelia. XV. Mateus Carreño, Tania Marcela. XVI. Silvia Serra, María.

370.9

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	9
Maximiliano Prada Dussán y David Rubio Gaviria	
JUAN AMOS KOMENSKÝ: EL ETERNO ERRANTE	19
Eliska Krausova Vlasakova	
<hr/> PARTE I. PERSPECTIVA FILOSÓFICA	29
<i>IN HARMONIAM OMNIA REDUCANTUR. COMENIO,</i> PENSADOR DE LA ARMONÍA Y UNIDAD UNIVERSALES	31
Věra Schifferová	
COMENIO, PRÓXIMO DESCONOCIDO	51
Germán Vargas Guillén	
CUIDADO DEL ALMA Y SALVACIÓN. APROXIMACIÓN A LA LECTURA DE J. A. COMENIO POR J. PATOČKA	69
Santiago Andrés Duque Cano	
COMENIO: EL TRÁNSITO DE LA EDAD MEDIA A LA MODERNIDAD	89
Maximiliano Prada Dussán	
<hr/> PARTE II. PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICA	113
EL LIBRO COMO ACCESO AL MUNDO: ENTRE IMÁGENES Y PALABRAS	115
Dora Lilia Marín Díaz	
COMENIO, 350 AÑOS DESPUÉS. REFLEXIONES EN TORNO A LOS LIBROS, LA LECTURA Y EL ESTUDIO	139
Jhoan Manuel García Franco	

EL MUNDO ES UN TALLER DE HOMBRES. SOBRE EL <i>HOMO ATHLETA</i> Y LA VIDA EJERCITANTE DE LA MODERNIDAD	165
Óscar Espinel	
<hr/> PARTE III. PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	<hr/> 187
EL MUNDO COMO UNA GRAN ESCUELA O EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA	189
David Andrés Rubio Gaviria	
<i>PAMPEDIA</i> Y PANDEMIA	217
Carlos Ernesto Noguera-Ramírez	
LA DIDÁCTICA EN LA ÉPOCA DE SU REPRODUCIBILIDAD DIDACOGRAFICA	241
Alessandro Ballabio	
<hr/> PARTE IV. PERSPECTIVA DE LA ESCUELA	<hr/> 261
VOLVER A LA DIDÁCTICA GENERAL HOY: ENTRE JUAN AMÓS COMENIO Y WOLFGANG KLAFKI	263
Diana Melissa Paredes Oviedo	
LA INFLUENCIA DE COMENIO EN LOS MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA ACTUAL DEL DEPORTE ESCOLAR	289
Luz Amelia Hoyos Cuartas	
LA ESCUELA COMENIANA Y EL LABERINTO DEL MUNDO: APUNTES PARA LA ESCUELA EN MEDIO DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA	309
Tania Marcela Mateus Carreño	
EL AULA COMENIANA FRENTE A LAS PREGUNTAS POR EL ESPACIO ESCOLAR	331
María Silvia Serra	
SOBRE LOS AUTORES	353

PRESENTACIÓN

Pese a la identificación de la educación como un campo disciplinar en la mayoría de los países del mundo, esta posición no está desprovista de debates. Estos son comprensibles en buena medida en función de los “contextos socio-históricos y tradiciones nacionales” (Suasnábar, 2013, p. 1285) en los que se traslucen diversas denominaciones. A efectos del inventario, se puede constatar que, en el ámbito anglosajón, predominan los usos *educational studies* y *educational research*; en la tradición francesa, la denominación aceptada por la comunidad académica es *sciences de l'éducation*; en Holanda, el concepto *Onderwijswetenschappen* puede traducirse “ciencias de la educación”; en la línea alemana, en cambio, *pädagogik* es el vocablo corriente; y, finalmente, en los ambientes de habla hispana gravitamos entre las denominaciones *pedagogía* y *ciencias de la educación*, nociones que circulan mayoritariamente en la producción académica y en la dimensión institucional. Para no ir lejos, en Colombia, se cuenta con programas de formación posgradual en ciencias de la educación en unos casos y, en otros, en pedagogía, muchas veces a partir de marcos conceptuales que no se ocupan de establecer mayores diferencias entre una y otra denominación. En materia de la producción académica, es célebre la disputa entre la noción de “campo intelectual de la educación”, de procedencia en la sociolingüística de Basil Bernstein (Díaz, 1993), y el “campo de la pedagogía”, defendido por Zuluaga (1999).

De cualquier modo, es claro que la educación, especialmente en el siglo xx, se constituyó como un espacio de confluencias en el cual los intelectuales provenientes de distintas disciplinas encontraron un nicho para la formulación de conceptos y, especialmente, para la elaboración de preguntas orientadas a caracterizar las condiciones de posibilidad de constitución de lo humano o bien de la educación. Por esta razón, es usual que los asuntos educativos hayan sido incluidos

en las agendas de antropólogos, psicólogos, filósofos, entre otros. Los pedagogos a menudo son intelectuales que proceden de alguno de estos campos y que han dedicado sus análisis a los problemas educativos.

Por otro lado, se puede advertir también que los pedagogos (o los científicos de la educación) son personajes singulares que, por fuerza, requieren de aparatos teóricos y herramientas de análisis tomados de diversas ciencias humanas y que, en consecuencia, realizan valoraciones sobre la educación que guardan correspondencia con tales aparatos y herramientas. Es por ello, por ejemplo, que leemos trabajos tanto de psicólogos que avanzan en el conocimiento acerca de los procesos de aprendizaje y las mediciones a propósito de su logro (psicología educativa) como vemos circular trabajos de antropólogos que se preguntan por la condición cultural del hombre en clave de su formación. Del mismo modo, algunos filósofos se inquietan por el carácter perfectible del hombre por medio de la educación, o bien acuden a la historia para producir análisis acerca de la (im)posibilidad de educar.

Más allá de los procesos de institucionalización que han conducido a la consolidación de unas denominaciones que son más fuertes en unos espacios culturales que en otros, es preciso destacar que la historia moderna de Occidente se caracterizó por privilegiar en la actividad social las prácticas educativas en las que la escuela devino como la tecnología más eficaz para su desarrollo. En ese contexto, existe un consenso importante en reconocer en la figura de Juan Amós Comenio el punto de partida de aquella tecnología.

Así pues, el presente libro se ocupa de activar este aspecto de la memoria de la pedagogía y de la escuela en el marco del desarrollo de la Cátedra Doctoral “Comenio, 350 años después”, llevada a cabo entre agosto y diciembre de 2020 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que contó con la participación de dieciséis investigadores de cinco países y la asistencia de un nutrido público de Latinoamérica. Las conferencias, que en su mayoría se recogen en este volumen, dan cuenta precisamente de las diversas perspectivas en función de las cuales es posible elaborar preguntas sobre la educación y dar vitalidad a sus debates más importantes, como le corresponde a la Universidad.

La Cátedra Doctoral del Doctorado Interinstitucional en Educación, UPN, es un espacio que, semestre a semestre, presenta la actualidad de un área de interés, un eje temático o un problema de investigación del campo de la educación y la pedagogía. Expone el estado de la

cuestión del campo elegido y muestra los avances de la investigación en cada materia. Así, la Cátedra y este libro pretenden reunir y ofrecer a los lectores una recopilación de la actualidad de la investigación sobre la figura de Comenio en algunos sectores de Latinoamérica. De este modo, desde la UPN, universidad consagrada al estudio y promoción de la educación y la pedagogía, ofrecemos al público hispanoparlante una selección de estudios sobre el autor checo.

Es así como hemos decidido, con criterios arbitrarios, como es natural en todo proceso de selección y de compilación de materiales editoriales, pero que responden a campos temáticos diferenciados, proponer una estructura del libro que, al modo también de una guía de lectura o de “modelo para armar”, le permita al lector decantarse por una u otra entrada; profundizar en algunas perspectivas de discusión sobre la lectura actualizada de Comenio o realizar una lectura lineal de cada uno de los textos aquí seleccionados.

Son cuatro las secciones del libro y están dadas por perspectivas de trabajo que obedecen —o no— al uso de herramientas conceptuales procedentes de distintas disciplinas, a saber: la perspectiva filosófica, la antropológico-pedagógica, la pedagógica y la perspectiva de la escuela. Pese a la arbitrariedad para esta organización del libro, consideramos que cada una de las secciones condensa los lugares de avistamiento desde los cuales cada uno de los autores asumió el reto de pensar *sobre o al lado* de Comenio asuntos contemporáneos de la educación, de la escuela, del maestro o de su historia. Para ello, cada autor acudió a aparatos y formas de conceptualización que hacen parte de su acervo en cuanto investigadores.

Cada una de las secciones reúne entre tres y cinco artículos y su única ambición consiste en dejar en manos de los lectores nuevas preguntas y, especialmente, la voluntad de saber más sobre la obra de Juan Amós Comenio.

Věra Schifferová abre la primera sección con su capítulo “*In harmoniam omnia reducantur*. Comenio, pensador de la armonía y unidad universales”. En él, la autora propone algunas líneas para comprender la obra de Comenio, a saber: la metafísica, la relación entre teología y filosofía, la relación (y la no-relación) con Descartes, así como el momento bisagra o de cambio que se atisba en su obra —y que Schifferová conoce de un modo amplio. Esta última línea, se

concibe bajo la perspectiva de una lectura desde el milenarismo de Comenio, el universalismo de su empresa pansófica y panarmónica, y la constante referencia al trinitarismo.

Posteriormente, la universalidad de la educación, principio comeniano coincidente con la Modernidad, emerge como una de las cuestiones de las que se ocupa Germán Vargas en su texto “Comenio, próximo desconocido”. Se trata no solamente de un Comenio desconocido por los ciudadanos checos, sino por los hacedores de políticas educativas y por los propios pedagogos. Ciertamente, la obra de Comenio aún está lejos de ser traducida en su totalidad al español y su difusión es escasa. No obstante, la universalidad de la educación no es apenas un asunto de política o de análisis pedagógico. En ella se erige una pregunta que tiene también un carácter teológico y un alcance filosófico. Para Vargas, la proximidad de Comenio se ratificó en los propósitos mundiales de la última parte del siglo xx —especialmente en la Declaración de Jontiem—, con lo cual el desconocimiento de sus aportes no se conjura del todo. La investigación filosófica ligada al planteamiento de preguntas pedagógicas, como lo practica el grupo de investigación de Vargas, aparece en este capítulo como provocación.

“Cuidado del alma y salvación. Aproximación a la lectura de J. A. Comenio por J. Patočka” es el nombre de la contribución de Santiago Duque. El cuidado del alma es el asunto en el cual Duque sitúa el acento para su análisis. El concepto de *panamornía* se propone como la pista que el autor quiere seguir en su lectura de la obra de Comenio y los trabajos del comeniólogo Patočka, su *sparring* escogido. Aunque el capítulo de Duque acude al utillaje que le ofrece la filosofía, su interés se localiza en la pedagogía por cuanto reconoce en el moravo un esfuerzo por reintroducir el pensamiento de los hombres en las claves de la armonía, la unidad y la universalidad, antes que en el riesgoso carácter de su autosuficiencia. Esto se da a través de su educación.

Finalmente, Maximiliano Prada cierra esta primera sección filosófica del libro con una propuesta ya insinuada por sus colegas de grilla: que Comenio forma parte de una bisagra en cuya apertura se atisba la Modernidad, no como un periodo de negación o de ruptura con las preguntas y los modos de conceptualización de la Edad Media, sino como otro periodo con sus propios sistemas de comprensión del mundo y de lo humano. Ahora bien, no se trata solamente de una bisagra que une —y también separa— aquello que sabemos moderno;

se trata, más allá, de una apertura al mundo para la humanidad que se basa en unos presupuestos pedagógicos, teológicos y, por supuesto, filosóficos. Comenio, según analiza Prada, forma parte de una tradición que es patente en cada recurso conceptual, en cada lectura sobre lo humano del hombre. No obstante, esa misma tradición, apropiada por el checo, quien es al tiempo diferente de sus contemporáneos, le permite pensar en la escuela como taller, al modo de una máquina cuyos engranajes han sido dibujados por él y concebidos para el tratamiento de *todo* y en su *totalidad*.

Con un hálito más próximo a la antropología pedagógica que a criterios de naturaleza filosófica o estrictamente pedagógica, Dora Marín abre la segunda sección del libro, con un capítulo que se inspira en los *Encuentros con libros* de Stefan Zweig. Toma como punto de partida el imprescindible lugar que tiene el libro entre las culturas alfabéticas, en cuanto es un objeto que, pese a su cotidianidad, resulta absolutamente diferente de otros. A modo de *segundo encuentro*, Marín retrotrae lo acaecido cuando a sus manos llegó el *Orbis Sensualium Pictus* y lo que este libro ilustrado de autoría de Comenio representa en términos de un artefacto tecnológico que es y depositario de un saber pedagógico indispensable para la historia de la escuela y su vínculo irrestricto con la lectura y la escritura. Estas dos últimas, se condensan en el libro-artificio y quedan articuladas a un *tercer encuentro* de la autora, esta vez con otra técnica definitiva para la constitución de seres humanos de esta última parte de la historia: la enseñanza, tal y como Paulo Freire la describe en su *Pedagogía de la autonomía* y en su *Pedagogía del oprimido*. Son estos tres encuentros los que le permiten a Dora Marín, a modo de conversación con Zweig, nombrar a su texto “El libro como acceso al mundo: entre imágenes y palabras”.

Jhoan Manuel García, por su parte, hace una aproximación de cuño antropológico a las ideas de Comenio y asume que el libro es un artefacto —en esto su texto quiere dialogar con los planteamientos elaborados por Marín—, que en Comenio tiene un lugar técnico en la maquinaria escolar, como no ocurre en otros momentos de las historias de larga duración sobre la lectura y el libro que, entre otros, han elaborado Roger Chartier o Walter Ong. La diferencia que tiene el uso de libros para la enseñanza en la pansofía comeniana es avistada por García en su recorrido por dos textos fundamentales del checo: *Didáctica Magna* y *La Pampedia*.

Completa esta sección del libro, el texto “El mundo es un taller de hombres. Sobre el *homo athleta* y la vida ejercitante de la Modernidad” aportado por Oscar Espinel. La vida de los hombres ejercitantes, otrora reservada para la vida propia del enclaustramiento en los monasterios, es expandida, según los análisis de Espinel y de la mano de Peter Sloterdijk, a otras esferas de la vida humana. Tal proceso de expansión de los modos de ascesis-atléticos fue posible, entre otras fuerzas, por la escuela devenida máquina: el taller de hombres que figuró Comenio en su obra. Sin embargo, se trata de un taller con peculiares características. La escuela, distinta a los talleres en los que tiene lugar la fabricación de objetos, está dedicada a cambiarse a sí misma porque lo suyo es la fabricación de hombres, como piensa Philippe Meirieu quien, por cierto, es invitado también a la discusión de Espinel.

La tercera sección del libro reúne tres capítulos que se ocupan de aproximarse a la obra de Comenio desde una perspectiva pedagógica. En el primero, “El mundo como una gran escuela o el aprendizaje a lo largo de la vida”, David Rubio discute sobre la transformación sufrida por una educación que ponía en su centro a la enseñanza en el ámbito de la escuela a otra cuyo objeto se desplazó hacia un asunto diferente: el aprendizaje. La primera gran revolución de la escuela, o acaso su invención como un lugar sistemático para la enseñanza de todo a todos, totalmente, característica de la utopía comeniana, se dispuso en el ámbito del advenimiento de un nuevo orden mundial, como no pocos historiadores identifican el conjunto de sucesos del siglo xvii en Occidente. Otro “nuevo orden mundial” se aventuró a finales del siglo xx, aunque por ahora tengamos dificultades para describirlo. Lo que es seguro es que este nuevo orden no establece ya como su gran utopía el mundo como una totalidad que es susceptible de ser capturada para devenir objeto de enseñanza a todos.

El segundo capítulo de esta tercera sección es de Carlos Noguera. Sin miramientos, el autor reconoce la actualidad del pensamiento de Comenio en su paso hacia delante frente a la estulticia humana. Para Noguera, fue característico de los humanistas de la alta Edad Media satirizar la naturaleza de los hombres a menudo proclive a la necedad, la estupidez y la estulticia como los principales obstáculos para la salvación. Sus trucos argumentativos se orientaron a llamar la atención sobre esta condición, pero solo después de Comenio apareció

un conjunto de técnicas dirigidas a todos los miembros del género humano para alcanzar la dignidad que permitiera la salvación. Sin embargo, a la manera de un eterno retorno —como dice Noguera— a 350 años de la muerte de Comenio la estulticia parece inacabable y parece ser nuestra condición apenas proporcionarle unos límites *razonables*. Con tímido optimismo, Noguera puso por título a su texto “*Pampedia y pandemia*”, a fin de recordarnos que las singulares condiciones del 2020, esto es, el contexto de la primera pandemia del siglo XXI, tal vez nos impongan una oportunidad para buscar otras salidas al laberinto contemporáneo.

Alessandro Ballabio, en “La didáctica en la época de su reproducibilidad didacográfica”, propone una lectura de la didáctica comeniana como una elaboración horizontal, multicentro y plurisensorial que no restringe las elaboraciones del maestro al uso de unos medios para facilitar la enseñanza, sino que es dinamismo que no actúa tanto sobre el cuerpo y el alma infantil; en lugar de ello, lo hace en el ambiente. Para el autor, la invención de la imprenta fue crucial para esta historia y dedica varios pasajes a analizar esa preponderancia. Aunque la propuesta de Ballabio se sitúa en una dirección distinta de otras que no ven en Comenio ni en su didáctica un alcance no invasivo del infante, resulta de interés aproximarse a la lectura que allí se formula.

En la última sección del libro, compilamos cuatro textos que ofrecen una actualización de las ideas de Comenio con respecto a la escuela, bien en su dimensión institucional, o bien en lo relativo a reflexiones de carácter didáctico. El primer capítulo de la sección, escrito por Diana Paredes, se titula “Volver a la didáctica general hoy: entre Juan Amós Comenio y Wolfgang Klafki”. El asunto central para la autora se sitúa en analizar las condiciones de posibilidad de una didáctica general en cuanto segmento disciplinar —más exactamente “subcampo”— de la ciencia de la educación. Paredes examina el alcance de la enseñanza a través de sus dos dimensiones fundamentales: por un lado, aquella que la analiza como una práctica amplia que considera una idea de formación, del ser humano y de sociedad y, por la otra, una relativa a las interacciones, o bien dedicada a la dimensión metódica. Para Paredes la didáctica general está más asociada con la primera idea de enseñanza y, por lo tanto, no queda restringida a aspectos específicos de la enseñanza y el aprendizaje

de contenidos. La didáctica general es recuperada por la autora en su relectura de los trabajos de Comenio y se encuentra orientada por la obra de Wolfgang Klafki, didacta contemporáneo.

Luz Amelia Hoyos, en “La influencia de Comenio en los modelos didácticos para la enseñanza actual del deporte escolar”, muestra que el trabajo de Comenio fue fundamental para la delimitación tanto de la enseñanza del deporte como de los modelos didácticos en el deporte escolar. Para sustentarlo, se remonta a las condiciones en que, a partir del siglo XVI, la escuela incorporó prácticas asociadas al cuerpo, específicamente a través del ejercicio. Hoyos plantea una interesante cuestión a propósito de los límites entre la práctica deportiva como asunto del orden extraescolar y su vigencia en los procesos escolarizados.

Una actualización de las ideas de Comenio en relación con la educación y la escuela para la paz nos trae Tania Mateus en el capítulo “La escuela comeniana y el laberinto del mundo: apuntes para la escuela en medio del conflicto armado en Colombia”. Para el alcance de su propósito, Mateus dedica la primera parte de su capítulo a realizar una revisión de tres obras del moravo: *Didáctica Magna*, *Pampedia* y *el Laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. La escuela para todos, utopía comeniana, es el referente del que la autora se sirve para dar escenario a una figura de maestro que ilumina con su acción y con su ejemplo, capaz de lograr la transformación del mundo.

Cierra la cuarta sección y el libro María Silvia Serra con un capítulo que explora una imprescindible línea para los estudios comenianos y, por supuesto, para la escuela como espacialidad singular. La invención de Comenio no solo se valora en el tamaño de la utopía educativa fundante de nuestra era, sino en la delimitación física de un espacio específico para los niños: la escuela en un sentido amplio y el aula, en uno particular. La línea de la arquitectura escolar, con mayores desarrollos regionales en Argentina, es introducida por Serra en “El aula comeniana frente a las preguntas por el espacio escolar”. Se sirve de varios pasajes de *Didáctica Magna*, pero avanza en la dirección de los debates más actuales que han llevado a la crisis al viejo edificio escolar en una tentativa creciente por *echar abajo* sus muros.

Antes de transitar por las cuatro secciones del libro, conminamos al lector a detenerse en “Jan Amos Komenský: el eterno errante”, una breve semblanza del checo escrita por Eliska Krausová,

compatriota suya, quien desde la distancia del tiempo y el espacio nos ambienta en la potencia de un pensamiento adelantado y de una vida signada por lo adverso.

Como los lectores pueden advertir, este libro está atravesado por un diálogo constante entre la educación, la pedagogía y distintas áreas del saber; dentro de las cuales, cabe destacar el diálogo con la filosofía. Desde su concepción misma, el diálogo entre filosofía, educación y pedagogía ha sido una preocupación relevante en este libro. Comenio mismo, por el panorama epistemológico de la época, se movió con fluidez entre estas y otras áreas. En la UPN, 350 años después, el grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía y el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica se unieron para conmemorar al autor checo y relevar sus aportes y estudios recientes, tomando herramientas conceptuales y metodológicas provenientes de estas áreas. La Cátedra Doctoral y el libro que presentamos representan un esfuerzo compartido entre los dos grupos, que habla de su estrecha relación a lo largo de más de 20 años y explicita preocupaciones investigativas comunes.

Para finalizar esta presentación es de especial importancia agradecer y reconocer el esfuerzo, apoyo e interés de la Embajada de la República Checa en Colombia, en cabeza de la embajadora Katerina Lukesova, por promover la profundización, el estudio y la difusión de la obra de Comenio en Colombia y Latinoamérica. Para nosotros, como educadores, el apoyo y aporte a esta edición y su difusión tiene gran relevancia, pues Comenio es un autor necesario para comprender la labor educativa actual y el oficio del maestro. En los vínculos con la Embajada de la República Checa, agradecemos también el apoyo y mediación de Eliska Krausova, profesora de la UPN, quien, además de aportar al estudio del autor, estuvo siempre atenta a la conmemoración del Año Comenio en la UPN y al vínculo entre las dos instituciones que editan este libro. Del mismo modo, expresamos nuestra gratitud al profesor Carlos Noguera, quien no solamente participó con sus análisis en una de las conferencias y capítulos de este volumen, sino que además estuvo siempre atento al buen desarrollo de la Cátedra, a discutir con los invitados en cada jornada y a continuar afianzando los vínculos con los investigadores internacionales que participan aquí. Finalmente, agradecemos el

interés y apoyo que brindó la Cátedra Unesco de Educación y Cultura de Paz a la realización de la Cátedra Doctoral en la Conmemoración de los 350 años de Comenio.

Maximiliano Prada Dussán y David Rubio Gaviria

REFERENCIAS

- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Suasnábar, C. (2013). La institucionalización de la educación como campo disciplinar. Un análisis desde la perspectiva de la historia social de las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1281-1304. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400012.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Anthropos.

Jan Amos Komenský: *el eterno errante*

Eliska Krausová Vlasakova

Antes de caminar por distintos lugares de Europa, Jan Amos Komenský, en checo; Johann Amos Comenius, en alemán; Iohannes Amos Comennius, en latín, o simplemente Juan Amós Comenio, en español, nació el 28 de marzo de 1592, probablemente en Nivnice, en Uherský Brod o en Komňa, al sur de Moravia.¹ En su caminar cultivó la teología, la filosofía, la lingüística, la política, la pedagogía y la escritura, convirtiéndose, con posteridad, en un referente de los sistemas educativos modernos y contemporáneos, además de ser considerado el padre de la pedagogía y la didáctica, las cuales con el tiempo transformaron la forma de enseñar en las escuelas de Europa y de todo el mundo.

Vivió en un ambiente realmente turbulento de Europa, puesto que era la época de la Reforma Protestante. Personajes como el checo Jan Hus, el inglés Johan Wyclif, el suizo Calvino y, después, el alemán Martín Lutero son de suprema importancia para entender el espíritu protestante que se apoderó del norte de Europa. Este

¹ Moravia (*Morava*) es una región geográfica que actualmente hace parte de República Checa. Es una de las cuatro regiones históricas que la componían (las otras tres regiones son: Bohemia, Silesia y Lusacia). En los tiempos de Comenio, hacía parte del Reino de Bohemia (České království), que era uno de los reinos de *facto* del Sacro Imperio Romano Germánico.

movimiento surgió en el siglo xvi e impulsó profundos cambios en la Iglesia católica, buscando que esta retomara las raíces del primer cristianismo de acuerdo con los preceptos de la Biblia. En este sentido, se opusieron a la autoridad del papa y gestaron una nueva iglesia en la que la interpretación de la Biblia estuviese más cerca a los fieles y lograron que estos pudieran alcanzar la salvación sin la intervención directa del papado. Este fue uno de los desencadenantes de la Guerra de los Treinta Años que inició en 1618 y que concluyó con la firma de los tratados de la Paz de Westfalia en 1648 con lo cual culminó el proceso de la Reforma católica.²

Dentro de este ambiente Comenio cursó sus primeros estudios en los colegios de los Hermanos Moravos, un grupo religioso no católico seguidor de las teorías de Jan Hus, uno de los precursores de las ideas protestantes y el principal representante de la Reforma checa. Más tarde estudió, entre 1611 y 1614, en algunas universidades alemanas protestantes como la de Heidelberg, en donde se instruyó en ciencias naturales y teología. En 1618, año en el que estalló la guerra, se convirtió en el obispo de Fulnek, al oriente de Moravia, cargo otorgado por La Hermandad (Jednota bratrská),³ su grupo religioso, y se trasladó a vivir con toda su familia a dicha localidad. Sin embargo, después de la Batalla de la Montaña Blanca, acontecida en 1620 cerca de Praga y uno de los primeros enfrentamientos de la Guerra de los Treinta Años, los representantes del poder checo (la corona y las tropas del Reino de Bohemia) perdieron contra los ejércitos de los Habsburgo (familia reinante del Sacro Imperio). Esto marcó el inicio de la dominación y persecución de los no católicos, puesto que el Sacro Imperio era un Estado netamente católico a diferencia de Bohemia que toleraba a los católicos y protestantes por igual.

La persecución, particularmente en los territorios checos, les daba a los protestantes la opción de convertirse al catolicismo o enfrentar una acusación por herejía que podía tener como pena la

2 La Reforma católica o Contrarreforma fue la respuesta de la Iglesia de Roma ante la Reforma protestante impulsada por Lutero y buscaba frenar el avance de las ideas protestantes.

3 La Hermandad, la Hermandad de Moravia, la Unidad de los Hermanos o *Unitas Fratrum* es una iglesia protestante preluterana que surgió alrededor de 1415 inspirada en la Iglesia husita fundada por Jan Hus. Operó formalmente a raíz de la Reforma checa de 1457. En la actualidad, sigue operando en República Checa y en varios lugares de Estados Unidos aunque en los tiempos de Comenio fue muy perseguida en las regiones checas, por lo cual sumió sus prácticas en la clandestinidad hasta 1920.

ejecución. Aquí es donde empieza el eterno deambular de Comenio, pues tras la derrota del ejército de Bohemia decidió huir de Fulnek para evitar ser capturado y juzgado y se escondió, con la ayuda de su grupo religioso, en distintos lugares de Bohemia y Moravia donde la intolerancia religiosa no lo pudiera alcanzar. En este tiempo, perdió a su primera esposa y sus dos hijos a causa de una plaga que azotó la región en medio de la guerra, además, por la persecución, dejó atrás sus libros y sus primeros manuscritos fueron quemados por las autoridades.

Después de pasar poco más de dos años escondido, fue exiliado por un decreto imperial, promulgado en 1624, que obligó a los no católicos que no quisieron convertirse a abandonar el Imperio. Así, migró hacia Leszno (ciudad de la actual Polonia) con un gran grupo de creyentes ayudados por La Hermandad. En Leszno vivió durante muchos años bajo la protección de la familia noble reinante, la cual lo protegió de la animadversión de los católicos. Allí volvió a casarse y fungió como docente. Dado que no lo satisficieron los materiales existentes sobre docencia, comenzó a escribir sus primeros manuales y empezó a trabajar en un manual de latín. Así fue naciendo la famosa *Janua linguarum reserata* (*Brána jazyků otevřená*), la cual simplificó y ajustó en el famoso *Orbis Pictus* (*Svět v obrazech*), una de las obras suyas que ha tenido más traducciones años después. Por la misma época, entre 1628⁴ y 1632, empezó a trabajar en la *Didáctica del checo* (*Didaktika česká*), una obra que, como los manuales de enseñanza de latín, buscaba generar profundos cambios en la enseñanza de los idiomas.

Uno de los sueños de Comenio era escribir una gran enciclopedia sobre todo el saber, como él mismo dijo “de Dios y de hombre”. A partir de este sueño, nació el concepto de la pansofía, el cual hace referencia a la ciencia universal o sabiduría general que todo el mundo debería obtener. Este concepto es de suma importancia para poder entender la filosofía educativa de Comenio, además que lo revela, aparte de pedagogo y filósofo, como un maestro espiritual. Naturalmente, su visión del mundo era profundamente religiosa por lo que siempre tuvo a Dios como punto de partida y llegada dentro de todo su sistema pedagógico.

4 Ese mismo año Descartes escribió *Regulae ad directionem ingenii*.

Sus esfuerzos alrededor de la enseñanza, la teología y la filosofía le hicieron ganar mucho reconocimiento dentro del ambiente político, religioso y educativo de su época, lo cual lo llevó a caminar por distintos lugares de Europa exponiendo sus revolucionarias ideas en un ambiente hostil y conservador. Tanto él como Descartes buscaron configurar un método que permitiera unificar los conocimientos en el marco de una ciencia universal, pero esa unificación, a diferencia de la de Descartes, abarcaba no solo los conocimientos racionales, sino también los sensoriales. Así, Comenio aclaró la importancia del conocimiento sensorial y racional para la obtención de la verdadera fe, la cual supuso como la culminación del conocimiento que nos permitiría conducirnos adecuadamente en el mundo.

Aunque en su natal Chequia él no era gratamente recibido, los ingleses y muchos otros europeos, entre los cuales tenía un enorme impacto y simpatía, lo invitaron a distintas ciudades de Europa, sin embargo, él decidió ir a Londres en 1641 para encontrarse con muchos otros académicos y políticos como Oliver Cromwell, personaje que propició La Guerra Civil Inglesa de 1642. En Inglaterra, Comenio resumió sus ideas ante la real sociedad, con respecto a una reforma educativa, en el texto denominado *Via Lucis (Cesta světla)*. En este texto innovador para la época manifestó la necesidad de establecer una educación en profunda unidad y armonía con la naturaleza, armonía que justificó su proyecto de conocimiento universal y la existencia de la pansofía como referente a ese conocimiento.

La nueva manera de ver el mundo, la ciencia y la filosofía que impusieron en el siglo xvii exigió una nueva pedagogía. La propuesta de Comenio fue una de las más sólidas de la época y trataba de ofrecer una educación universal para todos sin ningún tipo de discriminación social, lingüística o económica. Para él, la reforma social estaba ligada a una reforma religiosa en la medida en que se hacía necesaria una educación adecuada que se centrara en la formación del individuo. Todo el conjunto de conocimientos que iban adquiriendo tenían por objetivo la reconciliación del hombre consigo mismo y su acercamiento a Dios. De esta forma, se puede entender la centralidad de Comenio dentro de las diversas corrientes filosóficas a través de un texto tan singular como la *Via Lucis*, libro

que no es una mera obra divulgativa de sus ideales, sino una clara propuesta sobre cómo debe ser el conocimiento que se genere a partir de la institucionalidad.

La *Via Lucis* recoge tanto su doctrina pansófica como sus ideales educativos, brinda un análisis de las facultades y un esquema sobre la estructura de la sociedad. Infortunadamente, la guerra en Inglaterra cambió la situación política y todos los proyectos de Comenio se frustraron por lo cual se vio obligado a salir de ahí. Para fortuna suya, la invitación a Inglaterra no era la única, pues como estaba en la cima de su producción intelectual, había sido invitado a diferentes reinos para continuar con sus proyectos educativos y aceptó la invitación de Suecia (donde permaneció hasta 1648). Su elección no solo se dio por la oportunidad laboral que le permitiría seguir con su proyecto, también constituyó una ocasión perfecta para entrevistarse con la joven reina Cristina, mujer muy preparada para su época, que estaba aprendiendo latín con uno de sus manuales.

Con base en lo que se sabía de la experiencia en Inglaterra, los suecos contrataron a Comenio para preparar un plan de reforma educativa para Suecia, por lo cual viajó hacia ese reino para continuar con su trabajo. Sin embargo, una vez más, atraído por la posibilidad de lograr acuerdos religiosos con los Habsburgos y regresar a su patria, aceptó una invitación a una reunión de obispos no católicos en Leszno. Esta iniciativa, en realidad polaca, no contribuyó en su relación con Suecia, por lo cual no pudo regresar para concluir los proyectos que tenía allí. De este modo, tuvo que regresar a Leszno en 1648 y la muerte de su segunda esposa lo sumió en una depresión. Sin embargo, reuniendo todas sus fuerzas para continuar con sus planes educativos, optó por mudarse a Sárospatak (ciudad de la actual Hungría), siguiendo su eterno caminar por Europa. Allí, escribió sus ideas en el *Tratado universal para la reforma de la humanidad* en el que hace referencia a la creación de un consejo universal en el cual se regule todo el sistema educativo mundial;⁵ este texto estuvo perdido hasta el siglo xx. Paralelamente redactó la primera versión de *Orbis pictus* y, después de cuatro años, regresó nuevamente a Leszno debido a la muerte de su benefactor. Además, publicó un nuevo libro titulado *Schola ludus* (*Škola hrou*).

5 Este texto contiene, antes de su fundación, una de las ideas base de la Unesco.

Sin embargo, como consecuencia de los largos conflictos que solían azotar a Europa, Suecia le declaró la guerra a Polonia y, a pesar de los complicados esfuerzos por lograr un acuerdo religioso aceptable, fue invadida casi en su totalidad entre 1655 y 1660. A raíz de este conflicto los propios polacos quemaron Leszno, pues sus habitantes habían dejado entrar al ejército sueco para evitar la destrucción de la ciudad, lo cual forzó a todos sus habitantes a huir con el único fin de salvar sus vidas. En este incidente, Comenio volvió a perder su biblioteca y sus manuscritos en medio del fuego, de solo uno de ellos, *El gran diccionario checo-latín*, lograron salvarse algunos fragmentos con los que siguió desarrollando el proyecto. Este hecho representó un fuerte golpe a todas sus creencias sobre la armonía entre los pueblos y, en busca de un refugio definitivo, migró hacia Ámsterdam en 1656, una de las ciudades más importantes de las Provincias Unidas de los Países Bajos. En este lugar, produjo gran parte de su obra tal como la conocemos hoy y se volvió un ciudadano respetable entre sus moradores.⁶ Allí por fin consiguió trabajar en paz, aunque vivió con la amargura de ser un eterno errante por no haber podido regresar a su patria hasta su muerte el 15 de noviembre de 1670. Sus restos reposan en Naarden.

RESEÑAS DE ALGUNAS DE SUS OBRAS

La obra de Comenio fue escrita en varias lenguas, particularmente en checo y latín, y recibió retoques a lo largo de la vida del autor, a pesar de haber perdido parte significativa de su trabajo en los dos incendios que redujeron a cenizas sus manuscritos. En primer lugar, dentro de sus obras pedagógicas encontramos:

- *Didáctica Magna (Velká didaktika)*. Esta obra es, en realidad, una teoría de la educación editada en 1657. En ella, Comenio sienta las bases de la pedagogía como ciencia. Ahí, reúne todas sus ideas relacionadas con las reformas de la educación y propone un cambio radical para ese sistema. Por esta obra, es considerado el padre de la pedagogía como ciencia y de la didáctica como técnica apropiada.

⁶ Comenio es retratado por Rembrandt como muestra de aprecio de los holandeses en 1665. La obra se puede encontrar bajo el título: *Old Man in an Armchair, possibly a portrait of Jan Amos Comenius*.

Creía, entre otras consideraciones, que el niño en el colegio debe aprender, pero también debe formarse y educarse. Adicionalmente, planteó que el niño o joven es el centro de atención, no el educador. Así, el niño debe ser educado en familia hasta los 6 años; entre los 6 y los 12 años, debe iniciar sus estudios, algo como una educación básica, para aprender a leer, escribir y contar; entre los 12 y los 18 años, debe iniciar la educación en latín, donde se perfecciona en el aprendizaje de temas más complejos tanto de matemática como de retórica y, además, debe estudiar las lenguas como el griego y la de los países vecinos; entre los 18 y los 24 años, debe pasar a una academia para profundizar en temas como la filosofía y la teología; y por último, después de concluir su formación, debe viajar mucho.

Esta obra la escribió originalmente en checo y después la tradujo al latín. Sus propuestas fueron realmente revolucionarias y originales para la época y, de una u otra manera, las empleamos hasta hoy.

- *Janua linguarum reserata (Brána jazyků otevřená)*. Esta obra, escrita en 1631, se considera el primer manual moderno de latín. Comenio trató de unificar la mirada de los lectores sobre la ciencia por lo que escribió este texto sobre cómo enseñar la lengua extranjera de la mejor manera, tratando de convencer al público acerca de la importancia de aprender lenguas extranjeras. Su enfoque es genial, ya que es una especie de enciclopedia donde, a través de cortas frases en latín, transmite conocimientos sobre el mundo. Además, se debe tener en cuenta que en su época el latín se enseñaba sobre frases aisladas y sin relación entre ellas, más que todo memorizadas. Comenio es el primer pedagogo que sostiene que se debe enseñar sobre algo existente, concreto e interesante. Así le da un vuelco total a la forma de enseñar, que hoy nos parece normal, pero que constituyó un verdadero descubrimiento en el siglo xvii.
- *Orbis pictus (Svět v obrazech)*. Este libro es un manual de lenguas, específicamente de latín y se publicó en 1658. Estaba destinada especialmente a los niños. Representa otra edición de *Janua linguarum reserata* simplificada y mejorada y se convirtió en un modelo educativo para la enseñanza del latín por

muchos años. Fue producto del permanente estudio y preocupación por mejorar los métodos de Comenio y sigue algo muy parecido a un texto audiovisual. Lo escribió en cuatro lenguas: latín, checo, húngaro y alemán.

- *Theatrum universitatis rerum (Divadlo světa)*. Fue escrito hacia 1632. Comenio explica la importancia de la educación general, es decir, para todo el mundo. Además, otra obra compuesta por la misma época, *Navržení krátké o obnovení škol v Království Českém (Una breve propuesta para el mejoramiento de las escuelas en el Reino Checo)*, propone algunas reformas educativas generales para su país de origen.
- *La escuela materna (Informatorium školy mateřské)*. En esta publicación de 1631, Comenio les da a los padres una cierta fórmula para educar a sus hijos en casa antes de cumplir los 6 años. Es una especie de fórmula parecida a la de los jardines infantiles actuales.
- *Opera didactica omnia (Veškeré spisy)*. Esta obra apareció por primera vez en 1657 en Ámsterdam. Hoy día se encuentra reeditada y se trabaja en la Academia de Ciencias de Praga. Constituye un compendio de sus cuarenta y tres escritos didácticos.
- Otra obra de Comenio profundamente filosófica, que entraña sus creencias religiosas y de gran importancia dentro la literatura checa es: *El laberinto del mundo y paraíso del corazón (Labyrint světa a ráj srdce)*. Fue escrita en 1623 en checo, pero su edición pudo lograrse únicamente hasta 1663. Describe al mundo como una ciudad llena de diferentes profesiones y de problemas de todo tipo. Comenio se expresa con mucha ironía. Sin embargo, se preocupa por la mejora de la sociedad, la cual cree que se puede transformar a través de la educación. Las creencias religiosas de Comenio le otorgan un final esperanzador a esta obra.

Adicionalmente, Comenio tiene una serie de textos filosóficos que han sido estudiados a profundidad recientemente, en especial por un gran filósofo y fenomenólogo checo, Jan Patočka. De su interpretación, se entiende que sus teorías han sido muy importantes, aunque no siempre bien entendidas. Patočka afirma que el sistema filosófico-educativo de Comenio es un producto completamente

diferente de las tendencias racionalistas de la época y que con sus esfuerzos por desarrollar una sistematización educativa, con la idea de lograr un mundo visto desde la educación, está solo en su tiempo, razón por la que, en el siglo xvii no fue entendido como educador.

De acuerdo con este autor, la doctrina de Comenio gana en originalidad al perder su modernidad, convirtiéndose en “una doctrina de educación sistemática que verdaderamente trasciende el aspecto de la técnica puramente didáctica” (Schifferová, Vargas Guillén y Krausová Vlasakova, 2021, p. 9).

Un lugar especial merece *El tesoro de la lengua checa (Poklad jazyka českého)*. Esta obra es un gran diccionario de checo sobre el cual Comenio trabajó toda su vida. En él, pretendió incluir también las expresiones de la lengua diaria (vulgar) y la gramática correspondiente. Desafortunadamente, no tenemos esta obra, puesto que se perdió en el incendio de Leszno al lado de muchos otros escritos y libros. Al parecer esta fue una de las grandes pérdidas de Comenio, puesto que, aunque en varias oportunidades trató de reescribirlo, nunca lo logró hacer.

27

CONCLUSIÓN

Comenio fue un hombre perseguido por las circunstancias políticas y religiosas de su época, las cuales lo obligaron a ir de un lugar a otro acosado por el destino, con una vida llena de escollos. Sin embargo, dejó una obra prodigiosa en volumen y en una extraña modernidad. Es extraña porque, aunque en su época no fue suficientemente acogida, hoy en día sorprende por su extraordinaria vigencia aún después de más de 350 años. Su concepción de la didáctica (educación basada en el juego y conocimiento real, en la observación y el análisis de los fenómenos); la importancia de centrarse no en la enseñanza, sino en el aprendizaje; su metodología y la relevancia que le imprime al conocimiento de varias lenguas; su verdadera filosofía de la educación, el concepto global de esta y del sistema apropiado para todas las naciones es algo que en el ambiente educativo actual sigue presente y es obligatorio. Por algo Jean Piaget decía en 1957:

Comenio contribuyó a crear una ciencia de la educación y una técnica de la enseñanza como disciplinas autónomas. Es asombroso que planeaba los fundamentos de la educación para todos los hombres

y para todos los pueblos, es decir, una organización internacional de la instrucción pública tal como está concebida la Unesco. Su pensamiento perdura, ya que se destaca su altruismo y entrega total a una misión no solo religiosa sino social, no solo difunde el credo reformista de su época sino el credo pedagógico. En él prevalece el sentimiento de lo universal como explicación de todo lo que nos rodea y que debe enseñarse y aprenderse. (Piaget, 1957, p. 52)

Por último, su sentido social lo impulsó a creer en la necesidad de crear una educación para todas las personas sin distinción social, económica, lingüística o económica. Concebía una educación generalizada y gratuita para todo el mundo, la cual debía ser desde la cuna hasta la tumba. En este sentido, no se debe olvidar que Comenio era un emigrante, un eterno errante, que tenía una mirada siempre diferente porque, aunque parece encajar en la sociedad, se sabe “fuera” de ella. Aun así, Comenio aparece como un ideal de hombre que lucha en nombre de todo un pueblo, siempre aspirando a ser libre y auténtico en su axiología, es decir, en sus valores, que debían reflejarse en su lengua y su ideología religiosa, a pesar de que las circunstancias lo obligaron a abandonar parte de sus raíces para poder seguir viviendo y soñar con un utópico regreso. Este gran maestro nos dejó un mensaje de vida y de trabajo en el que, sin importar las malas circunstancias, siempre se debe seguir luchando por la paz y la prosperidad de los pueblos.

REFERENCIAS

- Schifferová, V., Vargas Guillén, G., y Krausová Vlasakova, E. (2021). Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-13132>.
- Piaget, J. (1957). La actualidad de Jan Amos Comenius. *Páginas escogidas*. Unesco.

PARTE I
PERSPECTIVA FILOSÓFICA

In harmoniam omnia reducantur. Comenio, *pensador de la armonía y unidad universales*

Věra Schifferová¹

Traducción de: Iván Ortega Rodríguez

Comenio es conocido como un destacado pedagogo, autor de obras de teoría didáctica y de exitosos manuales para el aprendizaje de lenguas. Su primer manual de latín, *Janua lingvarum* (Comenius, 1631), le granjeó una reputación mundial. Se trata de un manual publicado en el año 1631, mientras estaba exiliado en la ciudad polaca de Leszno, donde ejercía como maestro en la escuela secundaria. También es reconocido universalmente como el fundador de la moderna pedagogía sistemática. Ciertamente, las cuestiones relacionadas con su principal vocación vital como educador y teórico de la educación ocupaban el primer lugar para él. Su empeño por lograr una reforma de la educación y la enseñanza estaba estrechamente ligado a su esfuerzo por alcanzar la reforma del saber.

¹ Věra Schifferová es Investigadora Senior en el Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa.

Desde mediados de los años 30 se ocupó intensivamente del problema de la reforma del saber bajo la forma de la pansofía cristiana. Sus esfuerzos en este aspecto fueron tomando un carácter cada vez más universal y a comienzos de los años 40 crecieron hasta convertirse en un programa de enmienda universal que llegó al culmen de su elaboración en la obra monumental —aunque inacabada— de su madurez filosófica: la heptalogía *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (*Consulta general sobre la enmienda de los asuntos humanos*)² (Comenius, 1966a y Comenius, 2014a).

La principal tarea de este grandioso programa de enmienda universal consiste en dirigir a la humanidad desde la dispersión y el caos hacia el camino del orden divino, de la unidad y de la armonía de donde cayó como consecuencia del pecado original. En particular, se debe renovar una triple armonía: las relaciones del hombre con el mundo, con los demás hombres y con Dios. Así, se aplica aquí el principio universalista *omnes-omnia-omnio* (en la enmienda deben tomar parte *todas* las personas; lo enmendado debe ser *todo* y principalmente los llamados asuntos humanos; todo debe reformarse *totalmente*).

En ocasiones, se ha reducido el aporte de Comenio al pensamiento a una única regla didáctica (por ejemplo, avanzar en la enseñanza desde lo más sencillo hasta lo más complejo, de lo conocido a lo desconocido) o al mérito de elaborar un método para el aprendizaje de lenguas, según el cual se puede aprender una lengua rápidamente, con fiabilidad y de manera agradable (*cito, tuto, jucunde*). Todo esto, sin embargo, es solo una parte de sus esfuerzos de reforma que tienen un profundo fundamento filosófico y están motivados teológicamente. Este fundamento filosófico y teológico es lo que intentaré presentar, a pesar de que, dentro los límites de un capítulo, solo pueda hacerlo mediante algunas pinceladas.

PRELUDIO

Si queremos comprender las raíces de las que surgieron los esfuerzos reformadores de Comenio, es necesario referirnos, al menos brevemente, a algunas de sus obras escritas en el *periodo pre-pansófico*. No deberíamos pasar de largo en nuestra consideración un tema

² En adelante, se mencionará esta obra como *Consulta general*.

enormemente significativo del que Comenio sacó fruto en el periodo de sus estudios en Herborn. Hablamos del enciclopedismo, que representa la futura orientación vital de Comenio por ampliar la educación.

Los escritos enciclopédicos de Comenio, elaborados en ese periodo (1614-1627), como el *Theatrum universitatis rerum* (Comenius, 1969), no tienen aún los rasgos de la pansofía, los cuales emanaron de una futura concepción filosófica integral explícitamente expresada. No obstante, esta publicación de Comenio no quedó sin generar resonancias en la pedagogía, puesto que cada manual del pensador dedicado al aprendizaje de idiomas fue posteriormente concebido como una pequeña enciclopedia adaptada para la comprensión en la edad infantil. Por lo demás, la enciclopedia también fue concebida filosófico-teológicamente como una superación de la disarmonía, esto es, de la falta de orden y el caos del mundo creado, que ha caído en el pecado, mediante el regreso a la armonía divina originaria, al orden y a la unidad.

El periodo de los *escritos consolatorios* de Comenio, que precede inmediatamente al periodo pansófico, es de gran relevancia e interés desde el punto de vista filosófico. Muestra la profundidad de la soledad de Comenio, en ocasiones una hondura de falta de esperanza, de pesimismo y resignación. En el diálogo *El doliente*, Comenio confiesa:

Si me muevo entre las personas, no escucho nada más que llantos y gemidos. Si escucho noticias, oigo todo lo malo [...]. Si velo, la mente está en un permanente torbellino: si duermo, mis sueños me espantan, así que ni puedo olvidar las preocupaciones durmiendo ni puedo desprenderme de ellas de ningún modo, de tal manera que ya estoy ahogado en mí mismo y como si mi alma hubiera elegido para sí la muerte sobre la vida. (Comenio, 1978c, p. 70)

El mundo es un laberinto sin consuelo en cuyas ilusiones engañosas y “vanidades vacías” no cabe encontrar descanso. Es un mundo sin Dios, enloquecido, trastornado, vanamente engreído, soberbio, ciego, sordo, feo (Comenius, 1978b),³ “todo yace en el mal” (Comenius, 1978b).

3 Véase también: *Renuntiatio mundi*, esto es Desprendimiento del mundo (Comenius, 1999a, pp. 94-98).

El periodo pre-pansófico es muy importante como preludio de la futura solución. En él, se representa muy bien el tema del peregrino en el laberinto. Para nosotros, lo importante es que Comenio encuentra en la educación el hilo de Ariadna para salir del laberinto sombrío de la ilusión y la seducción, de “todos los laberintos del desvarío humano”. El consuelo de Comenio contiene un aspecto teológico que se expresa de forma certera en *El Centro de la seguridad*. Al hombre le corresponde un lugar intermedio entre el Creador y las demás criaturas; pero, cuando se aparta de ese centro, aparece la violencia, el dolor, la perdición. Las personas se alejan del centro como consecuencia de su “ensimismamiento”.⁴ Por ensimismamiento, Comenio entendía un excesivo amor y valoración de sí mismo. La desesperación únicamente profundiza esa situación y busca ayuda en lugares distintos del centro absoluto.

El estado de extravío no solo del centro, sino también del centro divino absoluto es denominado por Comenio *forasteridad* (*jinudost*, originalmente ‘otredad’, *jinost*). No hay nada que ayude más al hombre que el reiterado regreso a Dios en cuanto representa volver al centro propio. El título, añadido al mencionado escrito: *Desprendimiento del mundo*, indica cuál es la orientación de la solución de Comenio, a saber: la resignación, apartarse del mundo en el que el hombre no puede alcanzar el estar contento ni la felicidad. Aquí no hay nada sólido ni duradero, nada que pueda ofrecerle al hombre una salida: “Ven entonces aquí a la luz, bestia horrenda, mundo monstruoso, que te veamos en toda tu belleza. ¡Oye, mundo! Tú, mundo, eres una gran guarida de Satanás; [...] escuela llena de astucia y mentiras” (Comenius, 1999a, p. 94).

Esta solución, sin embargo, le satisfizo solo parcial y provisionalmente. Mientras que en los escritos consoladores buscaba “el centro de la seguridad” en la huida del mundo, al iniciar el periodo pansófico lo hace en la acción en el mundo de su tiempo. Jan Patočka mostró con éxito que la salida del laberinto está, para Comenio, en la reforma de la educación, que en último término desemboca en una enmienda universal. Dicho de otra forma: la educación es el puente que Comenio tendió sobre el abismo entre la acción humana que se

4 Helena Voldan traduce el término checo *samosvojnost* como ‘simismidad’. Véanse: Comenius, 1999a, pp. 36, 43 y 99 (nota 3) y *Centrum securitatis, to jest Hlubina bezpečnosti* (Comenius, 1978d, pp. 498 y 503).

extravía en este mundo y el “centro de seguridad” que está fuera de él. Comenio fija su atención cada vez más en la cuestión sobre cómo el hombre —que a consecuencia del pecado original se apartó del centro divino, tomó su propio camino y está encerrado en sus intereses particulares— vuelve al camino del orden y la armonía divinos.

METAFÍSICA

Los principales elementos del pensamiento de Comenio se encuentran cohesionados en torno a un sólido marco ontológico en el que incluso el conjunto de las consideraciones referidas a su teoría de la educación, la pansofía y la panortosía tienen fundamento ontológico. Comenio, de manera característica —ya fuera aceptando positivamente, con distancia crítica o con su propio aporte creativo—, hace referencia a casi todas las principales corrientes y exploraciones filosóficas de su siglo, pero también a la herencia de siglos pasados como la patrística o la herencia más remota de los pensadores antiguos. El neoplatonismo, sobre todo en sus variadas figuras renacentistas, constituyó la principal fuente metafísica para Comenio. Jan Patočka, en el marco de sus estudios, analizó con detalle el rasgo neoplatónico de la concepción metafísica de Comenio y escribió sobre él que era “un metafísico por esencia que transitaba por caminos neoplatónicos” (1998, p. 218). La inclinación hacia el neoplatonismo cristiano fue decisiva para la evolución intelectual de Comenio.

LA RELACIÓN ENTRE FILOSOFÍA Y TEOLOGÍA

En Comenio, resulta característico que discurren conjuntamente el aspecto filosófico y el teológico. La reunión de filosofía y teología, de ciencia y fe, ejerció una influencia fundamental en la naturaleza global del pensamiento de Comenio y unificó todo su multiforme esfuerzo intelectual: la metafísica y la pansofía de Comenio están influidas por biblismos y “sin una contaminación deliberada de elementos filosóficos y teológicos” no cabe representarse ni su filosofía de la educación ni sus “proyectos utópicos socialmente educativos” (Sousedík, 1974, p. 20). Recordemos en este contexto una afirmación de Comenio: “Todo lo que escribí para la juventud no lo escribí como pedagogo, sino como teólogo” (Comenius, 1957, col. 27).⁵ En el prólogo

5 “Omnia, quae pro juventute scripsi, non ut paedagogus scripsi, sed ut theologus”.

al manual *Physicae synopsis* —donde, en 1633, publicó unas lecciones sobre filosofía natural dictadas en los primeros años de exilio en la escuela secundaria de Leszno—, Comenio afirma: “Que valga aquí el principio de que una filosofía sin revelación divina está coja” (Comenius, 1978a, p. 80).⁶

Resulta evidente que Comenio, que creció en el entorno de la Unidad de los Hermanos Checos —para quienes la *Biblia* representaba la autoridad principal en cuestiones teológicas y de praxis vital—, tenía desde la infancia una profunda relación con la *Biblia*. Cuando en la segunda parte del escrito *Laberinto del mundo y paraíso del corazón*, Cristo le da al peregrino una *Biblia*, dice:

En lugar de todas las bibliotecas, cuya lectura significaría un trabajo infinito y un provecho pequeño, frecuentemente un daño, siempre fatiga y tristeza, te doy este libro en el que encontrarás compendiadas todas las *artes*. Aquí tu gramática serán tus consideraciones sobre mis palabras; la *dialéctica* la fe en ellas; la *retórica* las oraciones y los suspiros; la física la reflexión sobre mis hechos; la *metafísica* el deleitarte en mí y en las cosas eternas; la *matemática* el contar, pesar y medir mis bondades y, frente a ellas, las ingratitudes del mundo; tu ética será mi amor, que te dará reglas para todas tus acciones hacia mí y hacia el prójimo. (Comenius, 1999b, p. 112)⁷

Comenio, con sus opiniones acerca de la relación entre filosofía y teología, es uno de los principales representantes de la corriente de pensamiento que se desarrolló en la Europa protestante desde la segunda mitad del siglo xvi hasta finales del siglo xvii y que fue denominada por Jacob Brucker *philosophia christiana* o *philosophia mosaica*, esto es, *filosofía bíblica* (Sousedík, 1974). Partidario de la filosofía mosaica era también el maestro predilecto de Comenio en Herborn, Johann Heinrich Alsted (Sousedík, 1974). Según las palabras de Comenio, su inclinación hacia la filosofía mosaica fue el resultado de la influencia de Alsted. Posteriormente, cuando sacó a imprenta el escrito *Synopsis physicae*, le comunicó a Alsted lo siguiente:

6 “Maneat igitur philosophiam absque revelatione divina mancam esse”.

7 Véase también: Comenius, J. A. (1978a). Labyrint světa a ráj srdce. En J. Kolár (ed.). *Opera omnia* (vol. 3) (p. 370). Academia Praha.

Adjunto también el texto de mi *Física*, de la que ya he escrito. Espero de ella el juicio de hombres eruditos y también con amor solicito el tuyo, estimado maestro, a la primera ocasión. Considero, en efecto, que fue siguiendo tus huellas como fui conducido a no querer buscar los primeros fundamentos de la filosofía fuera de la Escritura. (Comenius, 2018, pp. 127-128)⁸

COMENIO Y DESCARTES

La resolución de la relación entre filosofía y teología es muy importante para determinar la posición de Comenio en la historia del pensamiento de la Modernidad Temprana. Como hemos señalado, reunió la filosofía y la teología en un todo unitario, mientras que Descartes —uno de los principales creadores del pensamiento expresamente moderno— las separó estrictamente. Este es el punto central de la discrepancia mutua entre estos dos pensadores. En el año 1642, Comenio tuvo un encuentro con Descartes en el castillo Endegeest, cerca de Leiden. Tal y como describe Comenio discutieron juntos durante casi cuatro horas. Descartes le explicó “los misterios de su filosofía” y Comenio, frente al filósofo francés

defendió la convicción de que todo conocimiento humano que se adquiere por los meros sentidos y reflexiones es imperfecto y con lagunas. [...] Nos despedimos amistosamente [escribe Comenio] [...] yo le invité a que publicase los fundamentos de su filosofía, él a su vez me animó igualmente a apresurar mis trabajos, entre otras cosas con estas palabras: yo no sobrepaso los límites de la filosofía; en mí habrá por tanto solamente una parte de lo que en ti es el todo. (Comenius, 1913, §59, p. 18)

Comenio incluyó en el “todo” tanto el aspecto religioso como el filosófico, la *lumen supranaturale* y la *lumen naturale*. En la nueva fundación cartesiana del saber humano en la autocerteza del yo pensante se fortalece la *lumen naturale* y queda emancipada de la *lumen supranaturale*.

8 “Adjungo etiam *Physicae* meae, quam dixi, exemplar, de qua judicia virorum doctorum exspecto et expeto simulque Tuum, Honorande Praeceptor, amanter requiro prima occasione. Videor enim mihi Tuis quoque vestigiis eo ductus, ut philosophiae fundamenta prima non extra *Scripturam* quaerenda putem”. Véase también: <http://emlo.bodleian.ox.ac.uk/profile/image/881031ca-eb6c-455a-af1f-d433f831ff5a>.

La proposición cartesiana que introdujimos tiene un significado fundamental para determinar la posición espiritual de Comenio en el umbral de la época moderna, con un alcance más amplio de lo que indicaba el contenido puesto originalmente en esta proposición por el pensador francés. Para Comenio, el dualismo cartesiano era inaceptable tanto para la sustancia infinita como la finita, tanto en la *res extensa* como en la *res cogitans*. Estos rasgos constitutivos del cartesianismo eran, para Comenio, el abandono del punto de vista de la totalidad, del orden armónico. Por lo tanto, constituía una manifestación de un particularismo indeseable. Por este mismo motivo, a Comenio le era ajena también la cesura entre sujeto y objeto que se derivaba del punto de vista cartesiano y que, según Eugen Fink, se convirtió en el *leitmotiv* de la filosofía moderna en su conjunto.

A diferencia de Descartes, quien constituyó el concepto de sujeto en el sentido moderno del término, Comenio se encuentra alejado de la concepción de la subjetividad moderna. El rasgo característico del pensamiento de este último es el *asubjetivismo*. Según Jan Patočka: “el esfuerzo de Comenio se apoya precisamente en una defensa casi enconada de la gran totalidad transubjetiva frente al avance ofensivo del subjetivismo moderno” (Patočka, 1981, pp. 250-251). El hecho de que Comenio se detuviera ante las puertas de la filosofía moderna, que no traspasara su umbral, no es a ojos de Patočka su debilidad sino su cualidad:

si se dice por ejemplo —como hoy en día escuchamos frecuentemente— que Comenio *in philosophicis* permaneció alejado de la evolución correcta, debemos tomar conciencia de que, en último término, esa misma confesión la encontramos en Comenio; está quizá apoyada en los sobresalientes éxitos de la ciencia moderna, que son algo muy esencial, pero tal autoridad no está en condiciones de hacer de una forma de pensamiento del mundo la esencia misma del pensamiento. [...] Comenio nos es muy cercano y muy lejano. Comprendemos algunos de sus resultados. No comprendemos sus raíces. Sin embargo, en eso mismo que nos resulta ajeno puede Comenio rendirnos un servicio. Nos apunta más allá de los límites de nuestro universo espiritual. (Patočka, 1997, pp. 16 y 21)

La corriente dominante del pensamiento filosófico europeo de la Modernidad emprendió el camino cartesiano el cual permaneció cerrado para Comenio. A la Edad Moderna, no obstante, no condujo

solo este camino principal, sino también muchos otros pequeños caminos y vías secundarios. El pensamiento filosófico de Comenio representa una alternativa al cartesianismo que es necesario poner en consideración si queremos comprender mejor nuestras propias raíces intelectuales.

TRINITARISMO

Una manifestación destacada de la cercanía, tan característica para Comenio, del aspecto filosófico y teológico es el trinitarismo. Comenio es uno de los miembros importantes de la línea de pensamiento que remite a la noción agustiniana de los *vestigia Trinitatis*, prolongación teológico-filosófica del dogma cristiano de la Trinidad (Dios en una sustancia y tres personas). Así, todo lo que ha sido creado por Dios tiene una estructura triádica. El mundo y el hombre han quedado grabados con huellas de la Trinidad (*vestigia Trinitatis*). Comenio concibe el mundo *sub specie trinitatis* y el trinitarismo desempeña en él un papel significativo. Su pensamiento se caracteriza en una medida significativa por el trinitarismo. Este fue decisivo para la forma final de todos los componentes principales de su pensamiento: la filosofía natural, la metafísica, la pansofía y el programa de enmienda universal.

Según el comeniólogo alemán Matthias Scherbaum, el sistematismo de Comenio representa una alternativa dentro de los esfuerzos de la época por desarrollar un sistema. Sin embargo, no se trata de un sistema deductivo, *more geometrico*, sino de un sistema edificado *more trinitario seu divino*. El filósofo y comeniólogo alemán Erwin Schadel estaba convencido de que en el transcurso de los últimos 350 años se llegó, en el desarrollo espiritual, no solo a un *Seinsvergessenheit*, ‘olvido del ser’, sino también a un *Trinitätsvergessenheit*, ‘olvido de la Trinidad’. Consideró que la crisis moderna era consecuencia de la filosofía subjetivista moderna, que tomó el camino “de la eliminación cartesiana del ser trinitario” y perdió de vista la mirada hacia la totalidad. Asimismo, ponía su esperanza de una enmienda también de los “asuntos humanos” de nuestros días en el estudio y despliegue contemporáneo del trinitarismo. Este autor valoraba a Comenio como adversario del subjetivismo moderno y veía precisamente en ello su principal contribución intelectual (Schadel, 2002).

UNIVERSALISMO

Al hablar de la estrecha conexión entre la filosofía y la teología no deberíamos perder de vista que Comenio no concibe la relación entre estas como una de servidumbre, sino como de hermanamiento. Esta idea la extrajo precisamente de la doctrina sobre los vestigios de la Trinidad. Cuando en la obra de su madurez intelectual *Consulta general* considera la reforma de tres “asuntos humanos”: la filosofía, la política y la religión, reclama que se constituya una nueva filosofía universal (*philosophia nova catholica*), una nueva política universal (*politica nova catholica*) y una nueva religión universal (*religio nova catholica*). Su meta es la renovación de la armonía triplicada, que se había roto por el pecado original, y la instauración de la paz. La filosofía tiene como tarea instaurar “la reconciliación del pensamiento con las cosas”, la política la “reconciliación espiritual entre las personas” y la religión “la reconciliación de la conciencia con Dios” (Comenius, 2014c, cap. V, §5, p. 106). El pensador tiene la esperanza de que la filosofía, la política y la teología son “las más auténticas tres Cárites, de las que cualquiera le da todo a sus otras dos y a la vez lo recibe todo de las otras dos” (Comenius 1966b, cap. XI, §23, col. 505). Así, la filosofía no se considera al servicio de la teología, como hasta entonces, sino como su hermana de nacimiento (Comenius, 1966b, cap. XI, §23, col. 508).

La idea de la relación de hermanamiento entre la filosofía, la política y la religión es una de las manifestaciones del *universalismo* de Comenio. En *Panorthosia*, sexta parte de la *Consulta general*, Comenio escribe:

Pues, de la misma manera que nuestro cuerpo no deja de estar enfermo mientras no quede libre de todas las dolencias [...] así tampoco en el cuerpo de la sociedad humana nunca ha sido posible —ni lo es ni lo será— reformar la educación sin la religión, ni la religión sin la política, ni la política sin las otras dos. (1966b, cap. II, §14, col. 376)

Al margen de esto indica que la parcialidad (*partialitas*) necesita ser cambiada por la universalidad (*universalitas*). De modo que es necesario aclarar qué contenido introdujo Comenio en el concepto *universalitas*. Recordemos su definición del concepto *universum* (universo): “el universo es todo lo que está como vuelto hacia el uno”

(Comenius, 2017, cap. II, p. 110).⁹ En la *Panegersía*, primera parte de la *Consulta general*, Comenio afirma: “llamamos uno a lo que tiene sus partes hasta tal punto unidas que todas se mueven en un movimiento común con el todo” (Comenius, 2014c, cap. IX, §3).¹⁰ La unidad (*unitas*) es según Comenio principio de todo ente; la no-unidad (*disunio*) produce la división (*distractio*) y la corrupción (*corruptio*), angustia (*anxietas*) y dolor (*dolor*) (Comenius, 2014a, cap. VIII, §13, p. 133). La unidad se relaciona con la unicidad: la unidad, la unión (*unio*) que de ella deriva y la comunión (*communio*) son imágenes de la divinidad. “Dios es algo único, aunque es todo; es todo y, sin embargo, es único” (Comenius, 2014a, cap. IX, §8, p. 141).

Si Comenio considera que la reforma debe ser llevada a cabo de manera universal, esto significa que el lema de la reforma debe ser la unidad y la unificación. La idea de la relación de hermanamiento entre los tres asuntos humanos es uno de los resultados del esfuerzo en pos de lograr la universalidad en el sentido de una superación de la parcialidad, la multiplicidad y la fragmentación mediante la reunión de las partes individuales en un todo único.

El énfasis en la unidad, la unificación, el todo y la globalidad, tan característico en Comenio, se relaciona con su inclinación hacia el neoplatonismo. Mientras que la línea filosófica neoplatónica —que llega con sus raíces más profundas hasta Plotino— parte de lo uno (*τὸ ἓν*) y vuelve a él, en Comenio se llega a un punto en que, sin abandonar esta línea, se desplaza el acento fundamental hacia el todo (*τὸ ὅλον*) frente a la parte (*τὸ μέρος*); en latín, hacia el *totum* dentro de una preferencia fundamental frente a la *pars*, ‘la parte’, la ‘parcialidad’.

La filosofía de Comenio es una protesta grande y multifacética contra la parcialidad y la fragmentariedad (su gran predecesor neoplatónico, el Maestro Eckhart, habla literalmente de *Stückwerk*, esto es, de los entes individuales creados como trozos fragmentarios, lo que en alemán tiene también el significado peyorativo de “revoltijo”). La parcialidad es para Comenio la imperfección en el plano ontológico,

9 “Universum esse omne, quod est quasi in unum versum”. Véase también: Comenius, J. A. (1966a). *Lexicon reale pansophicum s. v. Universum: “Universum q. in uno versum”*. En *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (tomo II). Academia Praha, col. 1256. Véase a este respecto: Schaller (1962, p. 27) y Palouš (1992, p. 17).

10 “Unum vocamus, quod omnibus suis partibus inter se connexis ita cohaeret, ut motu ipso totò moveantur omnia ejus”.

la insuficiencia en el plano noético y el mal en el plano ético. Esto es así porque todos los conflictos, discrepancias y, finalmente también lo más temible, la guerra, proceden de una sola fuente: del interés parcial del individuo, de la Iglesia, de la nación o del Estado.

MILENARISMO

Los esfuerzos de reforma de Comenio tienen un marcado horizonte escatológico. Las expectativas milenaristas del fin del mundo se expresan explícitamente por primera vez en el fragmento de *Paradisus ecclesiae renascentis* del año 1628. Las representaciones milenaristas se desarrollan sobre todo en el segundo capítulo de *Panorthosia* (sexta parte de su *Consulta general*). Ahí, Comenio compara todas las edades del mundo con las edades de un hombre individual. Así, de la misma manera que los grados de desarrollo de todo ser humano van cada vez más alto hasta que finalmente se detienen, también las edades del mundo deben detenerse en un cierto grado máximamente elevado (Comenius, 1966b, cap. II, §12, p. 218).

Apoyándose en la Segunda Carta de Pedro,¹¹ compara los siete milenios de historia con los siete días bíblicos de la creación:

Así, de la misma manera que Dios creador, tras seis días de trabajo, culminó la obra con un séptimo día de descanso, así también ha durado seis milenios el combate del Creador con la creación recalcitrante y el combate de la Iglesia con el mundo; sólo el séptimo milenio está determinado para la victoria como sábado de la Iglesia. (Comenius, 1966b, cap. II, §24, p. 222)

Dios, quien durante seis mil años reinó entre sus enemigos, gobernará en el séptimo milenio —que precederá el fin del mundo— en medio de sus fieles (Comenius, 1966b, cap. II, §17, col. 318 y §37, col. 390). Comenio está convencido de que “el sexto milenio ya está llegando [y que está por advenir] el gran sábado del mundo” (Comenius, 1966b, cap. II, §4, col. 369 y §16, cols. 377-378). Recalcó enfáticamente que los asuntos humanos quedaron dañados al comienzo de las edades en la tierra y que por ello también deben ser enmendados en la tierra al final de las edades (Comenius, 1966b, cap. II, §4 y §16). Para la enmienda del estado de perdición por el primer

11 2 Pedro, 3, 8: “un día es para el Señor como mil años y mil años como un día”.

Adán, fue llamado Cristo como nuevo Adán. Como la degradación del estado de los asuntos humanos fue obra de Satán, pero los hombres tomaron parte en ello la enmienda debe ser por obra de Cristo. Sin embargo, Cristo no la llevará a término la obra de enmienda sin la colaboración de los llamados y elegidos por él, de sus fieles. El último y más elevado grado de la historia humana será la edad iluminada, divinizada y pacífica.

Comenio está convencido de que los caminos de la luz, la paz y la salvación ya están abiertos (Comenius, 1966b, cap. II, §12, p. 218). Su programa de reforma universal tiene como meta preparar el advenimiento del séptimo milenio. En el reinado de Cristo será instaurada la paz universal, la calma y la armonía, similar a la que había antes del diluvio, “cuando el mundo entero no sabía de guerras” (Comenius, 1966b, cap. II, §28, cols. 385-386). Una expresión del milenarismo de Comenio es el irenismo y el ecumenismo: en la espera de la cercana venida del divino Salvador para el reinado de los mil años, todos los conflictos, disputas y discordias deben quedar en un segundo plano. La pacificación universal y la unificación son parte importante del programa de reforma de Comenio, cuya meta es hacer volver a la humanidad entera desde la dispersión y el caos al camino de la unidad y armonía divina, de donde cayó a consecuencia del pecado original.

43

EMANACIÓN

En la obra de reforma de Comenio, la teología bíblica de la caída y perdición, y la teología bíblica de la salvación se conjugan con el esquema filosófico neoplatónico del descenso de lo uno hacia la pluralidad particular y del regreso de vuelta hacia la panarmonía divina. El *esquema emanantista* neoplatónico se esboza en el escrito *Pansophiae podromus*. Comenio diferencia en él tres estratos del ser: el *mundus archetypus* (el mundo de las ideas divinas), el *mundus ectypus* (mundo de las cosas naturales) y el *mundus antitypus* (el mundo de los asuntos humanos). La doctrina de la emanación se desarrolla con mayor detalle en la *Pansofía* de la *Consulta general*.

La *Pansophia* es una reelaboración personal del esquema emanantista neoplatónico según el cual todo desciende desde la unidad divina a la pluralidad particular (*πρόοδος*) y desde ella se alza (*ἐπιστροφή*) de nuevo, se eleva y regresa a la unidad original

panarmónica penetrada por la luz divina. Al comienzo, para Comenio, las ideas (principios o conceptos universales) se encuentran en la mente de Dios. De la trinidad divina (Dios-padre, Dios-hijo y Dios-espíritu), nuestro pensador deriva también la tríada de los primeros principios ontológicos *unum* ('uno'), *verum* ('verdadero') y *bonum* ('bueno'). Todo el proceso de expansión del universo y, con ella, de su alejamiento gradual del punto de partida divino es una versión adaptada de la antigua concepción neoplatónica de la *emanación*.

Las etapas sucesivas del descenso progresivo son descritas en libros individuales (llamados grados, niveles) desde el mundo posible (*mundus possibilis*) hasta el mundo arquetípico (*mundus archetypus*), el mundo angélico (*angelicus*) y el mundo material (*mundus materialis*) o corporal. Con este mundo termina el descenso y es donde el hombre tiene su morada. Los demás libros explican los grados ascendentes: el mundo de la técnica humana (*mundus artificialis*), el mundo moral (*mundus moralis*), el mundo espiritual (*mundus spiritualis*) y el mundo eterno (*mundus aeternus*).

Jan Patočka (2003) llamó la atención sobre un hecho hasta entonces inadvertido, a saber, que Comenio transformó de manera original el antiguo esquema emanantista, la *ἐπιστροφή*, y la concibe en su *Pansofía* de manera novedosa en un contexto donde se pone el acento en la actividad del hombre. El hombre mediante su acción construye el mundo venidero, realiza el regreso desde la dispersión mundana hacia la unidad panarmónica originaria y se convierte en colaborador de Dios, cocreador activo del proceso del mundo.

Comenio, en su explicación del esquema emanantista, emplea como aclaración una expresión metafórica: las fuentes de un río. Todos los ríos proceden del océano divino y en él desembocan. Esta fuente divina primera la compara con el río mitológico Alfeo, con cuyas aguas Hércules tuvo que lavar los establos de Augías, que no se habían limpiado en treinta años. Comenio halló que también todas las escuelas, todas las iglesias, todos los estados y todos los asuntos humanos han sido hasta la fecha similares a los establos de Augías, llenos de suciedad y herrumbre, de modo que solo cabe limpiarlos. Las fuentes y riachuelos divinos están cerca de nosotros. Se trata de traerlos a orillas comunes, remover todas las barreras y obstáculos para que estas fuentes puedan, con sus sanos torrentes, lavar todo el estiércol de este mundo degradado.

En la pansofía, la pampaedia y la panorthosia el hombre colabora en la obra divina. No es algo en absoluto forzado. Todo fluye espontáneamente por completo de acuerdo con el principio vital y pedagógico fundamental de Comenio: “Estas fuentes Divinas se encuentran tan por encima de nosotros, que con solo apartar los obstáculos sus aguas fluyen por sí mismas hasta nosotros” (Comenius, 1966b, cap. III, §37, col. 415). En otro lugar, Comenio señala que el sentido del río de Alfeo es “que las fuentes de la luz —es decir, los principios del conocimiento que nos son dados por Dios— sean conducidas a un solo caudal, el del verdadero Alfeo, y que sean vertidas en todos nuestros asuntos” (Comenius, 1966b, cap. III, §34, cols. 413-414).

PANARMONÍA

Los grados del ser o del mundo que hemos introducido tienen un principio general común: que Dios creó la naturaleza y el hombre según sus ideas, las cuales no pudo tomar de ningún otro lugar más que de sí mismo. Las ideas divinas son el fundamento de la armonía universal, pues el mundo natural y el mundo de la creatividad humana las reflejan. En la plena y más elevada armonía, “en los tres intervalos permanentes de prima, tercia y quinta [...] todo en todas partes llega a la consonancia” (Comenius, 2014b, cap. X, §24), puesto que en todo está repartida la trinidad, que es “la raíz eterna de la eterna armonía en las cosas y en nuestros conceptos (de la misma manera que en la armonía musical)” (Comenius, 2014b, cap. X, §24).

El marco de la panarmonía lo configura la *metáfora de la luz* extraída del largo linaje de la tradición, que fue fundada bíblicamente en la mística de la iluminación y que constituye la expresión en imagen de la doctrina neoplatónica del fundamento común de la luz en cada una de las ideas divinas. Igualmente, esta metáfora es puesta en relación con la *idea de la gradualidad* de los estratos del ser.

Comenio fundó, en la idea de gradualidad, la esperanza en una renovación universal del mundo. Estaba convencido de que el ascenso por niveles estaba graduado por una luz progresivamente creciente. En el fortalecimiento por todos lados de la luz universal, que originariamente irradia de “las luminarias divinas”, toman parte también “las luminarias de la sabiduría humana, ardientes o humeantes” (Comenius 1974, cap. XIV, §22). La luz se enciende, humea y arde por grados, el pensamiento humano se vuelve, con

luz racional, cada vez más atento hacia el resplandor universal de la irradiación del universo. Este camino de la luz se caracteriza “por un bello carácter ascendente” (Comenius, 1974, cap. XIII, §12). Comenio cuenta siete grados en la historia: autopsia, habla, reunión pública, imprenta y náutica hasta llegar al último nivel en el que todo será conducido hacia la panarmonía en el resplandor perdurable de la “llama incombustible” (Comenius, 1974, cap. XIII, §14, pp. 326-330).

Comenio creía haber encontrado en la armonía la llave para abrir todos los cerrojos. El hombre que conoce, crea, se enseña a sí mismo o a otro puede tomar sus ideas del mundo natural creado, del exterior visible, esto es, *Del libro de la naturaleza*, o del mundo interior, desarrollando y enriqueciendo lo que tiene en sí antes de la experiencia, esto es, *Del libro del pensamiento*, que consta de los conceptos comunes innatos, de los instintos y capacidades impresos en el hombre por su Creador como imagen suya.

En ambos casos, se trata de reflejar las ideas divinas, que son el fundamento ontológico del mundo como un todo. Las ideas divinas pueden, según Comenio, ser leídas a partir del tercer libro, *El libro de las sentencias de Dios*. Estas ideas albergan su metafísica pansófica concebida como ciencia de las ideas. Sostenía la opinión de que la causa de las insuficiencias, caos y errores era que la atención no está orientada hacia las ideas. Estaba convencido de que no cabe esperar la reforma de ninguna otra cosa que no sean las ideas. La metafísica pansófica no era, por lo tanto, un asunto solamente de teoría, sino que tenía que afectar también la praxis vital. Debía proporcionar una guía con la cual el hombre se regiría en el conocimiento y en el obrar. Una guía tal conduciría al hombre de nuevo hacia el camino del orden y la armonía divina.

La concepción original de Comenio de la panarmonía desemboca en un esfuerzo de reforma universal monumentalmente concebido y de amplio alcance humanizador. Comenio parte aquí de la connaturalidad humana. La nobleza y elevación humanas tienen tres raíces únicamente propias del espíritu humano: la razón, la voluntad y el impulso a la acción. Del anhelo humano, tras la verdad, surge la *filosofía*; del anhelo por el bien nace la *piEDAD* y de la voluntad “de ordenar las cosas según su elección procede, como resultado final, la *política*, que es un conducir a los hombres de tal manera que en aquello que hagan no se obstaculicen mutuamente

sino que se ayuden” (Comenius 2014b, cap. IV, §12). La filosofía, la religión y la política son las actividades humanas más elevadas, todo lo demás es secundario.

Comenio, en la *Consulta general*, proyecta la introducción de una nueva filosofía, una nueva política y una nueva religión universales. La filosofía universal “se ajustaría hasta tal punto a todas las cosas, sentidos y consideraciones racionales que nadie en su sano juicio podría no concordar aunque lo pretendiera” (Comenius, 1966b, cap. I, §11). La religión universal “sería la única que desvelaría el misterio y la veneración del único Dios, de tal manera que nadie podría confesar, honrar o siquiera querer de otro modo a Dios” (Comenius, 1966b, cap. I, §11). La política universal “mantendría todo el género humano en un solo y único orden permanente, dulce y completamente seguro, de manera que nadie pudiera desviarse con facilidad, para que, aunque pudiera, no quisiera y, aunque quisiera, no pudiera” (Comenius, 1966b, cap. I, §11). Tenía la esperanza de que con la superación de todas las manifestaciones de disarmonía y con la renovación de la armonía divina original se eliminaría también toda la violencia y de que simultáneamente la escuela de la humanidad, la educación universal unida a la enmienda universal, alcanzaría su plena realización. Como hizo notar el decano de la comeniología alemana, Klaus Schaller, Comenio tenía la esperanza profunda de que la *panharmonia totalis, universalis et plena* transformaría un mundo pervertido, caótico y asalvado en un paraíso delicioso y encantador (Schaller, 2009).

REFERENCIAS

- Comenius, J. A. (1631) *Janua linguarum reserata sive Seminarium linguarum et scientiarum omnium, hoc est ompendiosa Latinam (et quamlibet aliam) linguam una cum scientiarum artiumque omnium fundamentis perdiscendi methodus, sub titulis centum, periodis mille comprehensa*. Lesnae.
- Comenius, J. A. (1913). Continuatio admonitionis fraternae de temperando charitate zelo. En J. Kvačala (ed.), *Archiv pro badání o životě a spisech J. A. Komenského III* (pp. 7- 51).
- Comenius, J. A. (1957). Pro Latinitate Januae linguarum suae illiusque Praxeos comicae apologia. En J. A. Comenius, *Opera didactica omnia* (part. IV) (col. 27-42). Pragae.

- Comenius, J. A. (1966a). *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (tomo I- II). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1966b). Panorthosia. En J. Červenka *et al.* (eds.), *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (tomo II) (pp. 205-378). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1966c). Lexicon reale pansophicum. En J. Červenka *et al.* (eds.), *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (tomo II). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1969). Theatrum universitatis rerum, to jest Divadlo světa. En J. Daňhelka, K. Hádek y A. Škarka (eds.), *Johannis Amos Comenii Opera omnia* (vol. 1) (pp. 95-181). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1974). *Via lucis vestigata et vestiganda*. En J. Nováková (ed.), *Johannis Amos Comenii Opera omnia* (vol. 14) (pp. 279-385). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1978a). Physicae ad lumen divinum reformandae synopsis, Praefatio. En M. Steiner, M. Kyralová y S. Sousedík (eds.), *Johannis Amos Comenii Opera omnia* (vol.12) (pp. 67-175). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1978b). Renuntiatio mundi, to jest Výhost světa. En K. Neradová y M. Steiner (eds.), *Johannis Amos Comenii Opera omnia* (vol. 3) (pp. 549-554). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1978c). Truchlivého druhý díl. En M. Kyralová, N. Lupínková, A. Molnár y V. Petráčková (eds.), *Opera omnia* (vol. 3) (pp. 67-101). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1978d). Centrum securitatis to jest Hlubina bezpečnosti. En K. Neradová y M. Steiner (eds.), *Johannis Amos Comenii Opera omnia* (vol. 3) (pp. 475-548). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (1999a). *El centro de la seguridad* [Traducido al español del checo por Voldan, H.]. Ekumene, Comenius Cultural Center.
- Comenius, J. A. (1999b). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* [Traducido al español del checo por Voldán, H.]. Ekumene, Comenius Cultural Center.
- Comenius, J. A. (2014a). *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Pars 1). Europae lumina. Panegersia. Panaugia. En V. Balík, V. Schifferová, M. Steiner *et al.* (eds.), *Johannis Amos Comenii Opera omnia* (vol. 19/1). Academia Praha.

- Comenius, J. A. (2014b). Panaugia. En V. Balík y V. Schifferová (eds.), *Johannis Amos Comenii Opera omnia* (vol. 19/1) (pp. 185-310). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (2014c). Panegersia. En V. Balík y V. Schifferová, *Opera omnia* (vol. 19/1) (pp. 89-183). Academia Praha.
- Comenius, J. A. (2017). Scenographiae pansophicae pars. II, cap. II. En V. Balík y V. Schifferová (eds.), *Spisy o první filosofii* (pp. 99-157). OIKOYMENH Praha.
- Comenius, J. A. (2018). Johannes Amos Comenius [Leszno] to Johann Heinrich Alsted (Transilvania); February and June 1633. En M. Slavíková y V. Urbánek (eds.), *Opera omnia* (vol. 26/1) (pp. 127-128). Academia Praha.
- Palouš, R. (1992). *Komenského Boží svět*. Academia Praha.
- Patočka, J. (1981). L'état présent des études Coméniennes. En K. Schaller (ed.), *Jan Amos Komenský. Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung. Veröffentlichungen der Comeniusforschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum* (vol. 12) (pp. 221-256). Academia Praha.
- Patočka, J. (1997). O nový pohled na Komenského. En V. Schifferová (ed.), *Komeniologické studie. Sebrané spisy Jana Patočky* (vol. 9) (pp. 16-21). OIKOYMENH Praha.
- Patočka, J. (1998). Jan Amos Komenský, Pampaedia. En V. Schifferová (ed.), *Komeniologické studie II. Sebrané spisy Jana Patočky* (vol. 10) OIKOYMENH Praha.
- Patočka, J. (2003). Komenského Všeobecná porada. En V. Schifferová (ed.), *Komeniologické studie III. Sebrané spisy Jana Patočky* (vol. 11). OIKOYMENH Praha.
- Schadel, E. (2002). Vorbemerkungen. En Comenius, J. A., *Wiederholte Ansprache an Baron Wolzogen/Iteratus ad Baronem Wolzogenium sermo* (pp. 43-52). Peter Lang.
- Schaller, K. (1962). *Die Pädagogik des J. A. Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert*. Heidelberg Quelle & Meyer.
- Schaller, K. (2009). Panharmonia und Panchresia. J. A. Komenskýs Antwort auf die alte Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend. *Acta Comeniana*, 22-23, 136-147.
- Sousedík, S. (1974). Komenského filosofie v souvislostech myšlenkového vývoje doby. *Studia Comeniana et historica IV*, (8-9), 15-38.

Comenio, próximo desconocido

Germán Vargas Guillén

En su ensayo inaugural sobre Comenio, Jan Patočka se quejaba de la situación de proximidad y desconocimiento de Comenio entre los checos (Schifferová, 2021). La queja puede ser repetida todavía ahora, pero extendida a los pedagogos y a los educadores. Basta con solo pensar que, de la obra completa de Comenio (25 volúmenes), solo se cuenta con seis obras traducidas al español. No digamos cómo el ABC de las contribuciones de Comenio son —si no absolutamente— casi absolutamente desconocidas por los generadores de políticas públicas en educación y por los administradores de estas.¹ Las cosas son todavía más críticas si se considera que, por ejemplo, entre los hispanohablantes no se cuenta con estudios comeniológicos, ligas o asociaciones especializadas en la obra del autor, etc.

En ese contexto, este estudio da tres pasos. El primero establece las condiciones para abordar un autor clásico de la filosofía, la pedagogía y la teología: Juan Amós Comenio y, las tareas pendientes

¹ Schifferová (2021) da cuenta de cómo, en vida de J. Patočka, el centro de estudios comeniológicos checoslovaco dio en llamarse “Centro Comunista Comenio”. Lo cuenta, desde luego, como una ironía; pero no deja de tener un aire de apropiación ideológica de un personaje —y obra— que se puede ver como patrimonio de la humanidad.

para lograr una auténtica recepción de su obra en español. El segundo vuelve la atención sobre la pregunta filosófica, teológica y pedagógica en torno a la *universalidad de la educación* como principio fundado por Comenio en la aurora del pensamiento moderno. El tercero se centra en el entrelazamiento de la filosofía, la teología y pedagogía en la consolidación del principio mencionado. A modo de cierre se muestra cómo Comenio hace presencia en las políticas públicas en educación, en la cultura y el pensamiento pedagógico contemporáneo, en especial, en América Latina.

I

En el Grupo de Investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, a comienzos de 2018, surgió de nuevo la pregunta por la distinción entre la enseñanza y la didáctica,² específicamente en el contexto de la filosofía. En razón a esa pregunta volvimos a Comenio, a su *Didáctica Magna*, para buscar una respuesta. En este ejercicio, caímos en la cuenta de esta efeméride: la conmemoración de los 350 años de la muerte de Comenio (acaecida en 1670) el 15 de noviembre. Luego entramos en contacto con Schifferová y Urbánek, entre otros especialistas, para unirnos a las conmemoraciones que vio el orbe durante el año 2020, en relación con el padre de la pedagogía moderna.

En mi caso, volví a Patočka (1992) como uno de los comentaristas más autorizados tanto del pasado siglo como de la actualidad. Volví a él con preguntas que, con el andar de la averiguación, en muchos sentidos, responde en sus estudios Věra Schifferová —de quien Eliska Krausová y yo hemos traducido su escrito *Jan Amós Comenio: perfil de un filósofo* (2021). Entre estas se destaca: ¿qué influencias tuvo Comenio de los filósofos modernos (Descartes, Bacon), del tránsito de la filosofía medieval al Renacimiento (De Cusa), de los medievales (Agustín) y de los griegos (Platón y Aristóteles)? Schifferová evalúa además tanto la influencia de Hus y de Lutero como la interpretación que hizo Patočka de Comenio.

2 Esta es una pregunta que ha movido el campo intelectual de la educación y la pedagogía en Colombia (Echeverri Sánchez, 2015). En el “Prólogo” de *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* reconstruí el devenir de esta problemática de la tradición de la investigación educativa en nuestro contexto (Vargas Guillén, 2015). Un trayecto del estudio de esta cuestión se evidencia en Vargas Guillén (2020).

Así, convergimos en esta iniciativa de conmemorar los 350 años de Comenio con el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Agradezco la acogida y haber llevado a cabo esta iniciativa mucho más lejos de lo que, en un principio, pudimos imaginar con esta Cátedra Doctoral, varios Seminarios y Ciclos de Conferencias, videos, con la exhibición del Archivo Pedagógico, publicaciones —el número monográfico de la revista *Pedagogía y saberes* y la publicación de este libro, resultado de la Cátedra Doctoral.

El estudio filosófico de Comenio como autor clásico

Comenio se puede e incluso se debe estudiar como un autor clásico de la filosofía, la pedagogía y la teología. En general, para el estudio de un clásico:

1. Se establecen las *fuentes*, esto es, se crea un acervo bibliográfico de las obras del autor, en ese caso, de Comenio. En el interior del acervo no solo se caracteriza la secuencia cronológica de la producción, también se establece el conjunto de unidades temáticas que fueron abordadas en su desarrollo y, en consecuencia, las etapas que se pueden caracterizar en el despliegue de su producción intelectual. Para este propósito se ha seguido la edición de la *Opera Omnia* de Jan Amós Komenský que cuenta con 25 volúmenes.³
2. Se identifican y estudian los *comentarios más autorizados*. En la recepción de la obra de un autor, cumplen un papel relevante los comentaristas. Estos, en muchos sentidos, crean esquemas de interpretación de la obra en relación con los predecesores, los contemporáneos y los sucesores del pensamiento del autor. Estas interpretaciones tienden a crear una suerte de “paradigma” y unas formas típicas de interpretar la obra. Lo anterior repercute en ventajas en términos de su apropiación y tiende a sedimentar posibles anquilosamientos si mantiene y conserva un canon de interpretación. En nuestra investigación, sin desmedro de los demás intérpretes, nos hemos centrado en los comentarios de Patočka del siglo pasado y de Schifferová del mismo periodo y lo que va corrido de este.

³ Puede consultarse en: <http://komeniologie.flu.cas.cz>. Nota: Solo hasta 2020 empezó a estar disponible una versión digital de esta obra en la Universidad Pedagógica Nacional.

De la mano de estos dos intérpretes, hemos entrado en diálogo con aquellos con quienes nuestros intérpretes tejieron sus análisis. En este sentido, hemos seguido el *Acta Comeniana* como una de las fuentes más autorizadas.

3. Se auscultan los antecedentes e influencias. No obstante el peso de las interpretaciones, estas pueden salir del anquilosamiento por medio del estudio, más a fondo, de las obras y autores que gravitan sobre un pensador y su obra; así como por los efectos que ha traído consigo tal obra para la configuración de un campo intelectual. En la condición interpretativa de la relación con las fuentes y la recepción, se crea un conjunto de posibilidades de renovación del sentido, de relativización de los comentarios más autorizados y de complementos de la doctrina. En nuestro caso, la pregunta guía ha sido por la presencia del método —su idea, sus alcances y limitaciones— en relación con un tópico, a saber, el mundo —el mundo entorno, el mundo de la experiencia, el mundo de la vida.
4. Posteriormente, se caracterizan los temas: preguntas, tesis, teorías, cuestiones en disputa. Estudiar un clásico es cuestión de método. Desde luego, la primera condición metodológica de apropiación de un autor y su obra se enraíza en la misma estructura metódica desarrollada para su producción. Sin embargo, se puede leer la obra de un autor desde otro marco de referencia tanto teórico como metodológico. En el caso de Comenio, la idea del método está relacionada con el presupuesto teórico de la *harmonía mundi*, que a su vez lleva a una cierta idealización de la naturaleza (*rerum natura*). Como lo critica Schifferová, la lectura del *mundo* y del *método* tal como la llevó a cabo Patočka sobre Comenio está permeada por el entrenamiento fenomenológico de aquel y conlleva una suerte de fenomenologización de la perspectiva de este. No obstante, seguimos la interpretación de Patočka con respecto al *cuidado del alma*, del *alma abierta* y de la pedagogía como vía y proceso de reforma que abre el alma.
5. Se otean las consecuencias: continuación y ruptura. Desde luego, hay diversas interpretaciones de Comenio. Si se considera la primacía del mundo, de la experiencia de mundo, como condición de posibilidad de *la formación como efecto*, la

vía interpretativa que se abre desde la antropología filosófica y pedagógica (Fink, Patočka, Schaller) se muestra relevante. Sin embargo, esta hipótesis no puede dejar de lado el peso del *humanismo* —que va del Renacimiento, en adelante (Grassi, 1993)— como alternativa a la matematización de la naturaleza, a la *praecisio mundi*. En fin, ¿cuál es, o cuáles son, el o los principios de formación si se da el paso de la *praecisio mundi* al mundo como horizonte de formación?

La recepción de Comenio

Según Patočka, para los checos, Comenio fue —incluso hasta su tiempo (1907-1977)— muy mencionado, pero poco estudiado y, en consecuencia, bastante ignorado. El peso de un clásico a veces lleva a que se confunda la *vulgata* con la obra. Según la *vulgata* —que se puede reducir a una serie de aforismos o de paremias— se tienen unos puntos de vista esenciales acerca de un autor y su obra. De la *vulgata* también forma parte la *leyenda*: qué se dice del autor y de su biografía. En ella, paremias y anécdotas cobran un peso tal que impiden ir a la fuente, estudiarla, criticarla. ¿Qué decir entonces del conocimiento de Comenio en Colombia y en español? El peso de la *vulgata* en cierto modo ha reemplazado la obra, su recepción y estudio crítico.

Comenio no tuvo la recepción que merece en el mundo hispanohablante y específicamente en Colombia en gran medida por su proveniencia protestante —del protestantismo de Hus, anterior a Lutero, y, el del mismo Lutero. Como lo ha documentado Joaquín Zabalza Iriarte, en nuestra tradición cultural tiene un peso específico la llamada Tardía Edad Media. En último término, la diferencia entre el cristianismo en su versión más canónica, medieval, y la Modernidad radica en el punto relativo al libre examen y, con él, el *libero arbitrio*. Sí, queda además en litigio, entre estas vertientes, la posibilidad de aceptar o de rechazar la predestinación. Pero el punto central es si se acepta o se rechaza la *autoridad como principio de formación* y como criterio de decisión en los litigios en controversia. América Latina comienza, y quizá todavía continúa, su tradición siendo presa del *autoritarismo dogmático*: en primer lugar, del poder central y patriarcal en algunas de las comunidades ancestrales y su entrelazamiento en connivencia con el cristianismo; del contubernio conservador entre Estado e Iglesia; de las formas y estructuras

caudillistas de los partidos de derecha y de izquierda en el peso del “libro” y de la “doctrina” en la academia; y de las estructuras jerárquicas, monolíticas y gerontocráticas de los movimientos y las organizaciones sociales. El antídoto contra las diversas formas del autoritarismo es la posición fuerte del *yo* que se entiende como un *yo puedo* tanto en el origen de la Modernidad como en su despliegue en las diversas formulaciones de la democracia liberal.

Si se atiende al *yo puedo* como estructura fundante de los efectos de formación queda, igualmente, fundada la *autoridad* en la experiencia, en los argumentos, en la validez y en la verdad. Este *yo puedo* jamás se entiende como si estuviera aislado, solipsistamente; antes bien, solo puede realizar su experiencia del mundo en relación con *los otros*, en intersubjetividad, y con *lo otro*, que es tanto polo noemático como hylético, referente de todas sus operaciones cognitivas o noéticas y vitales en general. Entonces, se puede diferenciar entre el *autoritarismo* emanado del dogmatismo⁴ y, como se acaba de ver, la *autoridad* que solo deviene de *las cosas mismas*, de su carácter de recurso último para dirimir los litigios, con base en las vivencias, en su dación *in se*, *in re* e *in mente*.

En este contexto, la Cátedra Doctoral ha evidenciado tareas urgentes en relación con el pensamiento de Comenio habida cuenta de las siguientes problemáticas diagnosticadas:

- Se ha traducido muy poco la obra de Comenio al español. Estas traducciones, sus versiones, no solo son anticuadas (la traducción de la *Didáctica Magna*, de López Peces, data de 1922), sino imprecisas.
- En rigor, no se cuenta con una *comeniología* que establezca, de hecho, los aportes del autor en la filosofía, la teología y las

4 Comenio —al lado de Rousseau y de Piaget— se puede concebir como uno de los pilares del paidocentrismo. Esto no indica que sea fundador del mito del niño rey. Sí, la autonomía es un ideal en el proyecto pedagógico comeniano, pero esta es una conquista que se logra en tensión con el límite que representa: el maestro con su experiencia y conocimiento, los libros como testimonios de una y otra, del mundo y su armonía como fuente y recurso para dirimir todo litigio.

Sobre el paidocentrismo en la cultura pedagógica occidental, Rafael Flórez Ochoa ha hecho una exposición suficiente y adecuada en *Pedagogía y verdad* (1989) y en *Hacia una pedagogía del conocimiento* (Bogotá, McGraw-Hill, 1994).

ciencias. Se asume que fue un pedagogo, pero para su época no había tal diferenciación (moderna) de las disciplinas.

- En nuestro ambiente, no se diferencia la contribución de Comenio a los campos de la *educación*, la *pedagogía*, la *didáctica*, la *enseñanza* y el *currículo*. Se toma como un conjunto o cuerpo que impide ver los matices y la riqueza de las contribuciones específicas.
- Todavía estamos en el plan de hacer recepción de los estudios críticos sobre el autor (desde los filológicos hasta los disciplinares) que hay en el orbe.
- Carecemos de un estudio de la tradición abierta por los Hermanos Moravos y la idea de una *humanidad universal* —que viene de Hus y pasa por Comenio, pero que llega al pensamiento contemporáneo por Masaryk, Husserl y Patočka—. Acaso esta tradición es un elemento estructural del pensamiento de este autor.

De este diagnóstico, que reporta la Cátedra Doctoral, se derivan al menos las siguientes tareas para las nuevas generaciones:

- La construcción del acervo bibliográfico: las obras de Comenio (en las lenguas en que fueron escritas originalmente y que se cuidaron para su traducción) y los comentarios más autorizados.
- La traducción de las obras de Comenio (idealmente en edición bi o trilingüe, según los casos: la *Didáctica Magna*, por ejemplo, merece una edición en español, checo y latín).
- La elaboración de una lexicografía comeniana a modo de un diccionario o lexicón de Comenio.
- La edición de compilaciones (tipo *Companion* o *Lectures*) de los principales comentaristas, en las diversas lenguas, sobre la obra de Comenio con la respectiva creación o ampliación del campo de la *comeniología* en español. Estas publicaciones pueden articularse por temas sobre: los fundamentos filosóficos, la historia y el sentido de la historia, la humanidad universal, la educación para todos y la inclusión, la escuela materna, la enseñanza de las lenguas, la enseñanza de las ciencias, la

psicología (de la persona, el cuidado del alma para: estudiantes y profesores), la formación de los maestros, el recreo y el ocio.

- La publicación de una *Revista de estudios comeniológicos*. Se requiere llenar un vacío de investigación y formación.
- El desarrollo regular de cursos y seminarios sobre Comenio: en despliegue del campo de la *pedagogía general*.

Mi tesis, en síntesis, siguiendo muy de cerca a Patočka (y sus diálogos con Fink y Schaller) es que la pedagogía es una dialéctica entre *transferencia* y *separación*: el maestro disciplina o *acoge* (incluye en la socialización secundaria), el alumno *defiende* puntos de vista (como en eco de los tres movimientos de la existencia: acogida, defensa y verdad de Patočka (2016).

II

Si bien es cierto que Comenio fue un pedagogo, ¿qué de su pedagogía es tributaria de la filosofía, de la teología, de los movimientos culturales? ¿Se puede ver la pedagogía al margen de estas fuentes? El punto central para dar con posibles respuestas a estas preguntas radica en que la distinción entre los estudios sobre *rerum animi*, *rerum natura* y *rerum societas* se entrelazan tanto en la investigación como en la enseñanza. Como se sabe, las facultades llegaron pronto a separarse en el origen mismo de la universidad medieval: Teología, Medicina, Derecho y la Facultad Menor, a saber, Filosofía. Sin embargo, los estudios implicaron en todos los casos un mínimo de ilustración en la totalidad de tópicos propios de esta *universitas*, de este gremio de estudiosos: maestros y profesores para su investigación, su enseñanza y aprendizaje. Esto desde luego sin menoscabar que cada uno de los académicos llegara a un máximo de especialización en alguno de esos temas.

Para responder solo las dos cuestiones formuladas —que se pueden reducir a una sola, la primera— podemos restringir nuestra consideración a uno solo de los principios que le legó Comenio a la pedagogía de todos los tiempos: la universalidad de la educación, esto es, la confianza —pero también la demanda— de que la educación debe ser para todos, en todos los lugares y sobre todas las materias. Esta educación incluye no solo a mujeres y hombres, también todas las habilidades cognitivas —o la falta de ellas— en todas las personas de todas las culturas. Fue justamente esta universalidad la que, entre

otras razones,⁵ llevó a Jean Piaget a impulsar que la Unesco declarara a Comenio *Apóstol de la Educación y de la comprensión internacional* (Comenius, 2019).

Ahora nos podemos preguntar: este efecto pedagógico, ¿qué fundamentos filosóficos y teológicos comporta? Aquí no se puede hacer caso omiso de la relación con los Hermanos Moravos. Estos fueron, a su manera, promotores de *la idea de una humanidad universal*, es lo que ha resaltado el mismo Patočka de *lo checo* o el aporte checo al enriquecimiento de la idea de Europa, del *télos* occidental. Esta es la idea que hace las veces de eje transversal de los Hermanos Moravos a Husserl,⁶ pero que pasa por Comenio, Masaryk, Čapek, etc.

Con Meister Eckhart se puede ver que el modelo de formación al que tiende la mística es el de la perfección de la naturaleza humana en cada quien, en una perfección derivada a su vez del modelo divino, mientras en el caso de los Hermanos Moravos no se trata tanto de Dios como del hombre mismo infinitamente alejado, como aquel hacia quien se dirigen todos los esfuerzos de la formación. Este hombre infinitamente alejado puede ser el Cristo, pero la perfección que ofrece como modelo es la humana: el amor, la piedad, el perdón, la benevolencia plena, en fin, la misericordia. La trinidad se compone o constituye de la hipóstasis de tres personas: dos divinas y una humana. Esta última, a la par, es divina. Sin embargo, el modelo de hombre de vida humana que ofrece Cristo no está fundado en su divinidad, sino en la plenitud de su vida en cuanto y como *persona humana*; como cualquier otro ser humano con sus pasiones, tentaciones, defectos, virtudes y, al fin y al cabo, con la enorme capacidad de *levantarse* y dirigirse en la *conmoción* de una vida cada vez más plena. ¿En qué consiste esta plenitud humana?

5 Otra razón fuerte es que, al menos según su perspectiva: Piaget encuentra en la obra de Comenio los gérmenes no solo de la psicología genética, sino también de una enseñanza constructivista fundada en el legado de Comenio.

6 Aquí únicamente preguntamos —sin ningún indicio de respuesta— si esta idea de lo checo se haya o no presente en la obra de Kafka. Al menos, funda la pregunta su novela *América*. Pero, más allá de ello, la primacía del solipsismo: ¿es una crítica a la idea de Europa desde la perspectiva de lo checo? Sin duda, esta es una de las cuestiones que puede ser atendida desde el horizonte de la bohemística, más que de los estudios comeniológicos —aunque tenga mucha relevancia para estos.

Como veremos, lo filosófico bascula sobre *la idea de humanidad universal*; lo teológico, sobre *la idea de una paternidad común* y lo pedagógico, entre *la posibilidad compartida de un proyecto común*.

La investigación y el ejercicio de formación de todas y cada una de las personas busca llevar al máximo de humanidad en cada quien la idea y el proyecto de un hijo de Dios, reformado por su relación con él y, por esto mismo, capaz de ver en *el otro* humano su prójimo y hermano; de ver en la naturaleza, *lo otro*, la propia condición de posibilidad de la existencia. Es una triple relación con el absoluto, con el hermano y con lo que hay. Esta triple relación también se enlaza con la caída o el pecado. Este consiste en volverse contra cualquiera de estas tres dimensiones de la experiencia, del mundo y del ser. A su turno, reformar y reformarse es abrir el enlace con estas dimensiones y entrar armónicamente en el fluir de su darse, de su *devenir*.

Como se ha sugerido, este proceso de *reforma* tiene que ver con el *yo puedo*, con su descubrimiento y despliegue. Este *yo* es *imago Dei*, a imagen y semejanza de Dios, es un potencial tanto del conocimiento (creación, pensamiento, razonamiento, deliberación) como de la acción; es tanto un agente cognitivo como moral. Solo que este *yo* humano no puede crear de la nada. Únicamente alcanza, en su creación, a desplegar un *potencial demiúrgico*. Entonces, filosóficamente, esta concepción es deudora de un presupuesto de la realidad como algo dado, con su legaliformidad; pero por su propio potencial creativo o demiúrgico tiene como presupuesto las estructuras eidéticas como la formalidad de la dación del mundo.⁷ Esta conjunción de dación y donación de sentido es *la cosa misma* de la formación en la escuela. En ella, los estudiantes “serán examinados sobre qué es esto y aquello y [es preciso que] lo nombren”. Se recurre a *lo que hay (tóde ti)* y desde allí se despliega la formalización, el concepto, la teoría y en relación con ella se busca que todo lo que los estudiantes “vean lo puedan nombrar y [que] no nombren algo que no pueden señalar” (Comenius, 2019, p. 10). Esta perspectiva desemboca o puede hacerlo en el *aprendizaje por las cosas mismas* como un lema que guía la formación. No obstante, esta relación con *las cosas mismas* tiene una vocación de teoría: descripción, comprensión, explicación.

7 Según Comenio: la “escuela sería la escuela de lo sensible, preludeo de la escuela intelectual” (Comenius, 2019, p. 11).

La formación tiende a una toma de posición, en *primera persona*, que se valida intersubjetivamente con respecto a las cosas mismas. Mantiene el enlace con la verdad —en primera instancia, lógicamente considerada subsidiariamente por la confrontación con los hechos— por la consistencia de la argumentación y el recurso a los datos. Es una síntesis entre el *modus essendi* y el *modus cognoscendi*. Este recurso a la *primera persona* funda la responsabilidad, el libre examen, el *libero arbitrio*. Así, se da un desplazamiento del autoritarismo o la imposición dogmática de algún punto de vista, a la autoridad que emana de los límites que impone el mundo (ente, realidad o ser), el conocimiento (la lógica, la argumentación, la teoría; la descripción, la narración, la interpretación) y la intersubjetividad (la comunicación, la corregibilidad, la complementariedad).

III⁸

Se requieren “escuelas en las que se enseñe *todo a todos y totalmente*”.

JAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*, CAP. XI, §1.

Y no es obstáculo que haya algunos que parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos. [...] esta cultura general de los espíritus [...] de naturaleza más tarda o perversa, hay que ayudarles más para que en lo posible se vean libres de su brutal estupidez. No hay que suponer que exista tanta negación del ingenio que no se pueda disminuir con la cultura.

JAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*, CAP. IX, §4.

No existe ninguna razón por la que el sexo femenino [...] deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio.

JAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*, CAP. IX, §5.

Comenio, por buenas razones, se considera el primer promotor de la educación para todos. Mujeres y hombres tienen que ser educados, “deben ser admitidos en las escuelas [...] todos por igual” (Comenio, 1971, cap. IX, §1) y esto en razón a que “*todos han nacido hombres [...] con el mismo fin principal [...] que sean hombres; [...] criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su creador [...] instruidos en las letras, la virtud y la religión*” (Comenio, 1971, cap. IX, §2). Así pues, quien y ante quien se igualan todos los seres humanos, por su dignidad y divinidad, es Dios. Como y por la gracia, él “quiere ser

8 Esta sección retoma y reelabora un apartado de: Vargas Guillén (2021).

conocido, amado y alabado por todos" (Comenio, 1971, cap. IX, §2).⁹ No obstante, esto no implica deshacer o desaparecer las diferencias individuales. Antes bien, "no nos es *conocido el fin a que destinó la Providencia a uno u otro*" (Comenio, 1971, cap. IX, §3). Este fin tendrá que ser descubierto por cada quien, mediante su propio cultivo y por ello se exige la "cultura general de los espíritus" (Comenio, 1971, cap. IX, §4) a sabiendas de que estos son variopintos por naturaleza. De ese modo, se puede decir que hay ingenios: "agudos, ávidos y dúctiles" (Comenio, 1971, cap. XII, §19), "agudos, pero lentos, aunque complacientes" (Comenio, 1971, cap. XII, §20); "agudos y ávidos, pero bruscos y tozudos" (Comenio, 1971, cap. XII, §21); "los que son simpáticos y ávidos de aprender, pero tardos y obtusos" (Comenio, 1971, cap. XII, §22); "los obtusos que al mismo tiempo son indolentes y perezosos" (Comenio, 1971, cap. XII, §23); y, finalmente, "los obtusos y además de torcida índole, perdidos la mayor parte de las veces" (Comenio, 1971, cap. XII, §24). Para unos se requiere paciencia; para otros, la espuela; para otros más, el gobierno acertado; el cuarto grupo exige tolerancia benigna, el quinto demanda la prudencia y la paciencia extraordinarias y, para el último, es preciso "corregir y extirpar la pertinacia" (Comenio, 1971, cap. XII, 24).

No puede el formador claudicar ante las diferencias individuales. Antes bien, tiene que acogerlas y convertir la dificultad en *potencial*, en posibilidad, en realización. Así,

formada de un modo legítimo esta universal instrucción de la juventud, a nadie han de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar el bien; todos sabrán en qué hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, por qué caminos hay que andar y cómo proteger la posición de cada uno. (Comenio, 1971, cap. IX, §8)

El caldo de cultivo de las diferencias individuales es la condición de posibilidad de la formación, de la educación, del aprendizaje, del conocimiento. Entonces, ¿qué tanto puede ser homogenizado el proceso escolar? En principio, hay o puede haber un *método general*, para enseñar todo a todos —"En las escuelas hay que enseñar todo a todos" (Comenio, 1971, cap. X, §1); según Comenio: se requieren

9 Como se indicó: Dios ofrece una paternidad común, no sólo de los seres humanos, también de todo cuanto hay y se aprecia tanto en la naturaleza como en los artificios creados con base en ella, en su armonía.

“escuelas en las que se enseñe *todo a todos y totalmente*” (Comenio, 1971, cap. XI, §1)¹⁰ —, pero este método requiere ser variado o adaptado al amparo de los *potenciales* específicos e individuales. Así, pues,

[no] hemos venido a este mundo [...] sólo como espectadores, [...] también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto [...] para que [...] ocurra [...], durante nuestro paso por este mundo, que nos sea [...] [conocido y] lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia [...] sin dañoso error. (Comenio, 1971, cap. XI, §1)

Por lo tanto, se puede decir que los seres humanos no son educables únicamente, sino que para llegar a la plenitud de su humanidad se requiere la educación. Esta es condición necesaria para un proyecto común. De hecho, es por esta doble condición de posibilidad y necesidad de educación que es ínsita a la naturaleza humana, que se puede decir “*las escuelas*” son “talleres de la humanidad, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres” (Comenio, 1971, cap. X, §3) y, como complemento, observa el autor: “Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero *taller de hombres*” (Comenio, 1971, cap. XI, §1). En cierto modo, sin la educación no se llega a experimentar y realizar la esencia de lo humano.

Esta naturaleza y esencia de lo humano sí hace visible que al “hombre [...] es preciso que se le enseñe” (Comenio, 1971, cap. X, §5) y esto desde “el triple fin”, a saber: “servir a *Dios*, a las *criaturas* y a *nosotros* mismos, y gozar de los bienes que provienen de *Dios*, de las *criaturas* y de *nosotros*” (Comenio, 1971, cap. X, §8). A diferencia y a manera de complemento de la triple dimensión del *pecado*, hay una triple dimensión de la *gracia* que consiste en: “servir a *Dios*, al prójimo y a nosotros mismos” (Comenio, 1971, cap. X, §9) o, en otros términos,

el hombre debe ser [...] prudente consigo mismo, [...] honesto y piadoso; [...] [en] las costumbres, [...] la ciencia y la piedad [...] emplearse con el prójimo, y en honor de *Dios* [...], la piedad [...], las costumbres y la ciencia han de ejercitarse. (Comenio, 1971, cap. X, §9)

10 Así, esta idea está fundada en la concepción no solo de una paternidad común, sino también de una naturaleza (humana) común.

Aquí Comenio enlaza paternidad, naturaleza y proyecto comunes, horizontes y perspectivas de la formación de cada quien y de todos. Así, la educación en general y las escuelas en particular son *talleres de piedad*. De ahí que Comenio exprese su acuerdo con la exhortación de Lutero (1525) para que

en todas las ciudades, plazas y aldeas se creen escuelas para educar a toda la juventud de uno y otro sexo [y para que] se establezcan las escuelas con algún método, mediante el cual [...] se les atraiga con toda suerte de estímulos [y] experimenten los niños [...] placer en los estudios. (Comenio, 1971, cap. XI, §4)

Con desazón Comenio observa —cincuenta años más tarde de la proclama de Lutero— que “todavía no se han creado escuelas en las localidades pequeñas” (Comenio, 1971, cap. XI, §5), que “las escuelas no son para todos,¹¹ sino para unos pocos, los más ricos” (Comenio, 1971, cap. XI, §6); que el “método” en las escuelas es “tan duro” que es tenido “por terror de los muchachos” (Comenio, 1971, cap. XI, §7). Este método se puede considerar “vicioso” (Comenio, 1971, cap. XI, §11) y —a la manera como argumenta Descartes¹²— sostiene que pareciera que “algún genio maligno, enemigo del género humano, [hubiera] introducido este método en las escuelas” (Comenio, 1971, cap. XI, §12). Es, en últimas, a este extravío en o de las escuelas a lo que llama *escolástica* (Comenio, 1971, cap. XI, §13) y la caracteriza como “años” de “vaciedades [...] desdichadamente perdidos” (Comenio, 1971, cap. XI, §13).

A MANERA DE CIERRE

Ciertamente, se puede ver que el ideal comeniano de la educación para todos se ha popularizado y, en muchos casos, se ha implementado. Solo en América Latina, en la década de los años 70, se desplegó, bajo el espíritu de la universalización, la primaria, tres siglos después de la muerte de Comenio. En 1990, dos décadas después, en la Declaración de Jontiem, se asumió como lema: “Educación para todos”.

11 Comenio argumenta cómo las escuelas y la educación para todos es un principio social que, puesto en práctica, engrandece a los monarcas o, si se descuida, muestra la ausencia de una auténtica responsabilidad como gobernante.

12 “un cierto genio maligno, y además extremadamente poderoso y astuto, ha empeñado toda su habilidad para engañarme” (Descartes, 1980, AT VII, 22).

En América Latina, en la década de los 70, la expectativa de la universalización de la primaria convergía al mismo tiempo con la teología de la liberación y su opción preferencial por los pobres. Entre tanto, en pedagogía, se pudo ver el auge de la pedagogía liberadora (Freire) y su enlace con las comunidades eclesiales de base. También tuvo ocasión el llamado *boom* de la literatura latinoamericana y, concurrentemente, la aspiración por posicionar una filosofía latinoamericana de la liberación.

Desde luego, a primera vista, esto no tiene directamente nada que ver con Comenio. Nuestra tesis es que la aspiración y el ideal de una *humanidad universal* —de cuño comeniano— no solo latía en cada palpitación de este movimiento regional latinoamericano, sino que fue parte del influjo o el aporte de la región a la mentada declaración de Jontiem. La recomposición de las fuerzas, incluyendo las intelectuales, hace visible que se valore más la perspectiva de la *pedagogía crítica*. Esta no solo es un bastión de esa idea arcana, sino de la recuperación del sentido comunicacional —la conversación, el diálogo; el intercambio simbólico, la negociación política; la configuración del horizonte cultural, el intercambio entre los diversos grupos étnicos y sociales. Todo esto forma parte de la herencia comeniana. En estos ideales que poco a poco se sobreentienden como si fueran un dominio común, en todo nuestro sentido de proceso y proyecto de formación, Comenio es nuestro próximo y nuestro desconocido, sus ideales viven junto a nuestras aspiraciones inmediatas, sin embargo, no tenemos la capacidad de establecer genéticamente cómo todas ellas dependen de esta idea raizal que fundó la Modernidad y el sentido político de las sociedades liberales con sus aspiraciones de igualdad y de fraternidad.

Comenio es nuestro próximo por la serie de implicaciones que comporta su ideario en nuestra comprensión contemporánea de la pedagogía, de la formación, y, al mismo tiempo, es nuestro desconocido: un autor que gravita en nuestras concepciones y nuestras prácticas, ahora, de manera anónima, sin reclamar actos de creación o exposición del horizonte de realización de un proyecto histórico político que se ha tornado en capital simbólico de la misma humanidad universal, que pregona como horizonte.

Si, como la Unesco lo consagró, Comenio es *Apóstol de la Educación y de la comprensión internacional* esta sentencia no excluye, sino que incluye a los países periféricos. Este entendimiento o

comprensión universal integra a América Latina, África, el Medio Oriente, Oceanía, etc. Son estos países los que, con la agencia de sus representantes, auparon la suscripción del lema comeniano en Jontiem; son los que descubren que la singularidad de su humanidad es parte de ese proyecto, de ese *télos infinito* de la *humanidad universal*. En este descubrimiento se evidencia y produce un desplazamiento hacia la interdependencia, la codeterminación y la urgencia del saber distribuido más allá de la configuración que legó la Modernidad con sus ideales de libertad, igualdad y fraternidad. Estos últimos se mostraron eurocéntricos y, a la larga, hegemónicos y segregacionistas. La relectura de Comenio y la conversión de sus ideales en patrimonio de la humanidad generan un giro que transforma esos ideales (en el modo de interdependencia, codeterminación y saber distribuido).

Si la concepción de Comenio fue capturada por los estados durante su propia vida, si de ella se buscó una apropiación moderna en la fundación de la escuela y de los ideales pedagógicos, si el comunismo lo vio como un bastión sobre el cual apoyar la idea del hombre nuevo, si las estrategias de instrucción capitalistas y poscapitalistas la asumen como su fundamento *entonces* todo esto hace de Comenio nuestro próximo; pero, justamente, esa *naturalización* ha llevado a tornarlo desconocido, ese autor clásico que tiene que ser leído una y otra vez para resignificar el sentido de su pensamiento y para entender nuestros proyectos de formación en su historicidad y sus posibilidades.

Si América Latina ha realizado y tiene abierta la posibilidad de una recepción e interpretación de la obra de Comenio es precisamente por esas tradiciones en la teología, la pedagogía y la filosofía que seminalmente han brotado y atienden la idiosincrasia de nuestro devenir como crisol de las culturas. Desde luego, esto no indica que no se propenda por una secularización de las culturas, sino exactamente que se asuma y reflexione sobre el suelo de las tradiciones y sus sincretismos, de sus aspiraciones y frustraciones. La pedagogía, siguiendo atentamente a Comenio, exige el suelo natal del ámbito en que se ejerce, pero además la idea abstracta e ideal de un horizonte infinito de *humanidad universal*.

La dialéctica de lo local y de lo universal es lo que exige la pedagogía como condición de posibilidad de los efectos de formación. La luminosidad de las concepciones de, por ejemplo, un Paulo Freire y su idea radical de la pedagogía de y como liberación; de un

Leonardo Boff y su visión franciscana de la ecología; de un García Canclini y las entradas y salidas de la Modernidad; de un Leopoldo Zea y la radicalidad de esa América Latina y su largo viaje hacia sí misma —solo por mencionar cuatro bastiones de la vida espiritual latinoamericana— son condición hermenéutica para leer las contribuciones de Comenio, no solo en lo que aquí y ahora nos puede decir, sino también en lo que, desde nuestra localidad podemos decir al proyecto arcano e infinito de una *humanidad universal*.

REFERENCIAS

- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenius, J. A. (2019). *Orbis Sensualium Pictus*. Libros del Zorro Rojo.
- Descartes, R. (1980). *Meditaciones cartesianas*. AT VII, 22. Charcas.
- Echeverry Sánchez, J. A. (ed.). (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Siglo del Hombre y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Flórez Ochoa, R. (1989). *Pedagogía y verdad*. Secretaría de Educación y Cultura.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill.
- Grassi, E. (1993). *La filosofía del humanismo. Preeminencia de la palabra*. Anthropos.
- Patočka, J. (1992). 'Comenius et l'âme ouverte'. En *L'écrivain, son 'object'*. (pp. 101-127). Presses Pocket.
- Patočka, J. (2016). *Ensayos heréticos de filosofía de la historia* [Traducido al español por Ortega Rodríguez, I.]. Ediciones Encuentro.
- Schifferová, V. (2021). Jan Amós Comenio. Perfil de un filósofo. *Revista Pedagogía y saberes*. (54), 111-123. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-13132>.
- Vargas Guillén, G. (2015). Prólogo. En J. A. Echeverri Sánchez (ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 13-32). Siglo del Hombre Editores y Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.
- Vargas Guillén, G. (2020). *Filosofía, pedagogía, tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Aula de Humanidades.
- Vargas Guillén, G. (2021). Los presupuestos filosóficos de la *Didáctica Magna*. *Revista Pedagogía y saberes*. (54), 69-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11525>.

Cuidado del alma y salvación. Aproximación a la lectura de J. A. Comenio por J. Patočka¹

Santiago Andrés Duque Cano

LA PANARMONÍA COMO NÚCLEO
DEL PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y
PEDAGÓGICO DE J. A. COMENIO

Cuando nos acercamos a la idea de Naturaleza en Comenio, nos enfrentamos a la ambigüedad de un pensamiento que, situado en el umbral de la Modernidad, según Patočka (1997b, citado en Schifferová, 2021),² “rechazó la ciencia matemática naturalista, cuya

1 El presente artículo es producto del ejercicio investigativo llevado a cabo como parte del proceso de formación en el Doctorado Interinstitucional en Educación, en el marco de la Cátedra Doctoral *Comenio 350 años* y del seminario de investigación del Énfasis en Filosofía y Enseñanza de la Filosofía *Jan Patočka y el cuidado del alma*, que tuvieron lugar en la Universidad Pedagógica Nacional en el segundo semestre de 2020.

2 Dado el difícil acceso, en nuestro medio, a la obra de Patočka dedicada a Comenio tanto en español como en el idioma original, he recurrido a citas secundarias de algunos textos de Patočka referenciados en: Schifferová (2021). Ese artículo fue traducido del original en checo: Schifferová, V. (2014). Jan Amos Komenský – retrat filozofa. En V. Leško, V. Schifferová,

creación fue el mayor éxito racionalista [del siglo xvii], [e] hizo de la antigua idea de armonía un instrumento de racionalización” (p. 116). Por una parte, como Bacon y Bruno, Comenio concede un importante lugar a la máquina y el mecanismo como instrumentos explicativos de la Naturaleza (el reloj se convierte en un modelo preeminente [Comenio, 1986, pp. 107-108]); pero, por otra parte, “estas categorías aún no se comprenden en su propia naturaleza matemático-física” (Patočka, 1997a, citado en Schifferová, 2021, p. 117). Además, a diferencia de Bacon y Descartes, quienes se esforzaron por despojar a la ciencia y al método de influencias teológicas, Comenio funda su concepción del conocimiento y del método a partir de conceptos nucleares como pansofía y panarmonía, con profundas raíces teológicas y místicas. A propósito, afirma Patočka (1997c, citado en Schifferová, 2021): “la ciencia matemática moderna en la forma del mecanicismo del siglo xvii no podía convertirse en la base de su sistema de pensamiento, que requería un concepto de naturaleza completamente diferente en su tendencia de la educación general” (p. 118).

A la par de la vertiente racionalista y mecanicista de la Modernidad, fundada principalmente por Descartes, Bacon y Leibniz, para entender el mundo espiritual en el que se sitúa el pensamiento de Comenio es necesario reconocer también su vertiente humanista y mística, con raíces en el Renacimiento y el Barroco. Así pues, a pesar de que se ha asociado a Comenio de manera preeminente con el racionalismo y el mecanicismo —puesto que, sin duda, estos postulados ejercieron en él una importante influencia—, Patočka busca “ajustar las líneas hacia atrás” (Schifferová, 2021, p. 113) llamando la atención sobre la decisiva inspiración que encuentra Comenio en la tradición humanista y mística, a partir de pensadores como Pico della Mirandola y Campanella, por el lado del Renacimiento italiano, y Reuchlin, Agripa, Paracelso, Andreae, Weigel, Böhme, los Rosacruz y, muy especialmente, Nicolás de Cusa, por el lado del misticismo alemán.

En este contexto, a partir del *Prodromus* (Comenio, 2020),³ nos acercaremos a la tríada Dios, Naturaleza y arte con el fin de dilucidar el sentido de los conceptos de orden y armonía como eje nuclear del pensamiento filosófico y pedagógico de Comenio.

Entre Dios, la Naturaleza y el arte, hay una correspondencia en términos de orden y armonía. La consonancia de los tres planos conforma justamente la armonía universal o *panarmonía*, y, a su vez, la *pansofía* consiste en el conocimiento de esta totalidad. Dice Comenio: “Quien conoce estas tres clases de cosas, conoce todo, porque de ellas consiste el universo” (2020, §65). No se trata de alcanzar un conocimiento apenas fragmentario, sino perfecto, pleno, exacto de todo, pues nuestro entendimiento es ilimitado (Comenio, 2020, §65; 1986, p. 46).

La consonancia entre los tres planos es pensada por Comenio (2020, §74), desde una raíz platónica, a partir de una única forma (*eidós*) que se halla en Dios como *arquetipo*; en la Naturaleza, como *ectipo*; y, en el arte, como *antitipo*. La correspondencia se da en términos de *mímesis*: Dios es la razón de las razones, la idea original que la Naturaleza emula, y, a su vez, la Naturaleza es imitada por el arte (Comenio, 2020, §70 y §71). Por lo tanto, Dios, Naturaleza y arte se diferencian en cuanto al estatuto ontológico; pero se asemejan en virtud de la forma o idea que Dios imprimió en la Naturaleza y que el arte representa. Por esta participación de la Naturaleza en lo divino, “los paganos llamaban a la naturaleza no solamente hija de Dios, sino también Dios. ‘¿Qué otra cosa es la naturaleza’, dijo Séneca, ‘sino Dios y razón divina puesta en todo el mundo y en sus partes?’” (De ben, 4, cap. 7, citado en Comenio, 2020, §72). En consonancia con esta doctrina de la *mímesis* y de la imagen, a partir del modelo de Cristo como imagen (*icono*) del Padre, el hombre se concibe como creado a imagen y semejanza de Dios (*imago Dei*): “Así las ideas concebidas en la mente de Dios imprimen su similitud a las criaturas y éstas después actúan racionalmente sobre las cosas producidas por ellas” (Comenio, 2020, §74).

3 Cito la traducción del *Prodromus*, aún inédita, de Helena Voldan, facilitada como documento de trabajo en la Cátedra Doctoral *Comenio, 350 años*, 2020, de la Universidad Pedagógica Nacional. En este caso, puesto que no se dispone de paginación, indico el número del fragmento en números arábigo y romano, tal como aparece en la edición original.

La armonía es comprendida por Comenio (2020) como absoluta consonancia —toda disonancia es excluida— de “las eternas cualidades de Dios, de las creadas en la naturaleza y de las expresadas en el arte, porque así como en cada una de ellas hay armonía, también la hay entre ellas” (§75). La panarmonía es una articulación concordante de múltiples armonías particulares, así como en la música se llama armonía a “una consonancia agradable de muchas voces” (Comenio, 2020, §75).

Ahora bien, puesto que la Naturaleza participa de lo divino —Dios puso en ella su sello—, constituye una vía para conocer a Dios (“La primera maestra de la piedad es la naturaleza”, según Cicerón [Comenio, 1986, p. 51]). La Naturaleza nos remite a Dios como el arroyo nos reenvía al manantial; la sombra, al cuerpo; el reflejo del espejo, a lo reflejado. La naturaleza de la Naturaleza es “inmutable e irreformable”; por ello no puede ser sino “una imagen viva de Aquel en el cual todo es anterior y eminentemente óptimo, inmutable e irreformable” (Comenio, 2020, §77). Dada la correspondencia entre Dios, la Naturaleza y el arte, gracias a la inmutabilidad del orden, la armonía constituye “el fundamento tanto de la formación como del conocimiento de todas las cosas” (Comenio, 2020, §75).

En Comenio, la concepción del hombre y la correlativa concepción de la formación se enmarcan también en el horizonte pansófico cristiano y deben ser dilucidadas con base en el concepto de panarmonía. El hombre se concibe como *imago Dei* y su fin último consiste en la *bienaventuranza eterna con Dios* (Comenio, 1986). Ambas cosas, la visión de hombre de la que se parte y el fin al que este se orienta, se encuentran estrechamente ligadas. En cuanto *imago Dei*, el hombre contiene en sí, como una semilla, la perfección de la idea divina —*arquetipo* a partir del cual ha sido creado—. Esta naturaleza divina en el hombre es la condición de posibilidad de la *bienaventuranza*, pues, gracias a esta naturaleza, puede el hombre unirse a Dios y corresponder a su designio:

Te elegí como compañero mío en la eternidad, dispuse para tu uso el cielo, la tierra y todo cuanto contienen, reuní en ti solo cuanto brilla en cada una de las demás criaturas: la esencia, la vida, el sentido y la razón. Te elegí sobre todas las obras de mis manos; subyugué a tus plantas todas las cosas: ovejas, bueyes, bestias del campo, aves del cielo y peces del mar; por igual razón te coroné de gloria y honor.

(Salmo 8). Finalmente, para que nada faltase, me uní a ti, yo mismo, en hipostático lazo, juntando eternamente mi naturaleza a la tuya, como no acaece a ninguna de las criaturas ni visibles ni invisibles. [...] Entiende, pues, que tú eres el colofón absoluto de mis obras, el admirable epítome, el Vicario entre ellas y Dios, la corona de mi gloria. (Comenio, 1986, pp. 25-26)

Dios ha unido su naturaleza a la humana eternamente “en hipostático lazo”. A diferencia de las demás criaturas, el hombre es por naturaleza *hipóstasis*: unión de la naturaleza divina y la naturaleza humana en un solo ser —a semejanza de Cristo, que representa la unión hipostática por excelencia—. Además, como Cristo, es el mediador entre la Creación y el Creador, el predilecto de la Creación, su “colofón absoluto” ante quien todas las cosas se someten. En definitiva, como decía Descartes, es el *amo y señor de la Naturaleza*:

Ser dueño y señor de las criaturas consiste en poder disponer de ellas conforme a sus fines legítimos para utilizarlas en provecho propio; [...] no someterse a ninguna criatura, ni aun a la propia carne, sirviéndose generosamente de todas ellas y no ignorar dónde, cuándo, de qué modo y hasta qué punto se debe prudentemente utilizar cada cosa; dónde, cómo, de qué modo y hasta dónde hay que condescender con el cuerpo; dónde, cómo, de qué modo y hasta qué punto se debe servir al prójimo. En una palabra: poder moderar con prudencia los movimientos y las acciones, tanto internas como externas, tanto propias como ajenas. (Comenio, 1986, p. 37)

En principio, pareciera que no hay diferencia entre la concepción comeniana del hombre como *imago Dei*, llamado a dominar sobre la tierra en cuanto *amo y señor*, y la concepción cartesiana, que acaba conduciendo en la ciencia matemática moderna a la instauración de la Naturaleza como objeto abstracto despojado de sentido y, por lo tanto, susceptible de ser instrumentalizado. No obstante, en Comenio, el hombre, “colofón absoluto” de la Creación, se pone en relación con una instancia superior —Dios, panarmonía—, pues él debe “[poner] sobre sí la adoración de un solo Creador” (Comenio, 1986, p. 37). Por lo tanto, el Creador es la instancia que hace posible la salida de la condición de pecado y la reconstitución del hombre como hipóstasis: unión de lo divino y lo humano. Dicho de otro modo, el reconocimiento de lo superior es condición de posibilidad de la

superación de la autosuficiencia y el ensimismamiento (*samosvojnost*), y, en consecuencia, es condición de posibilidad del acceso al plano universal (ámbito de la armonía universal). La *hipóstasis* como modelo antropológico en el que se une lo humano y lo divino, es decir, en el que el hombre es concebido como microcosmos en correspondencia con el macrocosmos —Todo armónico— (Comenio, 1986, p. 43), constituye, en términos de Patočka, como veremos, una expresión del *alma abierta* contrapuesta al *alma cerrada* que indica la condición de pecado, autosuficiencia, fragmentariedad —condición en la que el sí mismo, los otros y la Naturaleza son despojados de sentido, instrumentalizados y concebidos como “cosas entre cosas”, fuerzas, medios, reservorio de energía.

De modo que, en Comenio, como dueño y señor de las criaturas, más que a una relación desmesurada de violencia y expoliación, el hombre está llamado a una relación de salvaguarda y cuidado de todas las cosas, mediada por un conocimiento que conduce a la prudencia. La razón comeniana no es la razón instrumental de la metafísica de la fuerza. En el plano de la panarmonía, la razón es, como en los estoicos, la instancia que vincula al hombre con el orden inmutable del Todo; es el *lógos* humano que, en correspondencia con el *lógos* cósmico, permite el acceso a lo universal, a una vida ordenada por la prudencia y la moderación en virtud de la conciencia del límite, que garantiza que cada cosa y cada criatura, desde su orden particular, guarden el orden universal.

¿Qué es lo que hace, pregunto yo, que el Mundo sea tal y perdure en toda su plenitud? Pues es realmente que cada criatura se contiene dentro de sus límites conforme al mandato de la Naturaleza, y por este respeto del orden particular se conserva el orden de todo el Universo. (Comenio, 1986, p. 101)

Según Comenio (1986), “ser la imagen de Dios es representar vivamente el prototipo de su perfección, como Él mismo dice: Sed santos, porque Yo, vuestro Dios, soy santo. (Lev. 19. 2.)” (p. 38). La santidad indica la realización de la unión hipostática de la naturaleza humana y la naturaleza divina. Aunque el hombre sea en germen la hipóstasis de estas dos naturalezas, la plenitud de la unión debe efectuarse gracias a la formación: “como en el modelo místico, la

formación es la vía para alcanzar la *unio mystica*" (Vargas Guillén, 2021, p. 71). Ahora bien, el desarrollo del hombre, de su cuerpo y de su espíritu (entendimiento y voluntad), se da según una gradación que se cumple igualmente en el proyecto pansófico de acceso al conocimiento total y en el método de enseñanza y aprendizaje. El fundamento de esta gradación es, de nuevo, el orden de la Naturaleza. En el hombre, como dice Comenio, es de suponer un desarrollo máximo de su naturaleza, aunque nunca se llegue a un acabamiento, pues el entendimiento es ilimitado y "ni aun la muerte pone fin a nuestras cosas" (Comenio, 1986, p. 29). De esta manera, el despliegue de la esencia humana y el conocimiento de todas las cosas se da de modo gradual, pues "mientras dura la vida [se] recibe más y más luz hasta la misma muerte" (Comenio, 1986, p. 29). La bienaventuranza o santidad consiste en este desarrollo máximo de la naturaleza humana-divina, que es también el máximo acceso al conocimiento de todas las cosas y que solo puede darse gracias al orden universal de la Naturaleza, a la panarmonía. Dicho de otro modo, la santidad —*unio mystica*, máxima realización de lo humano— apunta a la participación en la panarmonía de la manera más plena posible.

Comenio (1986) sintetiza en tres núcleos la concepción del hombre como *imago Dei* en el marco de la pansofía. Primero, la *Erudición* indica la posibilidad humana de acceder al conocimiento de todas las cosas, puesto que el hombre, hecho a imagen y semejanza de Dios, tiende a la omnisciencia divina en virtud de la potencia infinita de su entendimiento. Tal posibilidad de acceder a la sabiduría universal se fundamenta en la correspondencia entre la razón humana y la razón cósmica, es decir, en la panarmonía como orden inmutable del Todo. Segundo, las *buenas costumbres* se basan en la armonía particular de los deseos y las pasiones, gracias al ejercicio de la razón que conduce a la prudencia y la moderación en correspondencia con la armonía universal. Por último, la *Religión* se refiere al enlazamiento y unión con el ser supremo, es decir, a la posibilidad, dada en la naturaleza misma del hombre, de abrirse a Dios, a lo absolutamente otro, y de efectuar la *unio mystica* como máxima realización de lo humano. Lo que aquí se indica es que, en definitiva, en la condición de ensimismamiento propia del pecado, el hombre no puede desplegar plenamente su esencia; esta posibilidad se da únicamente en el acceso a lo universal, en la plena correspondencia con la armonía, en la unión con Dios como arquetipo del orden inmutable. Como se ve

en Comenio, la panarmonía es la condición de posibilidad de estos tres horizontes de lo humano: la sabiduría universal, la virtud y el vínculo del alma con Dios —“razón de razones”.

El otro polo de la bienaventuranza, entendida como vínculo con la panarmonía, es el pecado, comprendido como separación, autosuficiencia, deseo divorciado del Todo. Así como el hombre puede llegar a la bienaventuranza gracias a su naturaleza y a la formación, es posible que este fin se vea truncado por el pecado y la corrupción:

¡He aquí, pues, que realmente el hombre no es sino armonía en sí mismo! Y así como un reloj o un órgano musical, hecho por las hábiles manos de un insigne artista, si llega a estar estropeado o desafinado no decimos por eso que no pueda ser ya jamás usado (puede ser reparado y compuesto), así también el hombre, una vez corrompido por el pecado, debemos pensar que con el auxilio de Dios puede reformarse por medios ciertos. (Comenio, 1986, p. 50)

La idea de una reforma de la humanidad que se halla en la base del proyecto filosófico y pedagógico de Comenio se orienta a esta restauración de la naturaleza armónica del hombre, que ha sido “corrompido por el pecado”. Como se ha dicho, el pecado representa la ruptura de la unión hipostática, de la armonía entre Dios, el hombre y el mundo. Por eso, en este contexto, la formación se piensa como retorno —*epistrophé*— a la naturaleza originaria, divina y humana, y como condición de posibilidad del despliegue de esta naturaleza hasta conducir a la unión del hombre con el Todo, es decir, a la reconstitución de la armonía perdida.

COMENIO Y PATOČKA: LA FORMACIÓN COMO PROYECTO HISTÓRICO DE SALVACIÓN

Alma abierta, alma cerrada

En *Comenius et l'âme ouverte* (1992),⁴ Patočka comienza proponiendo una clave de lectura de la Modernidad, que de paso constituye la vía de acceso al pensamiento de Comenio, a partir de la oposición entre *alma abierta* y *alma cerrada*. El alma cerrada es aquella que se autopostula como absoluta e infinita y que, por lo tanto, niega toda

4 La traducción y edición francesa es de Erika Abrams. Cito la traducción al español, propia e inédita de la versión francesa de Abrams con su paginación original.

alteridad que pueda imponerle un límite. Representa la *mismidad* que todo lo somete a sus propias categorías y lo instrumentaliza bajo la lógica del beneficio y el acaparamiento. Es la autosuficiencia que se impone y ejerce violencia contra la totalidad de las cosas desde la *hybris* —desmesura—: “El alma cerrada es el coronamiento del universo: nada, por principio, puede sobrepasarla en sentido y valor; no hay nada delante por lo que ella sea forzada a detenerse como ante una barrera que excedería esencialmente sus posibilidades” (Patočka, 1992, p. 102).

La aparición del alma cerrada, según Patočka, coincide con el fin de la Edad Media y el comienzo de la Modernidad, es decir, con la emergencia de una concepción antropocéntrica frente al teocentrismo cristiano. Desde el esquema corriente bajo el cual se ha entendido el paso del Medioevo a la Modernidad, puede resultar paradójico que Patočka asocie el alma cerrada con el desarrollo de la tecnociencia moderna y, en cambio, considere la concepción cristiana del alma como uno de los ejemplos históricos más importantes de alma abierta.⁵ Ciertamente, a la concepción preeminente en la Modernidad de un alma que se afirma desde sí misma como fundamento de todo y que puede dominarlo todo, el cristianismo contrapone una comprensión del alma en la que se enfatiza su esencial dependencia respecto de una instancia superior, trascendente, que ella no puede dominar.

Desde el paradigma del alma cerrada, impulsado por los “precursores” y “fundadores” de la ciencia moderna de la Naturaleza, se entiende que la razón es un activo o posesión del hombre que le

5 El lugar que Patočka le otorga al cristianismo en la tradición espiritual de Occidente podría ser objeto de un estudio particular. Las alusiones que haremos a continuación revelan la complejidad de estas consideraciones. Por una parte, a partir de su encuentro con la versión positiva de la metafísica griega, el cristianismo aporta a la posterior configuración de la ciencia, en su versión positivista, como metafísica de la fuerza, así como al nihilismo que le es correlativo, pues instaura un sentido absoluto excéntrico a lo humano que, en la lectura de Patočka (2016), despoja al mundo natural de sentido. Por otra parte, el cristianismo constituye uno de los ejemplos históricos preeminentes del *alma abierta* —índice en el que Patočka cifra la esperanza en una *conversión histórica* en términos de un viraje y una recuperación de la tradición del *cuidado del alma*. Aunque la posibilidad de esta conversión remite en Patočka a la tradición socrático-platónica del cuidado del alma como proyecto histórico de salvación y libertad, el modelo crístico ocupa aquí un importante lugar (Vargas Guillén, 2020a). Como indicación de lo no pensado en el cristianismo, cabe recordar lo dicho por Patočka (2016) en los *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia*: “Al tener su fundamento en la profundización abismática del alma, el cristianismo constituye el alzarse hasta ahora más grande e insuperado que haya capacitado al hombre para luchar contra la decadencia, un alzarse que, sin embargo, no ha sido pensado hasta el final” (p. 237).

permite aprehender la realidad, no como algo extraño, sino como un despliegue de sí misma, como si el todo estuviese ya en ella contenido. La razón se sitúa, por esto, en un orden ontológico superior al de las cosas conocidas. Pero, según Patočka (1992), el proyecto pansófico y la didáctica comeniana no se fundan en esta idea de razón. La razón comeniana es “una de las fuerzas del alma entera, comprometida e integrada en el todo del universo (sin exceptuar a Dios)” (Patočka, 1992, p. 106). Lo que “abre” al alma y la razón, tanto en Comenio como en el cristianismo, es situarse en relación con aquello que la antecede y la abarca, y que, por lo tanto, pone en cuestión su pretensión de soberanía absoluta:

No es sino después de haber experimentado su dependencia esencial en relación con otra cosa y los lazos que la ‘atan’ a esto ‘otro’, que el alma puede también esperar que su razón, aplicada a comprender las cosas mismas, consiga sentirlas y saborearlas (*sapientia*) en su propio sentido y consistencia. (Patočka, 1992, p. 106)

Desde la perspectiva de la fenomenología asubjetiva de Patočka, ese *ir a las cosas mismas* para comprenderlas, sentirlas y saborearlas “en su propio sentido y consistencia”, de modo que no sean “disecadas”, instrumentalizadas y despojadas de sentido —como sucede con la instauración de la Naturaleza como objeto en la ciencia matemática moderna—, exige reconocer el primado del aparecer —como “instancia superior”— sobre la razón (lo cual no conlleva, sin embargo, la omisión de la razón y el sujeto en el acto de conocimiento).

En Comenio, la superación de la autosuficiencia del yo —*samos-vojnost*— se funda en una especulación teológico-metafísica que indica la relación con la trascendencia de la Revelación divina. A propósito, cabe señalar el hecho de que, por una parte, la concepción cristiana del alma y, por otra, el proyecto pansófico comeniano con su propuesta didáctica y de reforma universal, tengan su fundamento en un sentido dado y excéntrico a lo humano —la Revelación— no impide, según se ha señalado, que Patočka los considere como modelos del alma abierta. El alma abierta se define por su puesta en relación con algo otro, que no se limita al contenido de sentido del ente intramundano. Puede decirse que ya en la concepción del alma cristiana (teológico-metafísica) y comeniana se presiente la diferencia ontológica, la apertura a lo abismático del ser, aunque no sea pensada filosóficamente y, por

lo tanto, no se arrije a la problematicidad del sentido. Con vistas al cuestionamiento que plantea contra este fundamento metafísico de Comenio, el cual presentaremos más adelante, Patočka distingue, de un lado, “el salto a un absoluto *revelado*” que conlleva una “sumisión positiva a la luz verdadera de la revelación que procede de Dios” (Patočka, 1992, p. 106), y, de otro lado, el movimiento fundamental del alma abierta, independiente de este salto, que consiste en “no perderse en lo mundano [...], sino en sacrificarse y gastarse por las cosas, por los hombres, por Dios mismo” (Patočka, 1992, p. 106).

Con base en las obras de Comenio *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón (Labyrint světa a ráj srdce, 1623)* y el *Centrum securitatis (Hlubina bezpečnosti, 1632)*, Patočka expone el mito de la errancia y del retorno del peregrino al centro divino de la seguridad como una semblanza del alma abierta. En el *Laberinto*, el peregrino es acompañado por dos compañeros, Sabihondo Metomentodo (*Vševěd-Všudybud*) e Ilusión (*Mámení*), quienes buscan hacerle declinar de su búsqueda de la verdad, interfiriendo en la posibilidad de examinarse a sí mismo. *Vševěd-Všudybud* representa una relación con el saber vana, desprovista de sentido, que se traduce en un figoneo ecléctico que no conduce a las cosas mismas ni se compromete con nada, sino que asiste a todo desde la cómoda posición del espectador. *Mámení* encarna, por su parte, la *dóxa*, el sentido naturalizado y la apariencia de verdad que se reproduce como rumor sin someterse a examen. Ambos conducen al peregrino con una brida y riendas y con unas gafas que no le permiten ver la verdad.

Sin embargo, más que someterlo contra su voluntad o inmovilizarlo, como en el caso de los prisioneros de la caverna platónica, la acción de *Vševěd* y *Mámení* se orienta a que el prisionero sea permanentemente cautivado y deslumbrado por la novedad para que se tome la vida a la ligera y no reconozca el peso de sus decisiones y deberes, en suma, para que no se enfrente a la posibilidad de examinar su propia alma de cara al vacío y a la finitud. Sin embargo, la condición desgraciada del peregrino, pues ha perdido a su familia y ha sido exiliado de su patria, abre un margen de visión que le impide caer de lleno en el mundo naturalizado bajo el influjo de sus compañeros. Entonces, al peregrino se le revela la nada y la muerte, el fondo abismático en el que se sostiene este mundo, y esto hace que desaparezca el engaño. En relación con el importante lugar que

Patočka concede a este mito de la errancia y el retorno del peregrino en Comenio, como retrato del tránsito existencial del alma abierta, hay que mencionar también el estudio que el mismo Patočka (2004, citado en Schifferová, 2021, pp. 121) dedica a la obra *El peregrino cojo* de Josef Čapek. El peregrino cojo de Čapek tropieza en el camino de la existencia, apenas sí puede separarse del suelo, pero su condición desgraciada lo enfrenta al límite y a la finitud, que Patočka relaciona con la ignorancia consciente de Sócrates, lo cual le permite preocuparse por su alma. La cojera y la ignorancia, que develan la condición finita del alma, se convierten en posibilidad de que el alma aspire al infinito, pues el alma, aun en su finitud —e, incluso, gracias a ella—, experimenta “la interferencia de todo el ser en la vida” (Patočka, 2004, citado en Schifferová, 2021, p. 121). La aspiración a la infinitud del peregrino cojo es la metáfora del proyecto de cuidado del alma en Sócrates como representación del alma abierta. A este camino se opone la lógica del alma cerrada —de la *persona*, en Čapek—, signada por la competencia, el éxito, el beneficio, el provecho, el acaparamiento; lógica que “compite con el alma por el dominio del hombre” (Patočka, 2004, citado en Schifferová, 2021, p. 121). El camino del peregrino es pues el movimiento de la existencia en la verdad, la experiencia fundamental del alma abierta que se debate entre la finitud y la infinitud, entre la ignorancia y la aspiración de verdad, entre el límite del conocimiento y el horizonte de un sentido total.

También la experiencia fundamental del alma abierta es presentada por Comenio, en el *Centrum securitatis*, como tránsito desde la *samosvojnost* (la *mismidad*, la *Selbheit* de Jakob Böhme), que se refiere “a querer ser a la vez [el] propio centro y el eje de todo el resto de lo ente” (Patočka, 1992, p. 117), hacia el centro divino universal del cual el hombre se ha apartado y al cual rechaza someterse. Ahora bien, en las dos maneras de describir la condición de extravío del hombre, en el *Laberinto* y en el *Centrum*, la posibilidad de la salvación no está dada en su propia capacidad. Lo que propicia el giro salvífico es, en un caso, la conmoción que genera el encuentro con la nada y el vacío, y, en el otro, la guía divina que saca al hombre de la clausura de la mismidad y lo reconduce hacia el centro universal. Sin embargo, en ambos casos, se trata de un giro hacia una nueva vida fundamentada en Dios como ente supremo, auténtico y verdadero. En síntesis, la experiencia fundamental del alma abierta indica la salida hacia

una alteridad de la que no puede disponer y no puede dominar. El alma abierta se define por su carácter relacional respecto a las cosas, a los otros y a Dios.

Aun reconociendo que la pansofía de Comenio, al igual que la concepción cristiana del alma, apuntan al alma abierta por las razones expuestas, Patočka señala que la crítica que Comenio despliega contra la unilateralidad de la ciencia matemática de la Naturaleza desemboca en un nuevo peligro. Según Patočka, en la pretensión de universalidad de la imagen moderna del mundo, sustentada fundamentalmente en la razón humana, Comenio reconoce una forma de violencia, a la que opone, sin embargo, una visión de lo absoluto fundamentada en lo divino, que conjuraría tal violencia por cuanto se halla anclada en el orden mismo de las cosas, en la armonía universal. La concepción de la panarmonía, como hemos señalado en el primer acápite de este escrito, se basa en una correspondencia entre el orden divino revelado y absoluto y la razón humana. Es en esta “maniobra” que Patočka reconoce la nueva expresión de violencia metafísica en el pensamiento de Comenio.

Patočka compara a Comenio con Pascal para señalar precisamente que mientras Pascal se decanta por una concepción plural de diferentes planos u órdenes de verdad, Comenio acaba postulando un plano único en el que se identifican las tres fuentes de conocimiento (*mundus, animus, scriptura*) y las tres facultades humanas (*sensus, ratio, fides*) como una y la misma cosa. Contra la *reformatio intellectus* que se plantea como vía del pensamiento moderno para lograr un acceso al conocimiento verdadero que permitiera al hombre convertirse en amo y señor de la Naturaleza, Comenio propone una *reformatio intellectus* que supone que la razón debe someterse al orden único y absoluto revelado por Dios. Según Patočka, a pesar de la crítica de Comenio a la violencia que conlleva la postulación de la razón matemática y geométrica como patrón único del ser, la instauración de la armonía universal y divina como paradigma último implica una violencia contra la razón humana, pues no la deja ser lo que ella es:

No es que esté mal reivindicar para Dios el papel de creador de la armonía universal. Pero por más abierto que uno sea al teocentrismo, presentar como armonía *en sí* lo que *nosotros* experimentamos como armónicamente concordante y compatible no deja de ser un acto arbitrario. (Patočka, 1992, p. 121)

El cuestionamiento de Patočka al fundamento metafísico de la pansofía comeniana anuncia su propia búsqueda de una salida a la crisis civilizatoria que hoy amenaza la vida en la Tierra. Sin embargo, más allá de este cuestionamiento, Patočka reconoce en Comenio un defensor eminente del proyecto del alma abierta y una voz que, desde el umbral de la Modernidad, nos llama a poner en cuestión los fundamentos que han derivado en la actual crisis.

Formación y salvación

En Patočka, siguiendo a Comenio, el proyecto universal de conversión que permitiría hacer frente a la crisis implica una apuesta por la pedagogía y la formación, que se orienta a un giro precisamente hacia el *cuidado del alma* como fundamento de la relación consigo mismos, los otros y la Naturaleza, y que únicamente puede ser pensada desde la perspectiva del alma abierta. En una carta a Stanislav Sousedík, Patočka (2011, citado en Schifferová, 2021) afirma:

Las civilizaciones más avanzadas de hoy están en peligro de asfixia por sus propios desechos [...]; desperdiciando las reservas mundiales de medios de vida [...], se convierten en lo que hace la vida imposible y la devasta [...]. Esto se relaciona con la locura de la publicidad, el ‘consumo’ [...], la interconexión de todos los componentes de la economía, lo que hace de toda una vida, incluido el ‘dejar’, un negocio o un componente de la militarización generalizada [...]. Por eso la conversión es importante hoy, y en ella está el sentido mismo de la educación futura. En poco tiempo, se publicará un artículo, *Comenius und die offene Seele*, en la antología de Schaller, donde trato de mostrar que el primer ejemplo de tal pedagogía de conversión universal es la ‘educación integral’ de Comenius. (p. 124, nota 100)

La lectura que hace Patočka de la crisis civilizatoria actual a partir del devenir metafísico de la filosofía y la ciencia en Occidente como declive del proyecto del cuidado del alma coincide en sus puntos fundamentales con el diagnóstico de otros autores que han tematizado explícitamente la *cuestión ecosófica*, como Naess, Panikkar, Boff y Guattari. Solo una articulación de distintos registros que indican hacia otras comprensiones y prácticas en la economía, la ciencia, la técnica, la cultura, el arte, la religión y, por supuesto, la educación puede plantear soluciones frente al peligro que se cierne sobre el proyecto histórico de humanidad y sobre la posibilidad misma de

la vida en la Tierra. Frente a tal amenaza, cuyo fundamento es, en definitiva, una crisis del sentido total de la vida y la existencia, de lo humano y el universo, no basta únicamente con medidas que puedan tomarse en el ámbito económico o con ciertas expresiones de voluntad política, ni es suficiente el concurso bien intencionado de la ciencia y la técnica (aunque todo ello sea importante y necesario). Se precisa de una *reforma del entendimiento*, de una conversión universal que, a partir de la educación y la formación, conduzca de la condición del alma cerrada, clausurada en la ilusión de la autosuficiencia, al alma abierta, que se ve en unidad con el mundo. Con esta perspectiva, cabe relacionar la siguiente definición de *ecosofía*:

Llamo *ecosofía* a tal enlace de la ecología ambiental, de la ecología científica, de la ecología económica, de la ecología urbana y de las ecologías social y mental, no para englobar todos esos abordajes ecológicos heterogéneos en una misma ideología totalizante o totalitaria, sino para señalar por el contrario la perspectiva de una elección ético-política de la diversidad, del disenso creador, de la responsabilidad respecto de la diferencia y de la alteridad. (Guattari, 2015, p. 31)

83

En la presentación de la lectura de Patočka sobre Comenio a partir del artículo *Comenius et l'âme ouverte* (1992), señalábamos el cuestionamiento a la violencia que entraña la postulación de un sentido único, absoluto y exógeno de lo humano como fundamento de la armonía universal. ¿Cómo puede pensarse, sin los presupuestos de una metafísica positiva, el proyecto histórico de cuidado del alma, que se realiza en la comunidad política y que tiende, como proyecto del alma abierta, a la superación de la autosuficiencia del yo y a la unidad con el mundo que hemos relacionado con la perspectiva ecosófica? Para Patočka, es precisamente en el fundamento heraclíteo de *lógos* y *pólemos*, en cuanto *armonía contrapuesta* —unidad en la diferencia (*hen diapheron heautó*)—, que está cifrada la esperanza de una pedagogía de la conversión y, de un modo más general, la posibilidad de salvación como encuentro en un proyecto común, en el que no se excluyen la disonancia, la diferencia, la singularidad, sino que se conciben como parte necesaria y constituyente del movimiento crítico de la historia.

Desde la apertura al misterio del ser (a la potencialidad de todo sentido), la filosofía y la política implican el cuidado de no recaer en un sentido totalizante o totalitario, que deviene causa de violencia metafísica contra las cosas, contra los otros, contra sí mismo. La potencia crítica de la filosofía y la política, como ejercicio de libertad, es la instancia que hace posible el cuidado de la co-posibilidad de la singularidad y la diferencia con fundamento en la co-responsabilidad. Patočka reconoce justamente en la *pólis* la condición de posibilidad del despliegue de tal ejercicio crítico de la filosofía, es decir, el lugar del cuidado del alma. En la *pólis* convergen *lógos* y *pólemos* como fundamento del proyecto de problematicidad filosófica y política en un horizonte siempre buscado de sentido total:

Pólemos no es la pasión devastadora de un invasor salvaje; al contrario, es creador de unidad. La unidad fundada por él es más profunda que toda simpatía efímera y coalición de intereses. En la conmoción del sentido dado se encuentran los adversarios, creando con ello una nueva forma de ser del hombre que, posiblemente, sea la única que ofrece esperanza en medio de la tormenta del mundo. Es la unidad de los conmovidos pero intrépidos. (Patočka, 2016, p. 126)

En esta concepción heraclítica del *pólemos* se expresa el significado más profundo de la apuesta de Patočka por la historia como la afirmación del riesgo de la libertad que se despliega en la vida política gracias a la conmoción del sentido que efectúa la filosofía. Esta conmoción filosófica del sentido se orienta a una unidad “más profunda”, dice Patočka, “que toda simpatía efímera y coalición de intereses” (2016, p. 126). Se trata de una unidad nacida del ejercicio agonístico del *lógos* en cuanto armonía de lo opuesto y lo contradictorio. Se señala aquí, desde otra orilla, lo esencial de la experiencia del frente de la que Patočka (2016) habla en el sexto de los *Ensayos heréticos*:

La guerra está en disposición de mostrar que, entre quienes son libres, algunos están en condiciones de convertirse en dioses, de tocar la divinidad, esto es: de tocar aquello que configura la unidad última y el misterio del ser. Éstos son, sin embargo, quienes comprenden que *pólemos* no es nada unilateral: que no divide sino que une, que los enemigos están aislados sólo en apariencia. Son los que comprenden [...] que, de este modo, han tocado algo que perdura en todo, por

todas partes y por siempre, porque es la fuente de todo ente y, consiguientemente, es divino. (p. 288)

La mutua pertenencia de lo contrapuesto parte de la afirmación de la radical pluralidad y diferencia contra todo fundamento metafísico positivo, contra todo riesgo de cierre del sentido. Patočka tiene entonces a la vista, al igual que Comenio, un horizonte de armonía como fin al que tiende el proyecto del alma abierta; pero en Patočka, a diferencia de Comenio, esta armonía no puede ser pensada desde un sentido absoluto dado, impuesto a la razón desde fuera, sin que esto implique incurrir en la misma violencia de la unilateralidad metafísica que se pretende superar. Para Patočka, la armonía a la que el alma abierta se orienta es el proyecto histórico de problematicidad, de cuidado del alma, que implica la conmoción del sentido dado para permanecer al descampado de la historia como apuesta radical de fe filosófica en la posibilidad de que, desde lo humano, desde el despliegue del alma abierta, cuidemos del ser como relación, es decir, de la co-posibilidad de la más plena realización posible de la vida humana y de la vida en general. La armonía contrapuesta que se manifiesta en el movimiento de la verdad en la historia se revela, según Patočka, como unidad última y misterio del ser, como fuente de todo ente y, por ello, es lo divino. No es lo divino en cuanto sentido excéntrico que hace violencia a la razón humana; es lo divino de la fe filosófica que, desde la radical inmanencia, se abre a lo trascendente, es decir, a la unidad última y al misterio del ser, más allá de la unilateralidad de los opuestos. Es en esto divino que radica la única “esperanza en medio de la tormenta del mundo”, esto es, la posibilidad de la *salvación*: “La *salvación* no viene por el arrojamiento o la invocación a un dios, sino por auscultar dentro de las posibilidades inmanentes al ser, al ser humano, a la historia humana” (Vargas Guillén, 2020b, p. 5).

La salvación en la inmanencia de la historia no conduce a la superación del peligro en términos de la conquista definitiva de un estado de gracia. Por el contrario, como afirma Patočka (1991) en *Platón y Europa*, la salvación indica un salir a flote, siempre provisional, en medio del inminente naufragio, pues

en el fondo, el hombre siempre está en una situación desesperada, [...] siempre es un ser comprometido en una aventura que —en cierto sentido— no puede terminar bien. El hombre puede compararse con una nave que necesariamente naufragará. [...]. Nuestra aventura también está destinada al fracaso en el sentido en que todo individuo

es mortal; todos nuestros intentos de vivir son, pues, tan sólo una decadencia retenida, una disolución retardada, la forma estacionaria de una marcha irreversible. (p. 10)

Esta posibilidad de la salvación, como acontecimiento frágil y provisional en el movimiento de la historia, está dada en el sacrificio y la solidaridad de los conmovidos, esto es, en la apuesta por un proyecto histórico común a partir de la renuncia al cierre de sentido, de la ascesis liberadora, de la entrega y donación al movimiento en la verdad en cuanto nuevo sentido de la vida. Tal posibilidad de salvación se juega entonces a partir de un proyecto histórico de formación y conversión hacia la apertura al *ser como relación* que indica la ecosofía (que podría nombrarse también como apertura al trinitarismo (san Agustín, Nicolás de Cusa, Comenio) o a la intuición cosmoteándrica (Raimon Panikkar)). Ello no implica, como se ha señalado a partir de Patočka, el retorno a un sentido dado, el repliegue en el lar, la asunción de nuevas formas de totalitarismo, sino la posibilidad de acceso a lo universal desde un proyecto de razón ampliada que se despliega siempre como movimiento abierto a la manifestación del sentido —como diálogo con otras visiones de mundo, gracias al horizonte racional que posibilita la diferencia—. A propósito, afirma Guattari (2015): “Es a condición de que sean forjadas nuevas tierras transculturales, trasnacionales, transversalistas y universos de valores apartados de la fascinación del poder territorializado, que podrán ser desbloqueadas salidas del actual impasse planetario” (p. 30). Esta vocación universalista, que se traduce en proyecto de conversión y reconstitución de la armonía, de la mutua pertenencia del hombre y el universo, representa la apuesta común, aun desde horizontes diferentes, de Comenio y Patočka. Es esta también la apuesta fundamental de la ecosofía, que se juega necesariamente, como lo entendieron Comenio y Patočka, en el campo de la educación y la formación. A propósito, dice Leonardo Boff (2000):

Existe una exigencia política de educación ecológica para que los seres humanos aprendan a convivir con todos los seres, animados e inanimados, como ciudadanos de una misma sociedad. Es la democracia ecológico-social-cósmica.

El día en que ella prevalezca, el ser humano habrá ensanchado las dimensiones de su horizonte; habrá agrandado su corazón gracias a la sensibilidad; habrá profundizado en su conocimiento, no como

dominación, sino como forma de comunión y participación en la existencia del otro, y habrá moldeado su voluntad como potencia colaboradora en función de la vida y del servicio a todo lo que sea frágil y esté amenazado de desaparecer. Él vibrará con todo el universo. (p. 93)

En conclusión, como ya se ha indicado, el fin último de la filosofía y la pedagogía de Comenio, tal como se presenta en la *Consulta*, según Patočka (1998, citado en Schifferová, 2021, p. 122), es reconducir el pensamiento humano del encierro en la autosuficiencia (*samosvojnost*) a la unidad, la armonía, la totalidad, la universalidad. La conversión en cuanto *epistrophé* no conduce en Comenio a una dejación del mundo, sino a una *praxis* en el mundo, esto es, a “la creación de otros mundos a través del hombre” (Patočka, 2003, citado en Schifferová, 2021, p. 122) gracias al *ars* que representa la educación y, en general, el trabajo humano. Hay aquí, como señala Patočka, una transformación del esquema tradicional neoplatónico según el cual la creación del mundo solo puede entenderse como caída, como degradación del ser. Para Comenio, en cambio, gracias al *ars* humana, a la formación y al trabajo, hombre y mundo pueden ser llevados hacia la plenitud del ser: “sólo el hombre completa el sentido del mundo” (Patočka, 2003, citado en Schifferová, 2021, pp. 122-123). Según Comenio, el hombre es *metaxý*, mediador entre el Creador y las criaturas; es en este fundamento que arraiga su carácter de ente abierto a la relación con el ser. Ahora bien, a partir de lo dicho, puede entenderse, desde Patočka, el centro de seguridad divina del que habla Comenio como lo absoluto de la co-posibilidad, la unidad última de lo contrapuesto. Es gracias a la naturaleza hipostática entre lo divino y lo humano que el hombre realiza la plenitud humana y la plenitud del mundo, poniendo a través de él al ente en la libertad del ser, lo cual se traduce en una relación de cuidado de sí, de los otros, de la Naturaleza, a partir de la co-creación y co-participación en el misterio de la manifestación del sentido que abre profundidades y posibilidades siempre renovadas. Es este, a la vez, el camino socrático de cuidado del alma, el camino indicado por la pansofía comeniana y el fundamento de la ecosofía.

Así pues, Comenio y Patočka, pensadores de un mundo en crisis, persistieron en pensar y actuar siguiendo una larga tradición que se remite a figuras como Sócrates y Cristo, que han señalado el camino hacia la profundidad infinita de la justicia y del amor como el proyecto histórico más propio de la filosofía y del espíritu

humano, como el ámbito de lo común y universal del corazón y la razón abierta. Comenio y Patočka apostaron por lo humano, por el alma, por el riesgo de la historia. Ahora bien, como señala Patočka (2016): “La pregunta es si el hombre histórico todavía quiere profesar la historia y reclamarla para sí” (p. 256).

REFERENCIAS

- Boff, L. (2000). *La dignidad de la tierra. Ecología, mundialización, espiritualidad. La emergencia de un nuevo paradigma*. Trotta.
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica Magna* [Traducida al español del checo por López Peces, S]. Akal.
- Comenio, J. A. (2020). *Preludia a la pansofía (Prodromus)* [Traducido al español del checo por Voldan, H.] [en preparación editorial]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guattari, F. (2015). *¿Qué es la ecosofía?* Cactus.
- Patočka, J. (1991). *Platón y Europa* [Traducido al español por Galmarini, M. A.]. Península.
- Patočka, J. (1992). Comenius et l'âme ouverte. En *L'écrivain, son 'object'* (pp. 101-127). Presses Pocket.
- Patočka, J. (2016). *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia* [Traducido al español del checo por Ortega Rodríguez, I.]. Ediciones Encuentro.
- Schifferová, V. (2021). Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo [Traducido al español del checo por Vargas, G. y Vlasakova, E.]. *Pedagogía y Saberes*, (54), 111-123. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-13132>.
- Vargas Guillén, G. (2020). *Alzarse, conmoverse: el proyecto histórico de salvación. La conjunción del modelo socrático y el modelo crístico* [manuscrito no publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Guillén, G. (2020b). *La superación de la técnica: el sacrificio* [manuscrito no publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vargas Guillén, G. (2021). Los presupuestos filosóficos en la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio —Comenio, 350 años—. *Pedagogía y Saberes*, (54), 69-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11525>.

Comenio: el tránsito de la Edad Media a la Modernidad

Maximiliano Prada Dussán

Inicio este texto señalando las coordenadas o presupuestos teóricos de nuestra aproximación. El título de esta Cátedra hace referencia a la recepción e influencia de Comenio en épocas posteriores a él, dentro de las cuales se encuentra la época actual. No obstante, quiero exponer otra manera de entender esta idea: leer a Comenio 350 años después requiere investigarlo, estudiarlo. Esto es, además de examinar el mundo actual a partir de los postulados comenianos, asunto que desde luego es relevante, en la aproximación que aquí realizamos, se trata de volver a su obra con teorías y categorías de investigación actuales, con el fin de releer el pasado.

La segunda mitad del siglo xx inició lo que Francisco León Florido (2010) denomina dejar atrás el prejuicio de la fe en la aproximación a la Edad Media. La Edad Media ha sido interpretada bien como un período vacío de pensamiento filosófico, científico y, quizás, pedagógico, o bien como el punto más alto de estas reflexiones al darse allí la denominada filosofía perenne.¹ La primera aproximación es denominada “negativa”, pues niega cualquier desarrollo en la Edad

¹ Para ampliar el problema historiográfico en torno a la Edad Media, véase: León Florido (2010, pp. 9-26).

Media. Como se sabe, esta valoración la expresó el obispo de Aleria, Giovanni Andrea Bussi, quien pensaba que entre el mundo antiguo y el mundo que renacía —el Renacimiento— existió un intermedio oscuro, una edad media de poco desarrollo, la *media tempestas*. Esta valoración encontró adeptos en la Edad Moderna y se mantiene hasta nuestros días en ciertos sectores intelectuales y culturales. Se caracteriza, entre otros rasgos, por elaborar historias del pensamiento que dan un salto entre el mundo antiguo directamente hacia el mundo moderno, asumiendo que entre tales períodos existió una suerte de continuidad que no se vio afectada por el periodo intermedio en ocasiones, las historias de educación, de la pedagogía y de la filosofía caen en ello.

La visión afirmativa de la Edad Media, asumida especialmente por la corriente denominada Neotomismo, sostiene, por el contrario, que el pensamiento de Santo Tomás es el culmen de la filosofía y la teología. Ambas visiones —negativa y afirmativa—, señala León Florido, sin embargo, se mantienen dentro del denominado “prejuicio de la fe”. Esto significa que se sitúan, en uno u otro lado, como una respuesta a si se acepta o no la fe y sus implicaciones: el dominio de la Iglesia, la centralidad del cristianismo, la defensa o ataque a la religión, etc.

Sin embargo, desde la segunda mitad del siglo xx, se inició una aproximación cuyo presupuesto es el abandono de dicho prejuicio. Superado el prejuicio de la fe, la Edad Media se analiza con la misma pretensión con la que se estudian las demás épocas: con el fin de entender las preocupaciones teóricas del momento y los nexos con otras épocas. Algunos de los frutos de estas aproximaciones se dan en el campo del estudio de la lógica, de la construcción de los métodos de investigación que después impulsaron Descartes o Bacon, de la comprensión de la idea misma de la universidad, la historia de la música, entre otros.² Así, en este texto, nos proponemos situar a Comenio y su propuesta de reforma en la perspectiva de las discusiones provenientes de la Edad Media y, en algunos momentos, en el Renacimiento.

Es necesario indicar un último presupuesto antes de comenzar. Comenio es reconocido fundamentalmente dentro de la tradición pedagógica y educativa.³ En esta Cátedra, sin embargo, hemos

2 Esta aproximación es denominada por León Florido como laica. Por nuestra parte, prefiero llamarla pública, atendiendo al carácter público del conocimiento que acepta tanto a quienes se sitúan a favor como en contra de la fe, pero a todos les exige rigor en el conocimiento.

3 Véanse: Zuluaga, 1984 y 2007; y Runge Peña, 2012.

ampliado la perspectiva señalando su aporte a la tradición filosófica. En ese sentido, indagaré sobre algunos aspectos que surgen de la intersección de estas dos aproximaciones —y que incluso tocan temas cercanos a la teología—, en particular, se trata de aspectos referidos a cuestiones de la filosofía de la educación. Como tema central y concreto, nuestro asunto consiste en considerar las críticas que realizó Comenio a la educación tradicional de su momento, fundamentalmente a la que provenía de la tradición escolástica y, desde allí, reconstruir tanto la comprensión que tiene el autor checo de tales postulados como los elementos que dentro de su propuesta guardan relación con tales críticas. Para ello, tomaremos como referencia la *Didáctica Magna* y la *Pampedia*, obras que comparten un mismo trasfondo pansófico (Čížek, 2019) y apoyaré la comprensión con algunas aproximaciones al *Prodromus*.

Desde luego, en ocasiones, las referencias a la escolástica y su sistema educativo son explícitas en estos textos. En otras, es necesario establecer esas referencias apoyados en distintas investigaciones. Uno de los lugares en los que se refiere a ella explícitamente es en el capítulo XI, §13, de la *Didáctica Magna*, en donde presenta un balance de su experiencia en la escuela que critica y lamenta haber perdido su juventud allí: “Entre muchos miles yo mismo soy uno, mísero hombrecillo, cuya riente primavera de la vida, los florecientes años de la juventud pasados en las vaciedades escolásticas fueron desdichadamente perdidos”.⁴

La crítica a la escolástica no es exclusiva de Comenio ni tampoco de su época o del ámbito educativo. Los siglos xiv, xv y xvi elevaron fuertes comentarios contra ella, cuestionando, por ejemplo, el poderío y posesiones de la Iglesia católica (Gil de Roma o Marsilio de Pauda), el dominio interpretativo sobre asuntos teóricos y de doctrina (en versiones del protestantismo), la resistencia al dominio de las artes liberales en procura del impulso de las artes mecánicas (dada entre 1400 a 1700; Rossi, 1966), la desmedida vaciedad en que cayó el uso universitario de la razón (Erasmus de Rotterdam) o, incluso, la supuesta protección de Dios a los pueblos creyentes, toda vez que la peste negra los atacó también. En el siglo xvii también se elevaron algunas detracciones. Autores como Bacon, Locke y Descartes ponen

4 Desde luego no se entiende aquí por “escolástica” el período ocurrido en entre los siglos xiii y xiv, sino los modos de educación y de conocimiento que pervivieron en épocas posteriores.

el punto de mira en el método de la escolástica para alcanzar nuevo conocimiento, a saber, el silogismo tal como había sido asimilado en los siglos XII y XIII, con el fin de desenmascarar sus límites y avanzar hacia nuevas posibilidades en el saber (Serrano, 2006). Las críticas llegan incluso hasta el siglo XX, por ejemplo, Bourdieu cuestiona el supuesto del punto de vista universal o neutral en el conocimiento, a lo que denomina razón escolástica (1999).

En ese contexto, la escolástica parece haberse convertido en un tópico del pensamiento, un lugar al que se acude como punto de partida de proyectos de renovación del conocimiento y los estudios. Por ello, para no caer en generalidades, es necesario delimitar el sentido en que Comenio se refiere a ella.

Aunque en el orden de la exposición, el autor checo inicia tanto la *Didáctica Magna* como la *Pampedia* presentando los fundamentos teológicos y filosóficos (pansofía) de su propuesta educativa (pampedia), ambos textos y, en general, la idea misma de la reforma, tienen como presupuesto que la educación tradicional es insuficiente en el sentido que no permite alcanzar los propósitos inherentes al ideal pansófico. De allí que su propuesta se entienda como una reforma a la educación, entre otros aspectos, que requerirían ser reformados. Esto implica, en el orden lógico —no el expositivo—, que la propuesta comeniana requiere como punto de partida la crítica a la educación tradicional de su momento. Esta crítica, como indiqué, no se encuentra al inicio de los textos, sino esparcida a lo largo de su obra, cobrando matices distintos según el tema tratado en cada lugar. Por lo tanto, a continuación, haremos una breve reconstrucción de los contenidos más relevantes de tal crítica, presentes en los textos que indicamos.

A partir de las críticas a la educación escolástica, nos aproximaremos a tres ideas nucleares de la propuesta comeniana y que, a su turno, lo sitúan en diálogo con la Edad Media: los fines de la educación (enseñar todo), la posibilidad del conocimiento y la enseñanza basada en un método (para enseñar totalmente) y la educación para todos. Con ello, situaremos a Comenio como un autor en diálogo con los asuntos y marcos de discusión de la tradición —presentes en la literatura educativa y pedagógica medieval—,⁵ sobre la cual mantiene aún algunos postulados, pero, a la vez, con ánimo de renovación.

5 Esta tradición se encuentra en una serie de escritos medievales que abordan el asunto desde el punto de vista filosófico, teológico y pedagógico. Algunos de estos tratados se refieren

LA ESCUELA Y LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

En el §15 del capítulo I de la Pampedia (1992), Comenio revela el sentido de este término (Pampedia). Allí la define así:

es el camino explanado a través del cual la luz pansófica se difunde mediante la inteligencia, las palabras y acciones de los hombres. O también, es el arte de implantar la sabiduría en las mentes, en las lenguas, en los corazones y en las manos de todos los hombres. Con esta intención en el frontispicio de esta obra colocamos un símbolo extraído del arte del injerto.

Desde el inicio, se evidencia que el proyecto educativo alberga una íntima relación con una concepción sobre el conocimiento, tal como se expresa —como luz pansófica, como sabiduría—, con una idea acerca de la naturaleza humana y sus fines,⁶ y alcanza dimensiones ontológicas, políticas y religiosas. En efecto, la Pampedia o el arte de implantar la sabiduría forma parte del proyecto amplio de reforma (Schifferová, 2021) explicitado en su obra *De rerum humanarum ennmendatione*. Este proyecto va en doble vía: por un lado, la pansofía exige una reforma de la educación y, a su turno, la reforma de los asuntos humanos se logra a través de la educación y el conocimiento (Jaume, 2014).

La educación ocupa un lugar central en el proyecto de reforma. “¿Qué es el hombre al principio?”, pregunta Comenio (*Didác. Mag.*, cap. II, §5) y, en seguida, responde: “Una masa informe y bruta”.⁷ En los párrafos por medio de los cuales justifica el proyecto educativo, en el capítulo II de la Pampedia, añade que hay que hacer todo lo necesario para que nadie viva como un bruto, sino que lo haga conforme

directa y principalmente a los asuntos que aquí se tocan; en otras ocasiones, lo abordan dentro de marcos de comprensión más amplios. Entre los tratados que más nos interesan, se encuentran: *De magistro*, *De doctrina cristiana* y la *Ciudad de Dios* de san Agustín; *Didascalicon de estudio legendi (el afán por estudio)* de Hugo de San Víctor; *Etimologías* de san Isidoro; *El filósofo autodidacta* de Abentofáil; *De la formación moral del príncipe* y *De eruditione filiorum nobilium* de Vicente de Beauvais; *Itinerario de la mente hacia Dios* de san Buenaventura y *Suma teológica* de Santo Tomás, entre otros.

6 Tal como disgrega la idea de sabiduría en términos del conocimiento humano en la *Didáctica Magna* (cap. V, §3).

7 De aquella masa informe —que refleja tanto la vida en el útero como (*Didac. mag.*, cap. II, §9) el estado salvaje de aquel que no ha recibido educación (*Pam.*, cap. I, §3)— se pasa a una segunda vida o mansión: la vida en la tierra. Estas dos son apenas preparación o laboratorio (*Didac. mag.*, cap. II, §11) para la tercera y última: la vida en el cielo, donde se alcanza la plenitud absoluta de todas las cosas (*Didac. mag.*, cap. II, §9).

a la razón de la cual disfrutamos todos. Todos tenemos uso de razón, pero “no todos saben utilizar aquello que tienen a no ser que se les enseñe. Todos deben ser enseñados” (*Pam.*, cap. II, §6). El proyecto pampédico se sustenta en una condición ontológica —condición que, dicho sea de paso, es otorgada por Dios: somos seres racionales, con uso de razón; pero no sabemos utilizar eso que poseemos. De allí que la necesidad de la educación sea de interés de Dios, no para que Dios mejore, sino “para que no se frustré el fin con el que hizo al hombre” (*Pam.*, cap. II, §3).⁸ Avancemos en esta descripción ontológica humana en donde encontraremos la primera cuestión que queremos plantear.

Debemos ser precisos en esta descripción. Los primeros seis capítulos de la *Didáctica Magna* son relevantes para esta cuestión. Allí, se señala que el fin del ser humano es salir del estado salvaje y perfeccionar sus características, de las cuales es partícipe porque fue hecho a imagen y semejanza de Dios. En cuanto imagen, está en capacidad de alcanzar la mayor sabiduría, de modo que la copia responda al modelo (*Pam.*, cap. II, §7). La imagen le otorga la dignidad de poder ser conocedor de todas las cosas, señor de sí mismo y delicia de Dios (*Didác. Mag.*, cap. IV, §1-ss). En esa triple condición consiste ser verdadero hombre, como señala en la *Didáctica Magna*, capítulo VI, §3. Es importante señalar que los primeros capítulos de esta obra se dirigen a subrayar tal condición; el valor y señorío humano, su enlace con lo divino, su carácter de imagen y su posibilidad de alcanzar la perfección (*Didác. Mag.*, cap. I, §3; cap. II, §1 y cap. IV, §5), aunque esta de modo perfecto sea alcanzable solamente en la vida futura.

El fin humano que se alza por su condición de imagen exige que la reforma de las cosas humanas no se reduzca solamente a que se conozcan los asuntos para vivir mejor en esta tierra, el ser humano debe reformarse para vivir también proyectado a la vida futura. De allí que se requiera un conocimiento triple: erudición, virtud o costumbres y religión o piedad (*Didác. Mag.*, cap. IV, §6-ss). Con tales conocimientos, se alcanza la dignidad de imagen⁹ y lo que más acerca a lo divino es la piedad. En el capítulo III de la *Pampedia*, Comenio es contundente a este respecto:

8 Los párrafos siguientes ahondan el asunto señalando que la educación es de interés también para el hombre mismo y para las cosas.

9 “Ahora bien, los más eminentes atributos de Dios son: I. La omnisciencia. II. La Omnipotencia. III. La suma santidad. IV. La Omnisuficiencia. Por consiguiente, los hombres en los que resplandece de manera notable la sabiduría, la virtud, la santidad y, la identidad consigo

Lo que más interesa antes que todas las cosas, entre todas las cosas y después de todas las cosas, es que las almas de todos los hombres sean imbuidas de la virtud de la piedad, y esto para conseguir el favor de Dios sin cuyo sostén el hombre no es nada. (*Pam.*, cap. III, §27)¹⁰

Aquí se inserta la crítica a la educación escolástica. La escuela olvidó que el asunto central es el buen vivir, tanto ahora como en el futuro:

Pues lo que principalmente debía arraigarse en sus almas, la piedad y las buenas costumbres, se descuidaba por completo. No hubo el menor cuidado acerca de esto en todas las escuelas (y lo mismo en las academias, que convenía que fuesen la cumbre de la cultura humana). (*Didác. Mag.*, cap. XI, §8)

El filósofo del siglo xx, Pierre Hadot, a partir de la perspectiva de la filosofía como forma de vida, caracterizó desde esta perspectiva la universidad medieval. En sus análisis, encontró que las instituciones educativas medievales constituyeron el momento en que la filosofía y el conocimiento se convirtieron en teoría sistematizada y dejaron de ser fuentes para la vida buena (Hadot, 2006). El asunto de interés de las instituciones se convirtió en el despliegue de la teoría, el avance del conocimiento más que de la buena vida. Aunque Pierre Hadot se refiere a las universidades, la crítica comeniana se dirige al mismo asunto. A diferencia del filósofo contemporáneo, quien hace tal advertencia con el fin de mostrar el devenir del conocimiento, Comenio realiza una crítica a las instituciones, incluidas las escuelas y academias. Solo están interesadas en enseñar conocimientos.

mismo (después de con Dios), serán la verdadera imagen de Dios y verdadera gloria de su creador" (*Pam.*, cap. III, §14).

10 La cita continúa: "Si no lo hacemos así, todos nuestros estudios no harán que seamos más sabios, encerrados dentro de la cueva de nuestras vanidades, y cuanto más activos nos mostremos en los asuntos externos y en los negocios de la vida, tanto más nos cansaremos sin llegar nunca a salir de la cueva del mundo [...]. Por tanto, todas las demás preocupaciones de los mortales, si falta la piedad, son juegos de niños. Así como diversos géneros de juegos son únicamente para los ociosos o para aquellos que procuran reposar, y nada otorgan que los valore, y no se censura a aquel que no es versado en el conocimiento de estos juegos, si se preocupa de lo que es necesario para la vida, del mismo modo, las artes y las ciencias externas proporcionan ocios agradables a los espíritus; pero no los sacian completamente, porque no satisfacen sus deseos más íntimos. Pero si alguien ignora las artes, pero no ignora a Cristo, si no conoce el mundo, pero conoce el cielo, ese es el mayor de los sabios. Por tanto debe recomendarse a todos, el esfuerzo para conseguir la sabiduría de la piedad celestial, antes de todas las cosas, en medio de todas las cosas y después de todas las cosas". (*Pam.*, cap. III, §27).

Desde luego, en la comprensión cristiana de Comenio, trascender el conocimiento de la ciencia tiene que ver con las costumbres cristianas y la piedad religiosa. Seguramente, un lector que no comparta el mismo punto de partida, esto es, que no esté interesado en ese carácter religioso, pasará por alto las indicaciones sobre estos asuntos. Sin embargo, desde nuestra consideración debemos indicar que costumbres y piedad no son más que el desarrollo de la idea de la buena vida en relación con la educación y el conocimiento. A este respecto, la cita que acabamos de consignar es pertinente, por el modo como continúa:

¿Y de qué provenía esto sino de que en las escuelas no se plantea cuestión alguna sobre el buen vivir? Testimonio de ello son la disoluta disciplina de casi todas las escuelas; las licenciosas costumbres en todos los órdenes; las quejas, suspiros y lágrimas de muchos piadosos varones. ¿Habrá aún quien defienda el estado actual de las escuelas? Estamos invadidos desde nuestro origen por una enfermedad hereditaria que, desdeñando el árbol de la vida, nos lleva a desear desordenadamente el árbol de la ciencia tan solo. Guiadas las escuelas por este desordenado apetito no han hecho hasta ahora más que perseguir la ciencia. (*Didác. Mag.*, cap. XI, §8)

Es necesario advertir que con costumbres y piedad Comenio está exigiendo un enlace entre la ciencia y la buena vida en el marco de la educación. Por ello, es imperante detenerse en estos aspectos, aunque en una versión secular se tengan otros referentes para pensar la idea de buen vivir o no se comparta el modo cristiano como Comenio lo plantea. Si no se introduce la pregunta por el buen vivir en las escuelas, ellas no serían más que un lugar para la promoción económica y el fomento de lo que él denomina las “vanidades humanas” (*Didác. Mag.*, cap. XI, §8). Ahora bien, por otro lado, tampoco admite Comenio que las escuelas se centren solamente en la piedad y excluyan la educación racional. Esto, según señala en la *Pampedia* (cap. IV, §6), no debe permitirse.

Con todo, frente a las escuelas cuyo fin es el conocimiento, Comenio postula las escuelas pansóficas donde se aprende a vivir bien en esta y en la vida futura. Frente a las propuestas que solo forman en piedad, Comenio exige el despliegue de la razón. Tal amplitud es un rasgo característico de su reforma: todas las escuelas están llamadas a esta apertura, todas están llamadas a ello: “Añado además

que todas las escuelas están llamadas a ser pansóficas, tratando de todas las cosas: I. Materiales. II. Intelectuales. III. Espirituales (esto es, físicas, metafísicas e hiperfísicas)” (*Pam.*, cap. V, §30). Allí adquiere sentido la idea de “enseñar todo”, presente en la *Pampedia*. Enseñar todo, desde este punto de vista, consiste en enseñar lo que permiten el despliegue racional y la vida buena en enlace con Dios. Por ello en los primeros capítulos de la *Didáctica Magna* Comenio insiste tanto en la triple formación: erudición, costumbres y piedad.

Antes que la reforma a los métodos de enseñanza, se encuentra la atención a los fines de la educación, pues “el hecho de que los mortales pequen de pensamiento, voluntad y obra, tiene siempre la misma raíz: que no atienden a los fines; los medios y los modos de las cosas y, sobre todo, a los fines últimos” (*Pam.*, cap. II, §9). Una vez se establecen los fines de la educación, Comenio se plantea la pregunta por la posibilidad misma de alcanzar el fin. ¿Es posible enseñar todo? Allí se incrusta la pregunta por el método.

LA ESCUELA CARECE DE MÉTODO

El siglo XVII es conocido como el siglo del método (Serrano, 2006). Si bien esta sentencia se refiere al ámbito de discusión en el que se consolidaron los métodos de construcción de conocimiento para la ciencia, sirve también para comprender el pensamiento de Comenio, quien se preocupa del mismo asunto en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje. La preocupación por el método es central en su propuesta.¹¹ Bajo la consideración de tres asuntos nos aproximaremos a la crítica al método en las escuelas y a la caracterización de su reforma. Los tres asuntos son: el sentido de la educación en el marco ontológico, la posibilidad de enseñar y aprender y, por último, el sentido y las relaciones del método.

El sentido de la educación en el marco ontológico

Comenio sustenta su propuesta educativa sobre la base de una concepción ontológica del ser humano. En el capítulo V de la *Didáctica Magna*, expone dos características al respecto, guiadas ambas por el concepto de naturaleza. Por un lado, señala, “entendemos aquí por naturaleza, no la corrupción inherente a todos después del pecado,

11 Para ampliar los estudios de la relación entre Comenio y las tradiciones de los siglos XVI y XVII, véase la obra de Patočka.

[...] sino nuestra primera y fundamental constitución a la que hemos de volver” (*Didác. Mag.*, cap. V, §1). Esa primera constitución es, precisamente, el sentido de imagen de la divinidad; pues el estado caído, posterior al pecado de Adán, es fruto de la acción del primer hombre, pero no constituye la imagen bajo la cual Dios creó al ser humano.

Comenio se inserta aquí en la literatura de tradición cristiana medieval que indaga sobre el sentido de la educación. En concreto, entabla un diálogo con la tradición de la *teoría de la restauración*. En la tradición que se inicia con Agustín y que encuentra uno de sus mayores exponentes en Hugo de San Víctor, esta teoría sostiene que el pecado de Adán originó una herida no individual, sino en la naturaleza humana. Modificó nuestra naturaleza y, en consecuencia, la naturaleza debe ser reconstruida como especie y en cada individuo. Esto se refleja en la propuesta pedagógica de Hugo de San Víctor, “la pedagogía tiene su punto de arranque no tanto en la imagen y semejanza divinas como en la restauración de los bienes sobrenaturales y preternaturales debilitados por el pecado original” (Muñoz Gamero y Arribas Hernández, 2011, p. 63).

Comenio es consciente de que se encuentra en medio de esta discusión. En la *Pampedia*, donde el proyecto educativo se instala en un planteamiento pansófico, señala explícitamente que las escuelas deben crearse para restaurar el género humano: “Debe procurarse crear escuelas por todas partes, para uso de todo el género humano y destinadas, según voluntad de Dios, a restaurar al género humano” (*Pam.*, cap. IV, §21). Las escuelas devolverán el paraíso perdido por la caída:

Aprendan pues los hombres a conocer y entender rectamente las cosas y aprenderán también, fácilmente, a usarlas debidamente. Y en el mismo momento volverá el paraíso perdido, esto es, el mundo entero será un mundo de delicias para Dios, para nosotros, para las cosas. (*Pam.*, cap. II, §25)¹²

Jan Čížek ayuda a comprender el sentido de esta función: la acción humana, señala, conduce al desarrollo de nuevos mundos pansóficos, que completan el universo entero (2019, p. 361). Dicho sea de paso, a este respecto vale la pena considerar la idea de la escuela dentro de una filosofía de la historia.

¹² Véase también: *Pam.*, cap. II, §7.

Ahora bien, en la tradición cristiana, Cristo es quien restablece la naturaleza caída, es quien redime del pecado al ser humano a través de su gracia tanto en especie como individualmente (Muñoz Gamero y Arribas Hernández, 2011). Desde ese punto de vista, ¿en qué sentido se afirma que la educación es restaurativa? ¿No es la restauración acaso obra de Dios mismo por medio de la gracia? A este respecto, siguiendo la estela de Hugo de San Víctor (2011), inserta Comenio un matiz sutil, pero importante. En la *Didáctica Magna*, su proyecto consiste en recobrar la imagen divina. Es decir, la educación no intentaría erradicar esa herida ontológica, sino recobrar la imagen previa.

Aunque se mantiene con ello en la línea y valor que ya había anticipado Hugo de San Víctor en el siglo XII, y que, dicho sea de paso, se difundió también como línea justificatoria y argumentativa en proyectos del siglo XVII, como el de Francis Bacon, Comenio da un paso más señalando que esa imagen es su punto de partida. Entonces, cobra sentido la analogía de la *tabula rasa*, pues esta *tabula* está, por decirlo de alguna manera, limpia, dispuesta para escribir. No es una *tabula* que se haya corrompido por el pecado de Adán. De allí también, la idea de que el ser humano es análogo a una semilla que contiene en su naturaleza lo que después puede ser desplegado. La semilla no es una analogía para hablar de la corrupción, sino para hablar de las potencias humanas. De allí, que postule que la educación es un mecanismo que permite al ser humano actualizar lo que tiene en potencia: “Deseamos que se abran, por todas partes, escuelas públicas: porque, donde quiera que nazcan hombres, es necesaria la educación para que las dotes de la naturaleza pasen de potencia a acto” (*Pam.*, cap. V, §20).

¿Qué papel ocupa, entonces, dentro de su propuesta la naturaleza caída humana? El lugar que asigna Comenio a la naturaleza pecadora es que, debido a ella, aprender se vuelve más difícil. No significa, como ocurría en Agustín, que debido al pecado de Adán, se hace necesario aprender y que el aprendizaje es únicamente posible por la gracia divina. No. Para Comenio, la caída dificulta la enseñanza y el aprendizaje, pero no es el origen que los justifica y los hace necesarios. En efecto, volver a la imagen previa a la caída es volver al paraíso. Allí, Adán y Eva debían aprender, señala Comenio, pues carecían de conocimiento por experiencia (*Didác. Mag.*, cap. VI, §5).

La diferencia entre aquellos habitantes del paraíso y nosotros es que para nosotros todo es más difícil, confuso y oscuro (*Pam.*, cap. IV, §10); pero ambos requerimos educación (*Pam.*, cap. IV, §10). La labor de enseñar y aprender se necesitaría aunque viviéramos en el paraíso. Nunca cesaríamos estas labores.

Con todo, Comenio se encuentra a medio camino entre, por un lado, una teoría restaurativa, de corte cristiano-medieval, toda vez que, aunque no asume la caída como punto de partida, aún otorga un sentido restaurativo a la educación; y, por otro, una teoría, que podría estar a la base de una propuesta ajena al cristianismo, de corte secular, que no ve defecto en el ser humano y que promueve el desarrollo de las potencias humanas. La *Pampedia* conserva el sentido restaurativo, mientras que la *Didáctica Magna* pone el énfasis en las potencias humanas. Quizás este lugar doble que ocupa Comenio se comprenda si se tiene en cuenta la idea según la cual el autor checo se encuentra en la transformación del hombre cristiano en poscristiano (Schifferová, 2021).

La posibilidad de enseñar y aprender

Insertemos el segundo significado que da a la noción de naturaleza en el capítulo V de la *Didáctica Magna*:

Entendemos también por [la] voz 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 para obrar todo aquello para lo que la destinó [...]. Así, pues, es cierto que el hombre ha sido creado con aptitud para la inteligencia de las cosas, para el buen orden de las costumbres y para el amor de Dios sobre todas las cosas y que lleva dentro de sí las raíces de los tres principios enunciados como los árboles tienen las suyas enterradas. (cap. V, §2)

El segundo significado de naturaleza se refiere, no al punto de partida, sino al obrar. Señala que el despliegue de lo que está en semilla, el que algo se conduzca de la potencia al acto, es parte del desarrollo natural. Así, mientras nos educamos, estamos llevando a cabo nuestra naturaleza. El “taller de la humanidad” aunque sea artificial, lleva a término nuestra naturaleza.

Con esta afirmación, se abre una cuestión más. Si está en la naturaleza el desarrollo de la semilla, ¿por qué es necesaria la educación? ¿Por qué se hace necesario un esquema artificial para el desarrollo de algo que es natural? Más aún, si la naturaleza otorga los medios para el despliegue, ¿es posible siquiera enseñar? ¿Es posible aprender? Se puede argumentar que así como la semilla requiere elementos externos para crecer, el ser humano necesita también condiciones para su despliegue. Pero, en ese sentido, la pregunta continúa ¿esto implica que el autodidactismo podría ser adoptado por Comenio?

Volvamos a la Edad Media, en concreto, a la respuesta que da Agustín a las dudas escépticas sobre la educación. El planteamiento escéptico, que se puede rastrear en *Contra los profesores* (1997) de Sexto Empírico, que Agustín reconstruye y sobre el cual brinda alternativas en el diálogo *El maestro o sobre el lenguaje* (cap. X, 33), consiste en lo siguiente: cuando un maestro explica algo a sus estudiantes, si los estudiantes no entienden las palabras que el maestro pronuncia, no aprenden; pero si las entienden, quiere decir que ya sabían lo que el maestro explica y por eso las entienden, luego tampoco aprenden. Si los estudiantes no aprenden por el maestro —o por cualquier ser humano—, es imposible ontológicamente la enseñanza, por lo tanto, las escuelas no tienen razón de ser.

Agustín se alza frente a esta cuestión escéptica. Lo interesante de su postura consiste en que no la niega, sino que abre otra posibilidad para las escuelas, a saber: el sentido de la escuela no es que los estudiantes aprendan por lo que dicen los maestros; en su lugar, los maestros incitan a buscar. Quien enseña es Dios, el maestro interior (teoría de la iluminación). No nos es posible describir aquí esta discusión en extenso. Solamente podemos mencionar que la respuesta a la crítica escéptica se condujo a través de la teoría de la iluminación. Esta teoría indica que el conocimiento, aun el que proviene por la experiencia, es otorgado al ser humano por Dios, por el maestro interior (Prada Dussán, 2014). La verdad se revela y al revelarse se descubre, no es construida ni alcanzada por las fuerzas de la razón sola. Dios es camino y, en consecuencia, es él quien da el conocimiento para que lleguemos a él.

Este es el contexto en el que Comenio eleva su propuesta educativa: ¿no es acaso Dios quien revela la verdad, quien otorga el conocimiento? La introducción del pensamiento aristotélico por vía de

la *falsafa* árabe aportó nuevos elementos a este asunto, que se consolidaron en las discusiones filosóficas propias de la escolástica. Por un lado, figura la distinción entre las verdades que pueden ser alcanzadas por la razón natural y las que únicamente lo pueden ser por medio de la fe; por otro, la idea de que Dios actúa constantemente en la creación, pero que en ocasiones lo hace a través de causas segundas.

La providencia divina, como naturaleza, se mueve dentro de esta noción escolástica. Comenio es categórico al respecto: es posible alcanzar el conocimiento (Jaume, 2014). Esto significa que es posible enseñar todo, a todos y totalmente. Incluso la piedad puede ser enseñada, a través de normas y ejemplos (*Pam.*, cap. III, §47 y cap. V, §14). La posibilidad del conocer se sustenta en la confianza en Dios. En efecto, Dios no pudo haber puesto un fin: alcanzar el conocimiento, y burlarse del ser humano planteando que es imposible alcanzarlo (*Pam.*, cap. II, §13-14). La razón natural es capaz de alcanzar verdades; la razón no se queda en los elementos exteriores, en palabras, en opiniones, es posible alcanzar el conocimiento de las causas.

Dado que Dios no se burla de nosotros, no solo es posible conocer, sino que también nos dio los medios para lograrlo: sentidos, razón, fe y libros (*Pam.*, cap. II, §13-14 y §17). Estos operan como un primer nivel o insumos de causas segundas. Si no se ha alcanzado el conocimiento como debe hacerse, no se debe a una imposibilidad de principio, tal como lo expresa la duda escéptica; no es imposibilidad ontológica, como se mostró con la no consideración de la caída; si no ha sido posible enseñar todo a todos y totalmente ha sido por deficiencia en el método (Jaume, 2014) porque las causas segundas no han sido dispuestas adecuadamente.

Con esto alcanzamos el segundo elemento de la crítica a las escuelas. Comenio ha tenido que despejar las dudas acerca de la posibilidad de enseñar y aprender antes de introducir su idea del método, de modo que se vislumbre con mayor fuerza el papel que este tiene. Ahora centra su atención en el método, en mostrarlo, describirlo, señalar sus principios, de modo que sea el camino para lograr la restauración. ¿Qué papel queda reservado para Dios, para la gracia, en la obra restauradora? Además de que Cristo sea ejemplo para el estudio de la piedad, Dios sigue siendo el soporte del camino humano. Comenio

potencia lo que la escolástica llamó el camino de la razón natural, distinto de la revelación. Haría falta un estudio más detallado para ver las relaciones entre estas dos vías en el ámbito de la formación.

Desde luego, podemos hablar de Comenio como un autor que deposita gran confianza en el método, asunto que, dicho sea de paso, es también un rasgo compartido del siglo xvii. El título del capítulo XVI de la *Didáctica Magna* revela tal confianza: “De qué modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos”. No cabe duda. La escuela, siempre y cuando esté organizada bajo principios claros como los expuestos en la obra citada, será capaz de enseñar todo a todos y totalmente. Si se sigue el arte indicado, la diligencia humana (*Prodromus*, §65), entendido este como conjunto de razones, pautas y modos de proceder sobre el mundo que, soportadas en el conocimiento, tienen un producto (Eco, 1997), se logran los efectos esperados. En virtud del arte del injerto, en la escuela, en ese taller de la humanidad, habría una relación de necesidad entre la enseñanza y los efectos: el aprendizaje.

Sin embargo, ¿en qué se sustenta la eficacia del método? En que se construye teniendo como modelo la naturaleza. De allí obtiene su modo de proceder: por imitación (*Didác. Mag.*, cap. XII, §10 y §12; cap. XIV, §1). La naturaleza es obra divina; es su imagen: el *especulum* (Vergara, 2000). Dios es sabio y no engaña a los seres humanos, de modo que, si se sigue un arte natural, se persigue lo dispuesto por la providencia. Allí, pues, se descubre en qué sentido Comenio afirma que siguiendo la naturaleza se puede llegar a ser verdaderos hombres: no en que la semilla actúe sola, por sí misma pretendiendo que así se alcancen las verdades de la razón, como ocurre en la obra *El filósofo autodidacta* de Abentofáil (2004); sino en que las condiciones y métodos por medio de los cuales crece sigan el orden natural. En el orden natural, todo crece en relación con ayuda de otros elementos; no lo hace por las fuerzas y caminos individuales. Así, si se imita a la naturaleza, según los postulados pansóficos, se recobra a la imagen divina (*Prodromus*, §71, §72).¹³

13 No es asunto aquí explorar las relaciones entre el método (como arte) y la naturaleza. Basta indicar que el siglo xvii fue altamente sensible a esta relación, tratándola particularmente bajo categorías aristotélicas. Llama la atención el hecho de que una tendencia general de aquel siglo consistió en comprender la naturaleza a partir del conocimiento que se tenía de las máquinas. Esto significa que el procedimiento comeniano se conduce, como hizo también Bacon en el *Novum organum*, trasladando el saber de la naturaleza hacia las máquinas. Para

No es momento de analizar o cuestionar por sí mismo el asunto de la confianza de Comenio en el método y su pretensión de eficacia, pues nuestro propósito continúa siendo poner en diálogo al autor checo con la Edad Media. Sin embargo, este análisis se puede elevar siguiendo los postulados sobre la formación presentes en el libro *La formación como efecto* de Guillermo Bustamante (2019): “de pronto, estar formado, no es más que un fugaz momento” (p. 95). Traemos a colación esta referencia no con el ánimo de señalar un posible error en los postulados comenianos (no es ese nuestro interés), sino porque el texto de Guillermo Bustamante ayuda a develar la confianza de Comenio en el método. Precisamente, el propósito de Bustamante es argumentar a favor de la idea según la cual “la formación [...] no tiene un vínculo necesario con los propósitos educativos” (2019, p. 11) y tampoco, en consecuencia, con sus métodos. A lo sumo, señala Bustamante, con el método de enseñanza se adquiere instrucción o transferencia de información, pero no formación o transferencia de trabajo (2019). La formación implica que un sujeto deseante se muestra a sí mismo imbuido en una relación de trabajo con el saber. En un momento fugaz, incalculable, el estudiante se involucra en esta relación de trabajo, desea. ¿Se reduce la propuesta comeniana a ser instrucción y por ello tiene fuerza el método? Si esto fuera así, encontraríamos concordancias entre los dos autores. Sin embargo, su pretensión de alcanzar la piedad revela que, en términos de Bustamante, Comenio pretende la formación. De nuevo, la piedad se convierte en asunto relevante para comprender la propuesta comeniana.

Sentido y relaciones del método

Antes de concluir este apartado señalando las críticas a la educación escolástica desde la carencia de método, es necesario hacer un último desarrollo, referido al sentido y relación del método con otros conceptos asociados.

En la naturaleza todo ocurre siguiendo un orden, “que es la disposición de las cosas anteriores y posteriores, superiores e inferiores, mayores y menores, semejantes y diferentes en el lugar, tiempo, número, medida y peso a cada una de ellas debido y adecuado” (*Didác. Mag.*, cap. XIII, §1). De la naturaleza, se imita su modo

ampliar este asunto, véase: Rossi (1966). Una aproximación a este asunto en el contexto de la escolástica la ofrece Vergara (2005).

de proceder ordenado (*Prodromus*, §71) y se construye un taller, un artefacto que siga el orden: se establece un arte, un proceder humano imitando el natural. Otros artefactos producidos por el ser humano sirven a Comenio para mostrar que es posible tal construcción humana: a ello, por ejemplo, se refieren las analogías de la imprenta (*Didác. Mag.*, cap. XXXII) o el reloj:

Es decir, que cada escuela sea como una cadena en la que un anillo estando ligado a otro anillo, vuelva el todo orgánicamente unido. Y como un reloj, en el que una rueda está de tal modo encajada en otra que todo se mueve, suave y armónicamente, con un movimiento uniforme. Cada escuela tendrá por tanto períodos fijos para comenzar y terminar las clases; y tendrá también períodos intermedios a través de los cuales distribuirá el tiempo, desde el comienzo hasta el fin del año. Donde esto fuera observado, no será inútil que cada escuela y cada clase tenga [un] programa correspondiente al ritmo del año. (*Pam.*, cap. V, §27-28)

¿Qué norma sigue dicho orden? Es aquí donde se introduce el segundo concepto con que se relaciona el método: la armonía (*Prodromus*, §75). El arte, la diligencia humana, debe seguir esta norma, que consiste en la proporción entre las partes: “En un animal, un árbol, un instrumento musical, una nave, un carro, un libro, una casa, etcétera, es necesario que todas sus partes estén proporcionadas tanto en cuanto al todo como entre sí” (*Prodromus*, §77). La armonía hace que las partes se relacionen consonantemente, que no haya violencia entre ellas. Esto se logra acudiendo a los principios de la consonancia, estudiados en la música. Señala Schifferová (2021) que con esta idea de armonía Comenio se vincula a las tradiciones que van desde el pseudodionisio hasta Nicolás de Cusa, pero, subraya además que es original en el contexto del siglo XVII, pues la vincula a una idea educativa. En este vínculo, la armonía apela también a que el modo de proceder de la enseñanza sea consonante, no disonante; esto es, fluido, no violento; proporcionado, sin excesos.

Método, orden y armonía son conceptos asociados, relacionados. Entre ellos, describen el modo como se configura y opera la escuela, el taller de la humanidad. El método se encuentra dentro del orden: “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será

difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número” (*Didác. Mag.*, cap. XIII, §15). El método, además se guía por el orden y la armonía como ocurre en la naturaleza: “el remedio más a propósito para los vicios del entendimiento humano será un método tal que los excesos y defectos del espíritu se compensen y se ordenen todas las cosas a la consecución de la mayor armonía y concierto” (*Didác. Mag.*, cap. XII, §29). El orden y la armonía devienen en esos principios que hacen que el método sea eficaz, puesto que son ellos los conceptos últimos que se imitan de la naturaleza. La confianza en Dios, que justificaba la eficacia del método, se despliega allí: en que en su imagen, la naturaleza y todo se mueva siguiendo el orden y la armonía. Más que los resultados, de la naturaleza se extraen aquellos dos conceptos. Sin ellos, el método comeniano puede caer en una búsqueda de eficacia por sí misma.

La crítica al método en la educación escolástica

Llegados a este punto estamos en condiciones de volver sobre la crítica a la educación escolástica con relación al método. Dado que Comenio se ha librado de la posible crítica según la cual la caída de Adán habría imposibilitado el arte de enseñar y aprender, se comprende ahora por qué el centro de las críticas a la escolástica se encuentra en el método. Algunas de estas críticas, como veremos, se relacionan con el orden y la armonía.

La *Didáctica Magna* contiene múltiples críticas al método. Veamos algunas de ellas:

Con respecto a la falta de eficacia y verdad, Comenio sostiene que:

- En lugar de enseñar los principios de donde todo emerge, se entretiene enseñando palabras (*Didác. Mag.*, cap. XI, §10 y cap. XVIII, §23).
- Se detiene en la enseñanza de las palabras, pero pocas veces accede a la enseñanza de las cosas (*Didác. Mag.*, cap. XVI, §1).
- En lugar de enseñar la causa de lo que existe, se alimenta de opiniones (*Didác. Mag.*, cap. XI, §10).
- Enseña a ver con ojos ajenos, en lugar de con ojos propios (*Didác. Mag.*, cap. XVIII, §24).

- Solo se enseñan disputas, pero no los principios y causas de las cosas (*Pam.*, cap. IV, §6).
- No pueden prever los efectos, todo lo que se logra es fortuito (*Didác. Mag.*, cap. XVI, §3).
- La indeterminación hace que aumente su posibilidad de fallo (*Didác. Mag.*, cap. XVI, §4).
- Procede con poca prudencia, toda vez que introduce dudas sobre la solidez del conocimiento (*Didác. Mag.*, cap. XVI, §61).

Por lo que compete a la ausencia de orden y armonía, Comenio afirma que:

- El método escolástico es tan duro que las escuelas son temidas por los estudiantes y representan lugares donde se destrozan los ingenios, tal es así, que muchos escapan de las escuelas (*Didác. Mag.*, cap. XI, §7).
- El método es violento, confuso, oscuro, intrincado, lleno de enigmas (*Didác. Mag.*, cap. XI, §9).
- Hace que todo tenga que realizarse con fastidio, con grandísimo trabajo, con infinito esfuerzo y durante mucho tiempo (*Didác. Mag.*, cap. XI, §12).
- La enseñanza no sigue ningún orden “de tal manera que lo que la mente humana es capaz de conocer en el espacio de un año, entretenía durante cinco, diez, muchos” (*Didác. Mag.*, cap. XI, §9).
- El método es indeterminado, no establece con claridad los tiempos que requiere para la enseñanza (*Didác. Mag.*, cap. XVI, §4).
- Se pretende inculcar árboles, en lugar de semillas; conclusiones, en lugar de principios (*Didác. Mag.*, cap. XVII, §23).

Desde luego, si esta es la descripción de las escuelas de su tiempo, urge una reforma. No es extraño que él mismo haya dicho que todo el tiempo que pasó allí, en sus años de juventud, haya sido tiempo perdido. La situación de las escuelas es tal que, como señala en el capítulo XI, §12 de la *Didáctica Magna*, bien parece que su diseño ha sido realizado no por obra divina ni humana, sino por un genio maligno, tal como aquel que engañaba a Descartes frente a la realidad del mundo.

ENSEÑAR A TODOS

Al haber situado la discusión sobre la posibilidad de alcanzar el conocimiento en un ámbito ontológico, Comenio se refiere a ella de modo universal, eso implica que para todos los seres humanos es posible aprender. El conocimiento no está restringido para hombres, mayores de edad, ciudadanos, personas ricas o religiosas. El proyecto pampédico abarca a todo el género humano (*Pam.*, cap. I, §6). Explícitamente así lo señala en la *Pampedia*: “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” (*Pam.*, cap. III, §14).¹⁴ En *Didáctica Magna*, Comenio señala que:

Lo que a continuación expondremos nos demostrará cumplidamente que no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas. (*Didác. Mag.*, cap. IX, §1)¹⁵

Los pensadores del siglo xvii, en particular aquellos que consideran las obras técnicas y el arte, tienen conciencia de que el saber tiene un carácter público de cooperación (Rossi, 1966). Recordemos que la escuela cumple el papel de restaurar el paraíso, un papel salvífico y de transformación del mundo. El mundo entero será restaurado (*Pam.*, cap. II, §7; cap. II, §25 y cap. V, §20). Con ello, en la idea de enseñar a todos se compendian dos ideas que Comenio ha sostenido: por un lado, se apunta a un fin individual: que cada quien pase de la potencia al acto, esto es, que cada quien deje su estado salvaje y se haga verdaderamente hombre; por otro lado, se persigue un fin colectivo: la restauración del paraíso. Para este último fin, especialmente, no basta con que unos pocos acudan a la educación. La restauración debe realizarla todo el género humano.

14 En la traducción española, el capítulo VI de la *Didáctica Magna* lleva por título: “Conviene formar al hombre si debe ser tal”. A lo largo del capítulo Comenio argumenta a favor de esta idea. En el §3 de ese capítulo, señala: “Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen el hombre”.

15 La educación para todos cumple los designios divinos, pues “El mismo Dios asegura que delante de él no hay acepción de personas. Por lo cual, si nosotros admitimos a algunos pocos, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismos, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en quienes se impregnó su imagen” (*Didac. mag.*, cap. IX, §2).

Ahora bien, no se trata de que previamente no existieran posibilidades de educación ni de salvación. La organización por gremios era corriente tanto en la escolástica como en la Baja Edad Media. De hecho, la universidad se comprende a sí misma como la asociación de estudiantes y profesores. Una estructura educativa corriente consistía en que se daban procesos de instrucción al interior de los gremios, por lo cual era fundamentalmente una educación práctica y diferenciada, según el oficio que correspondiera, por ejemplo: el artesano o el príncipe (Pabón de Acuña, 2008). Un referente de esto se encuentra en el tratado *De eruditione filiorum nobilium* de Vicente de Beauvais, escrito en 1247, que es considerado como el primer tratado sistemático de educación medieval no dirigido a clérigos sino a laicos (Vergara, 2005). De la misma manera, en los primeros ocho capítulos de la *Suma contra gentiles* (1952) de Santo Tomás de Aquino se puede ver el recurso a la educación por sectores. En efecto, allí Tomás argumenta que no es posible que todos se dediquen a la investigación de las verdades que se alcanzan por la razón natural, pues no todos están en capacidad de dejar a un lado las ocupaciones de su vida familiar o útil y no a todos les interesa el estudio. No todos están dispuestos a los sacrificios que la vida intelectual exige (Santo Tomás, 1952, Libro I, cap. IV). Desde luego, la especificación educativa en gremios, propia de la Edad Media se complementa con la idea según la cual la salvación se alcanza en el encuentro con Cristo y para ello las iglesias deben estar abiertas para todos. Es decir, en las asociaciones se enseñan oficios, pero la pregunta por el buen vivir se desarrolla en la cultura cristiana, en las iglesias (Pabón de Acuña, 2008, p. 8), donde todos encuentran salvación por el acceso a la verdad divina. Todos pueden alcanzar salvación aunque no asistan a la escuela que potencia la razón natural.

La consigna de educar a todos se instala dentro de estas tradiciones educativas, por ello la educación para todos está íntimamente relacionada con enseñar todo y totalmente. El capítulo I de la *Pampedia* es relevante para ver esta relación. Allí, Comenio distingue entre enseñar “nada”, “algo” y “todo”. “Nada” hace referencia a ninguna educación, al estado “de los pueblos salvajes”, donde los seres humanos nacen, viven y mueren como animales (*Pam.*, cap. I, §3). “Algo” contempla materias específicas, determinadas ciencias, artes, lenguas, disciplinas (*Pam.*, cap. I, §4), es decir, los procesos educativos que se establecen al interior de los gremios. Finalmente, “todo” abarca la cultura universal “mediante la cual se procura conseguir todo lo

que es posible para asegurar el mayor esplendor al hombre, imagen de Dios" (*Pam.*, cap. I, §5). Se trata de una educación integral (*Pam.*, cap. I, §7). Esto conlleva que, al insistir en enseñar a todos, Comenio no apunta solamente a la cobertura universal, pues esta puede darse a través de escuelas particulares diferenciadas, donde se enseñe solamente "algo", un oficio a cada quien. Sin embargo, su propuesta consiste en que todos deben acceder a la erudición, virtud y piedad para alcanzar los fines humanos más altos. Entonces, la educación no se promueve solamente para hacer parte de un gremio, para ser hábil en un oficio o para insertarse en el mercado laboral y productivo. Se enseña todo a todos para que alcancemos la humanidad.

No basta con abrir escuelas donde todos acudan si ellas no persiguen transformar al salvaje en un ser verdaderamente humano. Interesa que todos asistan a las escuelas pansóficas porque allí encuentran restauración. Comenio, siguiendo la estela de la literatura y el optimismo educativo anterior, otorga cualidades salvíficas a la escuela, asunto que en otro esquema de pensamiento está asignado a la práctica en las iglesias. Por ello, para Comenio es relevante que no se pierda de vista que la enseñanza para todos tiene sentido siempre y cuando se enseñe todo y totalmente. De la escuela comeniana no se puede excluir la pregunta por el buen vivir. Por ello, como vimos, Comenio insiste en que las escuelas no pueden centrarse solo en la enseñanza de las ciencias o de los oficios.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Con lo anterior, hemos querido aproximarnos a asuntos centrales de la filosofía de la educación de Comenio *per se*, insertándolo en el curso de las discusiones sobre estos asuntos en la Edad Media. Así mismo, en algunos trazos hemos podido relacionarlo o inscribirlo en cuestiones propias de su siglo cuando se debatía la reforma, el método o las artes mecánicas, entre otros asuntos. Con todo ello, descubrimos al autor checo como parte de una tradición y como renovador de la cultura en el diálogo con sus contemporáneos. Además mostramos sus notas diferenciadoras. Descubrimos, en estos marcos, un autor prolífico en diálogo con las tradiciones pedagógicas, filosóficas y teológicas.

Desde estos puntos de vista, vemos en Comenio un autor cuyo propósito, al menos en los asuntos que aquí nos convocaron, consistió en abrir el mundo para que todos alcancen el estado de verdadera

humanidad. Alcanzarla es solo posible a través de un artificio, de un taller, de una máquina que, siguiendo el modelo natural, transforma lo salvaje. No obstante, es necesario recordar que esa transformación no debe ser parcial, no debe ser para unos pocos y no puede realizarse si se tiene en cuenta en ello solo algunos conocimientos científicos, algunos oficios o solo la piedad; tampoco si en ello se forma superficialmente. La consigna de enseñar todo a todos y totalmente se comprende como un todo, no de modo parcial. Ella apunta en su momento e incluso 350 años después a que la educación no puede excluir a ningún nacido humano, pero tampoco puede excluir las áreas que en el ejercicio de la razón se ocupan de la pregunta por el buen vivir, incluso en un mundo secular como el nuestro.

REFERENCIAS

- Abentofáil, A. (2004). *El filósofo autodidacta*. Obelisco.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalinas*. Anagrama.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades.
- Čížek, J. (2019). Comenius Phansophia in the context of the Renaissance Neo-platonism. En J. F. Finamore y T. Nejeschleba (eds.), *Platonism and its legacy: selected papers from the fifteenth Annual Conference of the International Society for Neoplatonic Studies* (pp. 357-368). The Prometheus Trust.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia: educación universal*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comenio, J. A. (2012). *Didáctica Magna* [Traducido al español por López Peces, S.]. Akal.
- Comenius, J. A. (1989). Prodrromus. En *Opera omnia* (vol. 15/II) (pp. 15-53). Academia Praga.
- De San Víctor, H. (2011). *Didascalicon: de studio legendi. El afán por el studio*. BAC.
- Eco, U. (1997). *Arte y belleza en la estética medieval*. Lumen.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Jaume, A. L. (2014). Pansofismo y conocimiento en el *Prodrromus Pansophie* de J. A. Comenius. Una exposición e interpretación de sus presupuestos epistemológicos. *Logos, Anales del Seminario de Metafísica*, 47, 155-167. https://doi.org/10.5209/rev_ASEM.2014.v47.45806.
- León Florido, F. (2010). *Las filosofías de la Edad Media: crisis, controversias y condenas*. Biblioteca Nueva.

- Muñoz Gamero, C. y Arribas Hernández, M. L. (2011). Estudio preliminar. En H. de San Víctor. *Didascalicon de studio legendi. El afán por el estudio* (pp. 2-130). BAC.
- Pabón de Acuña, C. T. (2008). Introducción. En *De la formación moral del príncipe*. Universidad Nacional de Educación a Distancia y BAC.
- Prada Dussán, M. (2014). La respuesta de san Agustín ante la duda escéptica en torno a la posibilidad de enseñanza y aprendizaje a través de signos. *Revista cuestiones de filosofía*, (16), 198-210. <https://doi.org/10.19053/01235095.3956>.
- Rossi, P. (1966). *Los filósofos y las máquinas. 1400-1700*. Labor.
- Runge Peña, A. K. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Revista Pedagogía y Saberes*, 36, 93-107. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys93.107>.
- San Agustín. (1957). *De la doctrina cristiana*. BAC.
- San Agustín. (2003). *El maestro o sobre el lenguaje*. Trotta.
- San Agustín. (2004). *La ciudad de Dios*. Francisco Montes de Oca. Porrúa.
- Santo Tomás. (1952). *Suma contra gentiles. Tomo I*. BAC.
- Schifferová, V. (2021). Jan Amós Comenio. Perfil de un filósofo. *Revista Pedagogía y saberes*, (54), 1-13. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-13132>.
- Serrano, G. (2006). *La querella en torno al silogismo 1605-1704: conocimiento versus forma lógica*. Universidad Nacional de Colombia.
- Sexto, E. (1997). *Contra los profesores*. Gredos.
- Vergara Ciordia, J. (2000). El sentido del saber en la escolástica medieval. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, Historia Medieval*, 13, 421-434.
- Vergara Ciordia, J. (2005). Alcance y sentido de la cultura pedagógica bajomedieval. *Historia de la Educación*, 24, 257-275.
- Zuluaga, O. L. (1984). El surgimiento de la pedagogía: Juan Amós Comenio. *Revista Sociología*, 6-7, 46-52. <https://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/sociologiaUNAULA/article/view/959>.
- Zuluaga, O. L. (2007). Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 47, 99-119. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6677>.

PARTE II
PERSPECTIVA
ANTROPOLÓGICO-PEDAGÓGICA

El libro como acceso al mundo: entre imágenes y palabras¹

Dora Lilia Marín Díaz

Para Hilda Mar Rodríguez

Encuentro 1: En los primeros meses de 2020, llegó a mis manos, o mejor a mi WhatsApp, un mensaje de una amiga querida, a quien dedico esta reflexión y agradezco la generosidad con la que compartió conmigo y con mis estudiantes su pasión por la literatura y la lectura, la profesora Hilda Mar Rodríguez de la Universidad de Antioquia. Decía que recibí de ella el link para ingresar a un artículo publicado en el diario *El País* del 21 de junio de 2020, sobre la recopilación hecha por Knut Beck de algunos escritos de Stefan Zweig, publicada por Acantilado bajo el título *Encuentro con libros*. El fragmento citado por el diario corresponde al primer capítulo, titulado “El libro como acceso al mundo”. En él, el escritor austriaco señala que

¹ Este texto fue elaborado como parte de las reflexiones sobre los conceptos que funcionan a manera de lente para la lectura metodológica del archivo organizado en el proyecto de investigación Prácticas de enseñanza y saberes en el programa de Arte Danzario de la Facultad de Artes de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (5-132-612-20), financiado por el Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC) y que responde a la convocatoria 2020-1.

Para nosotros, hijos y nietos de siglos de escritura, leer se ha convertido en otra función vital, una actividad automática, casi física, y el libro, que ponen en nuestras manos el primer día de escuela, se percibe como algo natural, algo que nos acompaña siempre, que forma parte de nuestro entorno, y por eso la mayoría de las veces lo abrimos con la misma indiferencia, con la misma desgana con la que cogemos nuestra chaqueta, nuestros guantes, un cigarrillo o cualquier otro objeto de consumo de los que se producen en serie para las masas. Cualquier artículo, por valioso que sea, se trata con desdén cuando puede conseguirse con facilidad, y solo en los instantes más creativos de nuestra vida, cuando reflexionamos, cuando nos volcamos en la contemplación interior, conseguimos que lo que ha llegado a ser común y corriente vuelva a resultar asombroso. En esos raros momentos de reflexión lo miramos con respeto y somos conscientes de la magia que insufla a nuestra alma, de la fuerza que proyecta sobre nuestra vida, de la importancia que hoy, en el siglo xx, tiene el libro, hasta el punto de no poder imaginar nuestro mundo interior sin el milagro de su existencia. (Zweig, 2020, p. 8-9)

Luego, narra el que describe como el exacto lugar, día y hora en el que surgió dentro de él “esa sutil intuición que [le] llevó a comprender que nuestro mundo interior se va tejiendo con ese otro mundo visible y, al mismo tiempo, invisible de los libros” (Zweig, 2020, p. 9). Por las cuentas que podemos sacar, el episodio que narra tuvo lugar en 1907, cuando el autor contaba con 26 años y realizaba un viaje en barco entre las ciudades de Nápoles, Túnez y Argel. En el trayecto, conoció y conversó extensamente y de forma cercana con Giovanni, un joven italiano que barría y hacía trabajos menores en el barco. Un día el muchacho le entregó una carta arrugada que quería que le leyera y en ese momento entendió que aquella persona “inteligente y con auténtico talento para el trato humano” (Zweig, 2020, p. 12) era analfabeto. La sorpresa y la alegría por el mensaje leído que se manifestaba en los gestos del italiano, lo llevaron a interrogarse sobre

¿Cómo se reflejaba el mundo en un cerebro como el suyo, que desconocía la escritura? [...] ¿Cómo sería el no saber leer? Por un momento [dice él] me puse en el lugar de aquel muchacho. Coge un periódico y no lo entiende. Coge un libro, lo sostiene en sus manos, nota que es algo más ligero que la madera o que el hierro, tiene forma rectangular, toca sus cantos, sus esquinas, observa su color, pero nada de eso tiene que ver con su propósito, así que vuelve a dejarlo, porque no

sabe qué hacer con él. Se detiene ante el escaparate de una librería y se queda mirando los hermosos ejemplares, amarillos, verdes, rojos, blancos, todos rectangulares, todos con estampaciones de oro sobre el lomo, pero es como si se encontrara ante un bodegón cuyos frutos no puede disfrutar, ante frascos de perfume bien cerrado cuyo aroma queda confinado dentro del cristal. (Zweig, 2020, p. 13)

Su sorpresa se refería al sinsentido que para Giovanni tendrían nombres como Goethe, Dante o Shelley; a la certeza que tenía sobre la imposibilidad de que Giovanni hubiera sentido, en algún momento, la profunda conmoción que un lector experimenta cuando entra en un relato y este pasa a formar parte de su vida. Entonces, concluye que

Como no conoce el libro, vive encerrado dentro de unos muros infranqueables, sordo a cualquier reclamo, como un troglodita. ¿Cómo se puede soportar una vida así, sabiendo que entre nosotros y el universo se abre una brecha insalvable, sin ahogarse, sin empobrecerse? ¿Cómo soporta uno que lo único que puede llegar a conocer sea lo que llega por casualidad a sus ojos, a sus oídos? ¿Cómo se puede respirar sin el aire universal que brota de los libros? Éstas eran las preguntas que yo me hacía. Puse todo mi empeño en imaginar la existencia de quien no sabe leer, de quien ha quedado excluido del mundo intelectual, me esforcé por reconstruir artificialmente su forma de vida, igual que un erudito trata de reconstruir la forma de vida de un braquicéfalo o de un hombre de la Edad de Piedra a partir de los restos de un yacimiento lacustre. Pero no conseguí meterme en la cabeza de un hombre, de un europeo, que jamás ha leído un libro. Creo que es una empresa condenada al fracaso, tanto como lograr que un sordo se haga una idea de lo maravillosa que es la música por mucho que le hablemos de ella. (Zweig, 2020, pp. 13-14)

Encuentro 2: Esta reflexión de Zweig llega a mi cerca de dos años después de encontrar en la Feria del libro de Bogotá *El mundo sensible en imágenes; esto es, imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida (Orbis Sensualium Pictus; hoc est, Omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum pictura et nomenclatura)*, la edición fue realizada por Libros del Zorro Rojo, una editorial hasta el momento desconocida para mí, pero cuya existencia celebro. No puedo dejar de mencionar la belleza de la edición, pero tampoco el desafío y curiosidad que presenta, para alguien que no lee latín, tener en sus manos una edición bilingüe (latín-español),

hojear, revisar, comparar e intentar comprender el proyecto de “acceso al mundo a través de imágenes” que Comenio pensaba como posible para unas generaciones que llegaban a la vida en medio de la crisis europea de los siglos XVI y XVII.²

En ese momento, se cruzaron por mi cabeza, de forma desordenada, fragmentos de lecturas de la *Didáctica Magna* y la *Pampedia*. Eran comentarios, argumentos y explicaciones que en algún momento revisé en artículos y libros sobre los textos y las ideas del moravo. En estos el *leitmotiv* era el proyecto reformador moderno y la comprensión de la educación como “el fundamento” sin el cual era imposible conseguir la reforma de la sociedad. Sin embargo, el encuentro con el libro, más allá del recuerdo de algunos comentarios e ideas sueltas que tenía de él, se insinuaba con otras características. Comenio presentaba pocas explicaciones y argumentos sobre la naturaleza del libro, su procedencia o su intención —no más de las que aparecen en el prefacio en cerca de seis páginas—. Es un libro que en su estructura exige una aproximación diferente, un libro para estudiar, un “recurso” o herramienta, “un librito instrumentado” (2018, p. 7) como dice Comenio. En ese sentido hace parte de toda una disposición de acciones y materialidades que deben funcionar como mediación tecnológica en la presentación del mundo a los infantes. Su presencia es una positividad, una tecnología material que se revela como un

novedoso recurso para las escuelas: [...] ¡las imágenes y la nomenclatura de todas las cosas fundamentales del mundo y de las acciones de la vida! [...] un breviario de todo el mundo y de toda lengua, lleno de imagen, nombres y descripciones de cosas. (Comenio, 2018, p. 6)

Su “libro pequeño”, como lo describe en el prólogo, es un saber que franquea el umbral tecnológico,³ un saber pedagógico que, desde una mirada arqueológica, estaba también pasando un

2 Situación que Echeverría (1998) denomina *ethos barroco* y que María Esther Aguirre (2001) describe como un “clima de guerras e intolerancia religiosa, de persecuciones y violencia generalizada, de peste y muerte, de escasez y deterioro social, de agobio y densidades insondables, las manifestaciones de malestar de una sociedad que no se encuentra a gusto consigo misma ni con su circunstancia” (p. 33).

3 En este punto, es importante recordar, como ya he señalado en otros textos y de acuerdo con los análisis arqueológicos de Foucault (1987), que el saber puede franquear uno o más umbrales (epistemológico, ético, político, estético, tecnológico, etc.) de forma simultánea o en diferentes momentos.

umbral epistemológico tal como lo muestran los registros escritos del momento, en los cuales aparecen explicaciones, especulaciones, ideas y discusiones que detallan formas adecuadas, procedimientos, técnicas, secuencialidades, progresiones, comportamientos, decisiones, entre otros elementos centrales tanto para la enseñanza como para otras prácticas sociales. Estos son los mismos que reconocemos en la producción escrita del moravo⁴ y en los proyectos de reforma político-social que percibimos como el contenido y la expresión de la matriz técnica disciplinar moderna.

En otras palabras, los invito a pensar en este pequeño libro como la dimensión técnica de un principio didáctico fundamental para Comenio: la presentación a nuestros sentidos de las cosas sensibles debe hacerse de una “forma tan adecuada que no puedan menos [sic] de ser captadas” (2018, p. 5). Es un principio que orienta el ejercicio práctico de la enseñanza y que, por un lado, sistematiza la confianza en que “la educación, bien organizada y eficazmente realizada, [es] el remedio de todos los males de la sociedad y el advenimiento de todos los bienes” (Comenio, 1992, p. 28). Se trata de un artefacto, de un libro instrumentalizado, con insumos básicos para abrirse al entendimiento de las cosas, y por lo tanto es una respuesta técnica que en su disposición de cuadros (ilustraciones), nomenclaturas y descripciones permite percibir los dos ejes fundamentales en el pensamiento del moravo: la confianza en la educación y la apuesta didáctica. De este modo, *El Orbis Sensualium Pictus* puede entenderse como la concreción técnica del saber pedagógico que emerge al lado de esa tecnología social⁵ que es la *Pampedia* y que, al lado de la *Didáctica*, configuran su dimensión epistemológica.

4 *La puerta abierta de las lenguas (Janua linguarum reserata)* (1631); *La escuela materna* (1631); *La puerta abierta a la sabiduría* (1637); *Prodómo a la Pansofía (Prodomos Pansophiae)* (1638); la *Didáctica Magna*, traducción de latina de la *Didáctica checa* (1638); *El camino de la luz o el discurso de sobre la sabiduría universal (Via lucis)* (1641-1642); *Consulta universal para la enmienda de los asuntos humanos (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica)* que reúne siete partes: *Panegersia* —Despertar universal—, *Panaugia* —Iluminación universal—, *Pansophia* —Sabiduría universal y su sistematización—, *Pampædia* —Educación universal—, *Panglottia* —Lengua universal—, *Panothorsia* —Reforma universal de la sociedad— y *Pannuthesia* —Exhortación universal— (1944-1966).

5 En el curso de esta reflexión propongo entender por tecnología el conjunto de instrumentos, recursos técnicos o procedimientos empleados para cumplir el fin educativo que, en el pensamiento Comeniano, significa la humanización y dentro del cual emerge esa herramienta (ese conocimiento técnico) que es el libro de uso escolar, el texto escolar o el manual escolar.

Este primer libro de texto ilustrado es una herramienta que responde a las características técnicas de la matriz disciplinar moderna —apareamiento tiempo-progresión, enclaustramiento y dirección constante— y se orienta por un *telos* (propósito): el acceso a un mundo a través de la alfabetización. Es un libro para la enseñanza del “alfabeto simbólico”, a través de la relación entre letras e imágenes y la ejercitación de los sentidos que sirve para capturar “convenientemente las diferencias de las cosas” (Comenio 2018, p. 6), fundamento “de toda sabiduría, de la docta elocuencia y de la acción prudente en todas las cosas de la vida” (Comenio, 2018, p. 6).

El *Orbis Sensualium Pictus* es un libro que nos recuerda la artificialidad o, mejor aún, la no naturalidad de la escritura y la lectura. Nacimos dispuestos para el lenguaje, para hablar, pero no para leer y escribir. Estas acciones no son naturales, requieren trabajo, esfuerzo, una ejercitación y, por lo tanto, un procedimiento como la alfabetización y una herramienta como el texto escolar (libro de uso escolar o manual escolar). La alfabetización como artificio y el libro escolar como artefacto⁶ configuran la disposición técnica del sueño comeniano en el que todos tienen acceso al mundo; un acceso que no se da de forma natural, pues una cosa es estar en el mundo y habitarlo, como Giovanni, y otra muy distinta es leerlo y escribirlo. Estamos ante un libro-acontecimiento, pues su aparición inaugura una discursividad que atraviesa las formas como accedemos al mundo hasta hoy y que, como señala Zweig (2020), después de siglos de escritura, naturalizamos, no solo por la producción masiva de libros que garantizó el desarrollo de la imprenta, sino porque el uso de los libros en la enseñanza fue fundamental para que la lectura se convirtiera en otra función vital y la propia imprenta, así como el libro, se volvieran imprescindibles en la construcción de mundos posibles.

EL *ORBIS SENSUALIUM PICTUS*: LA DIMENSIÓN TÉCNICA DEL SABER PEDAGÓGICO

La vuelta al *Orbis Sensualium Pictus* que les propongo presenta pocas o ninguna novedad, ya que se trata de un libro que ocupa un lugar diferenciado dentro de la extensa producción de Comenio y que ya mereció la atención de diversos investigadores quienes produjeron

6 Esto es, como un objeto, una máquina o un aparato, construido con una determinada técnica y que se orienta al cumplimiento de un fin concreto.

estudios, entre los cuales se encuentran los tres artículos⁷ que propuse como lecturas preparatorias para Cátedra Doctoral. En ellos, es posible reconocer no solo diferentes perspectivas de análisis y focos de atención, sino un amplio espectro de asuntos, temas y problemas sobre el momento de aparición del libro, su estructura y contenido. En ese sentido, es importante destacar que un factor común en los análisis es la revisión del contexto histórico como argumento que explica y, en algunos casos justifica, la estructura del libro, la disposición de las imágenes, la selección de las palabras y la construcción de las descripciones, entre otros asuntos.

María Esther Aguirre, en el estudio más completo sobre el *Orbis Sensualium Pictus* que encontramos como introducción a la primera versión con traducción al español en una edición trilingüe de *Porruá* —latín, español e inglés—, publicada en 1993, describe este momento histórico como el

drama originario de un hombre y de una sociedad que *transita* de la cosmovisión profundamente religiosa que se desarrolla en el paisaje de una historia de salvación, mesiánica, de retorno a los orígenes, a la Edad de Oro de los primeros tiempos de la creación, hacia la perspectiva laica, secularizada, de la vida y del mundo propias del inicio de la Modernidad.

[Dice ella] Comenio, así como la sociedad europea de los siglos xvi y xvii, ostentan las *marcas*, los rasgos, los conflictos, las catástrofes propias de la transición. (Aguirre, 1994, p. 11)

Ese *drama originario de transición* es el marco histórico de los cinco ejes temáticos alrededor de los cuales se construyen los estudios sobre este libro para la enseñanza. El primero de ellos es el que se refiere al lugar de producción, distribución y legitimación de los saberes vinculado a la emergencia de dos tradiciones de pensamiento: el empirismo y el racionalismo. El segundo trata sobre la emergencia de la escuela moderna en medio de las disputas y diferencias religiosas entre católicos y protestantes, y su papel en la difusión de la fe y los saberes. El tercero se ocupa de la aparición del texto escolar ilustrado y la transformación de las prácticas pedagógicas, asociados a la emergencia de la pedagogía como saber. El cuarto aborda la estrecha

⁷ Los artículos sugeridos como lectura previa fueron: Feldman (2004), Fernández y Wellti, 2001 y Runge *et al.* (2007).

relación entre el proceso de expansión de los saberes escolares, la escritura y la aparición de los soportes textuales, en particular del libro de texto.⁸ El quinto analiza el *Orbis* como una concreción de la apuesta lingüística Comeniana que inauguró una cadena de estudios sobre la enseñanza de la lengua y que está asociada a los desarrollos de su didáctica hasta hoy.

En el camino que traza el primero de los ejes y que en varios casos aparece como el marco explicativo o introductorio para un estudio más profundo de los otros temas, se describe la producción, distribución y legitimación de los saberes frente a los cuales se privilegia un método y un nuevo conjunto de códigos que permiten definir el conocimiento y lo que se considera como verdadero en términos de la naturaleza, el hombre y el mundo.⁹ En este caso, el *Orbis* aparece en un momento en el que se diferencian dos líneas de pensamiento que hoy caracterizamos de la siguiente forma: el empirismo —con su énfasis en develar los secretos de la naturaleza a través de la observación y el método (Bacon)— y el racionalismo —con su énfasis en el papel de la razón como camino para el conocimiento de la realidad (Descartes). Según señalan algunos autores, las dos

8 Sobre la diferencia o sinonimia que se hace de estas palabras texto escolar, libro de uso escolar o manual escolar, véase Biselli, Fernández y Wellti, 2001.

9 En otro texto describí que, según analiza Solère-Queval (2003), en los últimos cuatro siglos ocurrió un desplazamiento en la forma de pensar y discutir los asuntos relativos al saber. Tal desplazamiento puede reconocerse, tanto en la producción y circulación de dichos saberes, como en la comprensión de lo que se delimita o no como saber. Mientras que antaño, la definición del saber estuvo marcada por su relación con la “creencia” y la “opinión”; en la Modernidad, fue determinada por su relación con el “conocimiento”. De esta forma, si otrora la distinción entre saber y creencia funcionaba en el marco de la milenaria relación entre la inquietud filosófica de acceso a la verdad y las prácticas espirituales (Foucault, 2002); con la definición del método —entendido como un conjunto de reglas y procedimientos previamente establecidos— como forma privilegiada de acceso a la verdad, no solo se quebró esa antiquísima relación, también se configuró el conocimiento como el referente frente al cual se definía el saber. Este cambio de objeto en la relación que determinaba qué era considerado saber, fue descrito por Foucault (2002) como una característica central del modo de ser del pensamiento moderno. El desplazamiento del énfasis de un saber que se puede calificar como *espiritual* o *ascético* hacia un saber *metódico* o del *conocimiento*, configuró una nueva forma de la relación entre el sujeto y la verdad, que marcó la manera como individuos y sociedades se constituyeron en modernas. Ese cambio determinó los modos que como en adelante se consideró que era posible el acceso a la verdad o, mejor aún, a lo *verdadero*: si en el registro del saber espiritual, el acceso a la verdad ocurría a través y gracias al trabajo que el sujeto realizaba sobre sí, en el registro del saber del conocimiento, ese acceso se garantizaba por la aplicación adecuada y correcta de un método —un conjunto de pasos— que no implicaba saber de sí o cuidar de sí, características propias del saber espiritual (Marín-Díaz, 2015).

líneas de pensamiento se encuentran articuladas en este libro para la enseñanza, asunto que contribuyó en la difusión y fortalecimiento de cada una de ellas durante los siglos posteriores.

La primera línea dirige la mirada a lo cotidiano y la individualidad, esto se percibe en el contenido del libro y su remisión organizada y metódica a los elementos del mundo. Se expresa en el uso de imágenes y la orientación para un acercamiento ordenado a su contenido, y en la recomendación de una aproximación a los objetos a través del tacto y la observación: un acercamiento sensorial al mundo.

La segunda forma de pensamiento se verifica en la estructura del *Orbis* en la cual Dios se presenta como la fuente de la razón y por ello deben estudiarse, como indica en la *Pampedia* en primer lugar “1. Las artes divinas o del mundo físico; 2. Las artes humanas o del mundo hecho por el hombre; 3. Las escrituras a través de aquellas cosas que se deben crear, obrar y esperar” (Comenio, 1992, p. 249). Como se puede ver, esta forma del pensamiento se identifica claramente en el diagrama que María Esther Aguirre hace de la estructura del libro y que aparece en el anexo 4 de *Calidoscopios Comenianos II*. Ella señala que,

Con el *Orbis Sensualium Pictus* en la mano se transita por el universo: a partir de Dios-creador se bosqueja un camino descendente que aborda los cuatro elementos de Empédocles organizados de lo más sutil a lo más pesado —fuego, aire, agua, tierra— que poco a poco nos introduce a otro ordenamiento ontológico —*esse, vivere, sentire, intelligere* [*ser, vivir, sentir, comprender*]—. Así, al llegar a la tierra, Comenio presenta los tres reinos de la naturaleza para, finalmente, abordar al hombre, ser donde converge la perspectiva macro-micro-cósmica, pues une en sí mismo el mundo divino, el mundo astral y el mundo terrestre. Se trata del hombre frente a la naturaleza y la divinidad que integra a ambas por igual en una verdadera armonía, ya que a la vez que se inserta en la naturaleza como ser vivo, se distancia de ella y se aproxima a la imagen creadora de Dios, puesto que a través de su actividad específicamente humana es capaz de incidir en los *naturalia* y transformarlos con su trabajo en *artificialia*, generando oficios y logros tecnológicos que lo conducen a construir sus espacios vitales y a mejorar sus condiciones de vida. (Aguirre, 1994, p. 33)

El estudio de este núcleo temático pone de presente dos de los principios que orientan el diseño técnico del libro. Por un lado, el apareamiento tiempo–progresión en lo que se refiere a los contenidos escogidos, su distribución y forma de organización. Este principio se percibe en la disposición de los textos, en el tipo de caracteres y las imágenes escogidas, pero también en la estructura que tiene como unidad el libro. Entonces, inducir e incitar son dos funciones que se formalizan en el ordenamiento tanto de las imágenes como de los textos; y con ellas se espera una aproximación precisa, sencilla, clara e instigadora de los estudiantes a las cosas del mundo.

Por otro lado, el enclaustramiento, expresado en la estructura del libro como una unidad que contiene la totalidad de los elementos necesarios para acceder al mundo, lo que no significa contener todo, sino lo necesario para continuar los estudios y proseguir el camino para ser “instruido, sabio y piadoso” (Comenio, 2018, p. 325). Es una herramienta-celular, una unidad que pone al hombre frente a su naturaleza y su relación con la divinidad, a través de la capacidad creadora que comparten.

El segundo conjunto temático de la transformación asociado a la aparición de este libro se refiere a los saberes y las formas de pensamiento moderno que señalamos antes, pero ahora en atención a las disputas y diferencias religiosas entre católicos y protestantes. Los análisis describen la emergencia de la escuela moderna y con ella otros modos de transmisión del saber y de la fe, al tiempo que aparecen sujetos como el maestro y el escolar, y prácticas asociadas a la enseñanza de las lenguas vernáculas¹⁰ (Lutero) y la palabra de Dios, a través del libro, en un proceso que conocemos como alfabetización con fines doctrinales. En este caso, Hébrard (2002) señala que antes de la aparición del “pequeño libro” comeniano el movimiento calvinista produjo libros de alfabetización y un catecismo para niños, que encontraron respuesta de la Contrarreforma con la producción del *Catecismo Romano*, escrito en latín y que debía servir, según dictaminó el Concilio de Trento,

10 Por lengua vernácula se entiende “la lengua materna, lo *vernáculo* es lo doméstico, lo autóctono, lo nativo, lo propio de nuestra casa o país; por su parte *materno* nos remite a la madre, a los orígenes primarios y conlleva una fuerte carga afectiva” (Aguirre, 1994, p. 21).

para que se manifestase unánime el consentimiento hasta en el modo de enseñar la doctrina, os le recomendamos [que] se rijan por él para instruir a los pueblos en la verdad católica, con lo cual se conseguirá restablecer así la unidad de la enseñanza, como la caridad y concordia de los espíritus. (1566)

Las diferencias sobre a quienes iba dirigido y la lengua en la que estaban escritos los catecismos se mantuvieron cerca de un siglo, pues entre los católicos estuvo presente por largo tiempo la desconfianza en la enseñanza que ofrecían los laicos y se privilegió el latín como lengua oficial para la literatura litúrgica. Las diferencias se superaron solo hasta el siglo XVIII con la edición de algunos catecismos diocesanos para los niños que llegaron a las escuelas y sirvieron en los procesos de alfabetización y moralización.

Las disputas religiosas Reforma-Contrarreforma y las transformaciones en los modos de producción, distribución y legitimación de los saberes encontraron un terreno de análisis privilegiado en los estudios sobre la emergencia de la Escuela moderna y los saberes escolares. En estos trabajos se destaca que los saberes sobre la Naturaleza, el hombre y los relacionados con la fe estuvieron en el centro de las discusiones sobre los conocimientos necesarios para cimentar el orden social de los nacientes Estados modernos (Biselli, Fernández y Wellti, 2001). Se trató de la disputa por la definición sobre lo que debía y podía difundirse a través de los libros y la enseñanza, pues si la imprenta y la distribución de libros fue importante para los propósitos de renovación y organización de la vida, aún más lo fue la imprenta de Hombres, esa *officina humanitatis*¹¹ que funcionó como taller de formación humana, esa “maquinaria de aprendizaje moderno al por mayor” que es la escuela, como dice Sloterdijk (2012, p. 401). En este caso, el libro de texto y la escuela moderna funcionaron dentro del sistema de reorganización y difusión de los saberes, como parte de una disposición técnica de enclaustramiento del saber y de los cuerpos, esa que buscaba garantizar que todos pudiesen acceder no a “un mundo”, sino al mundo. Sobre este último aspecto, dice Comenio al final del prólogo, que el *Orbis Sensualium Pictus* da acceso:

11 Talleres en los cuales “La didáctica es el instrumento necesario para la construcción o instrucción del hombre todo” (Comenio, 1992, p. 29).

solo a lo más rudimentario, a saber, lo básico de las cosas y las palabras, o sea, lo más indispensable del mundo todo, de la lengua toda, y de todo lo que a nuestro alrededor pueda captar el intelecto. Si se pretende llegar (como es debido) a una más perfecta descripción de las cosas, a un conocimiento más a fondo de la lengua y a una clarificación mental más brillante, todo ello se encontrará en otro lado, a donde no será difícil llegar, usando como puente esta nuestra pequeña enciclopedia de las cosas sensibles. (2018, pp. 9-10),

El tercer eje de la transición guarda relación estrecha con los dos anteriores, hace énfasis en la transformación de las prácticas pedagógicas y, en algunos casos, en la emergencia de la pedagogía como saber. Así, el *Orbis* se entiende como una superficie en la que se evidencia no solo la estrecha relación entre el proceso de expansión de los saberes escolares, la escritura y la aparición de los soportes textuales, sino de una nueva racionalidad para la orientación y el gobierno (conducción) de los niños o si se quiere para su humanización. La función ordenadora de tiempos, espacios y conductas que se cumple en la escuela moderna, define nuevas formas de la enseñanza, otras maneras de entender cómo los infantes se acercan al conocimiento y, por lo tanto, otras estrategias para esa aproximación.

Como señalé antes, los principios disciplinares modernos que orientaron estas nuevas formas para la enseñanza se reconocen en la organización del libro, en la distribución de las ilustraciones y las descripciones en cada página, en la correspondencia de los números que se indican en las imágenes con las palabras marcadas ordenadamente dentro de las descripciones; y también en la secuencia de trabajo que Comenio propone al final del prefacio como un sencillo paso a paso para “hacer más ameno el uso del pequeño libro” (2018, p. 10) y así llegar a una comprensión de las cosas que pueda llevar a estudios más complejos. Se trata de principios de organización y acceso que hoy aparecen como “innovaciones”, resultado de innumerables “investigaciones” y en breve en “reinenciones”, pero que fueron formuladas hace más de dos siglos:

1. Póngase en las manos de los niños las figuras para que se recreen con ellas, hasta saciarse con su vista y [que] las hagan del todo familiares. Hágase esto aún en casa, antes de ser mandado a la escuela.

2. Ya en la escuela serán examinados sobre qué es esto y aquello y [que] lo nombren, de forma que todo lo que vean lo puedan nombrar y no nombren algo que no puedan señalar.
3. Muéstreseles lo que se nombra no solo en una imagen, sino en su misma realidad; por ejemplo, las partes del cuerpo, vestidos, libros, la casa y lo que contiene, etcétera.
4. Permítaseles también que dibujen las figuras con su propia mano, si así lo desean; incluso incíteseles a que lo hagan: primero, para que afinen su atención en las cosas y distingan la proporción de las partes entre sí; y no menos para que adquieran destreza de manos, que es útil para muchas cosas.
5. Si algo de lo aquí mencionado no puede ser presentado ante ellos, sería muy provechoso mostrárselo en las mismas cosas, como: colores, sabores, todo lo que no puede escribirse en tinta. Sería de esperar que en cualquier escuela distinguida se tuvieran cosas más fuera de lo común y que los niños no suelen ver en sus casas, para que al referirse a ellas en clase pudieran ser mostradas.
6. Así finalmente, esta escuela sería la escuela de lo sensible, preludio de la escuela intelectual. (Comenio, 2018, p. 11)

127

La formulación de estos principios que orientan la enseñanza y el uso del libro en la escuela se vincula estrechamente con las discusiones sobre los procesos de formación vigentes en la época, y que intelectuales como Descartes describieron como inadecuados por “la sinrazón de lo estudiado [y] la violencia de los caminos recorridos” (Aguirre, 2001, p. 156).¹² También se asocian a los debates acerca de la inexistencia o desatención a los procesos de formación de un amplio sector de la población que no podía acceder a las escuelas y cuya educación ocurría en la cotidianidad de la vida doméstica o comunitaria, de acuerdo con la transmisión de oficios y roles sociales establecidos por esas formas de vivir. Estas críticas y las consiguientes respuestas, entre otros asuntos propios de la vida social de la época, se encuentran en el centro de las preocupaciones registradas en la extensa obra de quienes reconocemos hoy como pensadores, filósofos o pedagogos: Vives (1493-1540), Pierre de la Ramée (1515-1572), Montaigne (1533-1592), Locke (1632-1704), entre otros.

12 El registro de estas prácticas quedó en algunos de sus escritos autobiográficos, novelas, representaciones escénicas y plásticas. Véase: Aguirre, 2001, p. 156.

Su pensamiento expresa ese drama de transición que también compartió Comenio y que se manifiesta en la producción de objetos discursivos, conceptos, métodos; esto es, como un saber pedagógico que franquea el umbral epistemológico con propuestas como la *Pampedia* —o educación universal— y la *Didáctica* —o método universal—, pero que además ofrece una concreción técnica: como *el Orbis Sensualium Pictus*. Según Alzati (1993), esta última,

resulta ser una de las obras educativas más logradas y reconocidas no sólo en su momento, sino en el curso de siglos posteriores —muestra de ello [dice] son las numerosas ediciones y traducciones que atraviesan los siglos, [y recuerda que] el mismo Goethe [sic] lo utilizó como libro de infancia—. (p. 8)

Entonces, el *uso* de esta herramienta para la enseñanza durante los años posteriores a su publicación fue frecuente, lo que nos lleva a suponer que contribuyó a instalar una manera particular de ver y hablar, así como una manera específica de relación con el saber y con el mundo.

Siguiendo esta línea, el cuarto núcleo temático propone una lectura del *Orbis* como herramienta decisiva en las relaciones que los individuos modernos establecieron con el conocimiento y en el privilegio que los saberes disciplinados alcanzaron en la Modernidad. En este sentido, se analiza “la compleja relación entre el soporte tecnológico y el conocimiento escolar” (Biselli, Fernández y Wellti, 2001, p. 131) y en varios de estos análisis se destacan las condiciones históricas que hicieron posible que la “imagen impresa” se constituyera en el elemento central de los libros de texto. Un elemento clave para comprender estas discusiones se refiere a la comprensión del término imagen como “representación visual que evoca una realidad específica”, distinto del concepto de imaginación que remite a “la facultad mental que difiere de la representación y de la memoria, pero que participa de ambas por igual” (Aguirre, 1994, p. 14).

El Orbis Sensualium Pictus es un “libro visual” que permite el acceso al mundo, a través del entendimiento de las imágenes y las palabras ordenadas. Es una herramienta novedosa que en manos del maestro sirve para articular “el signo visual con el auditivo. Ícono, palabra, realidad” (Aguirre, 1994, p. 43). Se trata de un artefacto en el que figuras y caracteres son usados en cuadros y series que remiten

no solo a una forma de nombrar y a un modo de leer, sino también a una forma de organización y a una visualización espacial que, en algunos casos, se asocia a la herencia renacentista y su gusto por la iconografía, y en otros casos a “los lenguajes ideográficos — como los jeroglíficos— estableciendo una relación directa entre los signos y las cosas o los conceptos que se quieren significar” (Aguirre, 1994, p. 44). Podemos decir con Foucault (1990), que este libro de enseñanza es la expresión de un momento de actualización (transición) y cambio de énfasis de la episteme del Renacimiento y su foco representacional hacia la episteme moderna clásica y su atención disciplinar: organizadora, secuenciadora, individualizadora, etc.

En otro sentido, Biselli, Fernández y Wellti (2001, p. 131) señalan que “las transformaciones en el saber, las innovaciones tecnológicas comunicacionales y los cambios en las propias teorías y prácticas pedagógicas” que se expresan en *el Orbis Sensualium Pictus* se pueden leer como fuerzas que definieron las transformaciones pedagógicas de la Modernidad. La propuesta y las tensiones que este libro difundió con su uso, se encuentran en el centro de la racionalidad y el pensamiento moderno del cual somos herederos, y aún hoy “tiene algo que decirnos sobre las complejas relaciones entre pedagogía, tecnología y saber” (Biselli, Fernández y Wellti, 2001, p. 131). Tal vez en esta actualidad, más pandémica que pansófica, esta relación encontró uno de sus mayores momentos de tensión, y quizá podamos entender que esta relectura de Comenio, a la que nos invitó la Cátedra, nos pone de presente la actualidad de una faceta de su pensamiento, esa que vincula la enseñanza con el libro y la alfabetización. Pues, si en el tiempo de Comenio el libro y la alfabetización configuraron la dupla artefacto-artificio que permitía el acceso al mundo, trescientos años después, parece que asistimos a un desplazamiento acelerado por la virtualidad y el uso de otros artefactos, que cada vez menos tienen que ver con la enseñanza y la presentación del mundo, a través del acceso al lenguaje escrito y más, según se dice por ahí, con el aprendizaje y otras formas de sentir, pensar y construir mundos virtuales e individuales.

Finalmente, se encuentran los estudios realizados en el eje de la lingüística y la enseñanza de la lengua, en los cuales se propone el *Orbis Sensualium Pictus* como la concreción de una preocupación lingüística: facilitar el aprendizaje de las lenguas para favorecer el

entendimiento y el encuentro entre los hombres, las culturas y las diferentes creencias religiosas. Esta preocupación se expresa desde las primeras obras de Comenio, en el *Tesoro de la lengua Checa* [*Thesaurus linguæ Bohemicæ*] (1612), en los *Preceptos para una Gramática fácilmente enseñada* [*Grammatica facilioris præcepta*] (1616) y en el prefacio de la *Puerta abierta de las lenguas* [*Ianua Linguarum Reserata Aurea*], en la última, el moravo afirma que la enseñanza de las lenguas responden a una ley didáctica inmutable, y que el intelecto y la lengua van paralelamente, pues solo se habla de cosas que se entienden.

Los estudios analizan que en el tiempo de Comenio la enseñanza del latín culto que daba acceso al espacio público y al mundo intelectual era limitada y, a pesar de que en la cotidianidad de la vida se usaban lenguas vernáculas (orales y escritas), si se quería acceder o dar a conocer el pensamiento en otros sectores del mundo europeo todo se debía traducir al latín.¹³ Por ello una de las grandes preocupaciones de Comenio en la *Didáctica Magna* era la enseñanza de las lenguas. En el capítulo XXII, “Método de las lenguas”, aclara que

Las lenguas se aprenden, no como parte de la erudición o sabiduría, sino como instrumento para aumentar la erudición y comunicarla a otros. Por lo tanto, deben aprenderse: 1. No todas porque es imposible; tampoco muchas, porque es inútil, puesto que se roba el tiempo debido para otras cosas, sino las necesarias solamente. Son necesarias: *la propia* respecto a la vida doméstica; *las lenguas vecinas*, en cuanto a la comunicación con los países limítrofes como a los polacos, por un lado, la alemana y por otro la húngara, válaca y turca. Y con el fin de leer libros sabiamente escritos: *la latina* para la erudición general; *la griega* y *la hebrea* en lo tocante a la Teología. (Comenio, 1994, p. 122)

La alfabetización en latín culto usando como manual de enseñanza *el Orbis* es una propuesta alternativa a los modos de enseñanza vigentes, centrados en “la lectura de los clásicos y la memorización de las reglas gramaticales inferidas de ellos” (Aguirre, 1994) y de la lengua de la vida doméstica o de las lenguas vecinas. Entonces, aunque se trata de un libro para la enseñanza del latín, Comenio (2018, pp. 8-9) advierte que

13 Véase: Aquilino Sánchez (1975).

si además se desea adaptarlo a las lenguas vernáculas presentará por añadidura otros tres lados buenos:

1. [...] estratagemas para apropiarnos de la lectura de las letras con mayor facilidad que en el pasado [...].
2. Ayuda este librito, utilizado para lenguas vernáculas en escuelas vernáculas, a aprender dicha lengua toda y desde la base [...].
3. [...] la misma traducción a lengua vernácula sirve para aprender el latín más rápido y agradablemente.

En estos estudios es evidente el valor didáctico de la herramienta. Es un artefacto fundamental y novedoso, no solo porque con la aproximación adecuada a las lenguas abre el intelecto y da acceso al mundo, sino porque no es la herramienta para la enseñanza de “una” lengua, sino para la enseñanza de “todas” las lenguas, cuyo uso facilita el aprendizaje una vez que se traduce a la lengua que se quiere enseñar.

Aquí vemos operar el tercer principio disciplinar que sustenta la estructura de *Orbis Sensualium Pictus*: la dirección constante. Este es un principio que, en otros textos del moravo, remitía directamente a la presencia del maestro y que aquí, al ser un artefacto de enseñanza y aprendizaje, se presenta como una herramienta de uso para el maestro; una herramienta que se puede traducir y utilizar en diferentes escuelas, que guía al maestro en la tarea de orientar al estudiante, pero también una herramienta que puede ser usada por el estudiante y es por ello que en su estructura y presentación, señala Comenio, busca “atraer con su contenido las mentes [...] despertar la atención, fijarla en las cosas y afinarla cada vez más” (2018, p. 7). El libro por su orden y secuencialidad, pero también por sus imágenes tiene como propósito “cautivar las mentes (las distraídas, sobre todo) para ir las preparando para estudios más complejos” (Comenio, 2018, p. 7). La dirección es constante, ya sea por la presencia física del maestro, el uso del libro o la combinación de las dos.

Ahora bien, un último elemento me parece relevante antes de terminar, el que se refiere al proceso y el propósito a los que sirve el *Orbis Sensualium Pictus*: la alfabetización como forma de acceder al mundo. Se trata de entender que la alfabetización consiste en la construcción de herramientas que permiten la lectura de mundos creados y la proyección de mundos posibles, pues el mundo se va

configurando en medio de las relaciones que podemos tejer con los otros, con nosotros y con el medio social, cultural y natural que habitamos. En ese sentido, para Comenio, así como para Zweig el acceso al mundo letrado nos permite construir puentes con un universo de mundos habitados y construidos por otros en espacios y tiempos diferentes.

Encuentro 3: quiero presentar un último episodio para cerrar este análisis y la propuesta-celebración que quería hacer con la aproximación a *Orbis Sensualium Pictus* y que tiene que ver con el encuentro no solo con tres libros, sino con el pensamiento de un autor ocurrido durante los últimos seis o siete años. Me refiero al encuentro o, mejor aún, al reencuentro con Paulo Freire. Quiero señalar como preámbulo de este encuentro que la politización de las ideas pedagógicas de Freire en los espacios universitarios y el uso descontextualizado de sus ideas, que muchas veces se tradujo en ataques a la escuela y en el desconocimiento al lugar central que ocupan el saber, el maestro y la enseñanza en los procesos educativos, por mucho tiempo me alejaron del autor, una distancia que ni siquiera mi paso por Brasil logró salvar y, menos aún, la proximidad con algunos de sus lectores-seguidores. Solo fue en el ejercicio de enseñanza como profesora e investigadora en un proyecto¹⁴ que me vi forzada a leer la *Pedagogía da autonomia. Saberes necesarios à prática educativa* (2011a) y la *Pedagogía do oprimido* (2011b). Allí, con sorpresa, encontré un pensamiento que puede entenderse como profundamente moderno, no solo porque se sustenta en preceptos técnicos que reconocemos en las ideas comenianas que ya mencioné, sino porque, por ejemplo, el eje central de la *Pedagogía de la autonomía* es la “enseñanza”, asunto tan evidente en el libro que sorprenden las afirmaciones contrarias que tan fácilmente hacen los militantes, pero no los lectores de Freire. Los capítulos de cada una de las tres secciones en las que se divide el libro giran alrededor no solo de la necesidad de la enseñanza, sino de lo que es necesario a para ella: rigurosidad metódica, investigación, criticidad, estética, ética, corporificación de las palabras por el ejemplo, etc.

14 Realizado en el 2018 con los profesores Carlos Noguera y David Rubio como integrantes del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia-GHPP, bajo el título: *Sobre la educación contemporánea: pedagogía, filosofía y antropología* (DSI-463-18).

Por su parte la *Pedagogía del oprimido* es un libro que, dentro de las teorizaciones de Freire, no solo expresa el principio didáctico moderno identificable en el pensamiento de Comenio, y que recordábamos antes, sobre la necesidad de presentar de forma adecuada “las cosas sensibles” de tal manera que “nuestros sentidos” no puedan menos que captarlos; sino que describe un método riguroso “de investigación” para que el educador pueda guiar el proceso de concientización que lleve a la humanización o liberación tanto de los opresores como de los oprimidos. En las palabras de introducción de su propuesta, Freire afirma que “No habría acción humana si no hubiera una realidad objetiva, un mundo como “no yo” del hombre, capaz de desafiarlo; y que tampoco habría acción humana si el hombre no fuera “un proyecto”, un más allá de sí, capaz de captar su realidad, de transformarla” (Freire, 2011b, p. 55). Páginas más adelante apunta que, como pedagogía humanista y libertadora, su propuesta diferencia los momentos para que en la “educación dialógica” ocurra la definición de un contenido programático a través de temas generadores que lleven a la investigación temática y que garanticen que los oprimidos y los opresores salgan de la “inmersión” en la que se hallan. De este modo, emergen a través de un proceso de concientización que les permite introducirse en la realidad que se va desvelando. Esta práctica educativa, que no es una propuesta para el espacio escolar ni para los infantes, sino para adultos, supone una serie de acciones encadenadas con objetivos, tiempos, espacios y productos claramente definidos que llevan a la humanización.

Aunque no es el momento de profundizar en el pensamiento de Freire (es algo que se prevé para la cátedra de 2021), me parece importante llamar la atención sobre un texto menos conocido, pero no por ello menos importante del pedagogo, que fue publicado en 1984, titulado *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Este es un libro que recoge ensayos y conferencias escritas y presentadas en diferentes eventos entre 1968 y 1981. Allí, en la quinta conferencia, titulada “La importancia del acto de leer”, con la cual el pedagogo abrió el *Congreso Brasileño de lectura* de 1981, ocurrido en la Universidad de Campinas (SP), a partir de su experiencia, nos ofrece pistas para entender la necesidad de las palabras y los textos para transitar del mundo inmediato hacia nuevas formas de comprensión y otros mundos posibles. Al respecto afirma que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir

de la continuidad de la lectura de aquel, pues lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente” (2004, p. 94). Los argumentos para sustentar esta afirmación los busca en las imágenes de los diferentes momentos de su propia experiencia, en los cuales el acto de leer se constituyó como el puente necesario para abrirse, entender y transformar su espacio social y vital. La infancia es el primero de los momentos que recuerda y señala que, aunque no leía la palabra, la posibilidad actual de hacerlo —de estar alfabetizado, de acceder al libro y poder escribirlo— le permite reelaborar y recrear esa experiencia:

los ‘textos’, ‘las palabras’, las ‘letras’ de aquel contexto —en cuya percepción [dice él] me probaba, y cuanto más lo hacía, más aumentaba la capacidad de percibir— encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.

Los ‘textos’, ‘las palabras’, las ‘letras’ de aquel contexto se encarnaban en el canto de los pájaros, [...] en el silbo del viento en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos [...] en la tonalidad de una misma fruta en distintos momentos. [...] De aquel contexto formaban parte además los animales: los gatos de la familia, su manera mañosa de enroscarse en las piernas [...].

De aquel contexto —el de mi mundo inmediato— formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo esto ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar. (Freire, 2004, p. 97)

Esa lectura del mundo particular alcanzó otra comprensión con la alfabetización que inició en la casa y continuó en la escuela. Con su maestra Eunice, “la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la lectura del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la ‘palabra mundo’” (2004, p. 100). En este movimiento, se destaca que “la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos” (2004, p. 105), pero que de alguna forma podemos ir más lejos y eso porque la palabra leída, no solo es precedida por una lectura, sino también por cierta escritura y reescritura del mundo al cual accedemos a través de los libros.

Finalmente, y como parte del análisis que presenta, destaca que para evitar una comprensión errónea de la crítica que hizo unas páginas antes, al exceso de lecturas y fragmentos de textos a las cuales se ven obligados los estudiantes y para las cuales muchas veces no tienen “el adiestramiento debido” (2004, p. 102), debe hacer una aclaración con respecto a la

necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos, de crear una disciplina intelectual, sin la cual es imposible una práctica en cuanto profesores o estudiantes. (Freire, 2004, p. 103)

Finalmente, parece que ese *telos* de acceso a un mundo a través de la alfabetización, vigente como vimos en el pensamiento de Freire, refuerza la importancia que el proceso de alfabetización —ese artificio— tiene en la presentación del mundo a los recién llegados, pero que se trata de un acceso que no es espontáneo, ni natural, no se da por el hecho de nacer de humanos, pues una cosa es estar en el mundo y habitarlo, y otra muy distinta es leerlo, escribirlo, crearlo. Entonces, hoy que la lectura nos parece tan natural y que contamos con una industria editorial que produce libros de forma masiva y en los más variados formatos, pero también en un momento de transición y transformación sin precedentes en los modos y espacios para la educación, parece que podemos hacer nuestras las palabras de María Esther Aguirre (1994, p. 14) cuando describía la vigencia de *Orbis Sensualium Pictus*, toda vez que, en él, se verifican las

preocupaciones fundamentales —en torno al ordenamiento de la sociedad, a la configuración de nuevos saberes, al conocimiento del universo, y la relación deseable entre los *mundos*, a la valoración del ser humano como tal [...]. La lectura que hoy por hoy es posible hacer de esta obra, nos conduce a recuperar la riqueza de los debates y de las búsquedas que fundan la Modernidad, que son antecedidos por el descubrimiento del hombre como persona, con sus manifestaciones, sus preocupaciones y sus posibilidades, como centro de un universo infinito, cuya tarea es hacer posible el mundo deseable.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (1994). La apropiación del mundo: un lugar de encuentro entre el saber, la imagen y la palabra. En J. A. Comenio. *El mundo en imágenes* (pp. 11-54.). Porrúa.
- Aguirre, M. E. (2001). *Caleidoscopios comenianos II. Acercamiento a una hermenéutica de la cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Alzati, F. (1993). Primera aproximación. En J. A. Comenio, *El mundo en imágenes* (pp. 7-9). Porrúa.
- Biselli, R., Fernández, M. y Wellti, M. (2001). El saber por la imagen: el *Orbis Sensualium Pictus* y la tradición del manual escolar ilustrado. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 131-153.
- Comenio, J. A. (1994) *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia: educación universal*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comenius, J. A. (2018). *Orbis Sensualium Pictus; hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum et in vitâ actionum pictura et nomenclatura. El mundo en imágenes; esto es, Imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida* (2a ed.). Libros del Zorro Rojo.
- Concilio de Trento (1566). *Catecismo romano*. [Traducido al español por Hernández, P. M.]. BAC. <http://www.clerus.org/bibliaclerusonline/es/elg.htm#sp>.
- Echeverría, B. (1998). *La Modernidad de lo barroco*. Era.
- Feldman, D. (2004). Imágenes en la historia de la enseñanza: la lámina escolar. *Educação & Sociedade*, 25(86), 75-101.
- Foucault, M. (1987). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2011a). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra.
- Freire, P. (2011b). *Pedagogia do oprimido*. Paz e terra.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI.
- Hébrard, J. (2002). Os livros escolares da Bibliothèque Bleue: arcaísmo ou modernidade? *Revista Brasileira de História da Educação*, 2(2), pp.10-45.

- Marín Díaz, D. (2015). Una cartografía sobre los saberes escolares. En C. Aranguren, D. Rubio, D. Marín, F. H. González, Riveros, H. Rodríguez, J. Andrade, J. Arcila, L. Parada, P. Forero, R. Cantillo, S. Valderrama, S. Barbosa y V. González, *Saberes, escuela y ciudad. Una mirada a los proyectos de maestros y maestras del distrito capital* (pp. 13-38). Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Runge, A.; Piñeres, J. e Hincapié, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis Sensualium Pictus* de Juan Amós Comenio, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, n m. 47, (enero-abril), 2007, pp. 71-90.
- Sánchez, A. (1975). J. Amos Comenio: *Orbis Sensualium Pictus*: Un modelo de la enseñanza audiovisual de idiomas en el siglo xvii. *Revista Española de Pedagogía*, V. 33, n. 129, enero-marzo, 1975, pp. 3-17.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-textos.
- Solère Queval, S. (2003). Saber. En J. Houssaye (comp.), *Cuestiones pedagógicas*. *Enciclopedia histórica* (pp. 403-410). Siglo XXI.
- Zweig, S. (2020). *Encuentro con libros*. Acantilado.

Comenio, 350 años después. Reflexiones en torno a los libros, la lectura y el estudio¹

Jhoan Manuel García Franco

OTRA VEZ COMENIO

El subtítulo, en realidad, no nos pertenece. Fue formulado por Zuluaga (1993) en un artículo publicado en la revista *Educación y Pedagogía* de la universidad de Antioquia. Me sirvo de su reflexión, no obstante, para trazar una semblanza de Comenio en el modo que Zuluaga lo calificó, un clásico. Considero esta denominación completamente acertada en cuanto que volver la mirada sobre los clásicos redunda en una posibilidad de relectura y, en nuestro caso, como ella misma advierte “contribuye a un fortalecimiento de la comunidad intelectual que trabaja en el campo de la educación” (Zuluaga, 1993, p. 270). Comenio es un clásico por cuanto su relectura implica un redescubrimiento, una excusa para pensar —y recordar— nuestro presente. Esta caracterización de Comenio como hito de la pedagogía adquiere más relevancia cuando hablamos de un escritor tan extraordinariamente fecundo y de un alcance tan amplio.

¹ Este texto hace parte del proyecto de investigación doctoral “Enseñar la lengua hoy, entre competencias, emprendimientos y cultura digital”, desarrollado por el autor en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Para su producción se soportó en el desarrollo de la Cátedra Doctoral Comenio 350 Años después.

Normalmente, al ser nombrado Comenio como el padre de la pedagogía, se suele atender a una lectura que en su interior asume una suerte de evolución (con pretensión de progreso) de la historia del pensamiento pedagógico. Se trata de una lectura, llamémosla convencional, que ha establecido un hilo conductor, una larga prolongación y progresión que parte de la *Didáctica Magna* y que deviene en ciencia de la educación, *Pädagogik*, *Erziehungswissenschaften* y didáctica. Sin embargo, y he aquí lo que me parece fundamental, ¿qué hallazgos, sorpresas y sensibilizaciones podrían aflorar a partir de una lectura de Comenio que ponga en suspenso la misma idea de autor y origen? Es decir, volver a Comenio, sí, pero bajo la precaución de que “la producción de conceptos —tal como advierte Noguera (2012), siguiendo a Foucault— obedece a una dinámica propia de los discursos en la que determinados individuos cumplen una función de autor” (p. 24). Volver a él, sí, pero entendiendo que lo que le es posible decir y ver obedece a unas condiciones de posibilidad; y volver a Comenio, pero sin el ánimo de ir en la búsqueda de la verdad y su fundación.

Como ya lo dijimos, sospechamos que con Comenio se comenzó a estabilizar y diferenciar una idea de enseñanza que tuvo una resonancia fundamental en las prácticas escolares. Sobra advertir que la manera como Comenio encaró el asunto de la escuela y la educación supone una perspectiva muy particular y, dicho sea de paso, no siempre entendida en plenitud. Es verdad que encontramos distancias en los modos como otros pedagogos asumieron el asunto. Rousseau, por ejemplo, prefiere un estudiante a cargo de un preceptor y alejados ambos del bullicio de la sociedad, pues “el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe”. El proyecto pansófico de Comenio, en ese sentido, supuso una mirada distinta en virtud de su postulado más citado: “enseñar todo a todos”. Esta premisa se hizo posible en el marco de una crítica a la escuela de su época. Aquí se debe poner cierto énfasis: la escuela, al parecer, siempre ha estado en crisis.

UN CRIMEN LLAMADO EDUCACIÓN

Jürgen Klarić es el autor de un documental que lleva por nombre *Un crimen llamado Educación* (2017). El documental presenta, en YouTube, más de tres millones de reproducciones y básicamente promulga que la educación que recibimos no es la educación que necesitamos.² Klarić se describe a sí mismo como experto en comportamiento

2 El documental se puede ver en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=7fERX0OXAIY&t=542s>.

humano. Tiene, además, otros modestos intereses: es inversionista, desarrollador inmobiliario, documentalista, influenciador positivo (no podía ser de otra manera), investigador de la conducta humana y empresario social. Es un experto en temas de dinero, *neuromarketing*, ventas, emprendimientos, control y dominación de los miedos, las finanzas, la actitud y, por último, sabe “cómo educar a los hijos en medio de la pandemia”, “cómo matar un mal hábito” y “cómo formar niños líderes”.

Jürgen Klarić, el Steve Jobs de la educación según reza su portal de internet, entrevista a académicos e investigadores, maestros y estudiantes, políticos y economistas para demostrar que los sistemas educativos requieren actualizarse en función de los cambios sociales de los últimos años. ¿Por qué? porque los niños sufren, porque a los niños no les gusta el colegio, porque la educación está afectando el desarrollo humano, porque el sistema educativo no se ha actualizado, la tecnología ha superado las posibilidades del sistema educativo, la escuela impone barreras, pone obstáculos, mata la creatividad; porque cada ser humano es diferente y la escuela homogeniza. La educación aquí es un crimen, y lo es —dice Klarić— porque los sistemas educativos se empeñan en educar a todos de la misma manera.

En Alemania, el publicista y filósofo Richard David Precht publicó, en 2013, el libro *Anna, la escuela y el querido Dios. La traición del sistema educativo a nuestros hijos (Anna, die Schule, und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern)*. Es un libro controvertido, que trata sobre la idea de que la escuela hace del aprendizaje algo estúpido y que generó cierto debate en *talkshows* de televisión pública alemana. Según Precht, es sencillamente incomprensible lo que la escuela hace con los niños hoy. Resultan incomprensibles las pocas modificaciones de los sistemas educativos en comparación con la evolución del mundo digital: “Nuestras escuelas tendrían que ser completamente otras. Necesitamos otros profesores, otros métodos y otra vida en conjunto en la escuela. En pocas palabras, no necesitamos otra reforma educativa, necesitamos una revolución educativa” (Precht, 2013, p. 1).³

3 Traducción propia. La cita original dice: “Unsere Schulen müssen völlig anders werden als bisher. Wir brauchen andere Lehrer, andere Methoden und ein anderes Zusammenleben in der Schule. Mit einem Wort: Wir brauchen keine weitere Bildungsreform, wir brauchen eine Bildungsrevolution!”.

Su perspectiva nos resulta algo más compleja que la de Klarić, pues su libro inicia con una reflexión sobre “la palabra más alemana” (“das deutscheste Wort”): ‘formación’ (*Bildung*). A partir de allí, ¿cómo se justifica la revolución educativa que exige Precht? En un resumen bastante ajustado, se puede decir lo siguiente: Anna necesita ser formada, esto es, necesita saber todo lo que tiene que saber. El problema es que la escuela no enseña lo que se tiene que saber en el siglo XXI. Es decir, no la forma para su época. Es como si la educación siguiera en un modo análogo y se reclamara uno digital:

Nuestros niños, que hoy comienzan la escuela, se jubilarán en 2070. Sin embargo, los sobrecargamos con un conocimiento que apenas necesitarán para sus vidas. Antes que ayudarles a adquirir curiosidad, creatividad, originalidad, orientación y espíritu de equipo para un mundo cada vez más complejo, los formamos para que se conviertan en aburridos adaptadores. En contraste están los hallazgos de la psicología del desarrollo moderno, la teoría del aprendizaje y la investigación del cerebro, que nuestras escuelas apenas han tenido en cuenta hasta el día de hoy. (Precht, 2013. p. 1)⁴

Con lo dicho, seguramente algunas coincidencias entre Precht y Klarić saltan a la vista:

1. Ambos reclaman que la educación y las necesidades de esta vida —esta forma de vida— no están en sincronía.
2. La escuela no forma un sujeto libre, crítico y emancipado (por lo menos no en el modo neoliberal).
3. No reconoce la individualidad, homogeniza. Reprime las pasiones y se empeña en enseñar conocimientos.
4. Los niños del siglo XXI (“nuestros hijos”), están siendo arrebatados por un sistema que los reprime, enviados a una escuela que los limita. ¿Qué les limita? la creatividad, la curiosidad, la originalidad.

4 Traducción propia. La cita original dice: “Unsere Kinder, die heute eingeschult werden, gehen im Jahr 2070 in Rente. Doch wir überfrachten sie mit Wissensstoff, den sie für ihr Leben kaum brauchen werden. Statt ihnen dabei zu helfen, Neugier, Kreativität, Originalität, Orientierung und Teamgeist für eine immer komplexere Welt zu erwerben, dressieren wir sie zu langweiligen Anpassern. Demgegenüber stehen die Erkenntnisse der modernen Entwicklungspsychologie, der Lerntheorie und der Hirnforschung, die an unseren Schulen bis heute kaum berücksichtigt werden”.

5. El sistema educativo desconoce las investigaciones de la neurociencia, las nuevas teorías del aprendizaje y el lenguaje de persuasión del *marketing*.

Esta lista no pretende por su puesto ser rigurosa, pero nos parece suficiente para ilustrar una queja instalada en un orden del discurso en el que participan un buen número de autores, académicos, pedagogos, antipedagogos, filósofos y psicólogos, emprendedores y políticos, entre muchos, muchos otros. Me sirvo de estos ejemplos para expresar una idea en la que tanto derechas como izquierdas coinciden: la educación está en crisis.

EL ASUNTO

Asistimos a un orden del discurso en el que las llamadas pedagogías del siglo *xxi* no cesan de insistir en el autoaprendizaje, la autonomía, el autoconocimiento, la autorregulación y la autoformación. Esto leído en contravía podría ser descrito como la pugna neoliberal por la desinstitucionalización, la no dirección, la desregulación, la no conducción. Cabe entonces preguntarse, ¿qué implica esta fuerza discursiva para el oficio del docente en relación con el saber, consigo mismo y con los otros? ¿Qué nuevo *telos* se traza para la formación del sujeto del siglo *xxi*? ¿Qué utopía social se dibuja en el horizonte? ¿qué nuevos regímenes sobre la escuela y sus funciones emergen? No es intención de la presente reflexión atender directamente a todos estos cuestionamientos. Sin embargo, con ello trato de dibujar un trasfondo con el cual se problematizan los desplazamientos, las rupturas e insistencias a las que hoy atiende la escuela. Las preguntas que nos suscita nuestro presente, los desplazamientos, estancamientos y mutaciones a las que nos vemos impulsados hoy son importantes pues nos afectan como maestros, evidentemente, pero, ante todo, este orden de las cosas tiene que ver fundamentalmente con las transformaciones de nuestra vida misma.

La escuela ha sido llamada y se le reclama que ponga en circulación un nuevo orden de relación con la vida. Así, seguramente cabría preguntarse ¿quiénes son, *grosso modo*, aquellos que más insisten en estas reformas? Podríamos señalar a publicistas, emprendedores, empresarios, economistas y políticos como principales dinamizadores de la pugna por la empresarización de la vida, la escuela y la vida

en la escuela. Sin embargo, qué fácil sería esta respuesta: ¿acaso no participan de este mismo orden del discurso maestros y estudiantes?, ¿no hay una preocupación latente por la optimización del tiempo en la escuela y en el aula?, ¿no se actualizan los programas de formación docente acorde a estos requerimientos del maestro necesario para el siglo XXI? Me parece que la sentencia bajo la cual se sostiene que las nuevas movilizaciones de la vida son efecto directo de la implementación de políticas neoliberales zanja la discusión y evita describir, como bien señala Martínez (2019), lo que justamente debe ser descrito.

El discurso de la crisis de la escuela ha justificado la entrada en escena de asuntos que en un primer orden se trazan como necesarios y urgentes. ¿Qué sentido tendría hoy ir en contravía del adiestramiento psicoafectivo tan de moda en los escenarios de formación?, ¿para qué poner en tensión la necesidad de vincular a la escuela dispositivos electrónicos, plataformas mediáticas, redes sociales, etc.?, ¿acaso no se dibujan ellas mismas como puente al futuro, posibilidad de una forma de relación más eficaz?, ¿qué contrasentido supone hoy poner en tensión nociones como motivación, gusto y contagio tan reiteradas en la escuela? Me parece que estos temas se trazan hoy como incuestionables y gozan de un acorazado valor de verdad, pero sirvámonos de Nietzsche (1998) para trazar un modo de reflexión en torno a estos temas. Sería necesario advertir, como lo hace el alemán, que “el valor de estos ‘valores’ (pongamos por caso los valores de la creatividad, la flexibilidad y la eficiencia) se considera como ‘dado’, como real, por encima de toda disputa [...] un valor superior en el sentido de progreso, de utilidad, de influencia fecunda por lo que se refiere al desarrollo del hombre en general” (p. 144). Pero qué pasaría, se cuestiona Nietzsche, si esto no fuera así; esto es, “si en esto ‘bueno’ hubiese síntomas de un retroceso” (p. 144).

La flexibilidad, creatividad y eficiencia se trazan hoy como condición del sujeto que se precia de ser altamente competitivo. Si no queremos ser estorbos anacrónicos en el marco de las sociedades actuales debemos aprender a administrar nuestro tiempo y nuestras emociones (valor flexible); debemos saber solucionar problemas de manera oportuna y divergente (valor creativo) y debemos demostrar un dominio en el uso de los recursos (materiales y humanos) dispuestos para la consecución de objetivos trazados (valor de eficiencia). La pugna por la digitalización, el desarrollo incuestionable de las competencias, el fomento de habilidades comunicativas, el adiestramiento

psicoafectivo y la condición de la creatividad son aspectos que han encontrado amplia resonancia en la escuela. De allí que, muchos de estos aspectos se vinculen a los proyectos de intervención pedagógica que formulan maestros en formación y en ejercicio a partir del uso de plataformas digitales, dispositivos electrónicos y redes sociales. Se asume que a partir del uso de estos recursos —ahora calificados como didácticos— se cierra cierta brecha, se aproxima más a la realidad de los estudiantes, atendemos a la realidad —digital— del siglo xxi; hacen parte de lo que es necesario, lo que motiva y lo que gusta.

He trazado este pequeño panorama a modo de tensión y problematización de lo que, a mi modo de ver, implica hoy una línea de fuerza que pugna por la “revolución educativa”. Ahora bien, si este panorama es aceptado en su mayor parte, solo hasta ahora creo haber dado los elementos suficientes que me permiten lanzar la pregunta que guía esta reflexión en torno a Comenio. Es decir, solo a partir de esta pequeña trama es posible interrogarnos a propósito de este estado de la cuestión: ¿qué pasa con los modos no-digitales?, ¿qué pasa con la lectura, independientemente de la mediación que encuentre posible en un dispositivo?, ¿qué es estudiar en su modo más elemental y práctico, al margen de encontrar la información a la mano sistematizada en Wikipedia?, ¿qué viene a ser hoy el libro en cuanto tecnología análoga de la palabra?, ¿cómo comprender en este marco la relación entre la lectura, los libros y su estudio?, y más aún ¿qué tendría que ver toda esta trama con Comenio?

Como “padre de la pedagogía”, al hablar de Comenio se suele hacer bastante énfasis en la *Pampedia* o el taller de hombres comeniano, en la emergencia de la didáctica y las implicaciones del enseñar todo a todos. En menor medida, se subraya el valor y la importancia que las tecnologías del libro y la escritura⁵ tienen en Comenio en el marco de esa fabricación de lo humano. Sin embargo, algunas notas de Sloterdijk (2013) en este punto llaman especialmente la atención. Por un lado, el filósofo alemán señala la preocupación latente de Comenio que sostiene que el hombre no ha hecho un buen uso, no ha sacado provecho, de los medios de ayuda que se le han dado. Estos medios de ayuda redundan en tres materias, tres libros que todo hombre debe leer si quiere ser “admitido en la academia celeste”. Comenio, citado por Sloterdijk, dice en *Via lucis*:

5 Tecnologías de la palabra, como la define Ong (1999).

El primero, y más grande, de los libros divinos es el propio mundo visible; este libro está escrito con tantas letras como criaturas hay en él. El segundo libro es el hombre mismo, creado a imagen y semejanza de Dios [...]. Con todo, Dios puso aún en sus manos un tercer libro [...] las sagradas escrituras. (2013, p. 447)

Cuando pensamos el asunto del tratamiento de los libros en Comenio, lo hacemos bajo el supuesto de que los libros, su lectura y los métodos para su aprovechamiento, comienzan a vincularse con un problema asociado a la enseñanza y el estudio. Mejor dicho, en Comenio es posible percibir cómo este asunto comienza a tejer relación, a capturarse mutuamente y a organizarse. Es cierto que la lectura ya ha sido descrita como condición del hombre, que la historia de los libros y su lectura ha estado ampliamente documentada.⁶ Hay una historia que localiza los modos de lectura silenciosa, los libros como botines de guerra, la aparición de las bibliotecas privadas, el uso de los libros con fines recreativos. De hecho, hay una historia de la lectura que sitúa a finales del siglo v a. C., la utilización del libro como texto escolar (Cavallo y Chartier, 2004, p. 23). Pero atención, así como la educación no estuvo siempre allí (no en el modo moderno) en palabras de Noguera (2012), tampoco lo estuvo esta manera —nombrémosla por ahora de modo comeniana— de relacionarse con los libros.

Parados en el lugar de las incertidumbres, nos asaltan algunas dudas. ¿Producto de qué condiciones los libros comenzaron a ocupar un lugar preponderante en la escuela?, ¿esta relación siempre estuvo manifiesta?, ¿producto de qué fuerzas y azares, la relación entre los libros, la lectura y la escuela se fue consolidando?,⁷ ¿en qué condiciones fue posible vincular estos tres fenómenos? Sospechamos que en Comenio es posible identificar una superficie de emergencia que atiende al qué leer, cómo leer, qué rescatar del texto, cómo hacer resúmenes; en últimas, estudiar por medio de libros. Se trataba, según nos parece,

6 Qué mejor ejemplo que los trabajos de Roger Chartier a propósito de una historia de la cultura, en los que el libro, la lectura y la escritura aparecen como ejes articuladores.

7 Toda vez que la emergencia de la escuela encuentra más relación con líneas de fuerza tales como los asuntos de policía y la pregunta por los pobres (Martínez, 2012), supongo que hay un margen suficiente para pensar que la relación entre la lectura, los libros y la escuela no siempre ha estado manifiesta. Dicho de otro modo, la lectura y los libros no fueron asuntos fundamentales de la escuela hasta el momento en que esta relación encontró condiciones de posibilidad que le permitieron asentarse como una relación clave de la práctica educativa.

de sacar un provecho de la impresión de los libros en el marco de un *telos* que encontraría en la Ilustración su mayor expresión: el cultivo de la erudición y la democratización de los conocimientos.

EN PALABRAS DE COMENIO, CÓMO DEBE SER EL TRATAMIENTO CORRECTO CON LOS LIBROS

Hoy no pareciera posible pensar la formación de lo humano sin libros, como tampoco lo es pensar una escuela sin estos. Esta pareciera presentarse hoy como una relación natural que nadie pondría en duda. No obstante, no perdamos de vista que el libro, como la escritura, son tecnologías que, en cuanto tales, no escaparon de críticas y desconfianzas en el momento en que comenzaron a asomar e instalarse. Ong (1999) lo ejemplifica de la siguiente manera: “Platón consideraba la escritura como una tecnología externa y ajena, lo mismo que muchas personas piensan hoy de la computadora” (p. 84). ¡Claro! hoy, que asistimos al orden del discurso que pugna por la digitalización de las experiencias humanas, hemos interiorizado los libros (análogos) y las computadoras (digitales) como parte sustancial de nosotros y, más aún, de la escuela.⁸

Lo que queremos poner de relieve aquí es que la escritura, la imprenta y, por extensión, los libros (todas tecnologías de la palabra) son elementos inherentes a nuestros oficios; pero esto no fue siempre así, no lo parece si seguimos la historicidad que traza Ong. Es decir, incluso una tecnología tan fundamental como la escritura no dejó de ser vista con recelo. ¿Así como la escritura tuvo resistencias, se podría decir lo mismo de los libros?, es decir, ¿se pudo poner en tela de juicio el valor y posibilidad que desplegaba la tecnología de la imprenta? Claro que sí. La imprenta, dice Ong, fue objeto de acusaciones como las de la tecnología de la escritura. Si de esta se decía que no era natural, que destruía la memoria y debilitaba el pensamiento (1999, p. 82), del libro se decía que “su abundancia hacía menos estudiosos a los hombres” (1999, p. 82). Mejor dicho, si la escritura era pasiva y ajena, los libros degradaban la sabiduría del hombre.

Visto así, cabe suponer que la relación posible entre los libros y la escuela no necesariamente tenía por qué contar con simpatía, máxime cuando consideramos que la escuela apelaba más a asuntos

8 Tal vez el problema como se percibe hoy justamente es que las tecnologías análogas comienzan a trazarse en el horizonte como obsoletas en el marco de la llamada era digital.

de policía que a la educación misma. Sabemos, según nos cuenta Martínez (2012), que la escuela tenía que ver con líneas de fuerza que, a grandes rasgos, pugnaban por las cuestiones de higiene, de la vida en convivencia y del tratamiento de la pobreza. Dicho esto, si la premisa de que la relación libros y escuela no fue siempre natural es aceptada, podemos aventurar que Comenio pugna por la incorporación de dos tecnologías a la escuela: la tecnología de la escritura, por un lado, y la tecnología del libro que hacía posible la imprenta, por el otro. Respecto de los libros y la escuela Comenio (2001) sostiene: “con la ayuda de los libros y sin escuela también nos instruiríamos; pero sin libros la escuela no volvería instruido a nadie. Si amamos la escuela entonces también amamos los libros” (p. 200). El libro aparece dibujado en Comenio como instrumento del cuál el hombre debe sacar provecho para formarse como tal. En este horizonte, aquel que aspira a una vida de erudición y virtud debe:

1. Estimar los libros de un modo más elevado que el oro o las piedras preciosas;
2. Que los debe tener a la mano día y noche;
3. Que de ellos debe recolectar el polen del saber sublime y transferirlos a la colmena de su propia formación;
4. Que tiene que saber bien cómo se utilizan correctamente esos tesoros de la sabiduría recopilados de todas partes. (Comenio, 2001. p. 199)

La anterior lista la tomamos del discurso de Comenio (2001) “Sobre el trato correcto con los libros, las herramientas principales de la formación” pronunciado el 28 de noviembre 1650 frente a un grupo de maestros que iniciaban labores en la escuela de Sárospatak.⁹ Nos serviremos de este discurso para extraer de allí algunas generalidades que revisten interés en el modo como Comenio introduce, guía y pugna por una aproximación adecuada con la tecnología de los libros. En ese orden de ideas, nos parece conveniente agrupar

⁹ La institución educativa en cuestión es el colegio calvinista Sarospataki Reformatus Kollegium que fue fundado en 1531. Durante aquella época, representó la institución educativa más importante de Hungría. Comenio se desempeñó como maestro en aquella institución entre 1650 y 1654. En el marco de la estancia de Comenio en Sarospatak, donde gozó de cierta comodidad, se publicaron obras como *Luidarium* y el *Orbis Sensualium Pictus*. Esta última, como se sabe, tuvo una amplia resonancia en la enseñanza de la lengua. Según cuenta Gómez (2015), los planteamientos pedagógicos y didácticos llevados por Comenio a la institución no fueron del todo bien recibidos por sus colegas y encontró, en los otros maestros, resistencias a sus planteamientos.

estos principios en dos: los cualitativos y los procedimentales. Estos ponen relevancia en la estimación y disposición de los libros y centran su atención en la selección y el estudio de los libros. Algunos postulados tienden a valorar el libro, a reconocer sus virtudes, atributos y cualidades en la formación de lo humano, otros apuntan a cuestiones metódicas, es decir, cómo leer. Ahora bien, en el primer grupo, encontramos que la estimación y la disposición de los libros insinúa un discurso con respecto a la erudición y la democratización del conocimiento; y, en el segundo grupo, se ve cómo se articula la lectura y la escritura como formas inherentes al estudio, por ejemplo, en tomar notas, hacer fichas de registro y escribir resúmenes (algo de esto último nos resulta familiar).

*Acerca del orden cualitativo: sobre la estimación
y la disposición de los libros*

Podríamos considerar que hoy el libro sigue gozando de cierto valor, aunque su valía no pase por el *telos* del cultivo de la erudición, más bien, y esto analizado en clave de *educapital*,¹⁰ las lógicas del mercado y el *marketing* son las que determinan los impulsos y valores de la lectura. Sospecho, en este horizonte de comprensión, que hoy día estamos instaurados en un orden del discurso en el que estamos lejos de estimar los libros “de un modo más elevado que el oro”, cuando no sea para encontrar en ellos las claves del éxito, las fórmulas de la fortuna, las estrategias del lenguaje persuasivo.¹¹ Para el caso que nos ocupa, parafraseando a Comenio, no amar los libros significaría, en últimas, no amar la sabiduría. No aspirar a la sabiduría redundante en perderse a sí mismo, negarse la posibilidad de ser algo más. No amar la sabiduría, dice Comenio, significa ser un imbécil (2001, p. 200). Por eso mismo, por el valor y la necesidad de ellos, estos libros no

¹⁰ El *educapital* es un concepto acuñado por Martínez (2019), que despliega una posibilidad de análisis que abordaremos más adelante. Por ahora, cabe señalar que con la noción, *educapital*, buscamos problematizar la manera como la vida, la escuela y la vida en la escuelas es captada por el discurso de la capitalización y la empresarización.

¹¹ Es posible que esta idea se encuentre algo exagerada y que, por lo tanto, sea necesario matizarla. No obstante, tomando como base los resultados de la investigación que hemos adelantado en el Departamento de Lenguas a propósito de “El lugar de la literatura en la práctica pedagógica (CIUP. DEL-536-29)”, encuentro motivos para sospechar que el interés actual por el libro y la lectura está fuertemente dinamizado por las nociones de utilidad, asociadas al emprendimiento y la empresarización de sí.

pueden ser tesoros escondidos. Los libros no sirven de nada si no están puestos a disposición de todo aquel que busca someterse a una relación con el conocimiento, deben estar a la mano día y noche.

En el marco de esta defensa por los valores y necesidades del libro, Comenio deja entrever una línea de fuerza que se resiste a la tecnología de este. En relación con el atesoramiento de los libros, advierte que hay quien sostiene que “las minas de oro de la sabiduría no están en los libros escritos por los hombres, sino en nuestro espíritu mismo, en las obras del todo poderoso expuestas en el mundo y en la palabra escrita de Dios” (Comenio, 2001, p. 200). Comenio responde a este orden preguntando: “¿no es mejor asemejarnos a las abejas que no maman de sí mismas, sino que vuelan alrededor de jardines, praderas y bosques, recolectan el polen y lo convierten en miel? (2001, p. 200). Como se puede entrever, para el autor, los libros deben ser atesorados, estar siempre a disposición y deben ser leídos pues “nunca ha habido, hay, ni habrá un hombre capacitado de un modo tal que derive todo a partir de sí” (2001, p. 200). Por supuesto que esta perspectiva contrasta —y de qué manera— con el postulado contemporáneo más radical bajo el cual el principio fundamental que debería regir la educación de nuestros días consiste en “dejar que los niños sean”.

En el caso que nos ocupa, el discurso de Comenio a propósito de los libros, aunque el hombre ha sido creado con dones que vienen del cielo —la virtud, por ejemplo—, es necesario el cultivo de estos dones y para eso están, entre otros, los libros. Si bien es cierto que el hombre viene dado con las condiciones necesarias para ser un sujeto virtuoso, la conducción, ejemplo y acompañamiento se encuentra en auxiliares del Espíritu Santo como los padres, preceptores y ministros de la iglesia. No hay un hombre que derive todo de sí. ¿Qué pasa en ese marco con los libros? Bueno, pues estos son de igual manera herramientas útiles en las que, “al mismo tiempo que [los hombres] adquieran el verdadero conocimiento de Dios y de sus obras, puedan perpetuamente aprender las verdaderas virtudes y la verdadera piedad” (Comenio, 1998, p. 23). Aunque la virtud es inherente al hombre, los libros deben estar puestos a la disposición para formar esta virtud.

Se dejan entrever hasta aquí los ejes sobre los cuales gira la valoración y estimación de los libros, esto es, su atesoramiento y su disposición. En cuanto los libros son instrumentos útiles de la instrucción, estos dos ejes iniciales comportan, a su vez, los principios

de erudición y democratización del saber. Erudición por cuanto el libro es en sí mismo el conocimiento de las cosas, es decir, el libro se presenta en Comenio como duplicidad. Se desdobra allí, en el libro, una extensión de las cosas mismas. La *Biblia* no es la representación de la verdad divina, es, en sí misma, la verdad divina.¹² Los libros, en ese sentido, están emparentados con el conocimiento de las cosas mismas. El *telos* de la erudición se acompaña de un principio democratizador, razón por la cual, entre otras cosas, los libros deben estar puestos a disposición siempre, de manera tal que se alcance la máxima de “enseñar todo a todos”. No hablamos simplemente de la democratización del conocimiento, sino del libro como instrumento que, con una debida utilización, permite a todos formarse como hombres. Ya lo dijimos, no basta con nacer hombres, hay que formarlos como tal y, si los libros comienzan a tener un papel importante en este *telos*, deben estar a disposición día y noche.

*Acerca del orden procedimental:
sobre la selección y lectura de los libros*

Con el anterior trasfondo, en el que el libro se dibuja como un instrumento fundamental si se quiere acceder a la sabiduría, surge entonces la pregunta ¿con base en qué criterio o principio de selección escoger los libros de mayor provecho? Si tomamos en cuenta lo dicho en la *Didáctica Magna* (1998), Comenio advierte que se deben utilizar los libros necesarios y suficientes, es decir, que el maestro se cuide de exceder al estudiante con una cantidad abrumadora de libros. Así mismo, advierte sobre la necesidad de cuidarse de algunos

12 Visto a la luz de la arqueología que traza Foucault en las *Palabras y las cosas* (2018), reviste interés pensar si la relación que Comenio teje con los libros se mantiene en una episteme análoga o, por el contrario, representativa del lenguaje. Es un tema que aún no resolvemos a profundidad. Sin embargo, nos arriesgamos a afirmar que el checo se encuentra en un lugar que podríamos denominar bisagra. Algunas premisas relativas a los tres libros esenciales nos hacen pensar que en Comenio, las palabras y las cosas no han roto su relación, guardan un signatura que las enlaza. De allí que nos impulemos a afirmar que lo que le permite “decir” a Comenio, en torno al libro, atiende aún a una racionalidad según la cual “la Ley fue confiada a las Tablas, no a la memoria de los hombres; y la verdadera palabra hay que encontrarla en un libro” (Foucault, 2018, p. 56). Este es un aspecto que, no obstante, debe ser visto con mayor detenimiento, ya que también podríamos pensar que el taller de hombres comeniano, la pampedia en general, guarda más relación con la episteme de la representación en el sentido de que “el carácter absoluto que se reconoce a lo simple no concierne al ser de las cosas sino a la manera en que pueden ser conocidas” (Foucault, 2018, p. 71). El *Orbis Sensualium Pictus*, por el contrario, parece responder más a una episteme en la que el lenguaje se traza como representación y ya no como analogía de las cosas mismas.

libros que no ayudan, ya sea por su forma o por su contenido, a cultivar la virtud o el aprendizaje correcto de, por ejemplo, las lenguas. Pese a esta advertencia de la *Didáctica*, en el discurso que nos ocupa, Comenio consideraba que no existía un libro tan malo que no valiera la pena ser leído (Comenio. 2001, p. 201), aunque es consciente de la imposibilidad de leerlo todo. En cualquier caso, en este discurso, el checo recomienda hacer el esfuerzo necesario por leer el mayor número de libros posibles.

Comenio sostenía que era preferible acercarse a los libros que se ocuparan “de cosas necesarias para la vida y no aquellos que se regodean con palabras” (2001, p. 201). Es decir, los libros deben hablar concretamente del mundo, “libros con sustancia”, son libros que se ocupan de un modo práctico de las cosas y no aquellos que enseñan a pensar con reglas. Más aún, Comenio pensaba que los libros seleccionados para su lectura debían lograr llegar a las verdaderas cosas (2001, p. 201), evitando caer en abstracciones que pudieran distraer de los verdaderos sentidos. Por último, en estos criterios para la selección de los libros, se deben leer tanto los autores clásicos y antiguos como los nuevos y no se deben discriminar, pues en ambos hay asuntos de provecho para la vida.

Atesorados y seleccionados, no basta aún con simple y llanamente leer los libros. Para “recolectar adecuadamente el polen del saber sublime y transferirlo a la colmena de su propia formación” (Comenio, 2001, p. 201), es necesario hacer uso de anotaciones, resúmenes. Seleccionar lo útil. No se puede ser un gran lector sin hacer resúmenes de lo leído. Dicho de una mejor manera; “no son los libros lo que te hace sabio, sino su estudio” (Comenio, 2001, p. 201). No escribir estos resúmenes supone, en palabras de Comenio, “escribir en el viento”. ¿Cómo comprender este sentido de lo fugaz e instantáneo de la oralidad? Tal como advierte Foucault (2018), el Renacimiento supuso un privilegio absoluto de la escritura: “el lenguaje tiene de ahora en adelante la naturaleza de ser escrito” (p. 56). Una constancia de ello se encuentra en el surgimiento de la imprenta o, como el mismo Foucault señala, “el surgimiento de una literatura que ya no se hacía para la voz” (2018, p. 56). Después, complementa, “la ley fue confiada a las Tablas, no a la memoria de los hombres; la verdadera palabra hay que encontrarla en un libro” (2018, p. 56). Los mandamientos están impresos en tablas, luego, no es solamente

que la oralidad sea instantánea y fugaz, no, ante todo, lo escrito en estos resúmenes abraza la imagen de la verdad que los libros y las cosas contienen.

El trato correcto con los libros inicia con su atesoramiento, disposición y selección; un trato que encuentra equivalencia con el atesoramiento mismo del saber y la erudición. Sin embargo, en su tratamiento, hay que tener un registro escrito de lo leído (resúmenes) y, además, se debe seleccionar en el texto lo que es desconocido, lo nuevo y lo bello. En concordancia con su propuesta de formación general, Comenio explica que hay que seleccionar de los libros todo lo que sea digno de recordar y no escoger del libro aquellas cosas que corresponden a lo que toca a su profesión. Adicionalmente, estos resúmenes deben tener cierta organización de manera que se logre sistematizar todo el cúmulo de información:

Ten presente que un diario tal se debe proveer con un registro alfabético que te muestre, siempre que busques algo, dónde se encuentra señalada cada cosa y de este modo haga posible encontrar algo de un modo fácil. Pero debido a que ese, tu tesoro, crece cada día hasta tomar una medida inmensa, sería imposible guardar todo lo registrado en la memoria si los resúmenes no estuvieran acompañados de un registro. Si no quieres establecer un registro, pero, a pesar de ello, sí arreglártelas con los resúmenes ricos, entonces utiliza tablas o mapas en los que estén anotadas, según un modo invariable que te sea conocido, las palabras claves de las cosas. De acá podrás organizar tanto palabras como frases, tratados completos y, en general, todo lo que te sea ofrecido. (Comenio, 2001, p. 202)

Reviste interés la manera como se ha ido tejiendo esta relación entre la lectura y la escritura como condiciones del tratamiento correcto con los libros. La escritura aparece dibujada como vehículo del pensamiento. Hacer resúmenes supone captar en lo leído los elementos más significativos por cuanto asistimos a las claves de una forma de estudio metódico y sistemático: se parte de valorar los libros y tenerlos siempre presentes, de leerlos con una técnica de recolección de la información atenta a los nuevos conocimientos. Posteriormente, se deben reescribir estos hallazgos en resúmenes, fichas, cuadros y demás. Por último, es importante organizar alfabéticamente estas fichas de acuerdo con su tema, para volver a estos resúmenes cada

vez que sea necesario. Lo que se lee aquí, es ya un principio de organización que nos pone de lleno en un nivel de análisis en el que el lenguaje escrito viene a ser el principio de organización de las cosas.¹³

Todo este aparataje metódico y procedimental del tratamiento del libro tiende a decantarse en la escritura. Nos parece muy importante resaltar aquí el hecho de cómo se van entrecruzando en el camino la escuela, los libros, la lectura y la escritura: una relación que se enuncia a nivel general como “estudiar”. ¿Qué es estudiar? Bueno, diríamos que estudiar es atesorar los libros, disponer de estos y seleccionarlos. Leerlos consiste en discernir de ellos la información útil y complementaria, lo nuevo y lo mismo y sistematizar esta información recuperada. Por último, y desconfiando de nuestra memoria, es necesario escribir a partir de lo leído: reescribir estos encuentros, hacer resúmenes y diarios de lectura. Si Platón decía que la escritura debilitaba la memoria, Comenio pensaría que, justamente, porque la memoria es débil, hay que escribir; es decir, no se puede confiar todo a la memoria, pues esta es fugaz e instantánea como la oralidad.

¿PARA QUÉ ESTÁN LOS LIBROS?

Lo dicho hasta aquí no despeja del todo nuestras preguntas. ¿Qué vienen a ser el libro, la lectura y el estudio en el discurso comeniano? ¿Qué le permitió a Comenio insistir en este tipo de trato correcto, según sus palabras, con los libros? ¿Por qué pugna por vincular a la escuela estas formas de las tecnologías de la palabra que aún encontraban resistencia? ¿Qué conjunto de azares y líneas de fuerza permitieron que se anudara una relación entre los libros, lectura-escritura, estudiar y la escuela? ¿De qué se trata, en última instancia, el discurso de Comenio (2001) “Sobre el trato correcto con los libros, las herramientas principales de la formación”? Podríamos considerar que, en principio, lo que hemos descrito hasta aquí redundaba en tres cosas: libros, lectura y método. Si se prefiere, el discurso trata de una perspectiva en relación con tres preguntas: ¿qué leer?, ¿cómo leer?,

13 Es como si en este sentido la racionalidad que opera en Comenio tendiera más a lenguaje como representación. Dicho de modo más claro, cuando Comenio habla del valor del libro, de sus cualidades, alude a que este es extensión de las cosas mismas; pero cuando habla de su tratamiento, su estudio, qué leer y cómo leerlo hay un principio de organización de las cosas fundamentado en la representación del lenguaje posible en otro orden de la escritura. Puede que este asunto revista poco interés; pero como lo dijimos en una nota anterior, nos parece necesario entrar a estudiar con cierto detenimiento este tema, toda vez que busca descifrar las condiciones de posibilidad que le permitieron a Comenio decir lo que dijo.

y ¿para qué leer? También podemos decir que es simplemente un discurso dirigido a maestros en el que Comenio explica la necesidad de organizar un trabajo metódico en torno a la lectura. He arriesgado que es posible una lectura en la que este discurso trata, a grandes rasgos, de la pugna por consolidar en la escuela las tecnologías del libro y la escritura. Por último, y no menos importante, el discurso de Comenio trata sobre el inicio y el vivir en la sabiduría, es decir, este discurso también sugiere un asunto político.

Según nos cuenta Runge, en los comentarios previos a su traducción de “Sobre el trato correcto con los libros, las herramientas principales de la formación”, las recomendaciones teórico-prácticas en las que Comenio se embarca entre 1650 y 1654 (tiempo en el que fue profesor en el Sarospataki Reformatus Kollegium), se aproximan a una esfera de reflexión con cierto tinte político.

Para decirlo de otro modo: en este tiempo comienza a hacerse más clara la idea de Comenio de que una reforma no podía llevarse a cabo sólo mediante cambios pedagógicos y filosófico-científicos aislados, sino que aquella debía apoyarse también en nuevas medidas políticas, sociales y culturales. (Comenio, 2001, p. 197)

155

Pues bien, según lo vemos, lo que tenemos hasta aquí a propósito del discurso de Comenio “Sobre el trato correcto con los libros, las herramientas principales de la formación” es: 1) una pugna por la vinculación a la escuela de las tecnologías de la palabra, lo que deviene en 2), una serie de recomendaciones de orden metodológico a propósito de los libros y su lectura, en el marco de 3) una reflexión cuyo fin tiene que ver con la conducción de la vida y la capacidad de actuar sobre sí. Dedicemos unas líneas a este último punto.

La pregunta por el libro como instrumento útil para la formación ya se encontraba enunciada en la *Didáctica Magna*: “¿cómo puede ser que con unos mismos libros se instruya a todos?” (Comenio, 1998, p. 69). Leído con cierto detenimiento, podríamos arriesgarnos a decir que el libro se traza en el horizonte escolar con un espíritu normalizador, esto significa que se busca regular lo qué se lee y la manera cómo se lee. En efecto, en la *Didáctica Magna* (publicación anterior al discurso que nos ocupa), el libro de texto se caracteriza como un instrumento del maestro que presta un servicio fundamental en el ejercicio de la formación. Además, para el cultivo de la piedad,

por ejemplo, Comenio advierte que ciertos libros (escritos por sabios mundanos) pueden ser evitados, de modo tal que “hay que guardarse de tales libros y rechazarlos por amor a las sagradas letras, ya que solamente brillan con la elocuencia exterior de las palabras y se hallan por dentro vacíos de virtud y sabiduría” (Comenio, 1998, p. 101). Para el caso del libro de texto (*Sachbuch*), el elemento normalizador parece doble, por cuanto este tipo de libro interfiere directamente en preguntas del orden didáctico: qué, cuándo y cómo enseñar.

En ese marco, parece que la tecnología del libro y su tratamiento aparece en el discurso de Comenio como posibilidad y condición para el mejoramiento del mundo (*Weltverveserung*) y, a su vez, como condición para el mejoramiento de sí mismo (*Selbsverbesserung*),¹⁴ en el marco de un problema de gobierno que comienza a cobrar sentido particular en los siglos xvi y xvii. A partir de lo anterior, podemos deducir que el tratamiento de los libros, su lectura y aprovechamiento comenzó a asociarse con la instrucción general de la población, pues, como advierte Noguera (2012) citando a Comenio, “en general para todos es necesaria la cultura” (p. 132) “solo así es posible la felicidad pública, la salvación de todos y de cada uno y la prosperidad del reino” (p. 130). Nótese que este discurso de Comenio relativo a un asunto del aprovechamiento de los libros no compete exclusivamente a un tema de la escuela; mejor aún, “el mundo empieza a ser una escuela y los seres humanos no son sino meros escolares” (Sloterdijk, 2013, p. 446). Bajo tal principio, cada uno debe asumir un compromiso con la erudición en cuanto es una forma de salvación:

Tened cuidado, queridos oyentes, que no os ocurra lo que le pasa a la mayoría de los mortales que durante toda su vida no hacen ningún inicio en la sabiduría o lo que a algunos —entre ellos a mí— les sucede que comenzamos a vivir cuando estamos en el final. ¡Comenzad temprano, queridos hijos, para que podáis recoger alguna vez los frutos dulces! Si perdéis el tiempo de la vida, entonces os perderéis a vosotros mismos. Si os perdéis a vosotros mismos ¿quién os podrá restituir? (Comenio, 2001, p. 205)

14 En el marco de la noción *antropotécnica*, Sloterdijk intenta describir, por un lado, las formas de gobierno focalizadas en las poblaciones bajo el rótulo *Weltverbesserung* (mejoramiento del mundo); y, por el otro, las técnicas que tiene que ver con la “mejora de uno mismo” (*Selbsverbesserung*). Se trata de una mirada que actualiza la figura del gobierno de sí y de los otros.

En el marco del ideal pansófico por el que pugna Comenio, los libros, su lectura y su aprovechamiento en el estudio, encontramos enclaves de la posibilidad del mejoramiento de sí (*selbsverbesserung*). De allí que este discurso, previo a publicaciones como *Pampedia* (1657) y al *Orbis Sensualium Pictus* (1658), tengan como finalidad el asunto de la vida misma. ¿No resulta cuanto menos interesante que un discurso comience hablando sobre el aprovechamiento de los libros y cierre con una reflexión sobre comenzar a vivir a partir de su aprovechamiento? Hoy día, instalados en otro ideal y apuntando en otra dirección, un cierre en este sentido resulta algo particular. Instaurados en el orden del *educapital*, “vivimos en una época que ya no aspira a la formación de seres humanos cultos, sino al perfil diluido del aprendiz permanente, flexible, competitivo e innovador” (Martínez, 2019, p. 295). Es decir, hoy día, un discurso en el que se haga alusión al vivir tiene que ver con las claves del éxito, la búsqueda de la felicidad, los ejemplos de superación, etc. Un ejemplo de ello se ve en el discurso de Steve Jobs en Stanford. El fundador de Apple comienza señalando su abandono de la universidad para ir en búsqueda de sus pasiones. Cierra su discurso con una reflexión sobre la muerte como agente de cambio a la vida que da paso a lo nuevo.¹⁵

157

De vuelta a nuestro asunto, considero que en el marco discursivo en el que Comenio cumple la función de autor, someterse a las reglas del conocimiento, la erudición, era una preocupación ligada a la posibilidad de mejoramiento de sí y del mundo (*selbs und welt-verveserung*). Esto significa que el trato correcto con los libros no está al margen de un problema de gobierno, en el sentido de conducción de los sujetos; nos encontramos en el parque de la formación de lo humano, siguiendo a Sloterdijk. La tecnología del libro reviste interés, puesto que tiene, en el marco del ideal pansófico, incidencia en la preparación para la vida eterna. El hombre, que debe ser formado como tal, encontrará en el correcto tratamiento con los libros herramientas útiles para la apertura del entendimiento. Nos parece importante resaltar que en el discurso que nos ocupa, los libros ya no aparecen simplemente como herramientas del maestro (de esto ya se había ocupado la *Didáctica Magna*); a este también le corresponde para sí mismo un tratamiento correcto con los libros.

15 El problema no radica en que él lo diga, sino en si hay condiciones para que todos tengamos ese mismo tipo de experiencia.

LA PREGUNTA POR EL PRESENTE

Nietzsche dedicó un par de líneas a problematizar lo que según él ocurría con la enseñanza del alemán en la escuela. Se cuestionaba, y alegaba de paso, que los jóvenes de su época aprendían y trataban irrespetuosamente su lengua toda vez que esta era aprendida, según él, de los periódicos. Se preocupaba por la incorporación en el lenguaje de palabras que, consideraba, corroían el idioma. En esa crítica, Nietzsche se cuestionaba por el papel del maestro en relación con la enseñanza del alemán, se preguntaba si el maestro no estaba para conducir por el camino recto en lo referido al uso de la lengua. Creo que en nuestros días un discurso como este puede ser visto con cierto recelo, es más, puede representar un contrasentido en un marco discursivo actual. Pero la perspectiva del alemán reviste interés por cuanto nos brinda claves para interrogar el papel de la escuela y el maestro en relación con los efectos producidos por una cotidianidad que impone unos modos. Traemos a Nietzsche de nuevo para pensar si el papel de la escuela deviene en reproducir un orden común, una suerte de cotidianidad que trae consigo las redes sociales, los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

158

Dicho de modo más claro, habría que diferenciar el tipo de proceso de lectura que promueven los dispositivos electrónicos y las redes sociales con el tipo de lectura que busca y promete la escuela; cosa que, nos parece, poco o nada se cuestiona hoy. Más aún, pareciera que se le invita a la escuela a emular estos modos, dadas sus posibilidades, su carácter seductor, hace parte de lo que gusta. Antes que detenernos a pensar y poner algunos asuntos en tensión, lo que viene desplegándose en varios niveles de formación es un sinnúmero de proyectos, novedosos, sugestivos e innovadores, que quieren responder a la pregunta por el cómo. Es decir, ¿cómo vincular Whatsapp a la enseñanza del inglés como segunda lengua?, ¿cómo utilizar la estrategia del *storytelling* al desarrollo de habilidades comunicativas?, ¿cómo sacar provecho de las redes sociales para el desarrollo del pensamiento crítico? Estos proyectos, en últimas, pueden encontrar sentido y, de hecho, revisten interés. No obstante, como no se trata de una disputa entre tecnófilos y tecnófobos, es preciso indagar por el tema desde otra orilla preguntándose por los efectos producidos, es decir, cuestionar qué tipo de vida, de relaciones humanas y de sujetos están produciendo estos nuevos recursos.

Esto implica que es necesario interrogar sobre los efectos que acarrearán, para los procesos de la escritura y la lectura de nuestra época, la experiencia del lenguaje que despierta el mundo de los *likes* que introdujo Facebook, el *microblogueo* que caracteriza a Twitter con sus 280 caracteres, el estilo (veloz y concreto) de comunicación que genera el uso del WhatsApp y otros servicios de mensajería instantánea. Estamos, digámoslo así, reducidos a esta experiencia digital del lenguaje. Asistimos —y en esto hay que poner un acento importante— a las técnicas de lectura rápida y lenguaje persuasivo, a la estrategia de visibilidad del algoritmo, al uso de los *likes*, *memes*, *stikers* y tuits; a la lectura y escritura por medio de dispositivos electrónicos; a la irrupción de los textos multimodales, la paraliteratura, los paratextos y los textos no lineales. Tendríamos que preguntarnos por las nuevas modalidades de consumo que estas redes sociales y plataformas producen. Se hace necesario poner en tensión una línea de fuerza que ha asumido que la escuela prepara para la vida —laboral— y, en ese sentido, que la utilidad tiene que ver con hacer del sujeto uno competente, es decir, flexible, eficiente y creativo, a partir del uso de dichos recursos. Lo que podemos percibir es que este conjunto de plataformas digitales, dispositivos y redes han comenzado a incorporarse a propuestas de intervención en aulas bajo el calificativo de recursos didácticos; cuestión no menor si consideramos que plantea para el sujeto maestro y el sujeto estudiante unas modificaciones en sus roles.

Uno podría preguntarse si en esta proliferación y abundancia de “facilitadores” tenemos una percepción de efectiva optimización del tiempo; si hay, y en esto debemos poner un acento importante, tiempo y condiciones para pensar. Mejor dicho, ¿se cumple la promesa de la facilitación del tiempo y la de dar herramientas al sujeto para el pensamiento? Aún pareciera prematuro responderlo, pero hay señales e indicios de cierto malestar. Con la tecnología digital, los tiempos cambian y las actitudes frente al estudio también. Simplifican las cosas. La tecnología digital modificó la relación que tejemos con los textos, se vuelven dinámicos, los hipervínculos nos hacen enlazar a otro texto sin acabar el anterior y de golpe nos vemos desbordados de información. Es una forma de estudiar completamente distinta, que implica otro régimen del uso y aprovechamiento del tiempo. Se trata de una producción y reproducción de información a velocidades vertiginosas como señala Paul Virilio y se confunden, fácilmente, las nociones de estar informado con el pensar. En este marco, reviste

interés el papel de la escuela, ya que es posible que esta prolongue esa noción de lectura y escritura que recrean las redes sociales y, en ese sentido, como denuncian Fernández, García y Galindo (2018), “la escuela no ayudaría a los incultos a volverse cultos, sino que les hace creer que ya son cultos” (p. 124).

Con este panorama la pregunta sigue martillando: ¿qué es hoy la lectura, el libro y el estudio?, ¿qué implica esta nueva manera de leer, escribir y estudiar para el maestro?, ¿qué tipo de relación condiciona lo digital y lo tecnológico para el maestro en relación con el saber, consigo mismo y con los otros?, ¿simplifica su labor intelectual?, ¿hay condiciones para pensar acorde al ritmo vertiginoso de la era digital? Las tecnologías análogas de la palabra (el libro y la escritura) implican tiempo —y yo agregaría, paciencia—, suponen —cosa también relativa— una actitud que podríamos llamar rumiante frente a lo leído. Como vemos en Comenio, la lectura es susceptible de una condición particular para el estudiar, pues debemos transcribir, con nuestras propias letras e improntas lo leído, hacer resúmenes implica un acto de discernimiento, toma notas al margen en los libros, reescribir con nuestras propias palabras. Hoy nos encontramos frente a una revolución digital que supuso un cambio de lectura de las páginas de un libro por las de una pantalla. Leer un texto en un libro impreso no es lo mismo que leer un texto en un formato digital y esto supone, por supuesto, nuevas funciones intelectuales, nuevas maneras de escribir y de leer. Hay otra condición para el estudio.

Contrario a una visión que anuncia la desaparición del libro impreso, lo cierto es que el libro en tanto objeto sigue ocupando un lugar en el mundo. Así mismo, pareciera que leemos más que antes, el mercado de libros infantiles impresos y digitales ha tenido un crecimiento exponencial. Hoy día se publican más libros que nunca en la historia y, así mismo, producimos más información que nunca. Partimos, no obstante, del principio de que el tratamiento de los libros no escapa a esta condición que traza el educapital, de manera tal que, como bien señalan Martínez y Orozco (2020), el saber que hoy interesa es el dinamizado, más que producido, por la publicidad y el *marketing*. Claro, la lectura sigue gozando de un valor importante, pero leído ahora en el marco de la *aprendificación* permanente, del desarrollo de competencias y de habilidades comunicativas, de la capacitación. De allí, viene ganando fuerza un modelo de lectura que se basa en

técnicas para la comprensión rápida, modelos de lectura y escritura digitales soportadas en multiplicidad de plataformas y dispositivos. En ese orden de ideas, coincido con Martínez y Orozco (2020) cuando explican que el problema no radica simplemente en “las dificultades para afrontar la lectura o enfocarse en labores de promoción del libro y animación a volverse lectores, de eso se ha encargado siempre la escuela” (p. 39); como vemos el problema fundamental tiene que ver “con los efectos producidos por los sistemas de consumo que nos avasallan y acostumbra a mensajes excesivamente simples o livianos” (Martínez y Orozco, 2020, p. 39).

Insisto en que no busco interponer una queja o lamento con respecto a un orden del discurso que nos despierta cierta sospecha, más bien se trata de interrogar a los clásicos como una posibilidad de comprensión de lo que somos hoy. No se necesita una mirada aguzada para sospechar que el tema de los libros, la lectura y su estudio genera debate y discusión en relación con los modos que se trazan como urgentes, necesarios y favorables para aproximar a las niñas, niños y jóvenes a la lectura. Es decir, podemos percibir la vigencia del tema: ¿no se han incrementado en los últimos años proyectos e iniciativas (públicas y privadas) relativas al fomento de la lectura?, ¿no se hacen estadísticas anuales de los niveles de lectura de un país y las comparaciones con otros de la región?, ¿no preocupan los bajos índices de lectura?, ¿no es recurrente la queja de maestras y maestros a propósito de los bajos niveles de motivación por la misma?, ¿no es recurrente la queja bajo la cual los niveles de lectura crítica de niñas, niños y jóvenes no cumple con los mínimos deseables?

No obstante, el sentido de estos interrogantes, en nuestra opinión, no resuelve un asunto fundamental, ¿para qué leemos, escribimos y estudiamos en la escuela hoy día?, ¿cómo se responden en nuestro presente las preguntas por el qué leer, cómo leer y para qué leer? Cuando se presenta actualmente, con tanta insistencia, el asunto de vincular a la escuela la tecnología y los soportes digitales ¿qué horizonte se dibuja?, ¿cuál es la promesa? No trato, por supuesto, de establecer un paralelo entre pasado y presente. Todo lo contrario, lo que considero necesario y urgente es interrogar este cúmulo de murmullos e insistencias que, con un lenguaje seductor, nos hace “hacer cosas”, nos hace decir y hablar, organizar y regular nuestras prácticas. Dicho de otro modo, en el marco de la cátedra

doctoral 2020-2, *Comenio, 350 años después*, encontramos una excusa para recordar nuestro presente. Recordarlo, efectivamente, porque considero que los principios educativos de nuestra época deben ser desnaturalizados, sacados del lugar de seducción en el que se les dibuja y problematizarlos.

CODA

Comencé esta reflexión en torno a Comenio y el tratamiento de los libros, situando ejemplos de cómo se le reclama a la escuela y los sistemas educativos de hoy, que estos no se adaptan a las necesidades de formación del siglo XXI. En el orden del discurso en el que tomamos por caso tanto a Precht como Klarić, se sostiene que el aprendizaje y el conocimiento son claves del éxito. Sin embargo, las vidas felices, los sujetos libres, flexibles y creativos y la calidad de vida se constituyen a partir de un aprendizaje de por vida y no necesariamente con lo que se aprende en la escuela. De manera un poco dispersa hemos lanzado dos ideas que nos resultan importantes; por un lado, enunciamos la pugna de Comenio por introducir en la vida de los hombres y la escuela dos tecnologías de la palabra: el libro y la escritura; por el otro, mostramos que esta pugna puede ser leída en clave de gobierno que apunta al mejoramiento de sí mismo y del mundo. Para el primer caso hemos recordado tímidamente a Ong (1999) y Foucault (2018). En el segundo, nos dejamos seducir por Sloterdijk (2013) y algunos postulados de Noguera (2012). Concretamos, a modo de coda, estos planteamientos:

1. La relación entre libros y escuela no fue siempre natural: como toda tecnología, la escritura, la imprenta y los libros fueron objeto de resistencia.
2. En Comenio, encontramos una línea de fuerza discursiva que pugna por la incorporación de la tecnología a la escuela y a la vida.
3. Esta incorporación de los libros se organizó y reguló en función de la noción de estudiar. Es decir, estudiar significó valorar los libros, disponer de ellos, leerlos y sistematizar su información.
4. Esta incorporación de las tecnologías del libro y la escritura se justificó a partir de la idea del mejoramiento de sí mismo y de los otros.

5. Comenio prescribe una forma de tratamiento de los libros que, entre otras cosas, ha gozado de una resonancia importante en la escuela; hablamos de una manera de estudiar que implica paciencia, detenimiento, método y trabajo y que hoy parece naturalizada.

Nos encontramos frente a un presente en el que se alega que necesitamos otros profesores, otros métodos y otra vida en la escuela. Precht y Klarić solo son ejemplos de un orden del discurso ya instalado y puesto en la conversación en todos los niveles. La insistencia en el cambio, la actualización de la escuela en nombre de superar esta crisis, la revolución formativa y digital que reclama Precht, impulsa la idea de desplazar sentidos y prácticas escolares que en algún momento parecían incuestionables. Se nos pone en una discusión entre una forma de comprensión del pasado y el presente, vistos ahora a la luz de tradiciones e innovaciones, sin entrar a discutir el fondo del asunto. Lo asumimos como dado. Se nos propone una posibilidad con la incorporación de todas estas nuevas tecnologías; se dice que “nos abren puertas”, sin embargo, habría que preguntarse ¿a dónde? mejor aún ¿a qué?

Visto lo anterior en clave de educapital, Martínez (2019) llama la atención sobre el posicionamiento de un orden educativo impulsado y dinamizado por las fuerzas del capitalismo actual y el *marketing*. Precht y Klarić son buenos ejemplos: el uno filósofo y publicista, el otro empresario, documentalista, asesor financiero y *coach*. En el marco de una pregunta que cuestiona el presente (¿para qué nos educamos hoy?), el *educapital* permite describir y problematizar una línea de fuerza que pugna por una empresarización de la vida, la escuela y la vida en la escuela. Pues bien, cabe preguntarse ¿qué implicaciones tiene este nuevo orden para los asuntos relativos al tratamiento de los libros?, ¿qué abandonos, resignificaciones y sentidos se ponen de manifiesto a la hora de aproximarse y tratar con los libros en la escuela y fuera de ella en nuestros tiempos? ¿en el marco del educapital y en cuanto herramienta de fabricación de lo humano, qué es el libro hoy?

REFERENCIAS

- Cavalló, G. y Chartier, R. (eds.). (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenio, J. A. (2001). Sobre el trato correcto con los libros, las herramientas principales de la formación [Traducido al español por Runge, A. K.]. *Revista Educación y Pedagogía*, 13(29-30), 197-205.
- Foucault, M. (2018). *Las palabras y las cosas*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2018). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Gómez, F. (2015). La vida de Juan Amos Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 205-226. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23255>.
- Klarić, J. (Investigador y director) y Cano Jr, J. A. (director). (2017). *Un crimen llamado Educación* [documental]. BiiALAB Films.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Martínez, A. (2019) ¿Para qué nos educamos hoy? Escolarización y educapital. En C. Noguera y D. Rubio (Comps.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 307-347). Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. y Orozco, T. (2020). Conversación impertinente frente a tecnologías virtuales. En A. Martínez, A. Álvarez, B. Barragán, D. Rubio, H. Quiceno, J. Echeverri y J. Orozco. *Confinados en las pantallas*. Editorial Aula de Humanidades.
- Nietzsche, F. (1998). *Más allá del bien y del mal: Genealogía de la moral*. Porrúa.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura tecnologías de la palabra* [Traducido al español por Scherp, A.]. Fondo de Cultura Económica.
- Precht, D. (2013). *Anna, die Schule, und der liebe Gott. Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern*. Goldman.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida* [Traducido al español por Madrigal, P.]. Pre-textos.
- Zuluaga, O. (1993). Otra vez Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 241-273.

*El mundo es un taller
de hombres. Sobre el
homo athleta y la vida
ejercitante de la Modernidad*

Oscar Espinel

No otra cosa es este *Mundo* sino nuestro *Semillero*,
nuestro *Refectorio*, nuestra *Escuela*.

JUAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*.

[...] puede haber un derecho a la imperfección,
pero no un derecho a la trivialidad.

PETER SLOTERDIJK, *HAS DE CAMBIAR TU VIDA*.

Comenio es de esos escasos personajes que, como una ventana, una vez abierta, permite ver y apreciar al interior de una época. Su figura permite lanzar la mirada hacia el horizonte en el que se circunscribe el hogar que habitamos, el sistema de creencias y deseos más profundos, así como las mismas formas de mirar. A continuación, quiero compartir algunas notas y lecturas que he venido adelantando en torno al mundo de Comenio, pero esta vez con ayuda de otro lector de Comenio, Peter Sloterdijk en su obra *Has de cambiar tu vida*. Así que lo que proponemos es una lectura cruzada y fragmentada (no sistemática) entre dos personajes para intentar comprender el misterio de la escuela y el proyecto antropotécnico moderno.

LA GRAN MÁQUINA DE EDUCAR

Fabricar un hombre es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y, sin embargo, es también una tarea cotidiana la de cada vez que nos proponemos ‘construir un sujeto sumando conocimientos’ o ‘hacer un alumno apilando saberes’.

PHILIPPE MEIRIEU, *FRANKENSTEIN EDUCADOR*.

Philippe Meirieu, en su libro *Frankenstein educador*, formula una pregunta que, aunque parece extraña, es medular para la educación: ¿educar es fabricar? Este interrogante oculta tras su aparente simplicidad una profunda complejidad y un recorrido aún más largo. Esta es una pregunta a la que llega Meirieu luego de situar la que para él es la pregunta pedagógica por excelencia: ¿cómo se hace un niño?

La larga estadía del crío humano bajo el amparo de su madre y la protección de los demás adultos de la manada, en medio de una etapa de intensa imitación y descubrimiento, evidencia que aquella criatura aún debe ser completada luego de su prematuro arribo al mundo. El ser humano, advierte Sloterdijk (2012), es arrojado al mundo a medio hacer, desprotegido, frágil e indefenso.

La pregunta por el niño por la que inicia Meirieu, la pregunta sobre ¿cómo se “hace” un niño?, representa una pregunta cercana a Frankenstein, el mito de la literatura del siglo XVIII, pero también constituye una pregunta que diagrama uno de los mitos antropológicos de la Modernidad y, por tanto, de la pedagogía y la educación (más adelante volveremos sobre ello). El hombre es capaz de controlar la naturaleza, superar sus deficiencias y adueñarse de sus secretos para construir otros hombres, producto de su mano e intelecto.

Tomarnos en serio esa pregunta y rastrear su significado y procedencia nos conduce a dar una mirada al recorrido de la escuela y al arte moderno de educar. ¿Por qué “decimos” moderno?, ¿acaso la educación no ha existido desde siempre?, ¿qué sucedió en eso que llamamos “Modernidad” para que podamos aducir que allí hubo un cambio en las formas de “educar”? Estas inquietudes empiezan a tomar curso si nos fijamos en la escuela, la forma escuela. En efecto, la escuela como institución adquiere algunos rasgos que la distancian de las formas de educar que la anteceden. ¿Qué es eso que la caracteriza y la diferencia de sus predecesoras?, ¿qué tiene que ver nuestra escuela, la escuela de nuestros días, la escuela en la que nos formamos y para

la que seguramente nos formamos, con esa forma moderna de la escuela? Todas estas preguntas nos llevan, entre múltiples parajes, a la figura de Juan Amós Comenio y al interrogante respecto a la escuela concebida como máquina moderna de educar.

Aquí la idea de máquina es más que un adjetivo. Comenio presenta la escuela como una gran máquina y desea, además, que sea una máquina perfecta a la luz de los grandes inventos tecnológicos de su época como la imprenta y el arte tipográfico que sirvieron de inspiración al proyecto comeniano, igual que el reloj, máxima expresión de precisión y excelencia.

No han de marchar las cosas con menor facilidad que marcha el reloj de pesas bien equilibradas. Tan suave y naturalmente como suave y natural es el movimiento de dicha máquina; con tanta certeza, por último, como puede tenerse un instrumento tan ingenioso. (Comenio, 2000, p. 50)

Arquímedes mostró la facultad de las máquinas para hacer posible lo imposible desde la simpleza y el ajuste adecuado de las piezas, una tecnología simple capaz de reemplazar la fuerza de cientos de hombres. Así, el principio de la palanca permite multiplicar la fuerza del artefacto a partir de la adecuada disposición y distancia. Una distancia que, además, debe ser lo suficientemente larga, pero a la vez lo suficientemente cercana, para lograr mover grandes masas. En todo caso, tomar distancia se vuelve un principio fundamental en la colosal empresa. Este es el principio (el de la palanca) que Peter Sloterdijk, filósofo alemán, adjudica como el mecanismo fundamental de la pedagogía y que Comenio usurpa para la máquina de educar. La maravilla de la mecánica clásica es lograr hacer suyos artefactos cotidianos tales como cuerdas y varas en una sincronizada combinación con las fuerzas de la naturaleza.¹ Ciertamente, es la conjunción de las piezas, la coordinación de los tiempos y el uso intencionado de las leyes naturales a lo que podemos dar el nombre de aparato, mecanismo, máquina. Sin esta coordinación no son más que una dispersión sin mayor efecto, lo imposible continúa siendo

¹ A propósito de esta idea de la escuela como una máquina, plantea Comenio “Una pequeña máquina verdaderamente ingeniosa compuesta de cilindros, poleas y cuerdas, de tal modo que unos elementos ayudasen a los otros para obtener la multiplicación de las fuerzas” (Comenio, 2000, p. 50).

imposible. Allí radica el ingenio de la máquina, no solo en el tamaño de sus empresas, sino en el hecho de lograr organizar bajo los mismos espacios, tiempos e intencionalidades, las fuerzas y potencialidades antes desapercibidas o inadvertidas.

No hay ninguna fuerza oculta o misterio sobrenatural, aclara Comenio. No hay milagro alguno, tan solo la adecuada organización de lo que tenemos a nuestro alcance sumado a la ingeniosidad que hace aparecer cosas donde antes “no estaban”; “Una disposición tal de todos cuantos elementos le integran, en su exacto número, medida y orden, que cada uno de ellos tiene fin determinado, y para este fin los adecuados medios y preciso empleo de estos medios” (Comenio, 2000, p. 51). Este es, si me lo permiten, el “milagro” de la tecnología que opera con las mismas leyes naturales: la coordinación de los elementos precisos, de los tiempos y las funciones. Desde siempre, la pedagogía ha conocido muy bien la fuerza de lo simple y la multiplicación de sus posibilidades mediante la disposición adecuada de las piezas,² así como el uso de las leyes de la naturaleza y hasta de la costumbre para lograr empresas particulares. Incluso, hay que decirlo, en ocasiones se hace uso de estas leyes a contrapelo de la misma naturaleza y del sistema de costumbres.

Así lo deja ver el mismo Sloterdijk al plantearlo en los siguientes términos: “Todo trato con personas —y no otra cosa es, primariamente, la pedagogía— se basa en la protoidea de la mecánica clásica, consistente en poner las fuerzas de inercia al servicio de la superación de la inercia” (2012, p. 258), el uso de la costumbre y el hábito con el fin de redireccionar la marcha. Este es precisamente el significado del término griego *mekhané*. Según el filósofo alemán “*Mekhané*, en griego ‘artimaña’, ‘truco’, no significa, por tanto, otra cosa que engañar a la naturaleza con sus propios medios [y continúa] *La mekhané* pedagógica se origina del propósito deliberado de aplicar la costumbre para su propia superación” (Sloterdijk, 2012, p. 258). Los griegos envolvían esta superación en el complejo concepto de *paideia* traducida, no sin dificultad, ‘formación’, pero también ‘cultura’. La mecánica pedagógica asume para sí la fuerza de la repetición,

2 Enseñar consiste en ordenar tiempo, objeto y método procediendo, a imagen del método deductivo empirista, de lo menos conocido a lo desconocido y de lo simple a lo complejo. “No requiere otra cosa enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método” (Comenio, 2000, p. 51).

sistemática e intencionada, así como la capacidad de distanciamiento tanto de lo común, como de sí mismo y las formas de hacer. Tomar distancia de sí para ser otra cosa.

Sin embargo, este es un extraño movimiento de distanciamiento que requiere un acercamiento a lo que se es, una flexión hacia sí mismo para reconocer tanto lo que se está siendo, como las fuerzas propias para rehacerse. Todo ello concierne al milenario concepto de *paideia* que aparece permanentemente renovado en las formas modernas (y también contemporáneas, a las que les es imposible esconder su herencia) quizás con distintos nombres, acentos y propósitos pero, a fin de cuentas, vinculados al arte de formar, a la formación de seres humanos en el gran taller del mundo. Por supuesto, en lo que Wittgenstein llamó “aire de familia”, no se trata del mismo concepto, pero sí de funcionamientos muy cercanos.

LA MODERNIDAD: UNA ÉPOCA DE CRISIS Y EN CRISIS

La Modernidad emerge como crisis. La obra misma de Comenio, nos dice Alberto Rodríguez en la introducción a *El mundo en imágenes (Orbis Sensualium Pictus)*, es la manifestación de un malestar. Es el agotamiento de un sistema de castas cerrado, en el que una diminuta élite tenía acceso a todo —incluyendo el conocimiento— mientras la gran mayoría de la población era condenada a la muerte, la enfermedad, las hambrunas, la profunda miseria, la guerra y la destrucción; pero, sobre todo, condenada a la oscuridad de la ignorancia, sostén de todos los demás males y desdichas. Así lo considera el mismo Comenio en tanto portavoz de una época cansada de las tribulaciones de un mundo inclemente. A todo ello, hay que sumarle la crisis de las certezas asumidas religiosamente hasta entonces. De allí la necesidad de cimentar un método universal que permitiera darle un nuevo piso a las formas del conocimiento, distinto a la revelación y el dogma imperante durante siglos.

“El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo” (Descartes, 1994, p. 3). Esta es la convicción con la que Descartes inicia su revolucionaria obra *El discurso del Método*. Mientras para él la razón es lo mejor repartido en el mundo, Comenio parte de la consideración de que hay una naturaleza común a la que todos y todas hemos de retornar mediante la educación. “Oh, hombre, [profesa la *Didáctica*

Magna en su primer capítulo] si me conocieras, te conocerías. Yo, la fuente de la eternidad, de la sabiduría, de la bienaventuranza; tú, mi hechura, mi imagen, mi delicia” (Comenio, 2000, p. 1). Esta referencia bíblica va precedida de la máxima griega “conócete a ti mismo” situada a la entrada del templo de Delfos y, desde allí, tallada en el corazón de la cultura occidental. Dicha sentencia fue elegida por Comenio para dar inicio y soporte al método universal que permitirá al hombre volver la mirada sobre su humanidad y ocuparse de sí.

Se trata de un método universal tan insolente como demoledor. Contra el acceso exclusivo de las élites al conocimiento, Comenio difunde la idea de que todos los seres humanos, en cuanto humanos, cuentan con una capacidad innata que les permite conocer y hacerse dueños de su vida. Solo bastaría con seguir un buen método de enseñanza, un descubrimiento que marca la transfiguración del siervo en sujeto. El sujeto cartesiano, la dignidad humana señalada por Pico de la Mirandola, el ciudadano de Hobbes y los contractualistas, el derecho natural de los iusnaturalistas como Groccio, el sujeto moderno dueño de sí, capaz de autogobernarse y hacerse responsable de sí mismo, todos ellos están marcados por la misma convicción. Justamente, este mismo sujeto moderno es el sujeto-aprendiz comeniano; un sujeto capaz de aprender por interés propio; uno que está en capacidad de decidir aprender sin necesidad de recurrir al castigo o la violencia; un aprendiz que hace de su educación y el gusto por ella, su mejor tesoro; un sujeto-aprendiz activo y autónomo como el que procura *El mundo ilustrado en imágenes* mediante el uso de ilustraciones con la intención de avivar el gusto de los infantes por aprender el latín. No en vano este libro fue usado durante mucho tiempo como el texto oficial para la enseñanza del latín dada su copiosa acogida, su efectividad, pero sobre todo, el entusiasmo e interés despertado en los lectores-aprendices. Se trata de un recorrido por el mundo a través de las imágenes que luego se complementa, en la edad adulta, con viajes, conversaciones y encuentros con otras culturas, un camino que nunca acaba.

Así lo constatan las palabras que cierran el hermoso texto ilustrado de Comenio:

así que ya has mirado en compendio todas las cosas que se pueden mostrar y has aprendido las palabras fundamentales del *latín*. Prosigue ahora tú y lee con diligencia otros libros buenos para que llegues a ser instruido, sabio y piadoso. (Comenio, 2017, p. 325)

Esta es una invitación a la erudición que brindan los libros, la virtud que otorga la sabiduría y la piedad que resulta del gobierno de las propias pasiones; los tres pilares de la reforma educativa comeniana. Se trata de una invitación que además termina animada por la belleza de la imagen que acompaña esta última lección: un maestro, adulto y sabio, dando instrucciones a su pupilo que, a juzgar por su estatura, es un niño. Se ve un dedo aleccionador, el del maestro, que encuentra su reflejo en el dedo del niño señalando su oído, con su rostro inclinado en actitud de escucha y atención; pero también, se muestra un gesto aleccionador que encuentra eco en el dedo del niño, el mismo de la escucha atenta, señalando al cielo y marcando con ello el sentido de la enseñanza; la misma que proviene de su maestro, pero que esta vez está dirigida a la gloria de Dios mediante la perfectibilidad de su obra encarnada en aquel niño dócil, ávido e inquieto.



Figura 1. Clausula
Fuente: Comenio, 2017, p. 325.

El niño tiene una apariencia disciplinada y respetuosa, a juzgar no solo por el sombrero en su mano como símbolo de reverencia mientras el maestro lleva puesto su gorro, sino por la línea ascendente entre él y su maestro. Sin embargo, al mismo tiempo, se ve una línea descendente desde el maestro a su discípulo. Si lo vemos detenidamente, entre el niño y la luz del sol se interpone el maestro. La prolongación de la luminosidad del astro rey en el grabado, la cual no alcanza a llegar al niño, se alarga hacia el maestro que brinda su lección, ya llegará el momento en el que el niño sea iluminado y sea él quien aleccione a otra generación.

Ahora, fijémonos en la disposición de los pies y la relación de los cuerpos. Se percibe cierta sensación de atención, pero también de movimiento. Hay una atención alerta, activa y reflexiva evidenciada en la inclinación del rostro y la orientación de la mirada de aquel que aprende. El niño está preparado para emprender su viaje en algún momento, quizás acompañado por su maestro, está dispuesto a dar el siguiente paso adelante y emprender el camino por sí mismo. Esta imagen tiene como escenario la ciudad y el mundo y, en primer plano, en el centro, como acto inaugural y eje del hermoso grabado, la educación, el acto de educar. Pero hay algo más, un detalle nada despreciable, este acto de educar se realiza a las afueras de la ciudad lejos de su bullicio y ocupaciones. ¿Será este un presagio del viaje que está por empezar?, ¿o será mejor, un guiño a aquella *skholè* griega como lugar de suspensión, de alejamiento del mundo y sus urgencias para atender lo más importante y sostén de las demás empresas: la formación? ¿Será este un camino de ida o de vuelta o, por qué no, de vuelta e ida?, ¿será una expedición que toma distancia de la ciudad o significará la inmersión que implican los viajes a otras ciudades y culturas?, ¿será esta la mejor representación de la escuela como viaje permanente de ida y regreso, de distanciamiento y acercamiento, preparación y bienvenida?

En suma, estamos ante un viaje que nunca acaba, un viaje que siempre inicia. Como esta imagen usada por Comenio para dar cierre a su libro, como clausura, pero también empleada para abrirlo, inaugurarlo, como *invitatio*. La escuela recluye al individuo para formarlo, pero también, con ese gesto, se hace cargo de la humanidad; es una escuela que cierra sus muros para abrir la mirada a la totalidad; una escuela que hospeda y a la vez invita a seguir para volver a comenzar, aunque ya no pueda ser el mismo comienzo. Paradójicamente, en el extraño juego que permiten las imágenes y las palabras, Comenio emplea el mismo grabado para cerrar e inaugurar su libro, quizás en el intento de mostrar el movimiento permanente, el camino que nunca acaba pero, sobre todo, la conjunción entre lo uno y el todo, entre el comienzo y el fin, entre el individuo y el género humano ligados por el invisible hilo del aprendizaje perpetuo.

Precisamente, la primera imagen del libro, presentada como *invitatio*, se acompaña de la siguiente anotación: “Maestro: acércate, niño; ¡aprende a ser sabio! / Discípulo: ¿qué es ser sabio? / M.: Entender

y hacer y expresar correctamente lo que es necesario” (Comenio, 2017, p. 17). Esta es una lección que ilustra de manera magnífica el proyecto pampédico comeniano.

Desde el prefacio a *El mundo en imágenes*, Comenio sitúa como propósito de la enseñanza combatir la violencia y la rudeza (Comenio, 2017). La escuela es puesta por Comenio como cura de las malas costumbres y hábitos que condenan a una vida inculta, salvaje y tosca; en una palabra, como remedio contra la violencia extendida por el mundo. Ciertamente, su proyecto de escuela combate la rudeza y brutalidad tan comunes en su época e infiltradas en las reinantes formas de enseñar; modos asumidos por la enseñanza que terminan no solo por reproducir las formas ásperas y violentas, sino que obstaculizan el adecuado aprendizaje. Este mismo combate declarado a la violencia de su tiempo y enraizada en la misma escuela, se refleja en el frontispicio de su obra en el que se puede leer la siguiente consigna: “Todo fluye por sí mismo. La violencia es ajena a las cosas” (Comenio, 2017, p. 1).



Figura 2. Frontispicio *El mundo en imágenes*

Fuente: Comenio, 2017, p. 1.

La escuela debe procurar el desarrollo natural de las facultades mediante métodos naturales. Es la única manera de combatir el desastre de la violencia. Así lo declara en las primeras líneas de su obra poniendo esta vez el acento en el ejercicio, sustituto pedagógico del castigo; y a continuación, a su juicio “el antídoto de la rudeza es la enseñanza, en que deben ser ejercitadas las facultades naturales dentro de las escuelas” (Comenio, 2017, p. 5). Se trata del ejercicio puesto como motor de la mejora y la perfección bajo la condición de una “instrucción verdadera, completa, clara y sólida” (Comenio, 2017, p. 5).

Así las cosas, continúa Comenio, el arte de la enseñanza se entiende como la instrucción en lo útil para la vida. Útil aquí debe entenderse como lo necesario y valioso para una vida erudita, virtuosa y santa. “Ignoramos lo necesario [afirma Comenio] porque aprendimos lo que no es” (Comenio, 2017, p. 5). La atención requiere ser orientada, pero también debe ser enfocada hacia lo verdaderamente necesario y útil, evitando así cualquier distracción. En este sentido, segunda característica de la instrucción verdadera, la enseñanza debe conducir al amaestramiento de la inteligencia, del habla y de las manos. La repetición del ejercicio tiene que conducir al disciplinamiento de la inteligencia, de la lengua y de las conductas. “Esta es la sal de la vida, saber, hacer, hablar” (Comenio, 2017, p. 5). Ninguna se superpone a la otra, es un entender adecuadamente, un hacer prudente y un hablar correctamente. Así lo establece Comenio en el preámbulo de su enciclopedia ilustrada. Este es el sentido de la vida y en ello ha de consistir el ser sabio.

Por último, se trata de una instrucción que logra su claridad y solidez en la coordinación de los tiempos, espacios y contenidos. El orden, dice en la *Didáctica Magna*, es el alma de las cosas. Ordenar significa también separar, distinguir, articular y dar una función a cada cual. Esta es justamente la aspiración del método en el arte de enseñar, pero, con una regla adicional, transitar de lo simple a lo complejo. “Esta es la base de todos los otros atributos, pues, no podríamos ni obrar, ni hablar racionalmente, sin antes haber entendido correctamente lo que debemos hacer o decir” (Comenio, 2017, p. 5). La instrucción y la erudición constituyen la piedra angular en la reforma de la humanidad.

ESCUELA: TALLER DE HOMBRES

Pero de un hombre sí se hace otro hombre,
si no hay corrupción.

JUAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*.

La escuela, afirma Comenio en el capítulo XXVI de la *Didáctica Magna*, es *officina humanitis* (Comenio, 2000), es decir, taller, fábrica de hombres. La función de la escuela es elevar al hombre, no solo como individuo sino como género, como humanidad. La escuela es el taller en el que se labran los hombres, los cristianos piadosos y los buenos ciudadanos. Representa aquel lugar en el que se forjarán las virtudes

y se preparará el carácter para afrontar las lecciones y errores del libro de la vida. Brinda la formación y las herramientas para lograr discernir lo puro de lo impuro, lo útil de lo inoficioso, lo verdadero de lo falso. Una fe sólida y segura requiere ser bien formada, forjada bajo la doctrina y las correctas enseñanzas e instruida adecuadamente para sacar provecho de los tesoros del mundo, pero ello debe ser objeto de preparación y conocimiento.

Es en este sentido que el enseñar se hace un arte y requiere ser muy bien pensado y proyectado. El niño no puede aprenderlo todo de una vez, necesita dosificarse para no condenarlo al naufragio y la confusión. El mismo Comenio lo advierte:

¿Pero qué necesidad hay de lanzarse desde el primer momento a alta mar? Puede llegarse por grados. Primeramente, recorreremos las riberas de la enseñanza catequística, caminando por lo más breve, aprendiendo sagradas historias, sentencias morales y cosas parecidas que no estén fuera de su alcance, pero que sirvan para llegar a lo más difícil que viene después. (Comenio, 2000, p. 153)

Las bases de las primeras etapas sostienen las estructuras y proyectos del futuro, razón por la cual la escuela popular, la escuela pública, se vuelve vital para un proyecto de renovación de la humanidad. “De este modo [continúa Comenio], instruidos desde la infancia en las Sagradas letras, estarán más fácilmente preservados de las corruptelas mundanas y se harán sabios para su salvación” (Comenio, 2000, p. 154).

Quien enseña, no solamente debe cuidar de ir de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, sino que debe tener claro qué enseñar y cómo enseñarlo en concordancia con la necesidad de cada momento. El que enseña, señala Comenio en otra obra suya titulada *Disertación del latín*, no puede enseñar todo lo que sabe, sino solo lo que el alumno está en condiciones de aprender. En efecto, el aprendizaje es un camino sin fin ni limitaciones más que la muerte, aunque, incluso ante esta condición natural del individuo, el género humano se encargue de continuar con este ritmo infinito retomando las lecciones de generaciones anteriores. Recordemos el juego de imágenes de *El mundo en imágenes* en el que la lección usada como clausura se hace simultáneamente *invitatio*, un aprendizaje sin fin que se nutre de las experiencias y caminos recorridos por cada uno de sus miembros. Solo así posibilita avanzar como individuo y como género.

Si la escuela es *officina humanitatis*, la didáctica es “*artificium docendi*”, el arte de todas las artes, recordando —de acuerdo con de la Mora (2000), en el prólogo a la *Didáctica Magna*— la expresión de Nacianceno “*tecné tecnoon*”, traducida al latín como “*ars artium*”. Si bien, en estricto sentido, el maestro no crea al hombre, sí pone todo su empeño y labor para hacerlo un hombre. Cuida de él, presta la atención necesaria, brinda el alimento al alma para que pueda crecer y hacerse humano. De la misma manera que la semilla no es el árbol, aunque se encuentre allí en potencia —explica Comenio—, el niño necesita de los cuidados especializados y específicos para hacerse lo que debe ser, humano.

Enseñar es un arte. Se trata del arte de enseñar y como tal, requiere una técnica y modos de hacer, modos coordinados y alistados para un propósito. El orden es el alma de las cosas: si “el orden falta, desfallece, se arruina, se cae” (Comenio, 2000, p. 49). Ahora bien, en cuanto es un arte no está exento del error; no es ciencia exacta ni rígida causalidad (Comenio, 2000, p. 61). Tampoco lo puede controlar todo ni predecir de manera absoluta sus resultados. Hay algo de impredecibilidad, eventualidad, desobediencia; algo que escapa al control y que opera como fuga, como posibilidad. Esta es, justamente, la tensión presente en todo acto de educar y que, de hecho, lo alimenta.

No obstante, volvamos a Comenio para quien el arte de enseñar se asemeja en este sentido al arte de plantar, sembrar o cultivar, tres términos para referirse a lo mismo, aunque con acentos distintos, a saber, poner la semilla, nutrir y cuidar. Claramente, el sembrador no crea la planta, pero si la cultiva, abona la tierra y facilita su crecimiento. Quizás crezcan plantas sin el cuidado de ningún sembrador, pero la supervisión y cuidado del jornalero aseguran su buen crecimiento y propósito. De este modo, la educación se convierte en el arte de operar sobre la naturaleza para producir al hombre. Dicho brevemente, aunque no crea al hombre, la educación lo produce, le da determinada forma, lo conduce.

Es por esto que aparece el método como herramienta y conocimiento necesario en el arte de sembrar y cultivar hombres y mujeres. El maestro debe saber cuándo intervenir y cómo hacerlo, pero, además, debe saber cuándo debe “dejar hacer”, “dejar crecer”. Resalta Comenio que “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método.

Si podemos conseguirla no será difícil enseñar todo a la juventud escolar, cualquiera que sea su número” (2000, p. 51). Esta es una organización metódica y secuencial que se sostiene en el adecuado conocimiento de las formas, tiempos y medios del aprender, de tal suerte que si algo falla en el proceso o los estudiantes no logran acercarse al aprendizaje fijado “no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan” (Comenio, 2000, p. 155). El método comeniano, además de universal, se presenta infalible. Corresponde al maestro conocer su arte y saber cómo, cuándo y dónde actuar.

LOS NUEVOS ATLETAS

Certísimo es, pues, que la estancia en las entrañas de la madre es preparación para la vida corporal, y no lo es menos que la vida corpórea es también preparación para otra existencia que sigue a ésta, y que ha de durar por siempre jamás. ¡Dichoso aquel que saca sus miembros bien conformados del vientre de su madre! ¡Feliz mil y mil veces el que saque de este mundo su alma llena de perfecciones!

JUAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*.

[...] debe hacerse regla de lo que eran excepciones.

PETER SLOTERDIJK, *HAS DE CAMBIAR TU VIDA*.

El hombre es un ser natural, pero la educación lo sitúa en el lugar de los dioses, lo hace artífice (*artifex*), creador de sí mismo. Sloterdijk, en su libro *Has de cambiar tu vida*, cita al humanista Lorenzo Ghiberti, escultor y orfebre florentino, quien a principios del siglo xv habría dicho: “Los hombres pueden hacer, por sí mismos, todo, con tal que quieran” (2012, p. 401), solo bastará el método adecuado, la manera oportuna, mecanismo que será resuelto por la maquinaria educativa moderna prefigurada por Comenio. “La elección divina llevará lejos, pero más lejos conduce el nuevo arte de la educación” (Sloterdijk, 2012, p. 402). La educación hace regla lo que antes eran excepciones. Hace hombres allí donde antes había monstruos, tales como los que describe John Locke en uno de sus viajes por el continente africano en 1561: “gente sin cabeza, con la boca y los ojos en el pecho”³ (Locke citado

³ Así describe a los habitantes de tierras africanas el autor del *Segundo tratado del gobierno civil*, una de las obras fundamentales para el pensamiento liberal y la configuración de las democracias occidentales. No hay que olvidar que gran parte de la fortuna y prestigio del autor en la sociedad británica del siglo xvii, no solo proviene de sus ideas políticas (campo en el que fue muy activo ocupando importantes cargos políticos) sino de sus negocios relacionados con la trata de esclavos debido a su participación como accionista de la *Royal African Company*.

por Adicchie, 2018, p. 6). El arte de educar crea “cultura” en medio de “pueblos incivilizados” y “masas incultas”, fabrica al hombre moderno occidental allí donde antes había seres a “medio hacer” (Sloterdijk, 2012, p. 402). La humanidad, valga la claridad, es la “materia prima” de la maquinaria educativa en la empresa de fabricar al hombre nuevo, el hombre “culto” y “reformado”. Ciertamente, la Modernidad es una época de producción que culmina, según Sloterdijk, con la producción del propio productor, un modelado que, en tiempos de Comenio, aún era realizado a imagen y semejanza de Dios.

Siguiendo esta impronta, es en las escuelas donde se juega la ortopedia moderna. Foucault solía insistir que fue en los asilos, las prisiones y demás estructuras panópticas de la Modernidad donde se efectuaron con mayor vehemencia las formas de subjetivación modernas. Los sistemas penitenciarios, represivos y de vigilancia desempeñaron una función significativa en la consolidación del aparato de Estado, pero la escuela y la universidad fueron las que dieron forma al buen ciudadano y al sujeto disciplinado bajo los principios cristiano-humanistas (Sloterdijk, 2012). El hombre moderno fue fabricado, fundamentalmente, mediante el aparato virtualizante del dispositivo escolar. Más que el sistema de castigos, la represión o el despotismo, las fuerzas que actuaron de manera preponderante en el disciplinamiento fueron la convicción, el deseo y la autosuperación.

quien quiera conocer la fabricación del hombre nuevo en todos sus estadios deberá [nos dice Sloterdijk] en todo caso llevar sus sondeos hasta el siglo xvii y, más aún, incluso hasta las turbulencias de la Reforma y sus preludios en la mística de finales de la Edad Media. (Sloterdijk, 2012, p. 405)

Aunque los primeros cristianos, siguiendo las enseñanzas y figura del nazareno, ya habían iniciado la tarea de transformar su vida en experimento para asemejarse al Hombre-Dios encarnado en Cristo, la organización escolar permitió dar el paso definitivo en la producción de hombres poniéndose a sí mismos como objetos de intervención. De imitador en las comunidades cristianas, pasa a ser productor de sí en el horizonte abierto por reformadores como Hug, Lutero, Calvino y Comenio, quienes, con distintos acentos, depositaron en la educación popular la piedra angular de la renovación humana, resultado de su propio esfuerzo. De ahí en adelante,

ser humano significó encarar el signo *autopoietico* de su renovada existencia. Ser humano significó hacer-se, darse una forma. Artista, artificio y artífice constituye el juego que traduce la era moderna y que Sloterdijk sintetiza en la expresión *homo artista*. Es en este sentido que tanto la educación como la pedagogía se hacen arte, transformando el arte de enseñar en antropotécnica generalizada.

“El ensayo y el experimento no serían meramente procedimientos literarios y científicos, sino que acuñarían el estilo de la Modernidad en su conjunto” (Sloterdijk, 2012, p. 405). El hombre se hace experimentador y experimento al mismo tiempo; sujeto y objeto de su acción; creador y artificio. Los gritos de civilización primero, y luego los de progreso, modernización, ilustración y ciudadanización son ejemplos recurrentes del ensayo que es el ser humano a partir del siglo xvii.

Comenio, retomando una vieja idea transfigurada en proyecto, erigió la empresa de la educación universal. Francesco Patrizzi, documenta Frances Yates, es el primer hombre en usar la palabra *pansofia* en el renacimiento. El filósofo platónico-hermético emplea el término para presentar su doctrina de armonías universales en la que destaca la relación entre el mundo íntimo del hombre y el mundo externo de la naturaleza (Yates, 1981, p. 209), una filosofía sustentada en cierta relación macro-microcósmica que también es perceptible en la obra de Comenio y que sustenta la idea del método universal a partir de la observación e imitación de la naturaleza. “El hombre [nos dice Comenio] ha sido llamado por los filósofos microcosmos (*micrókosmos*), compendio del Universo, que encierra en sí cuanto por el mundo se encuentra esparcido” (Comenio, 2000, p. 12). Es debido a esta condición germinal (que pone al hombre entre Dios y la naturaleza), que al hombre le está permitido conocer todo y totalmente. En tanto germen, el entendimiento humano es potencialmente “infinito e ilimitado”, solo requiere los medios y condiciones adecuados para su cultivo, es decir, un método.

Hay un dato adicional que nos aporta el riguroso estudio de Yates: uno de los libros de Patrizzi de 1592 lleva por título, precisamente, *pansophia* y hace parte de la obra *Nova de universis philosophia*. En este libro, nos dice Yates, en una dedicatoria especial a Gregorio XIV, Patrizzi recomienda la enseñanza de la filosofía hermético-platónica (en especial a los jesuitas) por considerarla “el medio más

eficaz para reconducir a las gentes al seno de la iglesia, enormemente más que las ‘censuras eclesiásticas o la fuerza de las armas’” (Yates, 1983, p. 395). Robert Fludd (1574-1637), médico paracélsico, místico y humanista renacentista también dio el nombre de *pansofía* a su doctrina macro-microcósmica. Una de sus obras, aludida por el mismo Comenio de manera indirecta en *El laberinto del mundo, es Harmonia utriusque cosmi* (1617-1619). Allí, el médico alquimista y seguidor de Paracelso, expresa la armonía o correspondencia existente entre Dios, el macrocosmos y el microcosmos representada en el hombre. De hecho, Fludd fue uno de los primeros en explicar la circulación de la sangre en el cuerpo humano y lo hizo siguiendo el modelo del movimiento de los planetas alrededor del sol entendiendo que el corazón, en la anatomía humana, sería el homólogo del astro rey en la bóveda celeste. De esta manera, todo lo que acontece en el microcosmos responde a la influencia del macrocosmos, por tanto, la mejor manera de entender al hombre es a través del conocimiento de la naturaleza, del macrocosmos y el orden que sigue. Estas ideas alientan a Comenio no solo a denominar su filosofía como *pansofía* (Yates, 1981, p. 209), sino que le permitieron idear el proyecto pampédico como medio eficaz para la reforma del género humano.

Nunca como en la Modernidad, el proyecto de la fabricación de hombres tuvo tanta preeminencia y sistemática adecuación. La tarea específica de la Modernidad, en torno a la formación de hombres, halló su expresión en el ideario de una educación universal (pampe-dia) deseada por Comenio y materializada finalmente por los sistemas nacionales de instrucción pública. La expresión “El hombre produce al hombre” de los jóvenes hegelianos y de los marxistas, diseñada bajo la mirada economicista sobre el trabajo y el mundo industrial, terminó por irrigar el amplio universo de lo humano (Sloterdijk, 2012). El hombre que produce al hombre desborda el mundo del trabajo y hace de este una manifestación más de la ininterrumpida fábrica de hombres. De hecho, las formas productivas fueron resultado de tales antropotécnicas inauguradas mucho antes.

Desde entonces, la vida ejercitante, en algún momento recluida en monasterios y pequeñas sectas, se hizo norma universal de vida y los nuevos atletas requirieron entrenamiento masivo, planeado y homogéneo. Los nuevos atletas tuvieron que ocuparse de mantenerse en forma mientras que las rutinas y metas eran socialmente orquestadas, generalmente —aunque no exclusivamente—, en la

confabulación entre el crecimiento productivo y el aparato central de Estado. La clave de la Modernidad que Comenio ayudó a develar era la exigencia desplazada al individuo del común de hacerse cargo de la forma como asume su existencia. Recordemos: “A nadie está vedado intentar subir al sitio de donde había descendido” (Comenio, 2000, p. 11). Cada quien modela la existencia que tiene con las herramientas que le brindan sus dioses, la naturaleza y la sociedad, seres ejercitantes más que barro moldeado por omnipotentes alfareros, atletas incansables que, mediante la repetición, el sacrificio y la constancia, se hacen artífices de su historia y reformadores de su estropeada condición.

Se trata de un tránsito desde una vida contemplativa (*contemplativam vitam*) a una vida eminentemente activa (*activae vitae*); tránsito del *otium* al *officium*.⁴ Ya las instituciones medievales venían descubriendo al interior de sus monasterios que la virtud no surge del ocio (*otium*), sino del ejercicio (*exertitatio*). Estas prácticas, en los albores destellantes de la Modernidad, abandonan su estado de clausura para invadir la vida cotidiana. Así, por ejemplo, la *devotio moderna* se popularizó en las ciudades del siglo xv, mientras los *Hermanos de la Vida Común* secularizaron los ejercicios de los otrora retirados del mundo,⁵ una retirada ascética reservada a unos cuantos elegidos y que ahora es convertida en masivo disciplinamiento bajo el feroz crecimiento urbano. Esta también es la convicción que alberga la lucha reformista por el sacerdocio universal, así como el llamado generalizado a la santidad, dos de las consignas de los hermanos reformadores. El mismo cauce comparte la labor modificante ejecutada por la escuela y el maestro sobre la plasticidad del niño. En efecto, el arte, la formación y el trabajo se presentaron como las prácticas ascéticas de la Modernidad reservadas con anterioridad a las escuelas filosóficas y comunidades religiosas en cuanto centros de retiro (Sloterdijk, 2012). La cotidianización de la ascesis coincide con la intensificación de las formas disciplinarias rastreadas por Foucault y con el trabajo sobre sí, exacerbado por el aparato escolar.

4 Hay que recordar que el vocablo latino *officina* es traducido como taller.

5 Es ilustrativa, a este respecto, la referencia de Foucault en su curso de 1973 sobre la expansión del régimen disciplinario mediante la secularización de las técnicas conventuales “Y se puede captar a la perfección ese traslado en cierto tipo de comunidades laicas no exactamente conventuales, como los famosos ‘Hermanos de la Vida Común’, que, a partir de una serie de ejercicios ascéticos procedentes de toda una tradición del ejercicio religioso, definieron métodos disciplinarios concernientes a la vida cotidiana y a la pedagogía” (Foucault, 2008, p. 60).

EJERCICIO Y REPETICIÓN

Aumenta un poco a lo poco y al poco añade
un poquito. Así en breve tiempo reunirás
un gran montón.

JUAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*

Todo esto integra un conjunto de acciones imperceptibles e insignificantes que a fuerza de repetición logran dar forma. Claramente, el ejercicio hace al maestro y el entrenamiento continuo y minucioso al atleta. “Es la línea que hace todos los días la que hace al artista, la renuncia cotidiana al asceta, el trato diario con las necesidades del poder de otros hombres al diplomático y el gozo diario en la estimulación de los niños al maestro” (Sloterdijk, 2012, p. 410). ¿Qué otra cosa es el ejercicio, el entrenamiento y el moldeamiento sino la repetición ordenada, sistemática y cuidada de pequeños movimientos que permitan el moldeamiento sin llegar a la fractura?, ¿qué otra cosa es un largo caminar sino la sumatoria (y las variaciones correctamente orquestadas) de pequeños e insignificantes pasos?

182

En este sentido, a partir del siglo XVI, los profesores empezaron a destellar como entrenadores, las escuelas se transformaron en los centros de alto rendimiento por excelencia y los discípulos, llamados ahora estudiantes, se convirtieron en “los buscadores en los que el eros de lo imposible operaba *more académico*” (Sloterdijk, 2012, p. 411). Este sistema se organizó en torno a la transfiguración de los individuos (y desde allí de la humanidad), donde lo inimitable se hace posible mediante la repetición. Es esta la misma esperanza que alberga el proyecto comeniano de la reforma de la humanidad en un periodo en el que fuertes corrientes milenaristas pronostican su fin. En todo caso, a pesar de la frustración, nos encontramos con una era de ambición, de inimaginables proezas impulsadas por el eros, la convicción y el deseo.

Estas grandes empresas —volvamos sobre ello— se nutren de la insignificante repetición, es decir, la ejercitación. En contravía de lo que suele imaginarse, la repetición —tan repudiada en tiempos de aceleración— no deja las cosas tal como estaban. Por minúscula que sea, la acción humana siempre deja huella, estropea, modifica. La acción es alteración en cualquiera de sus formas. Esa modificación

tiene que ver, en primer lugar, con el sujeto actuante. Es la extraña condición de los seres ejercitantes. La cultura misma es repetición, es el acumulado y flujo de modos conservados y puestos a disposición por la no siempre bien ponderada repetición; pero a la vez, flujo y devenir por la misma acción modificante de la repetición a la que le es imposible dejar intactas las cosas, escenarios y sujetos de la acción.

La afamada innovación, por escandaloso que resulte, resulta heredera de la repetición, una repetición que se hace creación superando la imitación, ejercitación, preparación, disposición, entrenamiento para la ejecución —la que sea. De allí resulta el misterio orientador, ascético y misional de la escuela y sus educadores. Allí emerge el imperativo pedagógico con respecto a la pregunta por la escuela y el sentido de la acción docente. ¿quién soy como profesor o profesora?, ¿qué es esta escuela que habito y construyo como estudiante, maestro o maestra?, ¿hacia dónde apunta el hacer de la cotidianidad escolar? Son preguntas que mantienen vigente la posibilidad modificante de la repetición convertida, de este modo, en ejercitación.

Asimismo, los pragmatistas del siglo XIX, afirma Sloterdijk, reconocieron la clave antropotécnica de la Modernidad, a saber:

183

el efecto retroactivo de todas las acciones y de todos los movimientos sobre su propio autor. El acto de trabajar coloca al trabajador en el mundo e imprime en él, en el corto camino de su automodelado, el sello de su propia acción. (Sloterdijk, 2012, p. 407)

Eso es algo que Comenio y sus contemporáneos ya tenían claro poniendo en la entrega personal a la formación toda posibilidad de salvación. Cada acción, cada decisión, cada esfuerzo opera sobre el mismo agente productor. Es *vita activa* y ejercitante en la que “La acción generaría al autor, la reflexión a quien reflexiona, la emoción a quien la experimenta, el examen de conciencia a la propia conciencia” (Sloterdijk, 2012, p. 408), este es el efecto retroactivo de carácter “autoplástico” en la configuración humana de lo humano (Sloterdijk, 2012, p. 408).

ESCUELA: CAJA DE RESONANCIAS Y EFECTOS COLATERALES

[...] lo que pareció inaccesible antiguamente
sirve de risa a la posteridad.

JUAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*.

[...] quien apueste por los pedagogos para obtener
ciudadanos tendrá que contar con efectos colaterales.

PETER SLOTERDIJK, *HAS DE CAMBIAR TU VIDA*.

La Modernidad robó el fuego a los dioses y lo puso en las manos de los hombres. Lo hizo dueño del fuego, de las herramientas y de sus artificios. La escuela moderna toma forma con la idea de la mejora de la humanidad, entendida como género. A este tenor, la idea de la mejora del mundo conduce las riendas de la escuela en su función y aspiración de la renovación masiva del género humano, lo cual se traduce, poco a poco, en la modulación de individuos útiles a la sociedad y sus proyectos. La Modernidad se traduce en progreso y progreso, a su vez, en civilización, prosperidad y realización humana. Se caracteriza por emprender la tarea inusitada de la producción masiva de hombres, empresa en la que el aparato escolar se muestra imprescindible y la pedagogía se convierte en el arte de las artes (*ars artium*), “la disciplina de las disciplinas” (Sloterdijk, 2012, p. 441). Su polifacética función no solo permite docilizar las voluntades, domesticar a los futuros ciudadanos que luego serán obreros (mano de obra no-esclava) y fabricar individuos útiles al proyecto de sociedad, sino que, desde las primeras etapas de la vida adelanta la ardua tarea de “sacar de las pequeñas bestias adultos llenos de carácter” (Sloterdijk, 2012, p. 441). Empero, los efectos también pueden llegar a ser contrarios de no realizarse con el debido cuidado, acierto y preparación. A esta cuestión apunta Comenio cuando, empleando la anécdota de Alejandro Magno y su caballo Bucéfalo, anota: “este caballo nos enseña que muchos genios que nacen despiertos perecen por culpa de sus educadores, que convierten a los caballos en asnos porque no saben gobernar a los rectos y libres” (Comenio, 2000, p. 46).

Esto significa inocular en las voluntades el deseo y necesidad de la automejora sin fin que implica el ser moderno, una ensoñación en otro momento reservada para exclusivas minorías, usualmente

retiradas del mundo y encerradas en sí mismas. Esto es algo de lo cual el mismo Comenio da testimonio en las últimas líneas de su libro *El laberinto del mundo*,⁶ un libro que, como es sabido, describe el mundo que experimenta un Comenio fuertemente golpeado por los efectos aterradores de la guerra perdida ante los ejércitos de Carlos V en la Montaña Blanca (1620). La derrota arrasó con las tropas de Bohemia y significó el destierro de los Hermanos Moravos junto con sus deseos de libertad política, religiosa y moral. “¡Regresa! [...] Regresa al lugar de donde has venido, a la casa del corazón, y allí cierra las puertas tras tus espaldas [sic]” (Comenio citado por Yates, 1981, p. 208).

Este es el diagnóstico de un mundo perdido y una humanidad desviada frente a la cual sería necesario protegerse mediante la huida y la reclusión en el “fondo del corazón”. Ocuparse de sí y trabajar en su propia salvación, lejos del mundo depravado sería la única alternativa inmunológica que le quedaría al abatido monje y sus coetáneos. El retiro sería interrumpido por la esperanza renovada en la educación universal mediante la cual se procurará la producción masiva de un nuevo género humano. El nuevo hombre que abatirá y reemplazará al hombre embrutecido, bestializado y abandonado por sí mismo. La educación masiva y la popularización de las prácticas disciplina-rias echan por los cielos los muros de los monasterios y hacen común el estilo de vida de los ascetas.

Sin embargo, “quien apueste por los pedagogos para obtener ciudadanos tendrá que contar con efectos colaterales” (Sloterdijk, 2012, p. 443), a saber, los efectos de la interpelación y el cuestionamiento frente al hacer; los efectos impredecibles del ejercicio y la repetición; los efectos creadores de la acción. Allí radica la importancia de la pregunta pedagógica, la pregunta por el hacer y las potencialidades que guarda la escuela, centro de retiro y preparación, lugar de atención y alistamiento, espacio de suspensión y confrontación.

Leamos a Comenio una vez más para terminar. La educación, precisa, tiene que ver con tres procesos: comprender (*autopsia*), retener (*autocracia*) y practicar (*autopraxia*), conocimiento, virtud y mejora de sí en el llamado a la santidad que eleva al hombre sobre

6 “Entonces, no pudiendo ver más que aquellas escenas, ni soportar el dolor en el corazón, huí, deseando buscar refugio en algún desierto, o mejor, si fuera posible, escapar del mundo” (Comenio citado por Yates, 1981, p. 208).

sus posibilidades. La *autopraxia* se hace *autoplastia*, producción de sí. Es el excedente que la escuela y su aparato no pueden controlar, aunque invierta todos sus esfuerzos en dicho objetivo y prepare para ello, para el hecho de hacerse cargo de sí; un hacerse cargo cuyos derroteros son impredecibles y preñados de posibilidad; un carácter autopoietico que atraviesa la escuela y que escapa a ella misma, entre otras, porque la escuela es disposición, atención, preparación y arrojo, nunca estancamiento o fosilización, una institución insatisfecha consigo misma, sus objetos y universos; una llamada, desde siempre, a superarse a sí misma.

Es una escuela que se hace, que está por hacer a través de la interacción de los sujetos que la componen, que la hacen escuela, encuentro, atención; una escuela viva. Esta es, justamente, —para dejarlo a manera de provocación al cierre de estos pasajes— la fuente nutricia de la pedagogía y posibilidad albergada y potenciada por la escuela. La escuela se rehace en su andar y con ella, el *homo atleta*. ¿De qué escuela estamos hablando?, ¿qué escuela hemos venido siendo?, ¿qué escuela hacemos?, ¿cuál es ese “taller de hombres” al que aspiramos? Ese espacio en el que el ser humano se hace humano, da forma a su existencia, se hace cargo de sí y sus obras. En definitiva, volvemos a la pregunta antropológica que tributa a la educación ¿qué significa ser y hacer-se humano?

REFERENCIAS

- Adicchie, C. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House.
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenio, J. A. (2017). *Orbis Sensualium Pictus hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vitâ Actionum Pictura & Nomenclatura. El mundo en imágenes; esto es, Imágenes y nombres de todas las cosas fundamentales en el mundo y de las actividades en la vida* (2a ed.). Libros del Zorro Rojo.
- De la Mora, G. (2000). Prólogo. En J. A. Comenio, *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Descartes, R. (1994). *El discurso del método*. RBA Editores.
- Foucault, M. (2008). *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura Económica.
- Meirieu, P. (2010). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Yates, F. (1981). *El iluminismo rosacruz*. Fondo de Cultura Económica.
- Yates, F. (1983). *Giordano Bruno y la tradición hermética*. Ariel.

PARTE III
PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

El mundo como una gran escuela o el aprendizaje a lo largo de la vida

David Andrés Rubio Gaviria

NATURALEZA HUMANA Y *PAMPEDIA*.
A TODOS, TODO, TOTALMENTE

Quizás la idea que con más frecuencia reconocemos del trabajo de Comenio, de su legado, es aquella que, a manera de marca registrada, indica que debe haber escuelas en todas partes del mundo y que es necesario enseñar a todos, todo y totalmente. Esta idea ha sido útil para la construcción de argumentos a favor y en contra de la educación escolarizada. Por un lado, enseñar a todos, todo y totalmente se ha comprendido como el punto de partida, en la Modernidad, de una escuela que homogeniza, que uniforma y que, en su esfuerzo, castiga, castra, impide, “automatiza”. Todos sin distinciones están sujetos a otro que “decide” por ellos y que se arroga el derecho de segmentar el conocimiento, acaso *didactizarlo*, y entregarlo dosificado a una masa desprovista de identidades, de discernimiento, de decisión, y de autonomía. Enseñar a todos, todo y totalmente se reconoce como el comienzo de la escuela predilecta del relato cinematográfico (normalmente de horror o de drama) y de la memoria de escritores

que, a lo Coetzee, sufren escalofríos cada vez que invocan las imágenes de su infancia en una tétrica escuela que, contra su voluntad, les quiso conducir a costa de lágrimas, escarmiento y sanción, “la letra con sangre entra”, suplicios múltiples para todos los infantes y, para colmo, exentos de réditos: a la postre, lo enseñado en la escuela *de nada servirá para la vida*.

Por contraste, enseñar a todos, todo y totalmente ha sido también una idea útil para hacer decir a Comenio cosas en las que probablemente no pensó. Por ejemplo, que el moravo fue un adelantado a su tiempo y que a mediados del siglo xvii estaba localizado en las coordenadas del discurso de la inclusión. Todos son *todos*, hombres, mujeres, niños, pobres ricos, discapacitados; que la escuela es el invento más relevante de la Modernidad y que hay que defenderla a toda costa en nombre de una nostalgia implacable; que la enseñanza de todo, a todos y totalmente expresa el proyecto de una humanidad que es carente y que, en función de ello, no debemos renunciar a la empresa educativa. A pesar de su probable grandilocuencia, es en esta última clave de lectura en la que me interesa situarme.

190

COMENIO, 350 AÑOS DESPUÉS

Enseñar a todos, todo y totalmente es una frase desprovista de sujeto. ¿Quién enseña *todo*?, ¿quién es poseedor de *todo* el saber para enseñarlo?, ¿quién define la *totalidad* de *todo* el saber disponible? Enseñar a todos, todo y totalmente, no obstante, enuncia una teoría del conocimiento, parte de un criterio antropológico, se asume desde una perspectiva filosófica, delimita un sentido pedagógico y tiene alcance político. Este enunciado inaugura tal vez la más ambiciosa utopía de la Modernidad. Apunta hacia un lugar indeterminado y quimérico por el ancho de su propia ambición. Se fija un propósito de alcances incalculables, al punto de dibujar, como su techo, la armonía universal. Comprende como destino del hombre la imagen de Dios, aunque dicha imagen se halle en la propia base de lo humano. Se trata de un no-lugar en el que habita la humanidad que se desea alcanzar y cuya condición de posibilidad no es apenas haber nacido humano. Así dice Comenio en una de las primeras ideas de su *Didáctica Magna*: “Quede, pues, estipulado que, a todos aquellos que nacieron hombres, les es necesaria la enseñanza, pues es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes” (2010, p. 23).

La enseñanza de todo, a todos y totalmente se cierne sobre un ideal pansófico, mientras la *Pampedia* es específica “en la tarea de formar al nuevo ser humano en esa sabiduría total” (Aguirre, 2009, p. 34). La *Pampedia*, que es la “educación universal de todo el Género Humano” (Comenio, 1992, p. 41) quedó descrita por Comenio en una publicación de idéntico nombre que forma parte de un texto más amplio presumiblemente escrito entre 1644 y 1670, pero que solo se recuperó hasta mediados de la década de 1930 y finalmente fue publicado por la Academia de Ciencias Bohemioeslovaca de Praga, en 1966. El texto general se conoce en nuestra lengua como *Consulta universal para la reforma de las cosas humanas* y la *Pampedia* es el libro IV, incluido en el segundo volumen. La *Pampedia*, editada por primera vez en español en 1992 a modo de homenaje por el cuarto centenario del moravo, está organizada en tres partes: la primera consiste en un tratado que se ocupa de discutir por qué es necesario y de qué se trata enseñar a todos, en todas las cosas y totalmente. La segunda parte es la continuación del tratado y se propone describir el lugar en el que todos deben ser enseñados (*Panscolia*); los medios que tienen que emplearse para enseñar todas las cosas (*Pambiblia*) y el sujeto que hacía falta en la oración, esto es, las consideraciones sobre quiénes se encargarán de enseñar totalmente (*Pandidascalía*). La tercera parte de la obra se ocupa de mostrar el alcance de cada una de las épocas o etapas en la vida de todo hombre, a las cuales corresponde, como en los ciclos que se completan con las estaciones y los meses del año, un tipo de escuela: de la formación prenatal, de la infancia, de la puericia, de la adolescencia, de la juventud, de la edad adulta y de la vejez.

En la primera parte del tratado, Comenio argumenta sobre la misma idea: “qué es la *Pampedia* y por qué es deseable”, esto es, “en qué sentido se desea que todos los hombres sean educados en todas las cosas y totalmente” (1992, p. 41). Veamos.

Dice Comenio que “*todo* aquí significaría una cultura universal, mediante la cual se procura conseguir todo lo que es posible para asegurar el mayor esplendor al hombre, imagen de Dios” (1992, p. 41). Vale aquí recordar el proyecto más amplio en donde el moravo quiso ubicar su *Pampedia*. Los siete tomos de la *Consulta universal para la reforma de las cosas humanas* fueron proyectados por Comenio como una obra amplia para profundizar en el alcance, así como en los procedimientos y en el método necesarios para el retorno a un estado

de armonía universal, “cuyo trasfondo es la formación del verdadero cristiano [y] la búsqueda de conciliación en el todo” (Aguirre, 2009, pp. 30-31). Buena parte de estas ideas del moravo tienen sustento en el concepto de *pansofía* que es rastreable, según Aguirre, en el trabajo de Filón de Alejandría en el siglo I, quien lo utilizó para “mostrar la posibilidad de integración de la tradición hebraica en la cultura oficial grecorromana, recurriendo a Platón” (2009, pp. 30-31). El concepto de *pansofía*, continúa Aguirre, es recuperado en el Renacimiento

y su uso se amplía durante el siglo XVII generando un movimiento que aglutina pensadores de diversas regiones [...] es posible que Comenio lo [incorpore a partir del trabajo de] Patrizzi quien retoma el término para referirse a la filosofía de las armonías universales. (Aguirre, 2009, p. 31)

El proyecto pansófico, aparentemente no exclusivo en las ideas de Comenio —Aguirre dice que, al menos, la *pansofía* fue un concepto útil también para Bacon, Leibniz, Alsted, entre otros—, se orientó a identificar aquello común-universal que permitiera la conciliación entre los seres humanos en tiempos de reforma, cuyo asunto de base consistía en dar nuevos significados a la relación de los hombres con Dios y, desde luego, restaurar el por entonces caótico y violento orden social, además de encontrar mecanismos intelectuales que favorecieran percepciones compartidas sobre el mundo y su realidad.

La *pansofía*, en su modo de sabiduría integradora y de principio para la armonía original, otrora entre los mundos hebraico y grecorromano, y ya para el tiempo de Comenio, de cara a las rupturas a las que el Renacimiento quiso hacer frente, la crisis de la Iglesia y las nuevas condiciones del ordenamiento mundial, supone también una lectura particular de la idea de cultura por parte del moravo. *Cultura universalis* tiene un triple significado en la filosofía comeniana. En palabras del propio checo, el concepto se deriva del verbo *colere*, y su sentido tiene tres niveles: “1) formar algo todavía no elaborado más allá de su estado simple. La palabra se utiliza, además, por 2) adornar; así mismo por 3) honrar” (Comenio, citado en Gerhard, 2007, p. 95). La cultura es un vocablo que Comenio utiliza para nombrar lo que es de competencia específica del hombre y que lo diferencia de otras criaturas. Pertenece al ámbito humano y solo al humano corresponde y, por lo tanto, goza de una naturaleza singular. Es tarea

humana partir de las cosas en su estado simple y hacer de ellas algo más elevado. La cultura como un fin humano *determina* y aquello en lo que es determinante es precisamente en todo cuanto le otorga humanidad al hombre. Por esa razón, la cultura no es apenas un fin al que aspira la humanidad, sino que, de hecho, le da condición de posibilidad. La cultura invoca también lo que es propio del hombre y que no posee criatura alguna: *ratio*, *operatio* y *oratio*. La *ratio* “le fue dada al hombre para el conocimiento de las cosas”; la *operatio* para la elaboración y perfeccionamiento de las cosas; y la *oratio* para la comprensión acerca de las otras (Comenio citado en Gerhard, 2007, p. 95). Estos tres instrumentos, como les llamó el propio checo, tienen corolario en unas áreas de dominio humano: para la *ratio*, el entendimiento; para la *operatio*, la mano; y para la *oratio*, la lengua. Entendimiento, mano y lengua son áreas constitutivas del *ingenium* y en su uso adecuado se hace posible la cultura.

Completado el círculo, queda claro que el *todo* al que se refiere la *cultura universalis* comeniana tiene más una finalidad humana o más exactamente de humanización que, de hecho, en el orden de lo divino se sitúa más bien en una dialéctica terrenal-celeste. Que el hombre sea a imagen de Dios, puede ser interpretado más como una postura antropológica de Comenio y como parte de su cosmogonía y menos como una obstinación que tiene principio y fin en el Antiguo Testamento. La analogía macrocosmos/ microcosmos del Renacimiento, a menudo usada para describir al “mundo como un gran organismo capaz de experimentar simpatías y antipatías universales” (Aguirre, 2009, p. 34) fue utilizada por el moravo para resituar el lugar del hombre en el cosmos y para describir el principio organizador —el *orden en todo* que atraviesa su *Didáctica Magna*— sobre todo lo conocido y que recoge en su *Pansofía* (Aguirre, 2009). La *Pansofía*, que es el libro tercero de la *consulta universal para la reforma de los asuntos humanos*, y que antecede la *Pampedia*,

se da a la tarea de recoger y de ordenar todo lo que se conoce a partir de un mismo gesto que abarque la esfera celeste y la terrestre, los saberes dados y revelados, la fe y la razón, el mundo del creador, el mundo de la naturaleza, y el mundo de los seres humanos. (Aguirre, 2009, p. 34)

En tal orden del universo, habría ocho mundos (el de lo posible, el de los arquetipos, el de la inteligencia, el material o corpóreo, el del artificio o del trabajo humano, el moral, el espiritual y el de la eternidad o perfección absoluta) y cada uno de ellos tendría un correlato en las ocho escuelas o etapas de la existencia humana a las que alude en la *Pampedia*. El orden del universo sistematizado en ocho mundos, así como las etapas de la vida humana en ocho fases de la formación con sus respectivas escuelas “hacen referencia a las posibilidades permanentes, a lo largo de la vida del ser humano, de perfeccionamiento, de crecimiento interior” (Aguirre, 2009, p. 36). Pero este crecimiento interior no quiere decir un cultivo permanente del hombre para sí mismo o en función del *yo* individual; la orientación de la reforma de los asuntos del mundo en Comenio puede ser más bien leída en esta dirección:

El sí mismo del hombre no es el sí mismo cerrado, sino el sí mismo abierto a las pretensiones de Dios, del prójimo y de las cosas del mundo. De esa actitud es que Comenio nos habla. Él es el pensador de la experiencia existencial masiva y concreta [como dice Patočka]. A partir de esa posición proyecta su programa de *emendatio rerum humanarum*, el mejoramiento de las oportunidades humanas, al que no debemos rehusar. (Schaller, 2007, p. 22)

En la *Pampedia*, este asunto es asumido como la descripción de lo que entiende Comenio por *totalidad*; se trata de aquellas cosas para las que inevitablemente el hombre está abierto y cuya condición de búsqueda de humanidad le impide renunciar. Son todas ellas, dice Comenio, “cosas impresas tan profundamente en la naturaleza humana, que no hay hombre capaz de arrancarlas, aunque quisiera, a menos que se trate de un loco” (1992, p. 67). Estas cosas, puestas en el orden de la cosmología comeniana, no habitan en el interior de cada hombre cuya educación se encarga de extraer, como se puede colegir erróneamente de algunos pasajes de la *Didáctica Magna* con la recurrente metáfora del árbol que se cuida para que dé sus frutos —en la *Pampedia* elige hablar de injerto, en lugar de educación—, sino que, más bien, forman parte de la condición de apertura del hombre. Cuando el moravo describe la naturaleza humana, el ejercicio no se dirige hacia unas ciertas condiciones interiores, de las que, de hecho, está convencido, sino en “las pretensiones de Dios, del prójimo y de las cosas del mundo”, como analizó Schaller (2007). Es por eso por lo que, más adelante en la *Pampedia*, vuelve Comenio sobre la pregunta:

¿Qué significa ser educado totalmente? Significa no educarse sólo en la apariencia sino en la verdad con utilidad cierta y segura para esta vida y para la vida futura. Para que nadie a quien se forme en la sabiduría, en la elocuencia, en las artes, en las buenas costumbres, en la piedad, termine siendo un sabiondo en vez de ser un sabio, un charlatán en vez de un hombre capaz de hablar, un jactancioso de sus obras en vez de un eficaz creador de las mismas, una máscara de honradez en lugar de la honradez misma, un hipócrita en vez de un piadoso y santo en el espíritu y la verdad de Dios. (1992, p. 91)

A estas ideas sobre la *totalidad*, habría que agregar una sofisticada idea sobre el funcionamiento de la razón. Si en la *Didáctica Magna* el checo había seguido el principio aristotélico sobre la mente humana como *tabula rasa*, en la *Pampedia* se desmarca y deja insinuada una discusión que gravita, sin resolverse del todo, entre el empirismo de los ingleses y el neocognitivismo y los estudios neurobiológicos contemporáneos, esto es, la mente como un espacio en blanco que se dispone para la fijación de las imágenes que se producen y circulan en la cultura o la mente como un dispositivo complejo cuya carga genética, mediante procesos de conexión química nos permite ser lo que somos. Con su repertorio, así lo decía Comenio:

La razón es la puerta a través de la cual el hombre entra dentro de sí mismo para verse como imagen de Dios y para ver dentro de sí números, medidas y pesos, con ayuda de los cuales conoce el interior de las cosas (incluso remotas y ocultas). Finalmente, la fe también es una puerta a través de la cual entra la Palabra de Dios o el propio Dios en su eternidad [...] aquí tienes al hombre capaz de entenderlo todo [...]. Esto es lo que quería decir Aristóteles con su frase *tabula rasa*, a la que comparó la capacidad del ingenio humano [...]. Sin embargo, la semejanza falla porque una tabla es material, finita y puede llenarse de tal forma que no quepa nada más. En cambio, la mente del hombre, que trae la marca de su creador con el carácter de la infinitud, no puede llenarse por muchos objetos que se le ofrezcan, porque siempre será capaz de más. (1992, p. 81)

Estas ideas sobre la razón en la *Pampedia* de Comenio están acompañadas de una teoría sobre el conocimiento que tiene en la *pansofía* su concepto más potente como hemos dicho. Se trató de un “concepto alternativo de ciencia” (Schaller, 2007) para su momento, del cual se sirvió para tomar distancia de los presupuestos de Bacon,

al menos en algunos de sus fundamentos. El qué de las cosas (*theoria*) parecía no ser suficiente para que el conocimiento alcanzara las metas pansóficas. Al contrario, Comenio estaba convencido, como dice Schaller (2007), de que dos niveles harían falta para allanar el camino de la sabiduría: el “por qué medios” (*praxis*), y la esfera de la aplicación, “su para qué” (*chresis*). Por esa razón, al final del capítulo V de la *Pampedia*, dedicado a describir la *panscolia* (la escuela), Comenio aclara que “todas las escuelas están llamadas a ser pansóficas” (1992, p. 118) y que, en cuanto al método a emplearse en ellas, este tendrá que desarrollarse con arreglo a la siguiente secuencia: “comenzar siempre por la teoría (*theoria*). Después avanzar a través de la práctica (*praxis*) y llegar a la utilización (*chresis*)” (Comenio, 1992, p. 118).

Es tarea del hombre conocer todas las cosas, llevándolas y llevándose a la perfección (*theoria*), a manera de primer peldaño de los asuntos humanos. De igual modo, es preciso que todos los hombres aprendan y se ejerciten en el adecuado uso de todas las cosas; esta *praxis*, según Gerhard (2007), es del orden de la política y se vincula con la dirección o la conducción de las cosas. Finalmente, el tercer peldaño de la *pampedia* pone al hombre ante la tarea de, por su voluntad, “utilizar las cosas con una meta, es decir, por la voluntad de Dios” (Gerhard, 2007, p. 95). Este peldaño, que es *chresis*, guarda correspondencia con la religión.

Estos tres niveles del saber o peldaños de la *Pampedia*, indispensables para el fundamento del método, fungen como una teoría del conocimiento a partir de la cual se explica otra dimensión del enseñar *totalmente*, esto es, al modo de “un paralelismo constante del ente triple [...] ejercitando la mente, la lengua, y las manos” (Comenio, 1992, p. 144). Esta ejercitación del ente triple, sustentada en las tres dimensiones o niveles del saber (*theoria*, *praxis*, *chresis*), indica una gradación del método en términos de *análisis*, que

consiste en dividir una cosa en todas sus partes [...] *síntesis*, que es la recomposición de las partes en un todo [y] *síncresis*, que es la comparación de las partes con las partes y de los todos con los todos [...] contribuye extraordinariamente al conocimiento de las cosas y lo aumenta hasta el infinito. (Comenio, 1992, pp. 143-144)

En cuanto a la escuela, a falta de alguna referencia adicional que nos ofrezca una lectura sobre continuidades o rupturas en la propia obra del checo, más allá de lo sugerido por Schifferová en su lección de semanas anteriores sobre un periodo prepansófico y otro posterior en Comenio, habría un giro importante entre la *Didáctica Magna* y la *Pampedia*, seguramente causado, como han dicho los biógrafos del pedagogo, por el deterioro de las condiciones de los hermanos moravos que les impedía, en la tercera década del siglo xvii, un retorno del exilio y, consecuentemente, la construcción de un “paraíso moravo”. Comenio introdujo una mirada que podemos valorar como crítica a las escuelas, según la cual estas no serían lugares de tránsito entre lo terreno y las delicias del paraíso, sino que más bien deberían de constituirse como espacios de preparación para los propios asuntos del mundo. Esta idea, conjugada con el triple nivel del saber, la triple ejercitación del ente y los tres gradientes o procesos del método universal, nos ayuda a precisar el sentido pampédico de la enseñanza. Se enseña a todos, todo y totalmente porque

No basta conocer las cosas en su exterior, sino que es necesario que los hombres lleguen a conocerlas interiormente, para precaver los errores que ocurren cuando las cosas se conocen superficialmente o no se conocen. El mundo está lleno de hombres que conocen las cosas vulgarmente, superficialmente, sólo en cuanto a lo que ven con los sentidos, pero sin entrar en las entrañas de la verdad. Y lo que ocurre es que, al no entender las cosas, y sin embargo creer que las han entendido, producen imágenes monstruosas y un caos multiforme de opiniones y de errores, que han sumido al mundo en el vértigo. El único remedio estriba en conocer la constitución íntima de las cosas; ese conocimiento es lo que la Pansofía y ahora la Pampedia quieren instalar en los espíritus. (Comenio, 1992, p. 69)

197

Todos tendrían lugar en un mundo cuya reforma tendría en Comenio uno de sus más brillantes pensadores. No es gratuito que *Consulta universal para la reforma (o la enmienda) de las cosas humanas* haya dejado justo en su centro, en el corazón de la obra, la *Pampedia*, precedida por la *Pansofía*, pues fue claro para el moravo que el nuevo orden social iba a requerir la formación de un nuevo hombre. Este nuevo orden había comenzado a fraguarse paralelo a la vida del checo, sus signos más evidentes dejaban ver nuevas formas estatales, renovadas técnicas para el gobierno de la población y

unas transformaciones económicas cuyos efectos vivimos aún los contemporáneos. Comenio pensaba, como *leitmotiv* de su proyecto, que los aciagos tiempos de su vida depararían mejores puertos a los modernos, siempre que los hombres en su totalidad fueran enseñados en todas las cosas.

CONDICIONES DE POSIBILIDAD DE UN COMENIO IMPOSIBLE

La noche del 30 de enero de 1991, en un discurso que se tituló “El Estado de la unión”, el entonces presidente de los Estados Unidos George Bush se dirigió al Congreso de su país en el contexto de la llamada “Guerra del Golfo”, con tono de victoria, para irradiar confianza en su pueblo y dar este anuncio:

Triunfaremos en el golfo. Y cuando lo hagamos, la comunidad mundial le habrá mandado un mensaje duradero a todo dictador y déspota del presente o del futuro que piense llevar a cabo una agresión ilegal [...]. El mundo puede, entonces, tomar esta oportunidad para realizar la vieja promesa de un Nuevo Orden Mundial donde la brutalidad carecerá de recompensa y la agresión encontrará resistencia colectiva. (Bush, 1991)

Para David Hamilton, reconocido historiador de la educación, el anuncio de Bush a inicios de la década de 1990 guardaba en su aspiración “un paralelo entre el siglo xvii y el xx” (1993a, p. 8), por cuanto sobre aquel periodo es posible afirmar que el mundo vivía transformaciones sociales y políticas en cuyo hálito reformista el trabajo de Comenio, específicamente en el terreno de la educación, pareció determinante. Sobre el asunto, Hamilton se hace una pregunta que no pretendo contestar ni mucho menos, pero que abre unas interesantes cuestiones en beneficio de nuestros análisis: “si la humanidad está ingresando en un nuevo orden mundial, ¿Qué sucedió con el nuevo orden mundial del siglo xvii?” (Hamilton, 1993a, p. 8). Desde el punto de vista de este historiador, una hipótesis se juega —y hoy la podemos seguir jugando— frente a la pregunta. La hipótesis señala que “las estructuras para la educación promovidas durante la época de Comenio están ahora cayendo en desgracia. Las nuevas estructuras son desafiadas por nuevas suposiciones que prefiguran otro orden para lo educativo” (Hamilton, 1993a, pp. 8-9).

Para Hamilton (1993a), la educación del siglo xvii fue transformada en torno de la noción de currículo; se trató de lo que llama este mismo autor en otro lado (1993b), “un giro instruccional” o el advenimiento de una sociedad de la enseñanza (Noguera, 2012, p. 125), que consistió en el posicionamiento estratégico de las prácticas de enseñanza “para el gobierno de la población y el fortalecimiento del Estado” (Noguera, 2012, p. 125). Esta sociedad asumió que

la instrucción escolar debía basarse en un mapa pre-ordenado de conocimiento; que la enseñanza y el aprendizaje debían estar basados en trayectorias estipuladas a través de este mapa del conocimiento; y que el propósito político de la escolarización ofrecería el destino de tales trayectorias curriculares. (Hamilton, 1993b, p. 15)

De acuerdo con la hipótesis de Hamilton, compartida a su vez por Narodowski (1999 y 2006), el mapa del conocimiento fue construido por los enciclopedistas, las trayectorias —de la enseñanza y del aprendizaje— por los herederos de Ramus y el propósito de la educación, en su conjunto, por los neoestoicos.

El método, hasta el siglo xvi, (*methodus*), se asociaba más a procedimientos de investigación o análisis —como vía o atajo para conseguir metas—, pero aún no se vinculaba con la organización de “líneas maestras” para ser rápidamente asimiladas o fácilmente aplicadas (Hamilton, 1993b). A partir de este periodo, y como una consecuencia de los trabajos de Ramus, el método se mostró más articulado al orden y a la disciplina: cualquier curso con un carácter sistemático se reconocería como un currículum, cuyo método implicaría que todos los elementos de dicho curso fuesen “tratados como un todo unitario” (1993b). Todo curso, digno de ser nombrado así, implicaría disciplina y orden: coherencia estructural y secuencia interna respectivamente.

Esta transformación en el concepto de “método” derivó en un giro para la dialéctica. Esta última pasó de estar restringida a los “lógicos profesionales” (1993b), para abrirse a públicos más amplios. Este proceso de “realineación” de la dialéctica y el paso subsecuente hacia la didáctica —no habría tiempo acá de detallar más este movimiento— fue también un producto de la amplia difusión de los trabajos de Ramus —especialmente *Dialectic* con más de 150 ediciones y adaptaciones entre 1550 y 1600 y *Professio Regia*. La amplia difusión de estos trabajos, que

conoceremos más tarde bajo el signo de un ismo “el ramismo”, puede ser un interesante punto de partida para explicar la disputa renacentista sobre las formas de transmisión y de obtención del conocimiento. La fuerza del trabajo de Ramus y de los ramistas quedó reservada para la transmisión, en tanto que las ideas de Bacon, uno de sus mayores críticos, se mantuvieron más en la línea de la obtención. Para Bacon, “los métodos para la transmisión del conocimiento” —la deducción— “eran categóricamente distintos de los métodos apropiados para el descubrimiento del conocimiento” —la inducción— (Hamilton, 1993a, p. 13). Los primeros, según ha juzgado Hamilton (1993), quedaron del lado de las metodologías para tratar problemas de las ciencias naturales, mientras que aquellos de la línea ramista fueron del dominio de las prácticas educativas. Esta discusión, por otro lado, fue particularmente intensa en el siglo xx con la sistematización del saber didáctico en la Francia de las décadas del 60 y del 70.

Para Ramus, el método es “la disposición por medio de la cual la primera enunciación se sitúa primero en el absoluto orden del conocimiento; la siguiente, a continuación, y así sucesivamente; hay, una progresión sin ruptura” (Ramus citado en Hamilton, 1993a). Orden, eficiencia y perfeccionamiento, junto con la disposición del conocimiento en su versión enciclopédica fueron los pilares de las reformas escolares en los siglos xvi y xvii y de un nuevo carácter sistemático para la enseñanza.

Uno de los más destacados ramistas, Johann Heinrich Alsted, y lector de la *Professio Regia* de Ramus, insistió en la Academia de Herborn en la importancia de una “organización simplificada del conocimiento” (Hamilton, 1993a, p. 14) y se dedicó a realizar, mediante actividades de mnemotecnia, demostraciones de su convicción. El joven Comenio, entre 1611 y 1613, asistió a las clases de Alsted, cuando estaba preparando los cuatro volúmenes de *El teatro de la totalidad de las cosas* (*Theatrum universatatis rerum*). Para 1630, Alsted publicó su *Encyclopedia septem tomis distincta*. La *Encyclopedia*, a fin de hacernos a una idea, se organizó así:

Los cuatro primeros libros se ocupan de (a modo de “aprestamiento” epistemológico):

1. Una *hexilogia* (teoría del aprendizaje y de hábitos intelectuales).
2. Una *tecnologia* (“antepasado” de la teoría curricular).

3. Una *archeologia* (sobre las causas y normas de la ciencia, el ingenio, la clasificación y origen de las ciencias).
4. Una didáctica (sobre los fines, los obstáculos e instrumentos necesarios para el estudio de las ciencias).

Los siguientes libros, que son propiamente la enciclopedia, se ocupan de todo lo que puede ser objeto de ciencia y enseñanza a un público seleccionado y erudito:

1. *Philologia* (disciplinas del *trivium*: *lexica, grammatica, rhetorica, logica, oratoria* y *poetica*).
2. *Philosophia theoretica* (disciplinas del *quadrivium*: *metaphysica, pneumatica, physica, arithmetica, geometria, cosmographia, uranometria, geographia, optica* y *musica*).
3. *Philosophia practica* (*ethica, oeconomica, politica* y *scholastica*).
4. *Theologia, jurisprudentia, medicina, artes mechanicae*.
5. Otras diversas: *mnemonica, historica, cronologia, euthanasia, gymnastica, tabacologia* (propiedades y consecuencias del uso del tabaco).
6. Finalmente, una *arquitectonica* y una *quodlibetica* (*magia, kabbala, alquimia, magnetographia, paradoxologia* [ciencia que explica las paradojas], *cyclognomia* [arte de conversar sobre todas las cosas]).

Este enciclopedismo, vital para comprender la centralidad de los libros en la *Pampedia* —a esto Comenio dedicó por entero el capítulo VI de la obra a la que denominó *Pambiblia*—, queda delimitado mediante la construcción de una nueva triada. Así dice Comenio:

Dios no nos dio más que tres libros y con ello basta para todo: el *mundo*, lleno de cosas a nuestro alrededor; la *mente*, llena de razón, dentro de nosotros; la *Revelación*, hecha con palabras y contenida en las Escrituras. (Comenio, 1992, p. 119)

A pesar de esta aparente austeridad, en el centro de la triada *mundo-mente-revelación* habita todo el saber cuya totalidad también se plasma en el impreso: cada alumno “se ha de transformar en una obra de arte del saber total, impreso en los talleres tipográficos de las

nuevas *pan-disciplinas*”, como deduce Sloterdijk (2012, p. 449). Se trata de tres libros que capturan la *totalidad* porque “el verbo de Dios es triple, *pensamiento, dichos y hechos*” (Comenio, 1992, p. 119) y tal Verbo tiene registro, de manera particularmente intensa, con la no muy lejana para entonces invención de la imprenta. Dicho de otro modo, *pensamiento, dichos y hechos* de Dios, materializados en el mundo y en el hombre, tienen registro en los impresos, cuyo diseño, dosificación, graduación, difusión y uso en la enseñanza queda explicado en la *Pambiblia*.

Podemos pensar que los tres libros que forman parte del conjunto al que Comenio llamó *Pambiblia*, destinados para la educación universal, constituyen un triángulo en cuyo interior se alojan los libros producidos masivamente gracias a la imprenta y cuya producción de nuevas ediciones —como en el caso de la citada *Dialectic* de Ramus y sus más de 150 ediciones— “permitió el desarrollo de una tradición de investigación acumulativa” (Olson, 1994, p. 78). Esto produjo, a partir del siglo xv, un proceso de transformación en los modos en los que los “cristianos occidentales leían su libro sagrado y el mundo natural” (Olson, 1994, p. 78). Comenio no estuvo exento de nuevas formas de la lectura que comenzaron a masificarse dos siglos atrás de él, y que consistieron en ir superando paulatinamente el arbitraje de la Iglesia en la labor interpretativa de los lectores para avanzar hacia lo que los historiadores contemporáneos del libro y de la lectura reconocen como un nuevo prestigio, impulsado sobre todo por los Reformistas, de “leer estrictamente, es decir, leer de acuerdo con los significados literales del texto” (Olson, 1994, p. 304). Se trata de un espléndido acontecimiento con el cual se inaugura una nueva relación del hombre con el libro y, sobre todo, la expansión de dicha relación, que comenzó a dejar lentamente sus condiciones de encierro en los monasterios para avanzar en lo que conocemos como cultura letrada. Con un acceso cada vez más amplio a los libros, los hombres se convirtieron en testigos virtuales del pensamiento, los hechos y los dichos de Dios.

Las ideas de los neoestoicos encarnan otra fuerza fundamental para comprender las condiciones de posibilidad de Comenio, en el contexto de las reformas. Esta forma de la filosofía, ubicable en el Barroco del siglo xvi, se caracterizó principalmente por el interés de algunos intelectuales por retomar la obra de estoicos como Séneca, Cicerón, o Marco Aurelio. Los neoestoicos se propusieron una lectura actualizada de los criterios éticos que marcan la acción humana, con

independencia de la doctrina cristiana —algunos aseguran que ahí se pueden encontrar los vestigios del lenguaje de la ética moderna. La “imperturbabilidad del ánimo” de los estoicos clásicos, sería reemplazada por “una técnica moral para disciplinar al individuo”, que las naciones comenzaban a demandar para asegurar su poder o sus nuevas formas de gobierno. Es así como,

Durante los últimos momentos del Renacimiento y primeros momentos del Barroco, el núcleo del debate moral se centró en la problemática del gobierno, particularmente en el problema del gobierno de las conductas y de las almas. Esta preocupación ‘barroca’ por el gobierno de sí y el gobierno de los otros implicó el resurgimiento del estoicismo antiguo. En efecto, el neoestoicismo de los siglos *xvi* y *xvii* permitió recuperar la dimensión individual y subjetiva de la configuración político-moral del mundo que desde el siglo *xvi* viene reclamando. (Álvarez, 2011, p. 6)

Este gobierno de las conductas y las almas puso también en el centro del debate el problema de las pasiones humanas y su control, asunto que fue clave para la posterior tematización de las libertades individuales entre los siglos *xvii* y *xviii*, de sumo interés para la economía política de este periodo. De este modo, en las ideas de los neoestoicos, entre ellas las de Justus Lipsius, transitaban enunciados relacionados con un nuevo orden para Occidente: que el autocontrol (autogobierno) tenía que ser el primer aprendizaje de todo gobernante y, por lo tanto, que el poder debería adquirir más un carácter de conducción de sí y de los otros, y menos de sustracción de la vida, como había sido lo característico del periodo cristiano y de los Estados soberanos.

En este contexto de expansión de las prácticas de conducción de las conductas al modo pastoral (Foucault, 2006), se hacía necesaria la formación de un tipo nuevo de hombre. Ahora bien, el anhelo comeniano de un conocimiento *total* de todas las cosas y por parte de todos los hombres es posible en la clave de una concepción bíblica sobre la vida eterna. Sin embargo, no cabe aquí antagonismo alguno entre fe y razón, toda vez que en el periodo de reformas en el que se inscribe el moravo, sucedió lo que Sloterdijk llama “un milagro intelectual” según el cual, en el siglo *xvii*, el teomorfismo del alma y el cosmomorfismo del hombre vivieron una suerte de armonización,

por lo cual los cristianos *podían* y *debían* ser enciclopedistas (Sloterdijk, 2012, p. 451). Al fin y al cabo, como reflexiona el filósofo alemán, “el idealismo barroco realizó en sus mejores años una transposición de la Reforma desde las cosas de la fe a las cosas del saber” (2012, p. 451). La máxima utopía comeniana, relacionada con el conocimiento *total* de las cosas, no obedeció a una osadía de su parte o siquiera de parte de los *pansofos* de los siglos *xvi* y *xvii*; se trató, más bien, “de una consecuencia inevitable a partir de las acepciones fundamentales de la metafísica clásica, basada en la ontología de un mundo perfecto y abarcable” (Sloterdijk, 2012, p. 451), cuyo corolario atraviesa la *Pampedia* y se expresa en una “terapéutica que se propone curar al hombre en la totalidad” (Sloterdijk, 2012, p. 451). El asunto de Comenio no estaba solamente en el más allá de la eternidad; al contrario, el moravo parecía tener los pies bien puestos en tierra, como intenté bosquejar en la primera parte:

La necesidad de una educación perfecta en todos los hombres se muestra en que ella misma está puesta en Dios, en el hombre y en el reino de las cosas: en Dios, para que el hombre no sea engañado con respecto al fin que se ha puesto con los otros hombres; en el hombre, para que no vaya perdido en su comunidad con Dios, es decir, en su bienaventuranza; en el mundo de las cosas, para que las cosas no estén sometidas permanentemente a la vanidad del mundo cuando el hombre las usa mal; es decir, ni para el honor de Dios, ni para su propia salvación. (Comenio, 1992, p. 95)

Que la escuela se convirtiera en “un verdadero taller de hombres, es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y lo oculto”, como dice el propio Comenio en su *Didáctica Magna* (2010, p. 27), no solamente se debe a un interés del moravo por un pleno acceso a la educación, como quiso creer la Unesco en 1957 cuando lo proclamó como su “antecesor espiritual”. Por otro lado, en una perspectiva que nos aleja de la idea de Comenio prócer o héroe de la pedagogía moderna cuya obra es evolutiva y, por lo tanto, explica nuestro presente educativo, es aceptable afirmar que Comenio fue posible en un periodo de transformación, un momento histórico de “nuevo orden” para el mundo y que, en tal condición, en su nombre convergen las fuerzas que se

han querido bosquejar hasta acá: unas nuevas reglas para mapear el conocimiento, unos cambios en las formas de su enseñanza y unos primeros usos políticos de la educación.

Noguera ha sugerido en sus trabajos que la Modernidad puede leerse como un proceso de gubernamentalización del Estado o, lo que es lo mismo, de unas nuevas formas de conducir la conducta de una población. En tal proceso de gubernamentalización, la educación se convirtió en aquel conjunto de técnicas tendientes a producir modos particulares de humanidad y la escuela en el lugar institucional favorecido para ello. No hay tanto un carácter metafórico en la idea comeniana de la escuela como “taller de hombres” como sí la descripción de un acontecimiento definitivo para esta última parte de la historia. Al respecto, dicen Marín y Noguera:

La emergencia de la escuela moderna como ‘taller de la humanidad’ significó una ruptura radical para el imaginario sobre la idea de humanidad. Sloterdijk (2012) se refiere a este momento como la inauguración de la era de la ejercitación masiva, una nueva era en el ‘astro ascético’, momento a partir del cual todos comenzamos a estar sometidos a una ‘tensión didáctica’ que nos impuso un permanente entrenamiento, una ejercitación constante y especializada para ‘estar en forma’. Esa ‘tensión didáctica’ y ese alcanzar la forma (*fitness*) son asuntos que solo son posibles en la escuela y mediante la ‘erudición’, es decir, mediante el conocimiento de los fundamentos de todas las cosas. La escuela moderna, el *typographeum vivum*, el ‘taller tipográfico viviente’ (Sloterdijk, 2012, p. 401) es una maquinaria que articula técnicas en la producción de seres humanos. (Marín y Noguera, 2017, p. 611)

SOBRE LAS NUEVAS UTOPIÁS

La cosmogonía comeniana, que es también enciclopedista y neoes-toica, como he querido mostrar, le permitió al moravo emprender un ambicioso proyecto escolar cuyas utopías fueron retomadas tardíamente por Herder y Pestalozzi. Su aspiración técnica —en cuanto al orden y el método— fue ensayada con efectos dispares en el mundo por jesuitas y lasalleanos.

Este proyecto humanizador de lo humano nos deja algunas pistas sobre la potencia de la máquina escolar, en cuya singularidad institucional hemos documentado lo que cada generación, en más

de trescientos años, ha hecho de sí misma. Pero eso no es todo. Con alguna intensidad, la filosofía, la pedagogía y la antropología del siglo xx han mostrado que la condición del hombre en el mundo es su carácter abierto y, por lo tanto, inacabado, aunque ya en el proyecto pansófico de Comenio podamos encontrar algunas señales sobre estas ideas. En aquella condición de inacabamiento de lo humano, es posible explicarnos la trascendencia de la escuela-máquina, aunque sea claro que el tamaño de sus logros es inequitativo en relación con los umbrales de la utopía de Comenio. No es para menos. No podemos esperar que los ideales sean alcanzados, pues su alcance, desde luego, les restaría su estatus *ideal*. Lo que sí podemos arriesgar es afirmar que la conversión del mundo en una gran escuela, en la casa de las disciplinas, significó para la Modernidad una comprensión del ser del hombre algo exterior a él y, por eso, la búsqueda permanente, generación tras generación, no podría ser otra que alcanzar lo que es inalcanzable, aquello que en su afuera otorga el sentido de una existencia lejos de plenitud, ávida de realización.

No obstante, estos propósitos del orden de utopía se vieron acompañados por otras prácticas y otros discursos que, como fuerzas yuxtapuestas, también hicieron posible el paisaje moderno, entre ellas, las articuladas a saberes como la economía y la filosofía política. Es así como las ideas sobre la felicidad, basadas en una “armonía universal preestablecida” (Schaller, 2007, p. 20) en que se funda el liberalismo económico a partir del siglo xviii, y vigentes en alguna medida hoy, son el resultado de la reflexión filosófica según la cual el hombre, cada uno, es una unidad que en su completitud emula la belleza y la armonía del universo, como piensa Schaller (2007). La búsqueda de la felicidad de cada uno, sumada en el grupo, es la búsqueda de la felicidad de todos. Cada hombre es *in-dividual* porque no puede ser dividido; está sometido solo a sí mismo y su razón y, de hecho, está por encima de las demás criaturas de la naturaleza. Así lo creyeron Leibniz y otros modernos durante largo tiempo. De alguna forma, así lo creemos hoy: si no necesariamente cada individuo en su singularidad es una emulación del todo universal, es cierto que es dominante en las visiones actuales sobre el hombre, su carácter singular, de autorrealización, de potencia interior y de autosuficiencia o, como dice Schaller, una antropología según la cual “lo que uno es, de dónde más lo obtiene sino de sí mismo, del fondo de sus posibilidades, de sus potencialidades, de sus fuerzas” (2007, p. 20).

Ahora bien, no es cierto que esta mirada sobre el hombre indivisible, potente, émulo de Dios en la tierra, haya permanecido inquebrantable y sin rupturas a partir de las ideas de Leibniz hasta hoy, del mismo modo que es claro que la felicidad del grupo no es apenas la suma de la felicidad de cada individuo, especialmente en una época en la que la felicidad es una categoría mayoritariamente articulada a la reflexión económica sustentada en el consumo, el beneficio, la ganancia y otras formas del hedonismo. Según ha analizado Schaller (2007), aquella antropología que lee al hombre como todo potencia y todo sujeción a sí mismo, queda entredicho en el momento en que algunas ideas antropológico-pedagógicas llaman la atención sobre un “camino de la naturaleza” que no es aquel que se encuentra en el interior de cada uno, sino que más bien invoca una relación con el afuera; por ejemplo, aquella vinculación paterno-infantil que da base a “la humanidad del ser” según la perspectiva de Pestalozzi (Schaller, 2007, p. 21). Para no ir más lejos, esta suerte de “retraimiento” —el hombre volcado a sí mismo—, ha sido también fuertemente cuestionada por un usual invitado a esta cátedra en anteriores lecciones: el checo Patočka puso “entre comillas la tesis del yo [...] para destacar la intersubjetividad, el ser-con-los-otros-en-el-mundo como nivel primordial de la existencia humana” (Schaller, 2007, pp. 21-22), en suma, el mundo no como “el todo de la realidad”, sino “como horizonte abierto” (Schaller, 2007, p. 22), donde el existir del hombre se condiciona por el hecho de la apertura, no por el alcance de su fuerza interior.

207

El ideal pansófico, expresado en un gran libro universal que no cesaría de escribirse en el horizonte de la utopía, pero que la era contemporánea quizá acabó ya de escribir para reemplazarlo por diarios personales, dio las pistas para que el hombre moderno “llevara a cabo algo intermedio entre la huida *hacia* el mundo y la huida *del* mundo” (Sloterdijk, 2012, p. 451). La pansofía, en su modo de ser una sabiduría de lo universal, abrió las puertas para leer lo humano desde el punto de vista de su producción, de su existencia. El ser-en-el-mundo del hombre se comprendió como el resultado de una producción “en el sentido originario de la palabra: un sacar afuera y poner al descubierto, en una exposición extática, a un ente que estaba más bien cubierto y oculto y era en tal sentido *inexistente*” (Sloterdijk, 2011, p. 100).

La escuela sería el lugar para producir al hombre, esto es, para ayudarlo a huir *hacia y del* mundo y ponerle al descubierto, en el claro del bosque; de otorgarle una condición de existencia solo posible en la totalidad universal y no apenas como un efecto de sí para sí. La escuela sería masiva exactamente por la razón contraria de aquella por la que normalmente es criticada: en esta pedagogía antropológica, la humanidad de lo humano sería producida porque se trataba de sacar de su retraimiento a cada uno, para poner más bien a *todos* en el orden extático y alcanzar por ello existencia. La vida del hombre, según el ideal pansófico, sería un continuo camino hacia fuera, hacia la existencia y para ello debía morar temporalmente y de forma gradual en las escuelas descritas en la *panscolia* hasta la muerte. La propuesta de Comenio redundó en la persecución continua de una existencia para todos y para cada uno. Cabe decir que, en este sentido, la escuela de Comenio quiso ser de producción en masa.

Si volvemos sobre la declaratoria norteamericana de un nuevo orden mundial para el siglo XXI, en boca del expresidente George Bush, tendremos que decir que el hombre autorrealizado, autónomo y responsable de sí, en cualidad distante de la pansofía comeniana, aunque lejos también de las aspiraciones de la filosofía de sus contemporáneos, aparece como el ideal del siglo XXI. Es un hombre apartado de la utopía comeniana, pero también de aquellas gramáticas filosófico-antropológicas de la sujeción al sí mismo. Se trata, digamos por ahora, de una forma de la individualidad distinta. Signos de este nuevo ideal humano pueden ser tematizados en las utopías más recientes, como aquella a la que se alude con la acuñación de un vocablo extraño y que desdice de todo principio comeniano: se trata de la autodidaxia (Fauré *et al.*, 1973), esto es, la idea según la cual el hombre es autoformable y lo que requiere para su avance es sacar de la ciudad y de su propio entorno el provecho suficiente para aprender de modo permanente.

Esta nueva utopía, sin embargo, no tiene como ingrediente de novedad la aspiración de autorrealización y autonomía del hombre; al contrario, es posible encontrar que así es modelado en otros momentos y en prácticas pedagógico-filosóficas, incluso modernas. Lo nuevo en el *nuevo orden* mundial es la erosión acelerada de la *totalidad* del mundo. *Omnes omnia omnio* ('todo a todos de una forma total') hoy nos parece, cuando menos, una hipérbole a la cual aproximarnos en

clases de historia de la educación y en museos pedagógicos. Apenas atisbamos a extraer de ella y de todo su contenido algunas metáforas para sobreaguar ante tanto fraccionamiento. En cambio, el mundo como una singularidad, la educación personalizada y el culto por todo aquello que marque diferencias y que nos separe de toda *totalidad*, gana tantos adeptos como jamás supusieron los modernos —aunque la crisis de la utopía comeniana haya comenzado desde el momento mismo de su enunciación.

Las múltiples expresiones del neoliberalismo económico dan a pensar que la utopía comeniana “todo a todos y totalmente” ha quedado travestida en las lógicas de la imprevisibilidad, del cambio permanente y en la retórica del aprendizaje a lo largo de la vida. Aprender a aprender no quiere decir aprenderlo *todo*; quiere decir, más bien, una constante disposición al no-saber —recordemos que para las empresas resulta más valiosa la voluntad de trabajo en equipo que la experiencia acumulada y el conocimiento sólido. Aprender a aprender, como el enunciado cumbre de la utopía contemporánea, es antónimo de la *totalidad*. No solo no se trata de aprender todas las cosas —misión imposible—, sino que, de hecho, cada uno tiene un ritmo de aprendizaje distinto; hay diferencias cognitivas; y aquello que se aprende no puede estar más lejos de una aspiración de armonía universal, para quedarse más bien en lo más inmediato, pasajero, fútil. No obstante, dicen los procesos de selección de personal y las lógicas del emprendimiento, que la capacidad de aprendizaje, pero sobre todo de *desaprender* es un valor al alza.

En el ámbito de la nueva utopía, la innovación, la creatividad y la flexibilidad son atributos comunes en la abundante literatura sobre las competencias y el aprendizaje permanente para el siglo *xxi* (Scott, 2015). El informe financiado por Unesco de cara a las necesidades de la educación del siglo *xxi*, *La educación encierra un tesoro* (Delors *et al.*, 1996), es la referencia común en dicha literatura. Este informe se constituye en el paradigma transnacional de aquella nueva utopía. Para Delors y sus colegas, la educación del siglo *xxi* debería atender a un reto doble e incluso contradictorio: por un lado, y como efecto de la ilimitada circulación de información por la vía de las tecnologías, la educación debería transmitir eficaz y rápidamente “un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos evolutivos, adaptados a la civilización cognitiva, porque son las bases de las competencias del

futuro” (Delors *et al.*, 1996, p. 95). Por otro lado, esta misma educación tendría que encargarse de evitar que las nuevas generaciones se extravíen en el incesante mar de interconexiones. La educación, dice Delors, “se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación, y al mismo tiempo la brújula para navegar por él” (1996, p. 95). No obstante, el tesoro que encierra esta educación tiene unas arcas cada vez más precarias.

De hecho, el tesoro parece encontrarse en el interior de cada individuo y la educación ha de contribuir en su desocultamiento. La gramática del aprender a aprender se cierne sobre una idea del conocimiento de las cosas del mundo como una carga que el aprendiz no lleva consigo. En cambio, se trata más bien de alcanzar una ligereza tal que nos permita, a la velocidad de los tiempos y del mar de interconexiones, construirnos una versión propia —autónoma, creativa, innovadora— del mundo como acontecimiento personal, aunque divulgable para los otros mediante *selfies* en redes sociales. La lingüística de la segunda mitad del siglo xx y las teorías de la comunicación acuñaron la categoría de “contexto” para referir las condiciones en las que hablantes y oyentes producen significado en relaciones de enunciación, y el discurso crítico-educativo la hizo suya para explicar cómo las nuevas generaciones son una suma de individuos de permanente autorreferencia y de autoexplotación —creativa también— del ya tan pobre tesoro interior. Aprender en contexto, decimos en la jerga pedagógica actual, quiere decir aprender no en la errancia *hacia* o en *del* mundo, sino *sin-mundo*. Un cierto neonaturalismo nos indica que el contexto es aquello que nos rodea en nuestras condiciones vitales —competencias para la vida, decimos— y que es tarea, ya a esta altura de la autoeducación, profundizar en destrezas y habilidades para resolver los problemas que están a la orden de esa misma condición vital.

Este neonaturalismo, que extravía la lectura del hombre a imagen de un mismo referente (Dios), ha indicado que cada uno es a imagen de sí mismo, en las condiciones que provee el contexto; únicamente basta para ello emprender la búsqueda, como con el tesoro de Delors. La ausencia de referencia común y la proliferación de procesos de autorreferencialidad, que son identificados por pensadores contemporáneos como hiperindividualización, es un acontecimiento característico del periodo posterior a la Segunda Guerra Mundial, aunque también es cierto que sus fuerzas proceden de los albores mismos de la Modernidad, de acuerdo con disputas

intelectuales y teóricas sobre el sujeto, sus respectivos efectos en los modos de ser de la sociedad, la economía, la política y, por supuesto, la educación, cuyas características no es posible explicar ahora. El proceso intensificado de énfasis en el yo individual como vía para los procesos de conducción de la conducta de las poblaciones o, dicho de otro modo, el énfasis en los procesos de la autoconducción contemporáneos tiene un impacto en las prácticas educativas que ha hecho que sea dable pensar, como lo afirmó Noguera en la primera lección de esta cátedra, que asistimos hoy a un fenómeno que puede ser llamado como poseducación y que tiene como marco la condición de estulticia humana que parece no cesar.

El aprendizaje, según el libro *Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina* (Forero y Saavedra), editado en 2019 por la Asociación Nacional de Instituciones Financieras (ANIF), es definido como “el desarrollo tanto de habilidades cognitivas como de competencias socioemocionales [...] para resolver los retos de la vida personal y la vida profesional” (pp. 17-18). El vocablo ‘vida’ se usa allí como sinónimo de ‘entorno’ o de ‘contexto’, mientras que el vocablo ‘reto’ es un descriptor de *ser*. Resolver los retos de la vida personal, quiere decir que cada individuo es lo mejor que puede ser en el ámbito limitado de su contexto, para lo cual requiere constituirse como aprendiente. Las habilidades cognitivas, dice el texto, son “para comprender ideas complejas, para adaptarse efectivamente al entorno, a aprender de la experiencia, a enfrentar diversas formas de razonamiento, y para superar obstáculos haciendo uso del pensamiento” (Neisser, 1996 citado en Forero y Saavedra, 2019, p. 17). Las habilidades cognitivas son la cara individual de la otrora razón; el aprendizaje de la experiencia se trata del proceso adaptativo del individuo a su propio entorno, esto es, de lo que él mismo ha hecho de sí en ese espacio estrecho; y la superación de obstáculos tiene que ver con lo que la vida, en el sentido ya explicado, le demanda.

Las competencias socioemocionales se erigen como “los comportamientos actitudes, y valores que una persona necesita para navegar situaciones interpersonales y sociales de forma efectiva” (Guerra, Modecki y Cunningham citados en Forero y Saavedra, 2019, p. 18). La esfera de lo socioemocional, entonces, tiene que ver con los modos efectivos en que un individuo mira desde su entorno a otros individuos que tienen también sus propios entornos (contextos), y que a veces se comparten “navegando” (¿redes sociales?). En todo

caso, sabemos, se navega para retornar, para volver al punto desde el que se zarpó. En últimas, la competencia socioemocional tiene que ver con la manera en que los individuos, ocasionalmente se vinculan —efectivamente— en situaciones de socialización que, nunca como antes, son apenas fragmentos de las vidas individuales y que poco en común tienen, pero que se encuentran contingentemente en función de un fin a menudo utilitario.

Esta definición está dada con arreglo a una comprensión de lo humano que deja suspendida su posibilidad de existencia, según las claves de análisis que he intentado hoy, y en su lugar tiene desarrollo —desarrollo humano, se dice— en función de entornos o contextos particulares pobres del mundo. A la suerte de cada individuo y al azar de su cuna se relega la mayor o menor pobreza de contexto y, en consecuencia, la estrechez o la amplitud del tesoro interior. Cada uno, por la vía de una educación que es más bien aprendizaje, tendrá que vérselas con las respuestas adecuadas o no a las condiciones que el contexto le brinda y también le exige: cada contexto emerge como un mundo particular, al punto de hacernos tan familiar el enunciado que reza que “cada niño es un mundo aparte”, como afirmación de un neonaturalismo desde el cual las ciencias *psi*, las neurociencias, y las pedagogías basadas en el aprendizaje, quieren dar cuenta de lo que *es* y ha de *ser* un niño.

El mundo como una totalidad, se reemplaza por una nueva utopía: el mundo como singularidad y distinto para cada uno. No se trata tampoco, en consecuencia, de enseñar a todos. El riesgo de la utopía de las singularidades, en el ancho de sus propósitos (¿es posible un mundo para cada uno? ¿es deseable?), es que del mismo modo en que deja de ser necesaria una idealización sobre la totalidad de las cosas, es imposible que sea para todos. El aprendizaje permanente, en el desplazamiento que supone de la idea moderna de educación fundada en Comenio, no es para *todos*: a pesar de lo declarado por Unesco en Jontiem en 1990, la gramática de la sociedad del conocimiento muestra claramente una agudización de brechas entre las sociedades desarrolladas y aquellas otras que no, lo cual querría decir que el mundo como singularidad estaría reservado para *pocos*. Basta para ello con recordar el clásico texto de Peter Druker, *La sociedad postcapitalista*, en cuya introducción se advierte que

las fuerzas que están creando la sociedad del conocimiento y las formas de gobierno postcapitalistas [que] se originan en el mundo desarrollado; son producto y resultado de su desarrollo [y] las respuestas a los retos de la sociedad y la forma de gobierno del postcapital no se encontrarán en el tercer mundo. (1993, p. 19)

Si una y otra vez la lectura de Comenio nos conduce a interrogar quiénes son todos, a pesar de que en la literalidad de su formulación todos parecen ser *todos* en efecto, la utopía contemporánea de las singularidades, sustentada en la ampliación de las diferencias, de las identidades y de la sobreproducción de *yoes* parece dejar aún más claro el panorama. En las actuales condiciones de “inestabilidad y fragmentariedad” (Sennett, 2016), es necesario un tipo ideal de hombre y de mujer que, en general, deberá hacer frente a tres desafíos:

i) uno relacionado con el tiempo, ‘pues consiste en la manera de manejar las relaciones a corto plazo, y de manejarse a sí mismo, mientras se pasa de una tarea a otra, de un empleo a otro, de un lugar a otro. [ii] El segundo desafío tiene relación con el talento: cómo desarrollar nuevas habilidades, cómo explorar capacidades potenciales a medida que las demandas de la realidad cambian. [iii] El tercer desafío se refiere a la renuncia; es decir, a cómo desprenderse del pasado. (Sennett, 2016, pp. 11-12)

Estos atributos, descriptores de la aspiración contemporánea y muy próximos a la idea del aprendiente a la que me referí más atrás —las habilidades cognitivas y competencias socioemocionales—, son para Sennett los tres grandes asuntos a los que nos enfrentamos en lo que llama la cultura del nuevo capitalismo. Sin embargo, y he aquí el aspecto más crítico para nuestras actuales sociedades, “la mayor parte de la gente no es así, sino que necesita de un relato de vida que sirva de sostén a su existencia” (Sennett, 2016, p. 12). Es evidente que el individuo que logra desarrollar ampliamente habilidades cognitivas y competencias socioemocionales es aquel que menor pobreza de contexto tiene. Se trata de aquel aprendiente que aún cuenta con condiciones de contexto que le permiten ser enseñado, porque parte de las reglas constitutivas de su contexto incluyen adultos que se interesan por una idea de la cultura más amplia que aquella que está restringida a las diferencias individuales y a una versión

de la infancia como aquella que reza que los niños tienen que desarrollarse en libertad y con un mundo que les es propio en su condición de seres únicos, singulares e irrepetibles, como lo trata de entender ese neonaturalismo contemporáneo del que he hablado.

La gramática del aprendizaje a lo largo de la vida tiene soporte en un proceso de continuos signos de autorreferenciación, y procede de fuerzas tanto del capitalismo de finales de siglo xx, los nuevos procesos de la psicologización de la educación que se vehiculan en saberes que están alrededor de la pedagogía, como también en la Nueva Izquierda (Sennett, 2016), porque su forma subjetiva obedece a una aspiración, tanto de las nuevas formas empresariales, como de las más actuales búsquedas libertarias en sus ya múltiples expresiones, el reforzamiento de las identidades de grupo y una sistemática lucha en contra de los modos de ser institucionales que proceden de la Modernidad, donde la escuela es uno de ellos. La utopía contemporánea se dibuja así sobre un consenso culposo entre extremos y se funda sobre un riesgoso proceso de selección no natural, sino contextual. Los pocos humanos que se ajusten a las nuevas utopías del mundo como multiplicidad de mundos individuales podrán gozar de unas condiciones de base que les permitan procesos adaptativos exitosos a sus propios entornos y que, por esa vía, les permitan aceptar los retos a los que se refiere esa misma gramática del aprendizaje a lo largo de la vida.

Por razones que me es difícil esbozar acá, no solamente por asuntos de espacio, sino fundamentalmente de imposibilidad para pensar en tiempo real las condiciones de cuanto sucede por dentro del conjunto de edificaciones al que todavía llamamos “escuela”, apenas considero prudente culminar con algunas cuestiones: si la escuela sucumbe ante un trabajo que se reduce a “aprender en contexto”, a desarrollar competencias socioemocionales y habilidades cognitivas para resolver problemas (del mismo contexto) o si incluso continuamos con esfuerzos legislativos tendientes a reglamentar el *homeschooling* y otras prácticas semejantes ¿no se está negando la posibilidad del mundo como aquello que nos obliga en tanto adultos para con los más jóvenes? Si el asunto central de toda educación se convierte en el desarrollo del pensamiento crítico, por la vía de procesos de aprendizaje, autoformación y autodidaxia en el ámbito del contexto de cada individuo, ¿no nos encontramos frente a la imposibilidad del ser-del-hombre-en-el-mundo y en su lugar de

yo es cuyo proceso expansivo nos deja cada vez menos lugar para el nosotros? Si la escuela abandonó el principio pansófico y el mundo dejó de ser la casa de las disciplinas, como en la utopía comeniana, ¿a quiénes les queda reservada la obligación (e incluso la capacidad) de continuar reflexionando sobre las condiciones de posibilidad de lo humano, esto es, de pensar?

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2009). Para releer al gran moravo. Notas para un estudio introductorio sobre *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. En J. A. Comenio. *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (pp. 19-78). Biblioteca Nueva.
- Álvarez, A. (2011). Virtudes de imperio, desventuras de emperador. El diálogo neoestoico entre Justo Lipsio y Francisco de Quevedo. *Ingenium Revista de historia del pensamiento moderno y metodología en historia de las ideas*, 5, 5-28.
- Bush, G. (1991). Discurso del Estado de la unión. *Los Angeles Times*. <https://www.mgr.org/sect16Esp.html>.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia. Educación universal*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comenio, J. A. (2010). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Won, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Apóstrofe.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, M. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Unesco y Alianza.
- Forero, D. y Saavedra, V. (2019). *Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina*. Fedesarrollo y ANIF. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/3761/LIB_2019_Forero_y_Saavedra.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Fondo de Cultura Económica.

- Gerhard, M. (2007). La 'Pampaedia' como punto medular de la *Consultatio catholica* [Traducido al español por Runge A. K.]. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 91-97.
- Hamilton, D. (1993a). Comenio e a nova ordem mundial. *Pro-posições*, 4(2), 7-19.
- Hamilton, D. (1993b). Orígenes de los términos educativos clase y currículum. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>.
- Marín, D. y Noguera C. (2017). En defensa de la experiencia escolar: una escuela con fronteras. *EDT Educação Temática Digital*, 19(4), 607-621. <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648826>.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2006). *Comenius e a educação*. Autêntica.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Sennett, R. (2016). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.
- Schaller, K. (2007). Juan Amós Comenio ¿conocido-subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 17-28.
- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2. ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI? *Investigación y prospectiva en educación*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996_spa.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida* [Traducido al español por Madrigal, P.]. Pre-textos.
- Sloterdijk, P. (2011). *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger* [Traducido al español por Chamorro, J.]. Akal.

Pampedia y pandemia

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

A Alfredo Veiga-Neto

Contra la estupidez, hasta los propios
dioses luchan en vano.

FRIEDRICH SCHILLER

No fue la fortuna compañera de Juan Amós Comenio. Un sino trágico marcó su existencia: nació en 1592 en una comunidad religiosa de tradición reformadora en un territorio amenazado por las pugnas entre católicos y protestantes. A sus once años de edad, murió su padre y, cuando aún no se recuperaba del dolor, al siguiente año su madre falleció. De Brod pasó a vivir en Straznice donde una tía lo acogió hasta 1605 cuando las tropas húngaras invadieron e incendiaron la ciudad. Retornó a Brod en donde se integró en la escuela y pronto fue escogido para estudiar en el gimnasio de la Hermandad en Prerov. De allí pasó a la Universidad de Heidelberg donde estuvo entre 1611 y 1614; a su regreso fue nombrado ministro evangélico, se casó y tuvo dos hijos, pero tan solo dos años después inició la sangrienta Guerra de los Treinta Años y, en 1620, cuando tenía veintiocho años, las tropas católicas de Fernando II y sus aliados arrasaron su tierra natal acabando con la ilusión de su hermandad. Ese mismo año, la devastación de la guerra trajo una peste que se llevó a su esposa y sus dos hijos. Tuvo que huir de su país dejando atrás

sus libros y manuscritos. Durante las décadas siguientes deambuló por Europa. En 1628, se instaló en Leszno (Polonia), allí se casó de nuevo y se dedicó a la enseñanza y a la escritura. Hasta esa ciudad llegó de nuevo la peste en 1631. En 1650, murió su segunda esposa y seis años después, la ciudad fue saqueada e incendiada por las tropas polacas. En ese acontecimiento, perdió varios manuscritos, entre ellos su diccionario latín-checo en el que había invertido cuarenta y cuatro años de trabajo (Aguirre, 2009). Aunque fue llamado por varios gobernantes (ingleses, suecos, húngaros) para proyectar reformas educativas, sus proyectos se frustraron en las intrigas políticas y en conflictos militares de la Europa de su época. Sus últimos catorce años los dedicó a reconstruir su propuesta pansófica, sin embargo, no consiguió terminar su gran obra, la *Consulta general acerca de la reforma, restauración o mejora de las cosas humanas*. A pesar de los intentos de su hijo para publicarla, no solo no se pudo imprimir, sino que, finalmente, el manuscrito se extravió y únicamente fue recuperado doscientos sesenta y cinco años después, en 1935, cuando fue encontrado en el archivo del orfanato de la ciudad alemana de Halle.

Si en su vida la fortuna no estuvo de su lado, en la muerte también parece esquiva. El año 2020, en que varias instituciones del mundo nos disponíamos a conmemorar con diferentes actividades los trescientos cincuenta años de su muerte, una pandemia paralizó el planeta, obligó a gobiernos a cerrar las escuelas y universidades y, en ese marco, la conmemoración de la obra del moravo se opacó por la tragedia mundial. No obstante, honrando su espíritu impertérrito, insistimos en nuestro memorándum. Ahora bien, ¿por qué es importante recordar a Comenio? Las historias de la educación afirman que fue el padre de la pedagogía; no es este el lugar ni el momento para discutir esta afirmación. Sin embargo, quisiera proponer otro motivo: la conmemoración de la obra de Comenio es una oportunidad para rememorar un proyecto, una utopía, la utopía llamada Modernidad. Para jugar con las palabras, diría que la *pampedia* de Comenio, y con ella la idea del mundo como una gran escuela (de la cuna hasta la tumba), marcaron la Modernidad; por su parte, la pandemia actual es el punto extremo de esa época, la marca que radicaliza el fin de esa etapa de la historia humana. Algunos pesimistas y otros entusiastas han proclamado la llegada de una nueva era, y la pandemia del 2020 ratifica ese hecho. Aparentemente hemos ingresado en una época, caracterizada por la crisis y la incertidumbre, llamada Modernidad

líquida, hipermodernidad, posmodernidad, poscapitalismo o neoliberalismo. Para los propósitos de este texto, propongo un término más: poseducación. Recordar a Comenio hoy es, entonces, recordar lo que estamos dejando de ser y una oportunidad para preguntarnos por lo que estamos siendo, pero, sobre todo, por lo que podemos llegar a ser.

DIGNITAS HOMINIS Y EDUCACIÓN: LA HORA DE ALGO MÁS GRANDE

Comenio formó parte de un periodo *sui generis* de la historia humana (no solo europea u occidental). Durante los siglos xv y xvii, se configuró en Europa una revolución antropotécnica en cuya base se instaló una fuerte tensión didáctica cuyo propósito fue la mejora de la humanidad *en masse* (Sloterdijk, 2012). Esta revolución se extendió durante los tres siglos siguientes por todo el planeta y, aunque su intensidad y repercusiones fueron muy variables, su afectación fue claramente mundial al punto que su expansión formó parte del primer fenómeno de mundialización. Para entender el sentido de esa revolución antropotécnica debemos aproximarnos al umbral del Renacimiento y, en particular, a la corriente intelectual del humanismo. No entraré a profundizar en este asunto, hartado estudiado por la historiografía y la filosofía, pues mi interés es muy particular: resaltar una serie de discursos y prácticas a los que, precisamente, tales estudios han dejado a un lado o que, a lo sumo, han formado parte del paisaje intelectual y cultural más amplio dominado por las grandes discusiones filosóficas.

La clave de la revolución antropotécnica moderna se encuentra en una serie de textos escritos entre los siglos xv y xvii que, sin embargo, forman parte de una tradición que se extiende hasta la antigüedad clásica. Sus puntos más significativos giraron alrededor de la discusión *miseria/dignitas hominis*,¹ es decir, la cuestión sobre la condición miserable y/o prodigiosa que caracteriza la naturaleza humana. Tal vez la expresión inaugural de esta tradición sea el pasaje de la *Antígona* de Sófocles en donde se señala que “Muchos son los portentos, pero nada más portentoso que el hombre”, y sin duda, su punto más elevado corresponde al famoso *Discurso sobre la dignidad del hombre* (1496) de Giovanni Pico de Mirandola. La tradición

1 Las referencias a la historia de esta tradición, que se mencionan en este escrito, corresponden al trabajo de Sol Mora (2010).

bíblica, en particular el libro del Génesis, contribuyó con esta línea de pensamiento en la medida en que, a la vez que otorga al hombre el lugar de señor de todas las criaturas, su expulsión del paraíso por efecto del pecado lo deja en una condición precaria de desnudez e indefensión obligándolo al duro trabajo para su sobrevivencia: rey caído, excelsa criatura hecha a imagen y semejanza divina que, sin embargo, debe padecer penuria y sufrimiento por la primera falta.

El cristianismo retoma esta tradición considerando la miseria humana como fruto de su naturaleza pecaminosa, pero resaltando, a la vez, su gran dignidad recuperada por la obra de Cristo. Como señala Sol Mora:

En conclusión, si bien la mayoría de los elementos que integrarán la miseria/dignitas hominis provienen de la tradición clásica, la Biblia introdujo un puñado de nociones (básicamente, el pecado original del lado de la miseria, y la creación a imagen y semejanza divinas, y la Encarnación, por parte de la dignitas) que pasarán a formar parte de su núcleo y sin las cuales no puede ser comprendida. (2010, p. 103)

La obra de Agustín de Hipona ejerció una marcada influencia en el pensamiento cristiano a lo largo de la Edad Media. Para el obispo, en el ser humano reside la miseria que es fruto de su orgullo, pero al mismo tiempo, la razón que lo diferencia de los animales y constituye su grandeza: la condición humana está atravesada por esa constante lucha entre miseria y dignidad, entre el orgullo y la razón, entre sus pasiones y la virtud como fuerza dirigida por el entendimiento y capaz de dominar las precariedades animales y elevar al ser humano hasta su lugar de criatura racional semejante a su creador. Parece ser, sin embargo, que a partir del siglo XII la idea de la *miseria hominis* se fue consolidando en el pensamiento cristiano por efecto, entre otros, del escrito del Cardenal (posteriormente Papa) Lotario de Segni titulado, justamente, *Sobre la miseria de la condición humana (De miseria humanae conditionis)*. En su prólogo, Lotario señala que decidió describir “la vileza de la condición humana” “para reprimir la soberbia, que es la madre de todos los vicios” (citado por Jakubecki, 2019, p. 271). Algunos capítulos muestran, de manera contundente, la intención del autor: por ejemplo, el capítulo IX titulado “Del pesado yugo sobre los hijos de Adán en el ingreso, el progreso y el egreso y de la ocupación honesta y útil”, o el capítulo IV titulado “De la podredumbre de los cadáveres” en donde el cardenal escribe:

El hombre ha sido concebido a partir de la sangre putrefacta por el ardor del deseo, y a su cadáver asisten, finalmente, como cortejo fúnebre, gusanos. Estando vivo engendró piojos y lombrices; muerto engendrará gusanos y moscas; vivo produjo excremento y vómito; muerto producirá podredumbre y hedor [...]. Aquel a quien era muy grato abrazar en vida, será molesto ver en su muerte. (citado por Jakubecki, 2019, p. 272).

Tres siglos después apareció la obra de Pico que marca el punto culmen de la tradición de la *miseria/dignitas hominis*.² En realidad, no se trata de una obra sino de la introducción u *Oratio* a las 900 tesis o *Conclusiones* con las cuales el mirandolano pretendía alcanzar una especie de *pax philosophica* (Magnavacca, 2008) en la acérrima disputa escolástica en que se trabaron partidarios de Platón y Aristóteles. En un tono que se aparta notablemente del pesimismo del obispo Lotario y a partir de una particular interpretación de la “creación”, Pico escribe en su *Oratio*:

Determinó, entonces, el óptimo artífice que aquel a quien nada propio podía dar le fuera común todo cuanto le había sido dado a cada uno de los otros. Tomó, pues, al hombre, obra de perfil indefinido, y, habiéndolo puesto en el medio del mundo, le habló así:

‘No te di Adán, ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni una prerrogativa tuya, con el fin de que el lugar, el aspecto y las prerrogativas que tú elijas, todo eso obtengas y conserves, según tu intención y tu juicio. La naturaleza definida de los otros seres está contenida en las precisas leyes por mí prescriptas. Tú, en cambio, no constreñido por estrechez alguna, te la determinarás según el arbitrio en cuyas manos te puse’. (Pico della Mirandola, p. 209)

La falta de especialidad humana no aparece en el mirandolano como consecuencia de un castigo, por el contrario, corresponde a la propia dignidad de la criatura humana: hacerse a sí mismo, a diferencia de las bestias, el hombre es su propio artífice. Sin embargo, como se puede verificar cuando se observa la historia humana, el éxito de tal tarea no ha sido moneda corriente. No es una labor fácil, pues requiere de extremo cuidado y atención, de ahí que muchas veces, a pesar de haber sido puestos en el sitial de honor, “no nos hemos dado

2 En la época en que Pico escribió su *Oratio*, otros escritos sobre el mismo tema aparecieron: *Sobre la excelencia y prestancia del hombre* de Bartolomeo Facio y *Sobre la dignidad y excelencia del hombre* de Giannozzo Manetti. Véase al respecto: Sol Mora, 2010.

cuenta de habernos vuelto semejantes a los brutos y a las estúpidas bestias de labor” (Pico della Mirandola, 2008, p. 213). Por tal motivo, para estar a la altura de nuestra condición, para alcanzar nuestra dignidad, necesitamos filosofar. Pero filosofar no es solo una gimnasia de la razón para acercarse a las causas primeras de todas las cosas; es además un cuidado del alma y una manera particular de vivir en correspondencia con los principios de la razón. Filosofar exige, pues, un ánimo, “una cierta ambición sagrada de no contentarnos con cosas mediocres, de anhelar las más altas, de esforzarnos por alcanzarlas con todas nuestras fuerzas, dado que podemos, si lo deseamos” (Pico della Mirandola, 2008, p. 213). De ahí que:

También nosotros, pues, emulando en la tierra la vida de los querubines, refrenando con la ciencia moral el ímpetu de las pasiones, disipando la oscuridad mental con la dialéctica, purifiquemos el alma, limpiándola de las manchas de la ignorancia y del vicio, para que los afectos no se desencadenen ni la razón delire. En el alma, entonces, así compuesta y purificada, difundamos la luz de la Filosofía natural, llevándola finalmente a la perfección con el conocimiento de las cosas divinas. (Pico della Mirandola, 2008, pp. 217-218)

El texto de Pico funciona, entonces, como una de las superficies de emergencia de un enunciado que, a lo largo de los siglos siguientes, regirá la producción del discurso sobre el hombre y la humanidad: podríamos decir que la *hominis dignitate* será una marca del pensamiento de los siglos siguientes en Europa y sus zonas de influencia. No se trata, desde luego, de la aparición de algo como las ciencias humanas, acontecimiento perteneciente al siglo xix, pero podríamos decir que se trata de un umbral técnico, el primer paso hacia la revolución antropotécnica que tendrá en las ciencias humanas un punto crucial de desarrollo.

LA ESTULTICIA COMO OBSTÁCULO PARA LA ENMIENDA DE LA HUMANIDAD

Una vertiente de la nueva discursividad relacionada con la dignidad humana la constituyen los escritos satíricos que desde finales del siglo xv aparecen como retratos y elogios de la necesidad. El más famoso, sin duda, es el texto de Erasmo, *Stultitiae laus*, publicado en 1511 y traducido al español —no muy afortunadamente— como *Elogio de*

la locura. Casi dos décadas antes (1494), el alemán Sebastián Brant (1457-1521) había publicado *La nave de los necios* — *Stultifera navis* o *Das narrenschiff*— y el tema siguió siendo motivo un siglo después en la pluma de Baltasar Gracián (*El Criticón*, 1651) y de Juan Amós Comenio (*El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, 1621).

Algunos estudiosos de estos escritos los consideran parte del movimiento humanista, “predominantemente burgués y ligado a metas educativas” (Regales, 2019) y a un tipo de literatura “didáctica” propia del humanismo renacentista. Para hablar en los términos propuestos en este escrito, prefiero utilizar la expresión “tensión didáctica” con la que Sloterdijk (2012) hace referencia a ese movimiento de mejora de la humanidad *en masse* —que los historiadores denominan Renacimiento— y que sería, en lo fundamental, el comienzo de la gran revolución antropotécnica de la Modernidad.

El prólogo de Brant a su *Nave de los necios* ilustra las intenciones de esta corriente literaria y filosófica. Abre el alemán su libro con esta sentencia: “Para provechosa y salutífera enseñanza, exhortación y logro de la sabiduría, razón y buenas costumbres; también, para condena y enmienda de la necedad, ceguera, desvarío e ignorancia de los humanos de todo género y condición” (Brant, 2019, p. 89). Se ha calificado este tipo de escritos como moralistas y cristianizantes, adjetivos que opacan su propósito antropotécnico, es decir, su exhortación a operar un conjunto de transformaciones en la forma de vida de sus practicantes/destinatarios con el propósito de elevar la existencia bajo el influjo de una constante e insidiosa tensión didáctica. La elevación de la existencia significaba un distanciamiento de la forma de vida ordinaria soportada en la estulticia, la ceguera, el desvarío, la ignorancia, es decir, en la superstición, credulidad, idolatría. La tensión didáctica que registran estos escritos consistía en una incitación, provocación, estimulación acompañada de preceptos, máximas, prescripciones, reglas para ejercitar el pensamiento y la razón como guías de la acción, de la vida, todo ello con el gran propósito del mejoramiento de las cosas humanas.

Brant fue un entusiasta e incansable pensador y un dedicado profesor que en sus clases, en la escritura y edición de libros encontró los medios para difundir la luz del conocimiento e intentar revertir la ignorancia, pero, sobre todo, la estulticia de la vida de su tiempo. Su mundo le parece una nave a la que necios de todas las clases y

condiciones acuden en desbandada y se apiñan como abejas para emprender una travesía sin rumbo y a la deriva. A lo largo de los ciento doce capítulos, Brant muestra distintos tipos de necios y de necesidades para que sirvan de espejo, pues “Quien se mira bien al espejo, aprende convenientemente que no ha de tomarse por sabio ni tenerse por lo que no es, pues nadie hay a quien nada falte o que pueda decir con verdad que es sabio, y no un necio” (2019, pp. 91-92). Manger destaca los siguientes necios que navegan en la *stultifera navis* de Brant, tal vez los más comunes entre los humanos: “avariciosos, necios de la moda, maleducados, imprudentes, esclavos de la gula, juerguistas, necios en el matrimonio, caprichosos, soberbios, abogados sofisticadores, y blasfemos” (Manger citado por Regales, 2019, p. 42). Así pues, el redescubrimiento y afirmación de la dignidad humana, el asombro y admiración que invadió a esos estudiosos de los siglos xv y xvii al punto de exclamar con Hermes Trismegisto “*magnum miraculum est homo*”, se veía opacado por la extensa presencia de la estulticia en el mundo, por ello echaron mano de la pluma y se dieron a la tarea de incitar a sus congéneres a explorar nuevas cumbres y a formar los nuevos ascetas (atletas) que llevarían a la enmienda de la humanidad.

Baltasar Gracián (1601-1658), jesuita zaragozano, teólogo, profesor de filosofía y predicador es conocido como uno de los grandes escritores del llamado Siglo de Oro español, al lado de Cervantes, Quevedo, Lope de Vega, Calderón de la Barca, Santa Teresa de Jesús, entre otros. Para los estudiosos de su vida y obra, el tema de Gracián es solo uno:

la educación del hombre. Todos sus libros, desde *El héroe* hasta *El Criticón*, constituyen una pedagogía cuyo objetivo es hacer al hombre plenamente humano —o para decirlo gracianamente, “persona”— y, en última instancia, llevarlo a los límites de la perfección convirtiéndolo en modelo de prudencia, discreción, gusto, ingenio, sabiduría y demás virtudes gracianas. (Sol Mora, 2010, p. 111)

Como en el caso de Brant y de Erasmo, el hombre está por hacerse, el hombre no nace, no basta nacer para ser plenamente humano, la dignidad humana es el resultado de un trabajo, de una dura ejercitación, de una formación. En su *Criticón*, Gracián elabora una sofisticada sátira de la vida humana que parte de la “primavera de la niñez y el estío de la juventud”, pasa por la “juiciosa cortesana filosofía en el otoño de la varonil edad” y concluye con el “invierno

de la vejez". Para su novela, Gracián crea dos personajes, Critilo y Andronio, quienes emprenden un viaje filosófico/pedagógico a lo largo del mundo y de la vida. Critilo es el guía, náufrago que encuentra en una isla a Andronio, salvaje, inocente e ignorante, al que enseña a hablar e introduce en el mundo humano después de su rescate por un barco de comerciantes. Andronio representa al recién nacido que llega al mundo y pronto será advertido de que el paso de la cuna hacia la tumba está marcado por el dolor. Dice Critilo a Andronio:

Presagio común es de miserias el llorar al nacer, que aunque el más dichoso cae de pies, triste posesión toma; y el clarín con que este hombre rey entra en el mundo no es otro que su llanto, señal que su reinado todo ha de ser de penas; pero, ¿cuál puede ser una vida que comienza entre los gritos de la madre que la da y los lloros del hijo que la recibe? (Gracián, 2019, p. 114)

Es la pena de hacerse humano o, mejor, persona, pues si bien nacemos humanos, personas solo seremos con trabajo y disciplina, dice Gracián. En uno de los primeros recorridos por el mundo, Andronio ve una fila interminable de infantes cuidados por varias damas atentas y cariñosas. Reconoce, entonces, al hombre niño, toma en sus brazos a uno y exclama:

—¿Es posible que éste es el hombre? ¡Quién tal creyera que este casi insensible, torpe y inútil viviente ha de venir a ser un hombre tan entendido a veces, tan prudente y sagaz como un Catón, un Séneca, un Conde de Monterrey!

—Todo es extremos en el hombre —dixo Critilo—. Ahí verás lo que cuesta el ser persona. Los brutos luego lo saben ser, luego corren, luego saltan; pero al hombre cuéstale mucho porque es mucho. (Gracián, 2019, pp. 115-116)

Así Andronio, de la mano de Critilo, aprende en el recorrido del mundo que llegar a ser persona cuesta. El propio Critilo cuenta que la riqueza y una vida licenciosa y ociosa, únicamente le dejaron desdicha y desengaños. Solo en la pobreza conoció la sabiduría:

Viéndome sin amigos vivos, apelé a los muertos [confiesa a Andronio], di en leer, comencé a saber y ser persona (que hasta entonces no había vivido la vida racional, sino la bestial), fui llenando el alma de verdades y de prendas, conseguí la sabiduría y con ella el bien obrar. (Gracián, 2019, p. 109)

EL LABERINTO DEL MUNDO Y LA HUIDA HACIA EL INTERIOR

Unos años antes de aparecer el escrito de Gracián, Juan Amós Comenio, en plena Guerra de Los Treinta Años, tras haber perdido a su esposa y sus dos hijos, cuando huía de la persecución religiosa después de que su patria cayera bajo el Imperio católico, abatido por la desgracia, decepcionado del mundo, buscó en su interior y encontró en la escritura un consuelo. Su *Laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, concluido en 1623, refleja el estado de ánimo de los reformadores de la época y es una exhortación desesperada contra la necedad humana, contra el *homo animalis, carnalis, bestialis* (Aguirre, 2009, p. 67) que ronda por todas partes. Apartándose de su escritura académica, Comenio recurre a la ficción literaria para acercarse al pueblo (el texto fue escrito inicialmente en checo) y mostrar, de la mano de un peregrino, la banalidad, vanidad, hipocresía y engaño que guía el comportamiento de los hombres. El propio autor es el narrador del viaje que inicia por el mundo (ciudad) con el propósito de percatarse de todas las ocupaciones humanas y poder escoger la más conveniente. Al inicio de su recorrido se encuentra con dos figuras que se ofrecen como guías en su aventura: *Fisgalotodo Omnipresente* —quien anuncia que explora todos los rincones, se informa de todas las palabras y de los actos de cada uno de los hombres: todo lo que es visible lo ve, lo que es secreto lo averigua; su cometido es controlarlo todo— y *Espejismo*, enviado de la “sabiduría”, reina del mundo, para enseñar cómo se han de concebir todas las cosas. Para iniciar el viaje, el primero le ajusta unas riendas y el segundo le pone unos anteojos con los que distorsiona todo lo que ve.

Después de contemplar desde una torre el recorrido, se adentran en la ciudad a través de calles, plazas y vericuetos, pero nada digno encuentra el peregrino, por el contrario, y a pesar de las tentativas de persuasión de sus guías, todas las cosas que ve lo molestan y decepcionan. Al final del recorrido, el peregrino visita el castillo de la Fortuna donde habita la Sabiduría que domina al mundo, justo cuando se prepara un gran acontecimiento: el rey sabio Salomón llega, acompañado de una multitud, para desposar a la Sabiduría, pero

poco a poco se da cuenta de que los que gobiernan ese reino son los causantes de los distintos tipos de desórdenes que afectan al mundo. Frente al desfile de todos ellos, Salomón desenmascara la vanidad y el engaño del mundo, gritando a los cuatro vientos: ¡Vanidad sobre vanidad! ¡Todo es vanidad! (Aguirre, 2009, p. 68)

El peregrino huye de allí horrorizado de todo lo que ha visto, invoca a Dios y escucha una voz que le ordena regresar a la casa de su corazón y cerrar la puerta tras él. De esa forma, al retorno de su viaje, el peregrino comeniano se refugia en su interior en busca de la espiritualidad y comprende que su vocación es consagrarse a la predicación, a la reforma religiosa y la enmienda de las cosas humanas (Aguirre, 2009).

Después de cuatro meses de encierro obligatorio por la pandemia que azota hoy al mundo, preparando este escrito y frente al recuerdo de lo que era nuestra normalidad, nuestra vida cotidiana, no dejan de resonar las palabras de Comenio escritas hace casi cuatrocientos años cuando analizaba el mundo de su época y concluía en su *Laberinto* lo siguiente:

1. Me di cuenta de que todos los negocios no consistían en otra cosa más que en trabajar y bregar, y que cada uno de ellos comportaba muchas incomodidades y peligros [...].
2. Segundo: vi que todo el trabajo de las personas humanas tenía su estómago como fin [...].
3. Tercero: vi que todos los trabajos requerían la dedicación absoluta de la persona [...].
4. Cuarto: pude observar que por todas partes había dificultades. Antes que uno hubiera podido comenzar con su negocio, había transcurrido ya gran parte de su vida [...].
5. Quinto: por todas partes vi celos y envidia [...].
6. Sexto: por todas partes encontré mucho fraude y mentiras [...].
7. Séptimo: pude reconocer aquí muchas ocupaciones inútiles y absurdas. Supe con certeza que no son otra cosa que vanidad y locura inútiles. Porque el cuerpo humano se conforma seguramente con una comida y bebida sobria y sencilla, con una vestimenta sobria y sencilla, se puede proteger con una morada sobria y sencilla; es evidente que tan sólo precisa de unos cuidados escasos y humildes como antaño. Pero vi que todo eso no lo puede o no lo quiere reconocer el mundo porque está acostumbrado a darse el atracón y atiborrarse a comer y a beber y a consumir tales cantidades de cosas insólitas que, para conseguirlas, una gran parte de las personas tienen que afanarse sin descanso por mar y tierra y jugarse su salud y su vida, haciendo falta además expertos especiales para elaborarlas. De manera similar, una parte nada despreciable de la humanidad permanece ocupada

en crear vestimentas extrañas y de diferentes materiales; algo que es siempre inútil y absurdo, y a menudo también pecaminoso. También pude ver artesanos cuyo arte y trabajo se dedicaba por entero a fabricar cachivaches pueriles u otros chismes para matar el tiempo y vencer el aburrimiento. Entonces vi a otros cuyo trabajo consistía en fabricar y en distribuir en masa instrumentos para ejercer la crueldad contra las personas, como espadas, puñales, mosquetes, pistolas, etc. ¿Cómo pueden las personas humanas dedicarse a todos estos oficios? ¿dónde queda su conciencia? ¿dónde su moral? No lo sé. Pero sí sé esto: si se apartara de estos trabajos suyos todo lo que es inútil, innecesario y pecaminoso, se quedaría fuera la mayoría de los negocios humanos. (Comenio, 2009, p.128)

LA SALIDA DEL LABERINTO

El viaje comeniano por su interior lo lleva de regreso al mundo con una buena nueva: la enmienda de las cosas humanas es posible, pero ello requiere un arte especial al que le dio el nombre de didáctica y que calificó de *magna* por el fin que perseguía. En el prefacio de su gran *Didáctica* —que lamentablemente no fue incluido ni en la edición mexicana ni en la española, pero que por fortuna María Esther Aguirre tradujo al castellano—, dice Comenio a sus lectores:

El contenido de estas páginas es de extrema seriedad, y no sólo debe ser ardientemente deseado por todos, sino que requiere de la ponderación de todos y la conjugación de fuerzas para ir siendo instaurado: se trata nada menos que de la salvación del género humano. Qué presente mayor y mejor podríamos ofrendar a la República, que enseñar y formar a su juventud, precisamente ahora y dadas las costumbres a las que ha resbalado y que, como dice Cicerón, deben por todos los medios ser refrenadas y reprimidas [...]. También Gregorio Nazianceno se refiere a ello cuando afirma: ‘El arte de las artes es formar al hombre, el más variado e intrincado de los animales’. (Comenio citado en Aguirre, 2001, p. 244)

Resulta evidente al consultar la historia que ni los filósofos ni los historiadores tomaron esas páginas con extrema seriedad. Descartes había ocupado los análisis, mientras que Comenio, en tanto pedagogo o educador (además de religioso), era un actor menor. Solo recientemente Sloterdijk, filósofo a quien algunos califican de mediático y excéntrico, —tal vez por ello— dedica varias páginas

de su “historia de las antropotécnicas” a Comenio, a propósito del cual afirma: “Ha habido ya una vez una versión clara del texto del ‘proyecto de la Modernidad’: es en Comenio donde puede ser consultado” (2012, p. 453). Únicamente si tomamos en serio la advertencia de Comenio podremos percibir que lo que hasta aquí he presentado, valiéndome de textos literarios producidos en un período de casi siglo y medio, constituyó el inicio de una gran revolución antropotécnica que ahora llamamos Modernidad. Esa revolución se expresó como un proyecto de reforma del mundo —*enmendatio mundi*— y de las cosas humanas, a través de la retoma, creación, implementación y extensión de técnicas didácticas y pedagógicas sobre cada vez más amplios sectores de la población con lo cual se dio origen a un gran movimiento de educacionalización del mundo³.

Hasta la obra de Comenio, los humanistas habían reconocido la excelencia humana y la necesidad de alcanzar su dignidad mediante el conocimiento y el ejercicio de la razón. Veían, sin embargo, en la estulticia, la necedad y estupidez los grandes obstáculos para la salvación del género humano y por ello escribieron sátiras, tratados o ensayos para exhortar a los hombres a elevar su existencia. Solo Comenio dio un paso más y dedicó su vida a la creación y promoción de técnicas específicas para hacer de todos, hombres, mujeres, jóvenes, niños, niñas, ricos, pobres, siervos, gobernantes, todos, verdaderos hombres. Como para sus predecesores el hombre no nace sino que se hace: “conviene formar al hombre si debe ser tal”, dice al iniciar su capítulo VI, pero solo hay una forma de llegar a ser humano y apartarse de las bestias: “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” (Comenio, 1984, p. 23).

Es cierto que ya Pico della Mirandola señalaba que la dignidad humana se alcanza con la filosofía, es decir, con la sabiduría, pero al igual que para Vives, Erasmo o Montaigne su discurso se dirigió al príncipe, a la mujer noble cristiana, a los hijos de la nobleza y sus consejos y preceptos no consiguieron articularse en un método particular. Por el contrario, Comenio plantea una nueva posibilidad: todos los humanos, sin excepción, podrán alcanzar la salvación, siempre y cuando se sometan a una disciplina y enseñanza sistemática

3 Sobre esta expresión del Daniel Thröler, véase: Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, (2020).

de todas las cosas. Si bien el hombre es el “animal disciplinable” por excelencia, es decir, su condición natural es la disposición para aprender y ser enseñado, “enseñar todo a todos” requiere de una operación metódica hasta entonces desconocida. En su prefacio a la *Didáctica Magna*, el moravo afirma que los siglos anteriores no conocieron un verdadero arte de enseñar y aprender y que solo recientemente, gracias al trabajo de algunos hombres como Ratke, Bodin, Ritter, Glaum, entre otros, le fue posible dedicarse a construir su arte de la *discentia* (arte del aprender).

Como entre nosotros las cuestiones planteadas en la *Didáctica Magna* son más o menos conocidas, no me detendré en ellas. Quiero, en su lugar, resaltar algunas cuestiones que no son tan evidentes, pero que resultan claves para comprender mejor el acontecimiento que está en juego en el *docendi artificum* comeniano. En primer lugar, aceptar el desafío de Comenio de tomar en serio sus palabras significa tener en cuenta una cuestión clave para la interpretación: que el problema de la salvación del género humano no es una mera cuestión religiosa. Aquí volvemos a la idea expresada anteriormente: leer a Comenio pensando en que fue, ante todo, un religioso, un predicador, significa limitar el análisis de sus planteamientos, igual que en el caso de considerar a los humanistas simplemente como “moralistas”. No se avanza mucho con ello y, por el contrario, se restringen las posibilidades interpretativas.

Para el efecto, seguiremos a Sloterdijk (2012) cuando afirma que no hay ninguna religión sino prácticas espirituales. Dice el pensador alemán en la introducción a su historia de las antropotécnicas:

De hecho, hemos de contraponer a la leyenda del retorno de la religión tras el ‘fracaso’ de la Ilustración una visión más aguda de los hechos espirituales. Me propongo mostrar que una vuelta a la religión es tan poco posible como un retorno de la propia religión, por la simple razón de que no hay ‘religión’ ni ningunas ‘religiones’, sino únicamente sistemas, malentendidos, de prácticas espirituales, se lleven éstas a efecto en realizaciones colectivas —tradicionalmente la Iglesia, la Orden, la *Umma*, la *sangha*— o personales [...]. Lo único que habría serían sistemas de ejercitación más o menos capaces de difundirse, más o menos merecedores de difusión. También desaparece el falso antagonismo entre creyentes e incrédulos, siendo sustituido por la diferenciación entre ejercitantes y no ejercitantes, o bien que tienen otras prácticas. (p. 15-16)

Desde esa perspectiva, el trabajo de Comenio se localiza en el campo milenario de las prácticas espirituales que, siguiendo a Pierre Hadot (1998 y 2006), podríamos también llamar ejercicios espirituales o filosofía en su sentido antiguo. Por otra parte, la preocupación comeniana por la salvación del género humano, preocupación de Pico, Erasmo, Vives y Montaigne, hay que leerla en clave filosófica/pedagógica y no simplemente “religiosa”. En su curso *Hermenéutica del sujeto*, Foucault (2002) reconoce que la salvación era un objetivo de la práctica y la vida filosófica tanto en la tradición helenística y romana como en la cristiana. En griego, el verbo *sozein* (salvar) tiene una serie de significaciones como ‘guardar’ o ‘proteger’, ‘conservar’ o ‘proteger algo’ como el pudor, además, en sentido jurídico salvar a alguien quiere decir hacerlo escapar de la acusación; pero también, significa hacer el bien, “asegurar el bienestar, el buen estado de algo, alguien o una colectividad” (Foucault, 2002, p. 182). En latín, *salvatio* se refiere a *salvus*, ‘sano’, ‘bueno’, ‘fuera de peligro’ y se relaciona con *salus* ‘conservación’, ‘buen estado’, ‘curación’ (Miguel y Morante, 1867). En ese sentido, la salvación es un concepto vacío, pues su sentido ha sido reconstruido en distintos momentos, no obstante, aparece como el horizonte de la actividad filosófico/pedagógica.

231

En la línea humanista de la *dignitas hominis*, para Comenio el hombre es “la más excelente de todas las criaturas” (1984, p. 1), de ahí que la salvación sea el paso de la condición precaria inicial en la que nacemos hacia la dignidad y excelencia de la razón y espiritualidad. La vida humana es gradación y estamos destinados a cosas grandes: “Cuando somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos, y poseemos no es sino una determinada gradación, en la que, lanzados más y más allá, alcanzamos siempre grados superiores, sin que jamás lleguemos al supremo” (Comenio, 1984, p. 2). La salida del laberinto del mundo, que no significa otra cosa que el abandono de la necedad y estupidez y, por tanto, la salvación o enmienda de las cosas humanas, está inscrita en un nuevo estado de ánimo que brota justo en el abismo de la decepción: así lo expresaba Comenio en su *Prodromus pansophiae*: “ha llegado realmente la hora [tanto] de esperar como de intentar algo más grande” (citado por Sloterdijk, 2012, p. 401). Eso más grande es, por fin, que todos, sin excepción, consigamos llegar a ser verdaderamente humanos y que todos alcancemos, cada vez más, grados superiores (Freire diría, “ser más”, pues ese es el fin de toda acción pedagógica).

Tal proyecto inédito en la historia de la humanidad implicó la recuperación de un arsenal técnico procedente tanto de la tradición ascética como de la escolástica y se concretó en la *Didáctica Magna* y en la reforma de las escuelas: su consigna era enseñar todo a todos, pues solo la erudición (el conocimiento de todas las cosas del mundo) llevaría al hombre a dar el gran salto hacia su destino como la más excelsa criatura. En una línea platónica, Comenio considera que no puede haber salvación sin conocimiento y no puede haber conocimiento sin ejercitación. La academia platónica era un lugar especial, apartado del *demos*, distante, por tanto, de la *doxa*, un lugar diseñado para acceder a la *episteme*, así la escuela debe ser un taller de hombres, un lugar y un tiempo particular, sistemáticamente organizado para conseguir la erudición, la virtud y la piedad. Pero como las escuelas de su tiempo no podían cumplir con el gran propósito, Comenio propone en su didáctica la clave para su reforma: “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos, el método” (1984, p. 51). La escuela se piensa como una particular disposición de objetos, método y tiempo en un espacio cerrado y adecuado para la realización constante y progresiva de ejercicios en función de conseguir la erudición, la virtud y la piedad.

Con la didáctica y la restauración de la escuela como un taller de hombres, Comenio pone en marcha la revolución antropotécnica que, de la mano del Estado, intentará una disciplinarización general de la población durante los siglos siguientes. Ese proceso, analizado de manera detallada en trabajos anteriores (Noguera, 2012; Noguera, 2017; Noguera y Marín, 2015 y Noguera y Parra, 2015), llega hasta el siglo xx cuando se ve interceptado por fuertes resistencias y tentativas de aplicación de nuevas técnicas para la conducción/producción de seres humanos. De alguna manera, la fuerza que alcanzó la reforma antropotécnica, su mundialización, liberó un conjunto de excedentes inesperados que llevarían a su crisis contemporánea, crisis en cuyo núcleo está el debilitamiento de las fronteras de la escuela y con él, el de la cultura académica (la erudición comeniana). El propósito fundamental de la escuela comeniana —la salvación a través de la erudición—, base de la elevación de los seres humanos, se quebró y el proyecto pampédico de una educación universal que partía de la concepción del mundo como una escuela, como la casa de las disciplinas en donde todos o enseñamos o aprendemos a lo largo de la vida, desembocó en una “sociedad del aprendizaje” en donde todos

debemos aprender a aprender permanentemente. ¿En qué consiste y cómo fue posible este desplazamiento? Ese será el capítulo final de este escrito al cual pasaré a continuación.

EL NUEVO LABERINTO: APRENDER Y APRENDER A LO LARGO DE LA VIDA

Con la *Pampedia* Comenio abandona la idea de las cuatro escuelas (infancia, puericia, adolescencia y juventud) y propone pensar la vida toda como un transcurso escolar desde la cuna hasta la tumba. Si el hombre debe ser formado, la formación no tiene fin, cada etapa de la vida tiene sus propias características y exige prepararnos en cada momento para desarrollar al máximo nuestras potencialidades. Si la vida es un transcurso escolar, de una escuela a otra, entonces, el mundo es como una gran escuela. En su *Via lucis* afirma los siguiente:

La propia cuestión deja patente que es lícito decir que el mundo es una escuela [...], ¿pues qué es una escuela? Esta es comúnmente definida como la “reunión de aquellos que enseñan y aprenden cosas útiles”. Si esto es así, entonces cuando hablamos del mundo hablamos de una escuela. Pues el mundo está integrado, en su totalidad, por un conjunto de docentes, de discentes y de disciplinas

233

Pues todo lo que hay en el mundo o enseña o aprende o hace, alternativamente, las dos cosas.

De ahí que todo esté lleno de *disciplinas*, es decir, de las distintas herramientas necesarias para exhortar, aconsejar e impulsar. Por ello, no es equivocado designar al mundo como una *casa disciplinar*. (Comenio citado por Sloterdijk, 2012, p. 446)

Al leer estas referencias no podemos dejar de pensar en la idea de educación permanente que anunció la famosa comisión de la Unesco en 1972 dirigida por E. Faure, pero tampoco en las más recientes proclamas de especialistas y economistas sobre el aprendizaje a lo largo de la vida —*lifelong learning* y la “sociedad del aprendizaje”. Desde luego, estos discursos forman parte de un estrato arqueológico diferente al de Comenio, no obstante, sus condiciones de posibilidad se encuentran en esa utopía comeniana que fue la utopía de la Modernidad. Comenio diseñó un arte de enseñar y aprender para guiar el camino desde la animalidad hacia la humanidad (para utilizar los

términos kantianos); el discurso sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la aprendificación del discurso educativo (Biesta, 2016), la idea de una sociedad del aprendizaje, constituyen elaboraciones técnicas soportadas en el cognitivismo, el constructivismo y la economía que apuntan a fortalecer el capital humano y la productividad en beneficio del mercado. De la humanidad (género humano) y del Estado (particularmente después de la Revolución Francesa) el fin de la educación se desplazó hoy hacia el mercado: la revolución antropotécnica de la Modernidad se extravió en el laberinto de la economización de la vida y del mundo. El proyecto moderno del *homo educabilis* está siendo reemplazado por dos ideas precarias, aparentemente contrapuestas: el empresario de sí (emprendedor e innovador) que rechaza una vida rutinaria y dependiente a favor de un cambio permanente y una constante reinención y el sujeto de la resistencia que lucha por la liberación de cualquier forma de imposición institucional (estatal, familiar, social).

EL ETERNO RETORNO... DE LA ESTULTICIA

Con este apartado concluyo el texto cuyo propósito era un memorándum de Comenio que a la vez se convirtió en un memorándum del proyecto moderno centrado en la educación como enmienda del género humano. Tendré que volver al inicio, pues la estulticia aparece de nuevo cuando estudiamos los actuales discursos educacionales y cuando miramos el mundo contemporáneo detenido —sorpresivamente— por la pandemia que, a pesar de todo, ya estaba anunciada. La obra que dejó inconclusa Juan Amós Comenio —y que se refundió por dos siglos y medio—, pretendía cerrar su tentativa de “algo más grande”: la Consulta universal para la reforma de las cosas humanas —*De rerum humanarum enmendatione consultatio catholica*. Pero, ¿qué o cuáles eran las cosas humanas? Eran tres: *erudito*, *religio*, *politia* y para su reforma o enmienda, propone la *Panaugia* o *Lucis universalis via* que tiene por objeto encender en las mentes la luz universal a través de la cual puedan todos ver todas las cosas bajo todos los aspectos; la *pansophia* o sabiduría universal en donde se investiga la manera de reducir todas las cosas a un orden para su comprensión; la *pampedia* o el cultivo universal de las mentes a lo largo de toda la vida; la *panglotia* o cultivo universal de las lenguas en la perspectiva de alcanzar la comprensión de todos los seres humanos y, finalmente, la *panorthosia* o reforma universal de las cosas humanas de tal manera que el género humano conviva en paz como una gran familia (Gomes, 2014).

Aunque su manuscrito fue impreso en 1966 salvándose del olvido, la reforma de las cosas humanas basada en el conocimiento y la ejercitación permanente se perdió definitivamente en las diversas tentativas contrarrevolucionarias que acompañaron la expansión de la revolución antropotécnica moderna. Recordemos que la primera tentativa apareció durante el siglo XVIII y consistió en contraponer a las técnicas disciplinarias una nueva técnica que, aunque poco eficiente, parecía más eficaz, pues partía del interés y voluntad del propio sujeto: me refiero a la técnica liberal de educar mediante el control del medio, que Rousseau diseñó en su *Emilio* (Noguera, 2012). Se trató de una tecnología ambiental fundada en la propia acción del individuo y su regulación indirecta a través del control ambiental, técnica que exigía libertad para conseguir el gobierno del sujeto a partir de su propia voluntad y libertad. Esta técnica rechazaba la escuela, el método y la enseñanza directa, así como la erudición, pues se trataba de formar un “hombre bueno”, buen ciudadano, buen esposo y padre. Aquí, el ímpetu de las grandes cosas a las que aspiraba el moravo son aplanadas por la visión bucólica de Rousseau y sus ensoñaciones en los paseos por el lago de Bienne. La segunda tentativa contrarrevolucionaria tiene su punto más visible en Mayo del 68 francés y continuará en diversos movimientos contra la escuela, por la desescolarización de la sociedad, por la educación permanente, contra el academicismo, contra la tradición, contra la ciencia y a favor del libre desarrollo de la personalidad, el diálogo de saberes, el multiculturalismo y la ciudad educativa o sociedad del aprendizaje.

La crisis de la sociedad disciplinaria (y del proyecto de educacionalización del mundo iniciado con los humanistas del Renacimiento) ha puesto de presente, nuevamente, la persistencia de la estulticia, de la necedad, de la estupidez humana, no por oponerse a la disciplinarización, sino por su rechazo al cultivo de la razón y el pensamiento, por la seducción de la emancipación de las fuerzas internas, por la fascinación del consumo, por el imperio de lo efímero, la ligereza y el hedonismo individualista. Hoy, 350 años después de la muerte de Comenio, sabemos que la estulticia es inextinguible, que nos acompañará mientras habitemos el mundo. Pero también sabemos que se puede mantener dentro de ciertos límites, sabemos que es posible limitar sus oportunidades. Tal vez por ello, de nuevo hoy, aunque tímidamente, la estupidez aparece como objeto de preocupación. El poeta Robert Musil (2010) se ocupó de ella en un

breve ensayo de 1937 en el que concluía que el último y más importante medio contra la estupidez era la resignación. El economista Carlo Cipolla (1996) formula en una de sus leyes de la estupidez que “La probabilidad de que una persona determinada sea estúpida es independiente de cualquier otra característica de la misma persona” (p. 203) lo que significa que no importa cuán inteligente o erudito sea alguien, pues es probable que sea un estúpido o que cometa una estupidez. En su monumental “defensa de la Ilustración”, Steven Pinker se sorprende sobre cómo:

El siglo XXI, una época de acceso sin precedentes al conocimiento, ha sido testigo a sí mismo de vorágines de irracionalidad, entre las que se incluyen la negación de la evolución, la seguridad de las vacunas y el cambio climático antropogénico, así como la promulgación de teorías conspiratorias, desde el 11-S hasta la magnitud del voto popular de Donald Trump [habría que agregar hoy la propia negación de la existencia del SARS-CoV-2 y la pandemia como una gran conspiración]. (Pinker, 2018, p. 433)

¿Es definitivamente el *homo sapiens* un estulto sin remedio? Una respuesta afirmativa sería, sin duda, irracional, pero lo cierto es que la estulticia es difícil de vencer (hasta para los dioses, como nos lo recordaba Schiller). Recientes estudios de una nueva disciplina híbrida entre psicología y economía parecen confirmar la persistencia de la necedad y la estupidez humana. Esta disciplina, que se postula como un cambio de paradigma en las ciencias económicas, se ha dedicado a mostrar que el agente económico no toma sus decisiones con base en criterios de racionalidad, tal como lo proponía la teoría neoclásica, sino que, a la hora de hacer una elección, el individuo actúa de manera sesgada y parcializada lo que significa que el *Homo economicus* no corresponde al humano de la vida real. Uno de los principales representantes de esta tendencia, denominada economía conductual, es Richard Thaler, premio nobel de economía en 2017, quien resume las premisas del antiguo paradigma económico, el del *homo economicus*, en el primer capítulo de su libro sobre “La psicología económica” de la siguiente manera:

La premisa central de la teoría económica es que la gente elige por optimización. De entre todos los bienes y servicios que una familia podría comprar, la familia escoge el mejor que se pueda permitir.

Además, se asume que las creencias a partir de las cuales los Econs llevan a cabo sus elecciones son imparciales, es decir, que elegimos basándonos en lo que los economistas denominan ‘expectativas racionales’. (Thaler, 2017, p. 30)

La cita de Thaler me trae a la mente las imágenes televisivas cuando cientos de personas se aglomeraron en varios supermercados de Bogotá y otras ciudades colombianas, procurando televisores y electrodomésticos de gran formato justo el día en que el gobierno autorizaba el descuento de impuesto al valor agregado, después de varios meses de confinamiento obligatorio: desde luego, en esas multitudes queda evidente la ausencia del *Homo economicus*. Tomando en cuenta esa percepción tradicional que describe Thaler, la nueva disciplina (economía conductual) se ha propuesto “el estudio de las anomalías del comportamiento humano y sus efectos sobre las decisiones económicas” (Kosciuczyk, 2012, p. 24). Lo que se llama anomalía resulta ser el comportamiento de un humano corriente, pero dado que la teoría neoclásica considera que los agentes económicos son “agentes racionales, sin limitaciones cognitivas, conocedores de la racionalidad de los otros agentes y, generalmente, maximizadores de sus propios resultados económicos” (Kosciuczyk, 2012, p. 25), el comportamiento corriente —justo el de aquellas multitudes que salieron del confinamiento apresuradas y ansiosas a comprar electrodomésticos— resulta ser anómalo. Con base en múltiples experimentos y estudios de caso, la economía conductual ha podido constatar que:

todos los agentes tienen limitaciones cognitivas, que son incapaces de procesar racionalmente cantidades grandes de información, que toman decisiones de forma emocional de forma sistemática, sujetos a sesgos en el manejo de probabilidades, y que muchas veces están dispuestos a sacrificar su propio interés para satisfacer diferentes formas de preferencias sociales. (Kosciuczyk, 2012, p. 25)

En últimas, y siguiendo nuestros análisis, podría decirse que la economía conductual ha conseguido mostrar lo que ya sabía Comenio. No es difícil ratificar cotidianamente la tesis de esa nueva tendencia del pensamiento económico; tampoco es difícil percibir las implicaciones que la promoción de ese “agente económico” —también llamado emprendedor o innovador— está generando en el campo de la educación, pero además en el campo de la economía.

Sería necesario decir que tales agentes económicos o consumidores, como los que dibuja la economía conductual y promueven ciertos discursos educacionales, no son otra cosa que discursos claramente anti-educativos. No se trata de un cambio en el concepto de educación, se trata del abandono del concepto (y de las prácticas vinculadas a él) y su substitución por otro que es el aprendizaje. Una cosa es aprender y aprender a aprender y otra es educar y ser educado, formar y formarse. No hay espacio para profundizar en estas cuestiones, en otro lugar se puede encontrar un análisis más detallado (Noguera, 2019), lo que importa, para efectos de este texto, es el señalamiento del ocaso de una manera de pensar y de actuar en relación con el sujeto humano y con la humanidad (palabra, por lo demás, anacrónica) y la irrupción de nuevas formas de gobierno de todos y de cada uno.

El empresario de sí mismo, el emprendedor e innovador, el aprendiz a lo largo de la vida —o como se puso de moda decir en estos días, el que se reinventa a sí mismo—, no necesita del conocimiento, solo requiere información y una actitud emprendedora y rebelde frente a lo tradicional, a la autoridad y a lo establecido. No obstante, gracias a la pandemia que atraviesa el mundo en estos momentos y que nos obligó a detener nuestra normalidad, podríamos decir con toda claridad que la resistencia y el rechazo a la sociedad disciplinaria no han podido aun encontrar una salida, pues la estulticia que campea por el laberinto del mercado que es el mundo contemporáneo, no es una salida. En estas circunstancias, recordar a Comenio tal vez nos ayude a considerar que, justo en este momento histórico, como el moravo al salir del laberinto, “ha llegado realmente la hora tanto de esperar como de intentar algo más grande”.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2001). *Calidoscopios comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*. Universidad Nacional Autónoma de México y Plaza y Valdés.
- Aguirre, M. (2009). Para leer al gran moravo. Notas para un estudio introductorio sobre *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. En J. A. Comenio, *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (pp. 20-84). Biblioteca Nueva.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129.

- Brant, S. (2019). *La nave de los necios*. Akal.
- Cipolla, C. (1996). Las leyes fundamentales de la estupidez. *Cuadernos de Economía*, (25), 200-216.
- Comenio, J. A. (1984). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenio, J. A. (2009). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Gracián, B. (2019). *El Criticón*. Cátedra.
- Gomes, J. (2014). Introdução. En J. A. Comenius, *Pampedia. Educação universal*. Comenius.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Jakubecki, N. (2019). Lotario de Segni, De la miseria de la condición humana o Del desprecio del mundo. *Revista Latinoamericana de filosofía*, 45(2), 270-273. <https://doi.org/10.36446/rlf2019185>.
- Kosciuczyk, V. (2012). El aporte de la economía conductual o Behavioural Economics a las Políticas públicas: una aproximación al caso del consumidor real. *Palermo Bussines Review*, 7, 23-40.
- Magnavacca, S. (2008). Estudio preliminar. En G. Pico della Mirandola, *Discurso sobre la dignidad del hombre* (pp. 17-182.). Winograd.
- Miguel, R. y Morante, M. (1867). *Nuevo diccionario latín-español etimológico*. Imprenta de F. A. Brockhaus.
- Musil, R. (2010). *Sobre la estupidez*. Bid & co.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas*. Siglo del Hombre Editores.
- Noguera, C. (2017). La formación como 'antropotécnica'. Aproximación al concepto de Peter Sloterdijk. *Pedagogía y Saberes*, (47), 23-30. <https://doi.org/10.17227/01212494.47pys23.30>.
- Noguera, C. (2019). Notas sobre el fin de la educación. En C. Noguera y D. Rubio (Comp.), *Genealogías de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C. y Marín, D. (2015). Training the human animal: Biopolitics and anthropotechnics. *Sisyphus*, 3(3), 110-131. <http://dx.doi.org/10.25749/sis.8909>.
- Noguera, C.; Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, (43), 69-78.

- Noguera-Ramírez, C.; Marín-Díaz, D. L. (2020). La educacionalización del mundo: una mirada genealógica de la Modernidad. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 360-376.
- Pico della Mirandola, G. (2008). *Discurso sobre la dignidad del hombre*. Winograd.
- Pinker, S. (2018). *En defensa de la Ilustración*. Paidós.
- Regales, A. (2019). Introducción. En S. Brant, *La nave de los necios* (pp. 5-83.). Akal.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos
- Sol Mora, P. (2010). Miseria/dignitas hominis en El Criticón de Gracián. *Nueva Revista de Filología Hispánica*, 58(1), 95-128. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v58i1.2449>.
- Thaler, R. (2017). *Todo lo que he aprendido con la psicología económica*. Planeta.

La didáctica en la época de su reproducibilidad didacográfica

Alessandro Ballabio

Juan Amós Comenio (1592-1670) es inspirador de la pedagogía moderna y autor de un proyecto educativo presentado en su *Didáctica Magna* (1657), obra monumental donde elabora las instrucciones para llegar a forjar el *tipo* humano a imagen y semejanza de Dios. Según Peter Sloterdijk (2012), “no es casual que este pedagogo visionario [Comenio] hablara de un proyecto escolar como de un *typographeum vivum*, un ‘taller tipográfico viviente’, que debería poblar el mundo con obras maestras provenientes de esa impresora de hombres” (p. 402), que es la escuela moderna.

En este capítulo, se muestra, en primer lugar, como el proyecto didáctico de Comenio (*Didacografía*), no puede concebirse fuera del contexto técnico y tecnológico dominado por la cultura de la imprenta de Gutenberg. En segundo lugar, se señala que el dispositivo tipográfico nos permite visualizar y reproducir un texto prescindiendo de su *con-texto*. De hecho, la reproducción tipográfica del texto tiene por efecto separar y liberar la información contenida en él de su *con-texto* de procedencia para copiarla y transferirla a otros *con-textos*. En tercer lugar, se muestra como el arte tipográfico abre campo a un tipo de interpretación del texto, cuyo mensaje no se

impone verticalmente y de manera autoritaria al sujeto que lo recibe, sino que la impulsa a un libre y horizontal examen crítico del texto. Finalmente, se quiere destacar que, en este proceso de emancipación de la información de su propio contexto, la imagen-representación en Comenio juega un papel fundamental porque se propone como elemento textual mediador entre cosas y palabras. La imagen es un dispositivo intermedio, dinámico y visible que funciona como una interfaz entre las entidades concretas y los signos lingüísticos que las significan, dejando al sujeto libre de interpretar la relación entre cosas y palabras sin invadirlo violentamente.

En resumidas palabras, el contexto de la técnica tipográfica y el nuevo uso que Comenio atribuye a la imagen contribuyen de manera importante a la creación de un nuevo modo de hacer y concebir la didáctica: una didáctica horizontal, *multicentro* y *plurisensorial* que se distingue y desvincula de la comunicación vertical de la voz del maestro que habla desde la cátedra. Así entonces, emerge un modo de hacer didáctica que actúa sobre el medio vital del alumno, el aula, y no sobre el alumno como medio viviente, su unidad psicofísica. En este sentido, la propuesta educativa de Comenio constituye un germinal ejemplo de una ecología de los medios, entendida como un estudio sobre el modo en que los medios de comunicación afectan a la percepción y al entendimiento y cómo nuestra interacción con los medios facilita o dificulta nuestro aprendizaje. Veremos que el aula, así como la concibe Comenio, no es sencillamente aquel lugar que contiene y vehicula el mensaje educativo y pedagógico; por el contrario, *el aula es el mensaje*: es un sistema de intercambio de procesos que plasman el contenido del mensaje mismo y que, de hecho, determinan las formas de percibir, pensar, conocer, comportarse y aprender de aquellos individuos que la frecuentan, y produce efectos dentro y más allá de sus propios muros (Carpenter y McLuhan, 1974).

LA REPRODUCIBILIDAD MECÁNICA DE LA INFORMACIÓN

En 1657, Juan Amós Comenio publicó la *Didáctica Magna*, el tratado a partir del cual tomó forma la idea de la escuela pública moderna y, al año siguiente, el *Orbis Sensualium Pictus* (*El mundo en imágenes*), una obra didáctica ilustrada para niños, a partir de la cual podemos hablar de una *iconografía didáctica* (Farné, 2002), como acotan Runge, Piñeres e Hincapié:

El *Orbis Sensualium Pictus* se presenta, además, como un *registro pictórico* ejemplar susceptible de ser tematizado pedagógicamente [...]. Comenio representa, entonces, un caso singular y ejemplar dentro de la historia de la pedagogía, pues a partir de él —y ésta es la tesis por desarrollar— se ve con claridad la estrecha relación entre imagen, imaginación y formación en el marco de un pensamiento pedagógico y teológico. (Runge, Piñeres e Hincapié, 2007, p. 74)

A partir del *Orbis Sensualium Pictus* de Comenio la imagen ya no puede considerarse un soporte didáctico del texto, porque se integra perfectamente a este y, aún más, se torna el texto de la comunicación. En efecto, lo que caracteriza el proyecto didáctico o *didactográfico* del *Orbis Sensualium Pictus* es la simplificación del proceso de aprendizaje gracias a un sistema mediante el cual las letras del alfabeto están representadas por sus sonidos en lugar de sus nombres: la consonante ‘B’, por ejemplo, está asociada a “*Agnus*” (cordero), cuyo verso es ‘bé é é’. La ventaja de esta estrategia es la estimular la actividad sensorial múltiple del discípulo, a saber, la de escindir el contenido del mensaje y separar los diferentes canales sensoriales de aprendizaje, el visual y el acústico, y permitir la adquisición de información en diferentes niveles.

243

Ahora bien, ¿cómo procesa la mente la información contenida en el mensaje? En su *Didáctica Magna*, Comenio compara la mente humana con un laboratorio en que las imágenes se imprimen como sobre una *tabula rasa* y esboza una fenomenología de la imagen mental, entendida como mera información que se imprime en el cerebro, purificada de todas las sensaciones que la han ocasionado.

Muy acertadamente ha sido comparado nuestro entendimiento, como laboratorio de pensamientos, a la cera, que lo mismo admite la impresión de un sello que se deja modelar en variadas figurillas. Así como la cera es capaz de admitir toda clase de formas y permite ser conformada y transformada del modo que se quiera, de igual manera 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, olfato, oído, gusto o tacto son a manera de sellos que dejan impresa en mi cerebro la imagen de lo percibido. Y por eso, desaparecido [removido] de mis ojos, oídos, nariz o manos el objeto que causaba la impresión, queda en mí su imagen. (Comenio, 1994, cap. V, §10)

En esta cita, el pedagogo moderno nos presenta la imagen mental como un contenido puro, una mera información guardada en nuestra memoria y que necesita ser actualizada mediante la experiencia sensorial, así como acota Vargas Guillén: “el entendimiento lo contiene *todo*, pero se lo tiene que actualizar; esta actualización se logra mediante la experiencia” (2021, p. 75). De este modo, la imagen de la mente humana como *tabula rasa* implica una idea de formación como *in-formación* o como transferencia de contenido mental purificado y separado de la experiencia sensible que, sin embargo, no habría podido ocasionarse sin esta última. No obstante, ¿cómo se logra una mera transferencia de información purificada de sus aspectos sensibles?, ¿cuál técnica permite separar un puro contenido informacional de su concreto *aquí y ahora*?

Con referencia al proceso de reproducción de las imágenes y, en particular, al arte fotográfico, en *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*, Walter Benjamin acota que “la mano quedó dispensada de las tareas artísticas más relevantes, que fueron confiadas al ojo que mira por el objetivo” (2010, p. 12). El filósofo alemán sostiene que el arte de la reproducción mecánica, que debe distinguirse de la práctica de la réplica de obras, manuscritos, etc., contribuye de manera importante a la generación de un mensaje exclusivo para el ojo. Mediante el objetivo fotográfico el ojo selecciona y secciona la parte de mundo que quiere reproducir y despojar de su propio *aquí y ahora*: “incluso a la más perfecta de las reproducciones le falta siempre *una cosa*: el *aquí y ahora* de la obra de arte, la unicidad de su existencia ahí donde se encuentra” (2010, p. 13). De la misma manera, la reproducibilidad mecánica de la escritura es exactamente aquella técnica mediante la cual se neutraliza el “aura” de algo y se genera una pura información, esto es, puro contenido serializado y despojado de su unicidad, sacado de su halo, reproducible y transferible. Desde luego, será nuestro propósito explorar aquellos cambios que la reproducción mecánica de la escritura, inaugurada por la técnica de la imprenta moderna, trajo a la educación a partir de la iconografía didáctica de Comenio.

LA IMPRENTA COMO INTERFAZ TRANSPARENTE

Para adentrarnos en esta pesquisa, hay que entender que es lo que hace la imprenta en tanto dispositivo que posibilita la reproducibilidad mecánica e indefinida de un texto escrito o una imagen. En su *Galaxia Gutenberg* (2015), Marshall McLuhan nos señala un nexo esencial entre la técnica de la imprenta y el aula como laboratorio didáctico privilegiado para el examen visual del texto: “la imprenta significó la posibilidad de crear textos, gramáticas y diccionarios uniformes, ponerlos a disposición de quién quisiera consultarlos visualmente, sin importar cuantos fueran. El aula, como la conocemos, derivó completamente de la palabra impresa” (p. 55). En este sentido, resulta sorprendente leer las palabras con las cuales Comenio describe el aula ideal como un ambiente y laboratorio didáctico o mejor *didacográfico* constituido por imágenes y modelos técnicamente reproductibles de las cosas y expuestos al examen *auto-óptico* de los discípulos.

Puede también, si en alguna ocasión falta el natural, emplearse modelos o representaciones. Esto es, modelos o imágenes hechos para la enseñanza, como es práctica constante en los botánicos, zoógrafos, geómetras, geodestas y geógrafos, que suelen presentar sus descripciones o demostraciones acompañadas de figuras. [...] Como esto, también deberían construirse en todas las ramas del saber modelos autópticos (esto es, reproducciones de las cosas que no pueden tenerse realmente) con el fin de que estuviesen al alcance de las escuelas. Y aunque fuesen necesarios muchos gastos y bastante trabajo, el resultado habría de ser en extremo sorprendente. (Comenio, 1994, cap. XX, §10)

En la propuesta de Comenio el aula se configura como un entorno experimental que presupone una primacía de lo visual sobre lo auditivo en el proceso de aprendizaje. ¿Cómo el ojo pasa a ser el sentido *par excellence* con respecto al oído?, ¿se trata de una mera decisión arbitraria o este cambio se determina técnica e históricamente? McLuhan sostiene que “el aula, como la conocemos, derivó completamente de la palabra impresa” (2015, p. 55) y Sergio Roncallo Dow comenta que

El paso hacia lo escritural que se da con la experiencia moderna tiene como consecuencia, afirmará McLuhan, una mutación en el sentido dominante, toda vez que supone una primacía de lo visual sobre lo

auditivo. El ojo pasa a ser el sentido *par excellence* en la medida en que la escritura abre como plano de referencia un espacio que es esencialmente visual. Aquí yace una brecha que resulta clave para entender una buena parte de la modernidad toda vez que, la conversión a lo lecto-escritural da como resultado el surgir de un nuevo tipo de hombre que llamamos ‘civilizado’ [o educado, según Comenio]. (2011, p. 108)

Ahora bien, como ya mencionamos, la reproducción mecánica de un texto nos permite abstraer el mensaje que contiene de su *contexto* histórico de procedencia y, de este modo, transferir su contenido de un contexto a otro. El arte tipográfico reduce el mensaje del texto a un código compuesto por tipos e incunables abstractos, insignificantes en sí mismos, y lo reproduce mecánica e ilimitadamente. Lo que se pierde totalmente en esta transferencia de información es el “aura” particular del manuscrito que, todavía, conserva los rasgos de su contexto de procedencia; por ejemplo: un jeroglífico, una inscripción rupestre o una Biblia medieval conservan su “aura”, pero el libro moderno resultado de la reproducibilidad mecánica de la escritura mediante la técnica tipográfica de Gutenberg des-contextualiza completamente el mensaje vehiculado por el texto y lo reduce a un código universal reproducible y transferible indefinidamente. Como señala Gian Battista Vico:

Los caracteres tipográficos, por el contrario, es indudable que suponen una gran ayuda para nuestro método de estudios; pues gracias a ellos evitamos los inconvenientes que soportaban los antiguos: el buscar y examinar los códices manuscritos con ingente dispendio y tras largos viajes; y, sin embargo, con frecuencia no se les facilitaba el disponer de ellos, porque sus dueños querían disfrutar del envidioso elogio de ser los únicos en conservar los autógrafos. Hoy, por su ingente cantidad y variedad, en cualquier lugar están al alcance, no ya de los reyes Ptolomeos, sino de cualquier particular, a precios módicos. (1998, p. 432)

En este sentido, el libro impreso es un objeto mucho más accesible, pero sin “aura”, que media entre el código abstracto, la pura información, y el lector que recibe y descodifica el mensaje: es una interfaz que permite un intercambio de información entre el autor y el lector facilitando la conversación interactiva. Al respecto, Carlos Alberto Scolari acota que

La interfaz es la mediadora de un intercambio que funciona de manera muy similar a la relación entre autor-texto-lector. Cuando leemos un libro establecemos una conversación con su autor: él pone algo dentro del texto y los lectores colaboramos en la construcción del significado de la obra. De la misma manera, cuando interactuamos con una interfaz establecemos una conversación con su creador. En ambos casos tenemos un intercambio asíncrono y remoto con el autor o el diseñador: el libro o la interfaz pueden haber sido escritos o diseñados hace muchos años (asíncrono) y su creador no estar presente durante la conversación (remoto). [...] En este caso, la mejor interfaz es la que facilita la conversación. La interfaz como diálogo interactivo. (2018, pp. 24-25)

Así entonces, el libro en tanto interfaz cumple su función si genera en el lector la ilusión de estar conversando directamente con el autor (Ballabio, 2019): la transparencia es una virtud esencial de las interfaces, así como lo destaca también Maurice Merleau-Ponty:

Pero esta es precisamente la virtud del lenguaje [y del libro en cuanto interfaz]: nos arroja sobre lo que significa; se disimula a nuestros ojos en su misma operación; su triunfo está en borrarse y darnos acceso, por encima de los vocablos, al pensamiento mismo del autor, de tal suerte que retrospectivamente creamos haber estado conversando con él sin palabras, de espíritu a espíritu. (2015, p. 28)

La escritura y aún más su reproducción mecánica no se imponen al lector de manera autoritaria, sino que lo invitan a realizar una conversación asíncrona y remota con el autor: una descodificación crítica y sistemática o, en otros términos, una exégesis del contenido informacional del texto depurado de su contexto. El código es el contenido informacional y universal del texto impreso y cada lector colabora en la construcción del significado de la obra (Eco, 1979), purificándolo de sus aspectos *con-textuales*: en este caso la mejor interfaz es la más transparente, es decir, aquella que facilita visualizar el texto para separarlo de su contexto. Así, la escritura tipográfica es más transparente que la escritura manual y esta lo es mucho más con respecto a la comunicación oral. De hecho, si el mensaje fuera vocal la información sería inseparable de su propio tono y, como ya dijimos, el mensaje se impondría de manera autoritaria al oyente sin darle la posibilidad de escindir la información del modo mediante el cual

se transmite. La comunicación vocal es una interfaz que establece un intercambio espurio y poco transparente entre el contenido informacional del mensaje y el oyente, quien forzosamente debe escuchar el mensaje según el estilo y el tono del hablante, dejándole menor autonomía en el trabajo de exégesis de la información.

En esta perspectiva, la voz es un medio “caliente” (McLuhan, 1996) porque la información pasa únicamente por el canal sensorial auditivo y lo calienta, y es difícil, si no imposible, separar el texto de su contexto acústico. De hecho, el oyente toma apuntes para “enfriar” el mensaje, es decir visualiza el discurso del hablante mediante la escritura para tenerlo, por así decirlo, congelado en su hoja de apuntes. En cambio, la escritura es un medio “frío” porque separa el texto de su contexto, transformando un mensaje acústico en una información para el ojo (Osorio-García y Ballabio, 2021). De esta forma, se genera un “lector” (Ong, 1982) capaz de descodificar el contenido informacional del mensaje en autonomía, sin depender del modo como lo recibe y gracias a la transparencia de su interfaz, así como lo señala el filósofo Gilbert Simondon: “la autonomía es la posibilidad de funcionar según un proceso de resonancia interna que puede ser inhibitorio respecto de los mensajes recibidos del resto de la comunidad, y crear la independencia” (2015, p. 243). Por esta razón, afirmamos que el libro impreso es una interfaz mucho más transparente con respecto a la escritura manual y a la oralidad. En efecto, para este último es imposible escindir el “qué” del “cómo” de la comunicación y, por lo tanto, no hay básicamente ningún grado de autonomía e independencia en el oyente con respecto al hablante. En el caso de la escritura manual, la información es visualizada, pero queda depositada en un manuscrito físico relacionado con su contexto particular de aparición. Finalmente, la reproducción mecánica de la escritura desvincula definitivamente el contenido informacional del texto y lo vuelve un código universal, abstracto, reproducible y reconfigurable infinitas veces.

EL ACONTECIMIENTO DE UN ESPÍRITU DE LIBERACIÓN

Hasta ahora hemos afirmado que la escritura y el arte tipográfico congelan la información y la vuelven recuperable libremente en el contexto que nos agrada más: el aula, la casa, la biblioteca, el museo, etc. Otra cuestión de fundamental importancia que hemos señalado

es que la autoridad del texto escrito no se impone desde afuera, sino que es interna e inmanente al texto mismo y está, por así decirlo, depositada en él, disponible para iniciar una conversación interactiva, asíncrona y remota con el lector para provocarlo al libre examen de la verdad del texto.

A partir de estas consideraciones, no es difícil entender que la imprenta abre paso a un cambio de época y que lo que está en juego no es sencillamente una innovación técnica que realiza el paso del manuscrito al libro impreso, sino una novedosa percepción del sentido de la *auctoritas*. En efecto, nuestra hipótesis es que, a partir de la introducción de la tecnología de la imprenta, Martin Lutero propuso su reforma religiosa. Del mismo modo, Comenio demuestra una sensibilidad y una atención al cambio de mentalidad introducido por la imprenta hasta fundamentar su didáctica en ella. Lutero, y sobre todo Comenio, se percatan que el alcance universal de una reforma religiosa y educativa no derivan propiamente de un esfuerzo moral de un individuo o de un grupo social, sino que dependen de los efectos introducidos por el mecanismo de reproducibilidad infinita del texto impreso: “la invención del tornillo de prensa y de los tipos móviles [...] Lutero la interpretaba como el más grande don divino, un medio sin antecedentes para dar a conocer la verdadera religión en toda la tierra”¹ (Mori, 2017, p. 105). Del mismo modo, Comenio subraya el valor del arte tipográfico para la educación:

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. Pues de igual modo que el arte de la tipografía, aunque más difícil, costoso y trabajoso es, sin embargo, más adecuado para copiar los libros con mayor rapidez, exactitud y elegancia, así también este nuevo método, aunque asuste al principio por sus dificultades, una vez implantado, servirá para instruir a muchísimos con aprovechamiento más seguro y mayor complacencia que con el actual y corriente desorden. (1994, cap. XXXII, §2)

1 Traducción propia. “L’invenzione del torchio tipografico e dei caratteri mobili [...] Lutero la interpretava come il più grande dono divino, un mezzo senza precedenti per fare conoscere la vera religione in tutta la terra”.

Por otra parte, cuando Lutero expuso sus *95 Tesis* en el portón de la iglesia del castillo de Wittenberg en 1517, no estaba consciente de que el alcance de sus afirmaciones habría podido ser universal gracias a la imprenta. Su intento inicial era el de comunicar al arzobispo de Brandeburgo su malestar con respecto a la práctica de las doctrinas de las indulgencias. A pesar de que sus *95 Tesis* no estaban dirigidas al pueblo, entre el final del 1517 y el inicio del 1518 ya circulaban en versión impresa en Leipzig, Núremberg y Basilea. La difusión masiva de las *95 Tesis* provocó revueltas y el religioso terminó siendo, sin inicialmente quererlo (Hertling y Bulla, 2001), el portavoz del malestar del pueblo germánico. Lutero lamentó tal situación porque las *95 Tesis* estaban dirigidas a los doctos y contenían proposiciones inciertas. No se había dado cuenta que la imprenta estaba generando un pueblo distinto, un sujeto nuevo que pretendía tener acceso al saber religioso de manera horizontal, brincando por encima de la *auctoritas* vertical de la Iglesia institucional. Cuando se dio cuenta que el daño ya estaba hecho, intentó explicar sus *95 Tesis* en el texto pedagógico dirigido al pueblo *Un sermón sobre la indulgencia y gracia* (1518).

Sin embargo, Lutero estaba iniciando un proceso mucho más radical del que creía inicialmente: su crítica a un problema concreto mediante el texto de las *95 Tesis* iba a cuestionar directamente la autoridad vertical y religiosa del papa hasta su rechazo público el 10 de diciembre de 1520. La formulación de los tres principios para la guía del fiel, a saber, *sola gratia*, *sola fide* y *sola scriptura* constituían una abierta crítica al magisterio del papa como única voz intérprete de la Sagrada Escritura. El monje agustiniano “niega la autoridad de la Iglesia de Roma y admite solo la Escritura” (Márquez, 2017, p. 79). El episodio de la difusión de las *95 Tesis* le había hecho entender que la imprenta era la condición técnica para que cada fiel pudiera entablar un diálogo interactivo, asíncrono y remoto con el *Autor* de la *Biblia*, de manera autónoma e independiente y sin apelar a una *auctoritas* externa. A partir de la tecnología de la imprenta la cultura se laiciza y el saber religioso se emancipa de las autoridades religiosas. Únicamente faltaba traducir la *Biblia* al alemán y de esta forma inaugurar la primera obra de la literatura alemana para que cada fiel pudiese escudriñar el contenido informacional de la *Biblia* siguiendo su propio “jefe interior”.

Al mismo tiempo se estaba realizando, gracias a la imprenta, la posibilidad de crear “escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente” (Comenio, 1994, cap. XI, §1), mediante una didáctica horizontal fundamentada en una autoridad inmanente al diálogo entre el lector y el autor del texto impreso. En este sentido y como afirma Vargas Guillén, es Comenio quien cumple el proyecto de reforma cultural iniciado por Lutero en cuanto laicización de la mentalidad y renovación educativa:

Comenio, pues, es un reformador, no un reformado; su aporte es a la pedagogía lo que el de Lutero a la Iglesia, a la religión, a la teología. En otras palabras, Comenio es reformador porque sus ideas se asemejan a las propuestas de Lutero y Calvino los cuales son precursores de la Reforma Protestante de principios del siglo xvi. (2021, p. 79)

Tanto la renovación religiosa de Lutero como la pedagogía de Comenio derivan de un mismo espíritu laico y horizontal de liberación para poder conocer autónomamente el contenido informacional de los textos de la tradición, que desafía la autoridad de la Iglesia y de la Escolástica y se introduce en la historia con la técnica de la imprenta. Así lo destaca también Pablo Esteban Rodríguez:

Este espíritu de formación laico y horizontal de liberación del poder conocer derivado de la técnica de la imprenta de Gutenberg es lo que podríamos llamar ‘espíritu enciclopédico’ [...]. La primera etapa es la del Renacimiento, que buscó desprenderse de la tutela de la religión, ya sea para volver sobre sus propias fuentes, como la Biblia para la Reforma protestante, o para volver sobre la Antigüedad de un modo no dogmático. (2016, p. 104)

EL AULA-LABORATORIO Y LA DIDÁCTICA-AUTOPSÍA

En este último apartado, volvamos a dirigir nuestra atención específicamente sobre la originalidad de la propuesta didáctica de Comenio y, de modo particular, sobre el valor formativo que el pedagogo moravo atribuye a las imágenes. Anteriormente, se mostró que, en el siglo xvii, Europa vivía un ambiente cultural determinado por un espíritu de liberación del saber de sus vínculos autoritarios que habían marcado, a lo largo de su historia, su tradición religiosa y filosófica. Además, se evidencia en la mentalidad de la época un interés por desarrollar

un método pedagógico fundamentado sobre la experiencia sensible. De hecho, el lusitano Francisco Sánchez (1551-1623), filósofo, médico y profesor, señaló con fuerza la necesidad de adoptar un método para la educación: “nada, en efecto, en la enseñanza tiene tanta importancia cuanto el método, que frecuentemente varía según los hombres: saberlo utilizar no es menos laborioso e ingenioso que útil y es tan esporádico cuanto necesario”² (2011, pp. 184-186). De igual forma, Comenio no solamente subraya la necesidad de un método para la didáctica, sino que lo caracteriza como un conjunto de pasos que van de la evidencia de la percepción visual a la claridad de las ideas inteligibles, de “las cosas a las palabras”: “el primero, y más grande, de los libros divinos es el propio mundo visible; este libro está escrito con tantas letras como criaturas hay en él” (Comenio citado en Sloterdijk, 2012, p. 447).

En la época moderna, junto con la idea de método, la escuela moderna se concibió como “una oficina en la cual el alma novicia se forma en la virtud” (Comenio citado en Sloterdijk, 2012, p. 449)³ a partir de la experiencia sensible. El espíritu enciclopédico antes mencionado introduce una novedosa relación entre el poder y el saber, y el hombre moderno adquiere la conciencia de poder controlar, organizar y divulgar libremente el saber a partir de las técnicas y tecnologías de su tiempo, como por ejemplo la imprenta. En este marco cultural la escuela como oficina y máquina de proyección y control del saber asume un papel fundamental, así como lo señala Peter Sloterdijk: “ya Comenio no dejaba ninguna duda: la escuela debe convertirse en una máquina. Su tarea es sacar al mundo reproducciones perfectas de hombres cabales, hombres auténticos y logrados” (2012, p. 455). Así, la finalidad de la didáctica de Comenio es la de procurar el orden en todo y la escuela se concibe en analogía con “una pequeña maquina verdaderamente ingeniosa compuesta de cilindros, poleas y cuerdas, de tal modo que unos elementos ayudasen a los otros para obtener la multiplicación de las fuerzas” (Comenio, 1994, cap. XIII, §8). La escuela es una máquina cuyos engranajes desencadenan múltiples fuerzas que interactúan entre ellas de manera horizontal. La didáctica, como método pedagógico, es aquella técnica de control

2 Traducción propia. “Nihil enim tantum in docendo momentum habet, quantum methodus: quae subinde tam varia hominibus est: quaeque uti scire non minus laboriosum, ingenioque plenum est, quam utile: nec minus rarum, quam necessarium”.

3 Traducción propia. “Schola est officina, in qua novelli animi ad virtutem formantur”.

que paso a paso orquesta, organiza y transforma el mensaje de la enseñanza, el aula-ambiente y los alumnos con amabilidad: “si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa” (Comenio, 1994, cap. XVII, §16). Finalmente, la didáctica debe forjar un nuevo *tipo* humano en analogía con el proceso de impresión de Gutenberg, y en esta reproducción mecánica la teoría de las imágenes propuesta por Comenio asume un papel fundamental.

Aún más, la técnica didáctica puede y debe aplicarse desde temprana edad, así que, otro legado fundamental del planteamiento pedagógico moderno es el descubrimiento de la infancia como sujeto social, como lo acota Roberto Farné:

Los niños inician a ser reconocidos como sujetos sociales, en el centro de atenciones específicas que llevan, entre otras cosas, a una producción cultural expresamente dedicada a la educación; las imágenes son el principal objeto de referencia de tal producción y se materializan en abecedarios y juegos, libros ilustrados y láminas, etc. (2019, p. 6)⁴

Abecedarios, juegos y libros ilustrados son los instrumentos de una didáctica que traduce sus problemas, soluciones y acciones en imágenes, y mediante las cuales los alumnos participan de manera interactiva y horizontal en el trabajo en el aula con acciones creadoras y centrífugas y no solamente receptoras y centrípetas (Ballabio, Gamboa y Vargas, 2020). La presencia de imágenes estimula el diálogo, la visualización, la abstracción, la memorización del mensaje vocal de su contexto y la capacidad de disociar y reunir el nivel acústico y visual de la información (el sonido “B” y la palabra escrita “Agnus”). Todas las técnicas mencionadas implican un trabajo interactivo en primera persona por parte del discípulo, quién se vuelve protagonista y *auctoritas* de su propio aprendizaje. Estas acciones y estrategias no dejan intacto el aula-ambiente, sino que lo reestructuran como un lugar de intercambio dinámico e inestable de informaciones: el aula mismo, su configuración se torna el mensaje mismo de la comunicación y no el mero ámbito-contenedor de la praxis didáctica.

4 Traducción propia. “I bambini si avviano a essere riconosciuti come soggetti sociali, al centro di specifiche attenzioni che portano tra l'altro a una produzione culturale espressamente dedicata all'educazione; le immagini sono il principale oggetto di riferimento di tale produzione e si materializzano in abecedari e giochi, libri illustrati e figurine, ecc.”

Cabe señalar que esta modalidad de enseñanza participativa y horizontal de aprendizaje que Comenio propone contrasta netamente con la educación escolástica tradicional. Al respecto, Farné nos recuerda que

La instrucción [escolástica] era basada esencialmente en la repetición mnemónica de conceptos y en un pedante verbalismo que no era soportado por ninguna experiencia directa, sino únicamente en los textos del maestro cuyas lecciones se aprendían de manera pasiva y repetitiva. [Además], la alfabetización y la instrucción primaria se desarrollaban en [...] grandes habitaciones donde se recogían un gran número de niños de diferentes edades, sumisos a un maestro cuya enseñanza era normalmente planteada según un estilo autoritario. (2019, pp. 15-16)⁵

En cambio, para Comenio la experiencia directa e indirecta de las cosas, mediante sus imágenes y modelos, es de fundamental importancia para que se pueda suscitar en el estudiante su papel protagónico en el proceso de aprendizaje. De hecho, como vimos anteriormente, Comenio compara la mente humana con la aristotélica *tabula rasa* sobre la cual se imprime pasivamente el conocimiento sensible de las cosas, el cual se ordena activamente en imágenes mentales mediante los criterios de semejanza, diferencia, contigüidad y relaciones causa-efecto. En este sentido, nuestro pedagogo moravo define las imágenes de las cosas como el resultado de un proceso de abstracción de los aspectos sensibles percibidos directamente. Aún más, se podría afirmar que la imagen de algo corresponde a lo que indirectamente queda en la mente en tanto huella depurada de la experiencia sensible directa. Así que nuestra memoria se configura como un depósito de imágenes vicarias de la realidad percibida o representaciones mentales de ella. En esta perspectiva y como ya se vio, la vista resulta ocupar un papel privilegiado con respecto a los otros sentidos justamente porque olfato, oído, gusto y tacto no poseen un objeto mental sustituto como lo es la imagen para la vista:

5 Traducción propia. "L'istruzione era basata essenzialmente sulla ripetizione mnemonica di concetti, su un pedante verbalismo che non era supportato da alcuna esperienza diretta, ma solo sui testi del maestro le cui lezioni venivano trascritte e imparate in maniera passiva e ripetitiva [...]. L'alfabetizzazione e l'istruzione di base avvenivano in ambienti per lo più malsani e degradati: grandi stanze dove si raccoglieva un numero elevato di bambini di età diverse, sottomessi a un maestro il cui insegnamento era normalmente improntato a uno stile autoritario".

Hemos de hablar ahora del modo o método de poner los objetos en presencia de los sentidos de tal manera que causen una impresión duradera. Este método podemos deducirlo de la visión externa, que requiere para efectuarse: (1) Que lo que ha de verse se coloque delante de los ojos. [...] (5) Para que la vista conozca en el primer momento la cosa entera. (6) Y luego la examine separadamente por partes. (7) Y ordenadamente del principio al fin. (8) Deteniéndose en cada una de ellas. (9) Hasta distinguir rectamente todas por sus diferencias. Observados cuidadosamente estos requisitos se efectuará la visión con exactitud; si falta uno o varios de ellos no se verificará o se realizará mal. (Comenio, 1994, cap. XX, §13)

La experiencia sensible es un conocimiento que pone en relación los múltiples niveles sensoriales entre ellos y, sin embargo, el examen visual o *autopsía* mantiene una primacía y constituye el fundamento y la puerta del conocimiento sensible e inteligible. De todas formas, así como afirma Farné, aunque el término *autopsía* etimológicamente hace referencia únicamente a la percepción visual (*auto-óptica*), Comenio extiende su significado a todo el abanico de experiencias sensibles en cuanto conocimiento directo de la realidad.

La autopsía se vuelve la actitud que permite el giro radical en el modo de hacer y pensar la ciencia. Hasta la segunda mitad del Siglo XVI en efecto no se estudiaba la realidad con los ojos propios, sino mediante los textos de la tradición. [...] El maestro [está] sentado en la parte alta (sobre la cátedra) mientras habla o en acto de leer un libro, y en la parte baja los alumnos dedicados a escuchar o escribir. [...] La organización del espacio didáctico era funcional sobre todo al uso y escucha de la palabra, y toda la atención converge sobre la figura y la voz del maestro. (Comenio citado en Farné, 2019, pp. 19-20)⁶

La presencia de imágenes, modelos tridimensionales de la realidad, abecedarios y libros ilustrados en el aula representa una ruptura con respecto a la didáctica tradicional, autoritaria y vertical que considera la voz del maestro como interpretación única y el texto

6 Traducción propia. "L'autopsia diventa l'atteggiamento che consente la svolta radicale nel modo di fare e di pensare la scienza. Fino alla seconda metà del XVI secolo infatti non si studiava la realtà con i propri occhi, ma attraverso i testi della tradizione. [...] Il maestro seduto in alto (sulla cattedra) mentre parla o nell'atto di leggere un libro, e in basso gli allievi intenti ad ascoltare o a scrivere. [...] L'organizzazione dello spazio didattico é funzionale soprattutto all'uso e all'ascolto della parola, e tutta l'attenzione converge sulla figura e sulla voce del maestro".

como algo sagrado y no escudriñable por el método de la *autopsía*. En esta perspectiva, la voz del maestro que se dirige verticalmente desde lo alto de su cátedra y jerarquiza la enseñanza, pierde autoridad. En la visión de Comenio el fulcro del aprendizaje ya no es un elemento externo al proceso de aprendizaje mismo: el maestro, su voz, su interpretación o el libro “sagrado” en el cual supuestamente se deposita el saber. Es más bien un principio intrínseco a la experiencia que el discípulo hace de *El mundo en imágenes*. Así que la tarea del maestro es únicamente la de suscitar horizontalmente este principio inmanente a la experiencia del discípulo, sin violentarla verticalmente, para que pueda inventar soluciones a los problemas que se le presentan, como lo señala Gilbert Simondon: “adaptar un ser a una sociedad metaestable es darle un aprendizaje inteligente que le permita *inventar* para resolver los problemas que se le presentarán en toda la superficie de las relaciones horizontales” (2017, p. 232). Aún más, “¿qué es entonces un verdadero aprendizaje? Es la adquisición de numerosos esquemas bien integrados que dan al ser humano adulto un poder de plasticidad y de permanente adaptación inventiva” (Simondon, 2017, p. 235). Si la fuerza inventiva del estudiante es extrínseca y ajena a su proceso de formación, el estudiante nunca podrá solucionar los problemas que encuentra en autonomía y terminará siendo un ser humano alienado.

Finalmente, ¿bajo qué condiciones de posibilidad el discípulo reconoce en sí mismo un principio interno de invención y solución de problemas? Volviendo sobre nuestra idea inicial, es propiamente la técnica de la imprenta tipográfica que, reproduciendo mecánicamente el texto escrito, lo desacraliza y le quita su “aura” y abre al público la posibilidad del autoexamen o *autopsía*, independientemente de la *auctoritas* instituida. Esta liberación del saber es válida tanto para Lutero en el ámbito religioso, como para Comenio con respecto a la educación escolar; y por eso Comenio describe el aula como un laboratorio didáctico en que se imprimen, mediante la técnica *didacográfica*, las almas de los estudiantes como si fueran caracteres tipográficos móviles. El alumno está llamado a “trabajar” directamente sobre las cosas, los modelos de las cosas presentes en el aula, y sobre las imágenes que el texto presenta. El protagonista de la propuesta didáctica de Comenio es el estudiante, mejor dicho, es el despertar de una experiencia de invención y aprendizaje suscitada, y ojalá no obstaculizada, por la técnica *didacográfica* del maestro.

[5] Vamos a continuar el ejemplo del arte tipográfico ampliando la comparación que hemos hecho con el armónico artificio de este nuevo método, a fin de que se vea claramente que las ciencias pueden inculcarse en las inteligencias del mismo modo que se imprimen exteriormente en las hojas de papel. Esta es la razón de que no sea un despropósito inventar y aplicar a esta Didáctica nueva un nombre parecido al de Tipografía, llamándola Didacografía. Pero vamos a exponer esta materia por partes. [6]. El arte tipográfico tiene sus elementos y operaciones propias. Los elementos son principalmente: papel, tipos, tinta y prensa. Las operaciones: preparación del papel; composición de los tipos conforme al original; disolución de la tinta, investigación de las erratas; impresión; desecación, etc., para todo lo cual existen procedimientos infalibles que, rigurosamente observados, producen resultado eficaz. [7]. De igual manera pasan las cosas en la Didacografía (séanos lícito conservar este nombre). El papel son los discípulos cuyas inteligencias han de ser impresas con los caracteres de las ciencias. Los tipos o caracteres son los libros didácticos y demás instrumentos preparados para este trabajo, gracias a los cuales ha de imprimirse en los entendimientos con facilidad todo cuanto ha de aprenderse. La tinta es la voz viva del Profesor que traslada el sentido de las cosas desde los libros a las mentes de los discípulos. La prensa es la disciplina escolar que dispone y sujeta a todos para recibir las enseñanzas. (Comenio, 1994, cap. XXXII, §5-7)

CONCLUSIONES

Como vimos, según Comenio el uso de la imprenta favoreció la aparición de la imagen como dispositivo didáctico de liberación del poder conocer y laicización de la cultura: en síntesis, permitió el nacimiento de la *didacografía*. De esta forma el arte de la escritura tipográfica se vuelve el paradigma de una reforma de la enseñanza cuyo “asunto depende únicamente de la preparación de los libros panméticos” (Comenio, 1994, cap. XXXIII, §9), en los cuales las imágenes son los textos de la didáctica. Con la *didacografía* de Comenio se abre el horizonte de la didáctica como dispositivo realmente liberador del sujeto y al mismo tiempo enciclopédico-universal. En particular, las características de su metodología son:

1. El conocimiento parte de la estimulación sensorial y va de la materia sensible a la forma del entendimiento según la máxima: “nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu”.

2. La imagen no es un pre-texto para vehicular el mensaje, sino que es el texto del mensaje abstraído de su *con-texto*.
3. La imagen tipográfica tiene el poder de separar los canales sensoriales mediante los cuales se comunica el mensaje. En efecto, si la voz natural habla directamente al oído, la imagen *didacográfica* tiene el poder de estimular la actividad sensorial múltiple en el discípulo, a saber, la de separar los diferentes canales sensoriales (visual y acústico): la imagen remite visualmente a su objeto ("*Agnus*") y acústicamente al sonido relacionado a ella ("bé é é").
4. De este modo, se produce una didáctica horizontal que se desvincula de la "caliente" y posiblemente violenta comunicación monosensorial y vertical de la voz del maestro. Se trata de una didáctica que actúa sobre el medio vital del discípulo y no sobre él mismo como medio viviente.
5. El modelo *didacográfico* de Comenio propicia, a nuestro modo de ver, un espacio de participación horizontal en el cual ninguna voz se impone sobre las otras, proponiéndose como una voz en diálogo sobre el mismo mensaje común: la imagen-texto impresa. Así, se genera un ámbito formativo que podríamos definir un laboratorio *didacográfico* y que se configura como un aula, sin los muros de un saber institucionalizado y autoritario.
6. Finalmente, el papel del maestro es parecido al del arte tipográfico: propiciar la tinta para que cada estudiante imprima el texto del mundo en su propia hoja.

La tinta es la voz viva del Profesor que traslada el sentido de las cosas desde los libros a las mentes de los discípulos. La prensa es la disciplina escolar que dispone y sujeta a todos para recibir las enseñanzas. (Comenio, 1994, cap. XXXII, §5-7)

REFERENCIAS

- Ballabio, A. (2019). *Percepción e individuación. Cinco estudios fenomenológicos sobre Merleau-Ponty*. Aula de Humanidades.
- Ballabio, A., Gamboa, S. C. y Vargas Guillén, G. (2020). Modus essendi y cognoscendi del individuo y del sistema cibernético en Gilbert Simondon. *Folios*, (52). <https://doi.org/10.17227/folios.52-10664>.
- Benjamin, W. (2010). *La obra de arte en la época de su reproducción mecánica*. Casimiro.
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros. Investigaciones sobre técnicas de comunicación*. Laia.
- Comenio, J. A. (1970). *Orbis Sensualium Pictus*. En *Opera Omnia* (tomo 17). Academia Praha.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula*. Bompiani.
- Farné, R. (2002). *Iconologia didattica: le immagini per l'educazione: dall'Orbis pictus a Sesame Street*. Zanichelli.
- Farné, R. (2019). *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*. Marietti.
- Hertling, L. y Bulla, A. (2001). *Storia della Chiesa*. Città Nuova.
- Márquez, C. (2017). Lutero y el inicio de la Reforma protestante. *Revista de la Universidad de Cantabria*, 21, 1-14.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- McLuhan, M. (2015). *La Galaxia Gutenberg: génesis del 'Homo Typographicus'*. Aguilar.
- Merleau-Ponty, M. (2015). *La prosa del mundo*. Trotta.
- Mori, L. (2017). *Orbis pictus. Per una storia della filosofia dell'informazione*. Edizioni ETS.
- Ong, W. J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Osorio-García, S. N. y Ballabio, A. (2021). El bastón, la consonante y la mentalidad técnica moderna. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 42(125). <https://doi.org/10.15332/25005375.6751>
- Rodríguez, P. E. (2016). Enciclopedismo, tecnología y educación: El nuevo estadio de la cultura según Gilbert Simondon. *Revista Q*, 10(20), 5-23. <https://doi.org/10.18566/revistaq.v10n20.a01>.
- Roncallo Dow, S. (2011). *Más allá del espejo retrovisor. La noción de medio en Marshall McLuhan*. Pontificia Universidad Javeriana.

- Runge Peña, A.; Piñeres, J. D. e Hincapié García, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis Sensualium Pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 71-90. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6675>.
- Sánchez, F. (2011). *Tutte le opere filosofiche. Testo latino a fronte*. Bompiani.
- Scolari, C. A. (2018). *Las leyes de la interfaz*. Gedisa.
- Simondon, G. (2015). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información* [Traducido al español por Ires, P.]. Cactus.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica* [Traducido al español por Martínez, T. y Rodríguez, P.]. Cactus.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Vargas Guillén, G. (2021). Los presupuestos filosóficos en la *Didáctica Magna* de Juan Amós Comenio —Comenio, 350 años—. *Revista Pedagogía y Saberes*, (54), 69-84. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11525>.
- Vico, G. B. (1998). Del método de estudios de nuestro tiempo. *Cuadernos sobre Vico*, 9-10, 401-436.

PARTE IV
PERSPECTIVA DE LA ESCUELA

Volver a la didáctica general hoy: entre Juan Amós Comenio y Wolfgang Klafki

Diana Melisa Paredes Oviedo

Es importante iniciar esta lección haciendo ciertas precisiones sobre los asuntos de los que me ocuparé. Inicialmente, es importante hacer algunas aclaraciones sobre el modo en que se entenderá la *didáctica general* aquí, por ello considero esencial partir de algunas reflexiones en torno al tema y luego proceder a las referencias que se harán sobre Juan Amós Comenio y Wolfgang Klafki.

Por *didáctica* vamos a entender un subcampo de la ciencia de la educación, vinculada a la tradición alemana, cuya meta es el análisis científico de la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, posee un carácter descriptivo y explicativo, además de científicidad, al enmarcarse en el desarrollo de las diferentes tendencias que la componen, a saber: la pedagogía de las ciencias del espíritu, la pedagogía empírica y la ciencia de la educación crítico-constructiva. En el desarrollo histórico de la didáctica en esta tradición, se han presentado diferentes propuestas como la didáctica berlinesa, la didáctica comunicativa, la didáctica teórico-formativa, la didáctica crítico-constructiva y la didáctica enfocada en la formación.

La didáctica general, siguiendo a Brezinka (1992), Runge (2013) y a Velilla (2018), se entiende como un nivel de la didáctica enfocado a hacer explícitas las reglas y las normas que guían la praxis de la enseñanza. También es aquella que se encarga de sopesar los criterios con base con los cuales se toman decisiones sobre qué tipo de estrategia permite hacer frente a un problema de aprendizaje y alcanzar las metas formativas de aprendizaje o pedagógicas. Finalmente, se ocupa de definir conceptos y realizar la validación de enfoques especulativos y prácticos centrados en caracterizar casos particulares.

Antes de avanzar, considero pertinente aclarar que la enseñanza la voy a entender desde dos perspectivas que no se excluyen. La primera, en un sentido amplio, nos permite comprender la enseñanza como un conjunto de prácticas en las que se conjugan contenidos y su contexto sociohistórico, las perspectivas sociales y antropológicas de un grupo, la pregunta por la formación, los ideales de humano, las posibilidades de subjetivación y las relaciones entre los seres humanos y el mundo, las imágenes y los símbolos. Así las cosas, la enseñanza no es un asunto de transmisión de contenidos o el alcance de competencias, se entiende como el entramado que, justamente, permite responder a esa maleabilidad y perfectibilidad que nos constituye. La intersección de todos estos elementos hace imposible formular modelos únicos que la expliquen, la tarea que podemos adelantar es reconstruir cómo se da la relación entre ellos.

La segunda, en sentido estricto desde la perspectiva metódica, siguiendo nuevamente a Runge (2013), se entiende como una práctica educativa, cuyo propósito es desarrollar conocimientos, habilidades o destrezas de un alumno o de un grupo, con frecuencia por una vía interactiva. Aparecen roles como el de docente y el estudiante, donde el primero le ofrece al segundo, a través de diferentes metodologías, una serie de posibilidades para que alcance el desarrollo mencionado. La enseñanza, paulatinamente, se ha concentrado en espacios institucionalizados y con intenciones explícitamente racionalizadas; mediada por una planeación u organización de metas de aprendizaje, contenidos y estrategias; y facilitada por un guía profesional. Recordemos que estamos hablando desde el nivel metódico que, para Klafki (1991), corresponde a la indagación por la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje. En ese sentido, la enseñanza se caracteriza por situaciones de carácter interactivo

en las que se conjugan las diferentes formas sociales que organizan la relación educativa (cómo se trabaja, quiénes trabajan, dónde se trabaja); los esquemas de acción de la enseñanza (de qué modo participan los diferentes actores); y los pasos de la enseñanza, lo que denominaríamos propiamente la secuenciación. Al conjugarse todos estos elementos, podemos observar que la metódica no se agota en la respuesta a la pregunta sobre cómo enseñar a secas, sino que es un campo complejo en el que las decisiones del analista didáctico inciden fuertemente en el rumbo del proceso de enseñanza.

La distinción anterior es importante, puesto que la didáctica general se ocupa, precisamente, de la enseñanza en sentido amplio. Siguiendo aquí a Flechsig (1996), para poder precisar el lugar y objeto de la didáctica general, es menester identificar los niveles de reconstrucción de los que se ocupa la didáctica. En primer lugar, se encuentran las descripciones de la praxis de la enseñanza. El objeto de descripción aquí son las situaciones discretas de enseñanza, las prácticas particulares de las que se hace un registro específico, por ejemplo la práctica de laboratorio en determinada fecha o la comunidad de indagación sobre la ira con el grado 8º. Aquí se presenta de manera detallada lo que acontece en ese momento puntual (fecha, hora, lugar, objetivo, tema, actividades, desarrollo de las actividades). Es posible señalar que un docente, cuando desarrolla la parte descriptiva de su diario pedagógico o de campo, está, en sentido preciso, respondiendo a este nivel reconstructivo. En segundo lugar, se encuentran los modelos de enseñanza. El objeto aquí es la identificación de regularidades entre diferentes descripciones de la praxis de la enseñanza. Con este ejercicio, se alcanza un nivel de abstracción distinto, en el que emergen categorías con una dimensión descriptiva y explicativa. En tercer lugar, se encuentran los modelos categoriales de la didáctica. Su función es reconstruir a partir de lo hallado en el segundo nivel y avanzar en la fundamentación teórica y conceptual de los modelos de enseñanza. Son modelos de teóricos para teóricos de la didáctica (un ejemplo es el triángulo didáctico).

Runge (2013), siguiendo a Petersen, nos muestra que existe una correspondencia entre cada nivel y las posibilidades reflexivas. En el caso del nivel uno, le corresponde el nivel de la praxis o de la profesión en el que las reflexiones se enfocan esencialmente en la preparación, desarrollo y seguimiento de la enseñanza. En este nivel, encontramos

lo respectivo a la metódica, a las reconstrucciones que hacen los docentes de su acción y ofrece material para investigar la enseñanza en situaciones concretas con miras a incidir en la planeación. En el caso del segundo nivel, le correspondería la teoría. Se encuentran las didácticas específicas, las teorías y modelos didácticos, y las investigaciones sobre la enseñanza enfocadas en la identificación de aspectos y momentos estructurales en la enseñanza. Por último, al tercer nivel le corresponde la metateoría o teoría después de la teoría. Este es el lugar de la didáctica general que recoge la historia, los fundamentos, las teorías, planteamientos y conceptualizaciones sobre la enseñanza; a los que se suman, los problemas y las orientaciones teórico-disciplinares. Al respecto, Runge (2013) nos dice lo siguiente:

La metateoría didáctica es la totalidad del pensamiento relacionado con las teorías didácticas referidas a la formación (*Bildung*), la cual lleva a enunciados sistemáticos acerca de cómo y para qué se desarrollaron y configuraron las teorías didácticas; es decir, sobre cómo podrían o deberían ser. (p. 215)

Podemos observar entonces que la didáctica general no se ocupa de delimitar un método general o universal de enseñanza; que, si bien, alude a la praxis de la enseñanza, su objetivo no es intervenir en la planeación didáctica y que su finalidad es la categorización de las diferentes prácticas de enseñanza, con la previa identificación de sus estructuras. Tal perspectiva es la que anima a escribir este capítulo, revisar algunos elementos de las propuestas didácticas de Juan Amós Comenio y Wolfgang Klafki a la luz de esta perspectiva general, presentar algunas similitudes y diferencias y dar de qué pensar sobre ello. Esto es así porque en el presente, Klafki ha sido catalogado como un didacta general que retoma o actualiza los postulados comenianos. No obstante, a modo de corolario de este apartado, indicaré que seguiremos para este análisis la estructura que propone Klafki (1991) en el artículo *Sobre la relación entre didáctica y metódica*. Plantea que hay un sentido amplio de la didáctica que se puede comprender en los siguientes términos:

En particular, la didáctica en amplio sentido abarca como investigación y teorización cuatro dimensiones fundamentales (esta esquematización tiene la influencia decisiva de la llamada didáctica berlinesa).

Didáctica en sentido amplio, abarca entonces decisiones, condiciones y fundamentaciones para las decisiones sobre:

1. Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza.
2. Contenidos.
3. Las formas de organización y realización (donde la relación entre procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser entendida como una relación de interacción). Esta es la perspectiva de la metódica.
4. Medios de enseñanza. (p. 87)

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA LINGÜÍSTICA, PEDAGÓGICA Y PANSÓFICA DE JUAN AMÓS COMENIO

Comenio desarrolló una parte de su obra en el Sacro Imperio Germánico marcado por las tensiones religiosas entre católicos y protestantes. Específicamente lo hizo dentro de la *Unitas Fratrum* (husismo moderado). Entre los años 1605-1606 fue testigo de la invasión húngara y de ahí en adelante peregrinó, huyendo de las guerras o la persecución. Entre 1611 y 1614, se formó en las universidades de Herborn y Heidelberg, escenarios en los que recibió una formación que le permitió criticar la propuesta de la memorización y la repetición como ejes de la educación. Las influencias de Cicerón, Ratke y Copérnico fueron cruciales en este periodo, pues le permitieron volcarse sobre la naturaleza, el método y el perfeccionamiento del ser humano.

En su primera obra, *Reglas gramaticales más fáciles* (1616), expone sus ideas iniciales sobre gradualidad y secuenciación, así como sobre inductivismo, como elementos esenciales para su método de enseñanza, especialmente de la lengua universal. Estos avances fueron marcados trágicamente por la muerte de su familia y por la Guerra de los Treinta Años, situaciones que lo condujeron a exiliarse en la Escuela de Gramática de Levno (1628-1632). En este contexto, persiste en sus investigaciones y enseñanzas en procura de la *panglottia*, para lo cual se valió de textos en lenguas comunes como base para la enseñanza del latín. Allí escribe su *Puerta abierta de las lenguas* (1631), un texto bilingüe que parte de la lengua común y se dirige al latín, en el que retomaba algunas ideas del *Ratio studiorum* de los jesuitas, especialmente aquella en la que se expone el hecho que el maestro debe ocuparse de las necesidades de su alumno y de su formación.

Siguiendo esta línea de sus libros de didáctica, en 1643, publicó el *Tratado sobre las oportunidades que hay de proseguir la investigación didáctica*. En él, siguió un modelo de las escaleras o modelo ascendente, como aquel que abre la puerta al perfeccionamiento del hombre. Al igual que los jesuitas, Comenio defendía el latín como la lengua a aprender, pero en este contexto no se veía con buenos ojos que se enseñara a través de las lenguas comunes, algo que había sido criticado por Martín Lutero en 1520.

Esta ruta de producción en torno a la lengua se cierra con el *Moderno método lingüístico* (1648) y con *Puerta de la lengua latina* (1656). En la primera, los principios que rigen la enseñanza de las lenguas se extraen de las experiencias y de la cultura misma. No obstante, los aportes de esta obra son vitales en otro sentido: se introduce la *schola* (juego) como taller artesanal o *humanitatis officina* para hablar de modo correcto (*esse dicitur*), porque es necesario pensar con sabiduría, actuar con honestidad y hablar con propiedad. En la segunda precisa que el hablar correcto se convierte en el objetivo de la instrucción ortográfica, etimológica y sintáctica, traigo a colación una cita:

Cuando las cosas estén enmendadas de tal manera que lo tengamos todo de verdad universal, la filosofía, la religión y la política; los eruditos tendrán oportunidad de colegir y depurar las verdades e inculcarlas en la mente humana; los sacerdotes, de arrancar las almas del mundo dirigiéndolas hacia Dios; los políticos, de preservar en todas partes la paz y tranquilidad; exhortándose a la emulación con santo celo, para que cada uno en su puesto promueva excelentemente al bienestar de la prole humana. (Comenio, 1996, p. 79)

La lengua latina se enseña entonces a través de las lenguas comunes, pero la finalidad de esta enseñanza no se agota en el aprendizaje de la lengua. Su objetivo es la restauración universal de la humanidad a través de la educación (*panorthosia*).

Su producción pedagógica inicia con el texto *La escuela materna* (1630) que fue compendiada en su *Opera didáctica omnia* (1657) en compañía de otros textos escolares y de la propuesta de un sistema educativo pansófico donde la tradición y la sabiduría alcanzada por los hombres son el material y medio para nuestra humanización. En estas obras, el proceso educativo se hace ágil y procura formar seres humanos útiles a la creación, al ser microcosmos, cocreadores

y realizadores de lo divino. En esta ruta, Comenio nos expone su creencia en que los seres humanos contamos con una disposición innata para el aprendizaje, por ello la educación y el arte educativo permiten que las semillas que hay en cada uno germinen, al calor de experiencias diversas y ricas. Lo anterior hace que sea necesario empezar el cultivo a temprana edad, pues “solamente es firme lo que en la primera edad se aprende” (Comenio, 1996, p. 14) y se fortalece una mejor disposición para lo que sigue.

Volviendo a *La escuela materna*, como primera estación de este camino, en ella Comenio describe cómo cree que son nuestros primeros seis años de vida. En este momento, la madre cumple un papel trascendental al ser vista como la educadora que encausa adecuadamente el desarrollo corporal y los órganos sensoriales del niño. Además de afinar el cuerpo, la madre pone al niño en contacto con la lengua que le recibe e instala en el mundo.

En su *Tratado sobre las oportunidades que hay para proseguir la investigación didáctica* (1643) propone que el método, al ser una imitación de la naturaleza, debe ser único y que, siguiendo los presupuestos del sensualismo, el racionalismo y el misticismo, se moverá de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto. En *La clase juego* (1655) el teatro cumple la función de ser la estrategia didáctica apta para la apropiación para que se asimilen los contenidos de manera consciente a través de la comprensión, fijación y aplicación. Nuevamente los principios generales de la enseñanza se enmarcan en la experiencia de los hechos y de la cultura. Es importante aclarar que no se trata de llenar al alumno de información, para este pensador era esencial estar despojados de prejuicios e información excesiva. Por ello construyó manuales y textos escolares que presentaran a los niños el mundo de una manera sencilla.

El método que el maestro ejecutó de manera estricta fue desarrollado profundamente en su *Didáctica Magna* (2002 [1657]). Este modo de actuación docente se caracteriza por ser eficaz y atractivo, imitando la naturaleza y cultivando las semillas en nuestro ser. Aquí aparece un método único, un mismo docente, manuales universales, espacios escolares, grupos uniformes, graduación, secuenciación, compromiso de los padres y gérmenes de coeducación se perfilan en esta obra.

En este periodo, publicó *El mundo ilustrado en imágenes* (1658) donde se recogen los avances de su tiempo y se disponen para el trabajo educativo. Este mundo en imágenes puede considerarse el primer libro de texto audiovisual, en el que prima la observación de las cosas como el modo que ayuda a asimilar el conocimiento del mundo. El libro que ayuda a un aprendizaje rápido que se mueve entre la formalidad de la lengua, el desarrollo del saber intelectual y el reconocimiento de la amplitud del mundo.

En su ruta pansófica apareció, en 1637, *La puerta abierta de la sabiduría*. Allí, revisar qué es la sabiduría y el papel que esta juega en la reforma social va a ser una de sus tareas, pues va del significado etimológico de la palabra *sapere*, hasta sus apropiaciones en diferentes autores como Platón y en la tradición cristiana. Ese *sapere* es saborear, crecer, es el medio para perfeccionar al ser humano y para su mejora.

Tales ideas se consolidaron en su obra *Pródromo de la Pansofía* (1638). El título es sugestivo, pues el pródromo es el momento previo a la enfermedad, un vértigo frente a la afección que prosigue (Paz de Westfalia y la fractura del poder de la Iglesia Católica), frente al que la sabiduría ofrece una alternativa de restauración. La pansofía sitúa al ser humano como mediador entre los diferentes niveles de los seres, puesto que su tarea es negociar entre el mundo ideal y la realidad misma. El hombre como microcosmos es nudo, vínculo, eslabón con el mundo. El hombre pansófico debe dominar una amplitud de lenguas o una lengua amplia para poder acercarse de otro modo al mundo y descubrir sus secretos, esto conduce a Comenio a decirnos lo siguiente:

Finalmente, ya que hemos comprendido que el único obstáculo, pero muy fuerte, para que esta luz penetre en las naciones, está constituido por la multitud, la variedad y la confusión de las lenguas, hemos osado tratar de remover este impedimento por medio de nuevos proyectos para una mejor adquisición de todas las lenguas y para una mayor facilidad de la poliglottia: construir, en fin, una lengua absolutamente nueva, absolutamente fácil, absolutamente racional y filosófica (más aún, pansófica), instrumento universal de la luz. (Comenio, 1996, p. 7)

Poder vincularnos a través del entendimiento, puede ayudar a los seres humanos a convivir de manera pacífica y fraternal. Gracias al progreso intelectual, moral y espiritual de los seres humanos y la fuerza que encuentra en sus sentidos es posible soñar nuevamente,

tal como lo expone en *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1663). Para hacer frente al desorden, nos dice el autor moravo en esta obra, que es necesario empezar con el cuidado de la humanidad desde su infancia. Si los padres fortalecen las buenas costumbres y la escuela ofrece la disciplina y consolida las cualidades individuales del alumno, es posible una reforma. La segunda naturaleza o naturaleza educada, debe desprenderse de los modos costumbristas y enfocarse en el cultivo de la lengua como camino para su consecución. Insiste Comenio al final de este texto, que lo esencial es la educación de los buenos gobernantes para hacer posible la transformación social, al ser vistos como modelos que extienden las buenas costumbres, el deseo de saber y la responsabilidad con los otros. Además, son quienes se pueden comprometer con la creación de escuelas pansóficas.

Gracias a algunos cambios en su situación, Comenio logró asentarse entre Suecia y Holanda y escribir una de sus más grandes obras: *De rerum humanarum emendatione consultatio Catholica* (1655). Este es un tratado extenso en el que insiste en la libertad del hombre para cambiar el mundo. Está dividido en siete libros, el primero de ellos es la *Panegersia* en el que invita a los seres humanos a discutir en torno a situaciones que toquen a todos bajo el consenso. El segundo se enfoca en la organización de la filosofía en *Panaugía* asumida como iluminación universal que ayuda a apropiarse de la armonía del cosmos. La *Panarquía* es la teoría sobre el origen de todo. La *Panpsiquía* se relaciona con el alma y la *Pancosmia* es la visión globalizante del mundo. Existe un principio inicial vinculado con la idea del bien, del que se derivan la sabiduría, la vida, el intelecto, el alma, la naturaleza, la cualidad, la forma y el cuerpo. Comenio propone nueve nombres para los nueve mundos y las escuelas de la pampedia que ayudarán al hombre a volverse hacia el bien.

El tercer capítulo, se ocupa de la *Pansofía* como aquella sabiduría que ayuda con la apropiación agradable de las cosas. El mundo se concibe como una relación entre el microcosmos, el macrocosmos y la escuela. Este vínculo se caracteriza por las edades que experimentamos los seres humanos (*geniturae, infantiae, pueritae, adoliescentiae, juventutis, viritatis, senii y mortis*) que son reapropiadas en su concepción de escuela y del cosmos.

En el cuarto capítulo, expone su propuesta de *Pampedia* y usa la imagen de los nueve mundos. El *mundus possibilis* se refiere a la paternidad y la primera infancia. El *mundus idealis seu archetypus* alude a la convivencia en el mundo. El *mundus intelligibilis angelicus* reflexiona sobre el niño a partir de los seis años, como edad de restauración para la formación del carácter y el juicio del niño a través del aprendizaje de las letras. El *mundus materiales seu corporeus* se asocia a la adolescencia, la posibilidad de ejecutar oficios y transformar los bienes materiales. El *mundus artificialis*, de la industria y de las manos, nos transforma en seres sociales útiles. El *mundus moralis* se refiere a la ética y al gobierno. El *mundus spiritualis* alude a nuestra ancianidad y representa lo religioso del ser. Finalmente, el *mundus aeternus* se ocupa del tránsito hacia la muerte.

El quinto libro se enfoca en el estudio del lenguaje universal y la configuración de la *panglottia*, el sexto es sobre la *panorthosia* (restauración universal) y, por último, la *Panuthesia* es una invitación a que los seres humanos nos sumemos al cambio que nos ayudará a la realización humana plena y pacífica.

Análisis didáctico de la propuesta de Juan Amós Comenio

Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza

En la *Didáctica Magna*, la meta de la enseñanza es alcanzar la plenitud originaria y connatural al ser humano. El arte universal de enseñar se convierte en la cualidad que ilumina y restaura la condición primigenia del ser humano.

Como tratado universal del arte de enseñar, la *Didáctica Magna* es un saber-hacer que vincula lo teórico y lo práctico en la organización de esta actividad. No obstante, en este caso, es un arte que tiene a la naturaleza como modelo formativo de lo humano. Aguirre (2017), nos dice que

el sustento de toda tarea dirigida al desarrollo del comportamiento virtuoso, decíamos, lo aporta la naturaleza; el arte de cultivarla, constituye la alternativa que han de esgrimir los educandos para mejorarla, para perfeccionarla por medio del razonamiento y la ejercitación. (p. 4)

Los principios u objetivos de la enseñanza se infieren de la lectura y observación cuidadosa del comportamiento que expone la Naturaleza, pero es necesario ejercitarse en el arte educativo y desarrollar la pericia para el cultivo.

Los capítulos 16, 17 y 18 de esta obra están dedicados a explorar las características de esa naturaleza. La finalidad de esta reconstrucción es, justamente, reflexionar sobre el sentido que tiene el arte de intervenir en la naturaleza de los hombres y restaurarnos, salvarnos, reordenar la sociedad y solucionar los males sociales. Al ser el hombre un intermediario de Dios, la educación es el arte que ayuda a la restauración de todas las cosas y de él mismo, recordemos el horizonte triádico de la propuesta comeniana donde Dios es el original, la Naturaleza es su copia y el ser humano es una copia derivada.

El objetivo de la educación y de la enseñanza es que el ser humano sea consciente del lugar que ocupa en el cosmos, a saber: ser el mediador entre él y el mundo; es decir, es el representante de Dios en la tierra, pero para su mejora. Se requiere que el hombre se acerque a Dios, que participe de lo pansófico, pues

Pansofía significa sabiduría universal, es decir, el conocimiento de todas las cosas que son, según el modo y la manera en que son, y el saber acerca del fin y el uso para el que están allí. Tres cosas son necesarias: 1. Que se sepa todo según su esencia; 2. Que se reconozca según sus formas y, finalmente, 3. Que a través de su finalidad todo muestre de un modo claro su aplicación. (Comenio, 1970a, p. 440)

Conocemos a partir de nuestros sentidos y este conocimiento nos pone en relación con Dios mediante la razón y la revelación. La sabiduría que guía y es meta de la enseñanza es iluminadora y universal, por ello no se limita al entendimiento humano sino que también es revelación divina. El mundo se le da al hombre para beneficio de toda la humanidad, en razón a esto, a través de la sabiduría universal, se puede adelantar la reforma de todas las cosas. Por este motivo, la educación se propone sacar al hombre del laberinto del mundo y de su ensimismamiento, de manera que se vea y asuma como microcosmos, como mediador entre el mundo y Dios. Si bien nacemos como masa informe, al ser una copia de lo divino contamos con la posibilidad o potencia de mejora.

Lograr que nos reconozcamos como parte de la naturaleza, pero también como semejantes a Dios (mímesis), permite asumir nuestra libertad como anhelo de actuación autónoma, pues “el hombre al estar hecho a semejanza de Dios es libre de pensamiento y de acción—. En ese sentido participa tanto del ‘mundus possibilis’ o ‘mundus idealis’ como del ‘mundus realis’”. (Runge, 2012, p. 102). El hombre, visto de este modo, no se limita a pensar y actuar en el mundo, ambos deben hacerse de manera responsable. Se requiere de la adecuada dirección para lograrlo. Al ser privilegiado dentro de la creación puede verla desde este lugar gracias a la pansofía, logrando así identificar en sí mismo y en el mundo los indicios de Dios y actuar conforme a ello. Resumiendo, la lección que nos deja Comenio es tratar de hacer la vida más larga para aprender lo requerido; sintetizar las artes para que el aprendizaje sea más rápido y afinar la inteligencia para que se aprenda con solidez.

Contenidos

Los contenidos los encontramos en el mundo y en la cultura, según lo que nos presentan la *Didáctica Magna* y el *Orbis Sensualium Pictus*. Ambas obras comparten el supuesto de que se debe enseñar lo que se debe saber, lo que significa en Comenio cosas reales, sólidas, verdaderas y útiles que impresionen vivamente los sentidos y la imaginación. El *ars* educativo nos conduce a prestar atención a los objetos de manera completa, luego a sus partes de manera ordenada y detallada, logrando incluso reconocer sus diferencias, sus posibles causas, excepto la causa final (se aceptan la material, la formal y la eficiente). Sobre esto nos dice Comenio (1992b):

1. En las ciencias, ofrézcase el objeto al entendimiento por medio de los sentidos, presentándolo a la vista, al oído, al gusto, explicando cómo se hace y confrontando si el alumno entendió correctamente. 2. De igual modo en las artes y en las cosas prácticas, enseñando a hacer y haciendo tú en primer lugar y mandando que imiten; alaba a quien lo hace bien y corrige los errores pero sin ira; 3. En la enseñanza de las lenguas, cuando enseñes a hablar, pronuncia primero tú todas las palabras y él siguiéndote el paso imita hasta que lo aprenda. (p. 167-168)

Los contenidos se presentan en un orden gradual y progresivo, de lo fácil a lo difícil y de manera placentera. Se busca con esta exposición estimular el ánimo del alumno y moverlo hacia las tareas de

reparación social. Se agrega a esto, que los contenidos buscan ser la manifestación de lo triádico en las cosas como muestra de la armonía del mundo creado por Dios. No se trata de un saber enciclopédico, al contrario, es una luz que ilumina el entendimiento humano y revela la verdad de las cosas. En ese sentido, la *Didáctica Magna* opera de manera sincrética y comparativa en cuanto a los contenidos, pero también recoge algunos aspectos de orden analítico previamente trabajados por el autor.

Como mencionamos en el punto anterior, el hombre se educa para alcanzar la libertad a través de un proceso gradual que se ajusta a su crecimiento, desarrollo y formación. Por ende, los contenidos también deben ajustarse a esa gradualidad, logrando de este modo ser pertinentes para cada momento. Las exigencias mencionadas transforman la visión del educador, quien no es un cuidador, es quien guía hacia la sabiduría, capaz de detectar los movimientos de la naturaleza y educar conforme a ello. Es necesario que los contenidos se dosifiquen, se ajusten a las condiciones del desarrollo. La espacialidad escolar se va definiendo y adquiriendo su papel en el proceso formativo. La analogía que Comenio emplea para representar la escuela es la de un taller de hombres; un lugar donde se trabaja con las herramientas y con el saber y en el que se baña a los discípulos con la sabiduría pansófica para que vean de otra manera, logrando desentrañar eso que se presentaba como oculto.

Saber todo lo posible supone para el moravo que el hombre experimente su ser real (naturaleza), su ser mental (intelecto, conciencia, espíritu y pensamiento) y su ser verbal (escritura y palabra). Este horizonte supone un movimiento entre las diferentes triadas que expone el autor y que menciono a continuación: Dios-mundo-hombre, ciencia-política-religión, lógica-gramática-pragmática, mundo espiritual-mundo corporal-Dios, cuerpo-alma-espíritu, *cogitata-dicta-facta*, *sensus-ratio-fides*, entendimiento-lenguaje/manos y, por último, análisis-síntesis-síncrisis.

A modo de ilustración, quiero traer el ejemplo de lo que concierne a la educación humana para los primeros seis años que corresponden a la escuela materna y a la primera clase colectiva o de primeras letras. En ella, se brinda cuidado, alimentación y vestido al infante y se le enseña lenguaje, formación moral y religiosa. Los asuntos de los que se trata en esta etapa están relacionados con la

vida inmediata y lo que se percibe intuitivamente. Los contenidos se ofrecen con una visión de conjunto por medio de la mimesis y el juego. Se fortalece la adopción de rutinas para que se acostumbren a un régimen y se apropien de valores y normas.

En el caso del *Orbis Sensualium Pictus* (20 lecciones, 150 capítulos), se expone al alumno el mundo presentado por medio de imágenes y una relación entre el texto con las imágenes, para que memorice y aprenda de estos *realia*, para que se concentre y no sufra. Esta obra está atravesada por un movimiento que el aprendiz debe reconstruir y es el de uno que sale y vuelve a Dios. Las lecciones dan cuenta del plan y el orden de Dios en las imágenes, en otras palabras: es una pansofía que se ha didactizado por medio de las imágenes y se acompaña del lenguaje. Los alumnos son acompañados por su maestro, quien es iluminado por Dios para llevar a cabo esta guía. Para ello se vinculan la imagen y la palabra que se mueven de lo concreto a lo abstracto, del mundo terrenal al cultural, del saber a la fe.

Cabe aquí mencionar que, desde la *Pampedia*, Comenio propone tres principios básicos que hacen parte de toda teoría didáctica: lo elemental, lo fundamental y lo ejemplar. Por lo elemental se entiende lo básico que da un contenido y que abre la comprensión a otros; por lo fundamental aquellos aspectos conceptuales y experienciales que caracterizan un saber y, por lo ejemplar, la selección de aspectos representativos de una ciencia, saber o disciplina.

Las formas de organización y realización

Tanto en la *Didáctica Magna* como en el *Orbis Sensualium Pictus* el autor organiza los contenidos de lo primero a lo último, de lo fácil a lo difícil, de lo más alto a lo más profundo y de lo más pequeño y singular a lo más complicado. Se emplea un método analógico y sicrítico que apela a estructuras triádicas (real, mental, verbal), que sigue la naturalidad. Se propone la mimesis como forma no violenta de conocimiento y de acercamiento al mundo, al respecto nos dice Comenio:

Para un análisis perfecto de las cosas se tienen que dar las siguientes condiciones: primero, aquél tiene que ser totalmente universal y tratar exhaustivamente todas las cosas, de manera que en ninguna parte se halle algo que encuentre espacio entre dos cosas vecinas.

Segundo, que no domine ni la violencia ni la coacción, sino que las cosas sean observadas según sus partes y según la manera en que se presentan a partir de sí mismas (que no contradigan entonces ni los sentidos ni el entendimiento). Tercero, se deben encontrar en todas partes las causas por las cuales hay tantas o tan pocas clases, o hacerlas manifiestas a partir de sí mismas. (Comenio, 1992a, p. 128-129)

Medios de enseñanza

El mundo se toma como ejemplarismo para mostrar que el hombre es habitante de dos mundos, pero que con la enseñanza paulatina se cierra la escala del mundo terrenal y se abre la del mundo espiritual. Las imágenes como ejemplo y la mimesis como el acto de imitación se constituyen en los medios de enseñanza más potentes que se pueden hallar. El maestro debe mostrar al alumno cómo se hacen las cosas del mejor modo posible, siendo ameno y otorgando correcciones y reconocimiento.

La recurrencia a la imagen responde a la perspectiva sensualista y realista a la que apelaba Comenio. Con base en ello, por un lado, el aprendizaje era entendido como un proceso que comienza con las percepciones, los sentidos y la intuición sensible. Por otro, la imagen se asume como pista sobre la cosa y su idea, nos la indica, representa y le da forma. Así las cosas, la imagen funciona como *realia* en la que se sintetizan las palabras, las definiciones o conceptos y la representación. Para finalizar, nos dicen Runge, Piñeres e Hincapié (2007) que

Se trata de un movimiento que produce un efecto autoformativo y que encierra, a la vez, una visión teológica y teleológica del mundo. El mundo visto así es un mundo concebido y preparado de manera pedagógica, en el que el proceso de formación humana queda articulado a una teleología religiosa. La formación humana se articula a la doctrina de la *Imago Dei* mediante el aprovechamiento de la funcionalidad de la imagen y de ahí lo interesante del *Orbis Sensualium Pictus*: en él, la imagen, la imaginación y la formación se encuentran en una relación muy estrecha. El recorrido de las imágenes lleva al lector a su propia formación. La imagen deviene así un medio formativo y didáctico por excelencia. (p. 88)

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA DE WOLFGANG KLAFKI

La propuesta pedagógica de Wolfgang Klafki puede comprenderse como compuesta por dos momentos: uno, antes de 1960, que se centra en la preocupación por la formación y el carácter humanista de esta y otro, después de 1960, que se enfoca en una perspectiva crítica de la formación. Es necesario señalar que en ambos momentos sus reflexiones consideraron los procesos escolares. En un texto de 1963 titulado *Estudios sobre la teoría de la formación y la didáctica* (1975), Klafki describió los rasgos de una pedagogía y una didáctica de carácter humanista, centradas en un enfoque histórico-hermenéutico, inscritas en la tradición europea del pensamiento pedagógico que va desde Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Humboldt, Herbart, Schleiermacher hasta Fröbel. Lo anterior confiere un marco para definir las líneas básicas de las ciencias generales crítico-constructivas de la educación.

Esta didáctica humanista se desenvuelve en el marco de una idea de formación o humanización, es decir: se pone en marcha la enseñanza a la luz de una idea de lo humano. Parte del supuesto que la elección y organización de los objetivos y contenidos de la enseñanza son el producto tanto de decisiones como de condiciones históricas; lo que implica que lo político y social las atraviesan. También delega una fuerte responsabilidad en el Estado, especialmente en lo que respecta a la planeación de los contenidos escolares, pero de cara siempre a la negociación de estos con la autonomía educativa, puesto que una de las metas centrales del proceso educativo es formar jóvenes capaces de tomar decisiones propias. Esta organización se nutre de la investigación y la teoría didáctica, especialmente como apoyo para las decisiones de los profesores, lo metodológico emerge aquí como un componente que se sigue de lo anterior. Así las cosas, bajo esta perspectiva, las didácticas de las materias se asumen como disciplinas científicas e independientes, con un vínculo estrecho con las ciencias de la educación, la didáctica general y las ciencias de las materias.

Como mencioné, Klafki inicialmente es visto como un didacta humanista que asume la Pedagogía como una ciencia del espíritu, pero, paulatinamente, se vincula a un enfoque crítico que defiende una formación en la que se hace frente a las condiciones sociales injustas. Esta preocupación se enmarca en una comprensión amplia de la didáctica, interés que caracterizó todo su pensamiento, pero

que de ahí en adelante tuvo un mayor detalle al comprender, además de la teoría de los contenidos de la formación, la metodología, la descripción y el análisis de todos los procesos de aprendizaje y enseñanza no planificados y no reflexionados.

Este asunto se acentuó en un curso radiofónico y en un artículo de 1971 titulado *La ciencia de la educación como teoría crítico-constructiva: hermenéutica-empírica-crítica de la ideología* donde desarrolla su propuesta de *crítica de la ideología* vinculada a la educación. En ellos, se pregunta por la manera en que se construyen los fines educativos y el modo como estos se comprometen con los intereses de determinados grupos sociales. Así, una de las tareas consiste en revisar lo ideológico mirando, por un lado, los objetivos educativos vinculados a intereses no reflexionados y, por otro, la existencia de estrategias intencionales de algunos grupos que hayan sido ocultadas para beneficio de otras.

Objetivos (intenciones o propósitos) de la enseñanza

El objetivo de la propuesta de Klafki es materializar la formación categorial, entendida como aquella en la que existe una transmisión entre el sujeto y el objeto que se abre hacia delante; es decir, hay una apropiación activa de los contenidos de la cultura por parte del sujeto que, a su vez, le vincula con una realidad histórica mayor y lo abre a ella. La formación es entendida por él como un derecho de todos los seres humanos, lo que incluye todas las alternativas humanas que permitan la autogestión y desarrollo de otros seres humanos y su realización se da a través de lo universal o aquello que nos involucra a todos. Al autor, le interesa crear las condiciones para que los jóvenes se apropien de la historia y le den forma a su presente y futuro de manera autónoma.

Para concretar la formación categorial, es necesario que la didáctica sea crítica y constructiva. Por crítica se entiende aquella didáctica enfocada a capacitar a los seres humanos, por medio de ayudas didácticas, para que aumenten su capacidad de solidaridad, auto y co-gestión. Este asunto exige luchar para que los contextos educativos sean cada vez más democráticos. Respecto a lo constructivo, Klafki se refiere al vínculo continuo de la didáctica con la praxis, prestando especial atención a su realización, configuración y cambios. No solo hay un interés por las condiciones, posibilidades y límites de la acción pedagógica, se incorporan además las anticipaciones de

la teoría, los modelos de praxis posible, las conceptualizaciones que posibilitan una praxis escolar y una enseñanza democrática, así como nuevos vínculos entre praxis y teoría.

El didacta crítico-constructivo definirá sus objetivos didácticos tomando como punto de partida el significado del contenido y la constitución interna de los fines formativos. Para ayudarse en esta definición se apoyará, en primer lugar, en investigaciones sobre los procesos de socialización humana, los procesos de aprendizaje y la construcción de juicios, metas y expectativas humanas. En segundo lugar, puede recurrir a las investigaciones de tipo institucional en las que se destaquen las estructuras, reglamentos, cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes escenarios de formación.

Con base en lo mencionado hasta aquí, los objetivos didácticos cobijan un amplio espectro porque, si bien el autor es heredero de las discusiones sobre la *Bildung* en el contexto alemán, a partir de 1970, se interesó por el vínculo teoría-praxis en el marco de una ciencia crítica de la educación, así como en los efectos de ello en el proceso formativo. Los seres humanos son entendidos como seres capaces de determinar sus acciones, de reconocer libremente a los otros, capaces de individuarse y emanciparse singular y socialmente.

Contenidos

Para este autor, los contenidos de la formación están en el centro del pensamiento pedagógico y del análisis didáctico porque: 1) la didáctica prima sobre la metodología o metódica. Previo a la definición de los métodos, es necesario aclarar los contenidos y los fines formativos que sirven de base para evaluar la importancia o no de los primeros. 2) La formación se concreta a través de los contenidos culturales, por ello los contenidos son medio y fin. 3) Las decisiones didácticas son de carácter histórico y se ajustan a las exigencias de cada época, condición que implica redefinir las decisiones didácticas a la luz de los retos en cada momento. Para la selección de los contenidos, Klafki recoge en su propuesta dos preguntas que espera se formulen los didactas: ¿Cómo reducir los contenidos disciplinares a contenidos formativos?, ¿de qué manera se vincula el contenido formativo a la condición actual y a la condición futura de los estudiantes? Con ellas, sitúa ante nosotros un giro realista para los campos didáctico y pedagógico en el que convergen la teoría y la praxis.

Asumimos, en conjunto con el autor, que en la enseñanza hay que establecer contenidos formativos que, de acuerdo con la edad de los educandos, dan forma a su conciencia, a su pensamiento y conducta. Cabe la siguiente cuestión: ¿de qué manera pueden los educandos apropiarse de los contenidos culturales elementales en la enseñanza? Al presentarse a los estudiantes un contenido concreto, según Klafki, lo que hacemos es permitirle reconocer lo general implícito en dicho contenido y se propicia una relación con el mundo o la realidad, donde esta última se abre al estudiante y, de manera recíproca, abre al estudiante a lo real. Los contenidos se asumen como categorías básicas que cumplen el papel de presupuestos o principios de conocimiento para comprender el mundo que pueden ser usados de manera autónoma por el estudiante. Al respecto, Klafki (1975) señala: “El devenir visible de los ‘contenidos generales’, de los principios categoriales en el ‘material’ paradigmático, es decir, de lado de la realidad, no es otra cosa que la consecución de ‘categorías’ del lado del sujeto” (p. 43).

Los contenidos, que forman en ese sentido y transmiten categorías como las planteadas, el autor los denomina *elementaria* o contenidos básicos y fundamentales que le permiten al sujeto categorizar el mundo. Klafki propone siete formas de estos: lo *fundamental* que se experimenta en la vivencia; lo *ejemplar* como el modo en que algo general se abstrae de lo particular; lo *típico* o el modo en que lo general se experimenta en lo particular y se nos presenta como tipo; lo *clásico* o la experiencia de lo general en una valoración; lo *representativo* o la manifestación de lo general; las *formas finales simples* o el modo en que lo general se realiza en un hacer; y, finalmente, las *formas estéticas simples* como el modo en que lo general se hace visible por medio de lo único.

Klafki defiende la existencia de una situación dialéctico-formativa entre el sujeto y el mundo atravesada por tres dimensiones que ayudan a resolver la cuestión sobre los criterios para la selección de contenidos. Estas son: *fundamental*, *elemental* y *ejemplar*. La dimensión *fundamental* alude a los contenidos, categorías y principios con mayor grado de generalidad que serán apropiados por el estudiante a través de la experiencia. La dimensión *elemental* se enfoca en los contextos, conocimientos y procedimientos que, a través de ejemplos, logran ser presentados a los estudiantes y permiten la identificación de un principio general válido que se puede aplicar a otras situaciones.

La dimensión *ejemplar* se concentra en la selección de un buen ejemplo que deje una marca profunda en el estudiante y que ayude a concretar lo elemental y fundamental. Lo *ejemplar* se refiere a una serie de contenidos que moldean el campo de aprendizaje, ordenan el pensamiento de los educandos y cumplen la condición psicológica de ser conceptos básicos que ayudan a la adquisición de conceptos con un grado de complejidad creciente. Klafki (1972) se interesó ampliamente en la dimensión *elemental*, al ponerse en juego en ella la mediación y comunicación de experiencias fundamentales al educando, a través de experiencias que le permiten reconocer las cosas, sintetizar sentidos, vincularse con el mundo y vincular al mundo con él, relacionar su presente y futuro, y expresarle lo general y lo particular.

Al pensar en un contenido de enseñanza con el lente de estas tres dimensiones pedagógico-didácticas, se hace necesario un análisis de su estructura. Observamos que los aspectos pedagógicos no son definidos por el contenido como tal, sino por los parámetros didáctico-formativos. La planeación didáctica antecede a la enseñanza, pero se define por las dinámicas del saber a enseñar y a los fines formativos que orientan el proceso de enseñanza. Finalmente, los principios didácticos definen los contenidos de enseñanza, de modo que ayudan a identificar los contenidos que deben ser enseñados a la luz de su potencial formativo y emancipatorio.

Las formas de organización y realización

Wolfgang Klafki (1985) propone la organización a partir del análisis didáctico como aquel que hace posible una reducción didáctica. Este análisis postula una serie de preguntas necesarias para la selección de los contenidos y de su estructura en el marco de la formación y la preparación de clases. Se recurre, como ya se ha mencionado, a las disciplinas y la información que ofrecen; a las propuestas sobre las competencias o capacidades vinculadas con esos contenidos y también a la didáctica como la que crea las condiciones para que ese contenido se convierta en contenido formativo a la luz de la formación categorial, esa formación que incluye al sujeto y al mundo. Con esta propuesta, Klafki logra reinterpretar en clave didáctica el concepto neohumanista de *Bildung* y lo torna útil para guiar la enseñanza. Así las cosas, el análisis didáctico se puede definir como la interpretación y la organización didácticas enfocadas a una planeación de la enseñanza.

Para lograr lo anterior, el autor combina diferentes enfoques de investigación en su perspectiva de la ciencia de la educación. Acude a la hermenéutica, a la investigación empírica y a la crítica ideológica como la síntesis requerida para apuntar a la emancipación de los educandos. La primera, la hermenéutica, permite interpretar los resultados que arroja la investigación empírica. Por su parte, la crítica ideológica le aporta a la hermenéutica una serie de herramientas para analizar las condiciones históricas sociopolíticas que permiten el posicionamiento de actores e instituciones. Con estos tres enfoques combinados se espera lograr la revisión de la praxis pedagógica de manera comprensiva.

Con base en lo expuesto, la didáctica a partir de Klafki se enfoca en crear las condiciones para modelar la praxis educativa en aras de fortalecer un aprendizaje formativo del educando que se traduce en el desarrollo de aptitudes, capacidades y conocimientos efectivos a partir de cierto número de ejemplos para crear conocimientos, capacidades y actitudes generalizables. El aprendizaje se entiende como un proceso formativo o categorial, pues se asume que le permite al estudiante adquirir un andamiaje para hacer frente a las nuevas situaciones que experimente. Al lograr la comprensión de las cosas, el educando, de manera simultánea, adquiere estrategias para formular vínculos, relaciones, preguntas y acciones. Bajo estas líneas, la enseñanza favorece el aprendizaje autónomo y, por su parte, el aprendizaje categorial a través del ejemplo se constituye en autónomo y genético al permitir la reconstrucción y el descubrimiento de los contenidos.

El pedagogo alemán le recomienda al didacta que revise las dimensiones que constituyen el proceso de aprendizaje y la manera en que este se vincula con los temas generales. Esto significa que Klafki (1991) sitúa en el núcleo de la planeación los contenidos de enseñanza y no los métodos. La finalidad de esto consiste en que, en la situación formativa, se presenten los contenidos desde una perspectiva científica centrada en la transmisión de las maneras esenciales del entendimiento, en los modos en que funcionan los métodos científicos y todo ello mostrando la correlación entre teoría y praxis. En una clase, el profesor no presenta contenidos a secas, expone contenidos previamente analizados a partir de su condición formativa y para lograrlo el autor propone cinco preguntas básicas que le ayudan a revisarlos críticamente.

En este apartado, se consideran las cuatro primeras preguntas, pues la quinta apunta a la asequibilidad del contenido que se articula con el último numeral. Sin embargo, todas constituyen el análisis didáctico al que debe someterse el contenido, si soportan esta revisión se legitima su enseñanza bajo los parámetros teórico-formativos. Las preguntas didácticas propuestas por Klafki, siguiendo algunas orientaciones de Andrés Runge (2008), son las siguientes:

1. ¿Cuál es el significado ejemplar del contenido?: se invita al didacta a preguntarse por el contexto, el sentido o el horizonte cultural que sustentan el contenido que se pretende enseñar, así como el principio que abarca, las situaciones en las que se manifiesta y los aportes de este en otros contextos. Se trata de una pregunta en la que se evalúa el modo en que ese principio general se manifiesta en situaciones específicas. Así, se reconoce lo fundamental del contenido y lo que representa como un horizonte de comprensión amplio para el educando.
2. ¿Qué importancia tiene el contenido para el presente?: el didacta debe indagar por el sentido del contenido con la vida del educando, con el fin de superar la artificialidad de muchos contenidos escolares.
3. ¿Qué importancia tiene el contenido para el futuro?: el didacta debe preguntarse por la importancia del contenido para el futuro del educando. La meta es que los contenidos enseñados expliquen las cosas y fortalezcan a niños y jóvenes, de manera tal que actúen de manera adecuada bajo las condiciones de un futuro incierto. El profesor actuaría como un profano formado, que especula sobre aquello que requerirá un ciudadano maduro al momento de enfrentar diferentes situaciones de su vida adulta.
4. ¿Cómo se estructura el contenido?: para organizar el contenido se debe partir de las respuestas a las tres cuestiones anteriores. Luego de ello, es importante revisar si el contenido tiene momentos particulares y si se conectan entre sí, el tipo de conexión (lógica, fáctica, histórica, etc.), los niveles del contenido, la independencia o no de estos, el contexto que los envuelve, las dificultades en su enseñanza y los elementos mínimos que deben mantenerse de este contenido.

Medios de enseñanza

Tal como se mencionó, en este numeral se considera como fuente esencial la quinta pregunta del análisis didáctico propuesto por Klafki que indaga por la manera como se logra que el estudiante acceda al contenido formativo.

5. Asequibilidad del contenido: el didacta se debe preguntar por los recursos, estrategias, situaciones o modos para que los estudiantes en un grado escolar puedan acceder a la estructura del contenido. Se pueden considerar situaciones, observaciones, intuiciones, modelos e intentos para que, a través de ejemplos, los estudiantes puedan dar una respuesta autónoma sobre la estructura del contenido.

Con este análisis didáctico, se plantea un orden para el trabajo del didacta: primero se ocupa con los contenidos de las disciplinas, luego realiza el análisis didáctico y cierra con las metodicas para la enseñanza. Para preparar sus clases y definir los métodos de enseñanza, el profesor o didacta tendrá en cuenta, según Klafki, Rückriem y Wolf (1970), en primer lugar, las metas de formación y los contenidos; en segundo lugar, la clasificación de la clase a la que se enfrenta (frontal, individual, en pareja, en grupo, etc.); en tercer lugar, los modos de enseñanza y aprendizaje del educando; y por último, las condiciones técnicas y los medios de la enseñanza. La base operativa de esta propuesta didáctica es aprender y enseñar por medio de modelos ejemplares algunos problemas clave de las diferentes disciplinas. Estos modelos se presentan de manera histórica, acompañados de alternativas para hacer frente a los problemas descritos. Se espera que el estudiante desarrolle una serie de capacidades generalizables a partir de los ejemplos elegidos por el didacta.

Los objetivos y contenidos seleccionados para un objetivo pedagógico se conjugan en el tema elegido. Las preguntas del didacta y el interés manifiesto de los estudiantes son los que hacen que el tema tenga un carácter formativo. Acudir a ejemplos que revelan el valor del contenido para la vida a través de la experiencia es también otro modo para exponer esta pretensión formativa. Este marco hace que cualquier tema que sea expuesto en la clase tenga un carácter metódico implícito y sienta las bases del carácter inmanentemente

teórico de la enseñanza. Se aprende, desde el punto de vista de Klafki, por medio de temas ejemplares. Lo adquirido se consolida gracias a ejemplos análogos a los ejemplos originales en la conciencia de los alumnos, quienes, a su vez, los transforman en capacidades referentes a los contenidos.

CONCLUSIONES

Volver a la reflexión en torno a la didáctica general permite revisar el horizonte en el que se piensa la actividad del didacta. La meta de esta no es mejorar la práctica concreta de la enseñanza, pero ayuda a comprender la manera en que se generan modelos para explicar estos procesos y especular en torno a su sentido.

Tanto Juan Amós Comenio como Wolfgang Klafki, en sus investigaciones, se ocuparon de la didáctica general y la vincularon con una idea de humanización y de formación, mostrando que la enseñanza, en términos conceptuales, no puede tomar distancia de la pregunta por el tipo de hombre a formar o por una preocupación antropológica.

Respecto a los contenidos y objetivos educativos, ambos autores coinciden en que estos buscan abrir el mundo al hombre y el hombre al mundo. Así las cosas, los contenidos de la cultura, el conocimiento y la experiencia humana arropan al hombre y ayudan a su humanización, que en Comenio responde a la imagen de lo divino y en Klafki a una perspectiva secularizada de lo humano. El ser humano, por su parte, activa estos contenidos, pero también los puede modificar. También en ambos casos hay una relación entre lo general y lo particular, es decir: los contenidos concretos revelan principios generales que ayudan a los seres humanos a organizar su pensamiento y vivir a través de ellos.

Sobre a la organización de los contenidos, en el caso de Klafki hay una marcada defensa por ubicar en el centro las materias de estudio. Es decir, un didacta debe dominar la materia para proceder con el análisis didáctico y, paulatinamente, accede a las metódicas que permiten la asequibilidad del contenido. Comenio, por su parte, intenta ofrecer un balance entre los contenidos y el método, aunque paulatinamente va profundizando en ese método universal que ayuda a la pansofía.

Finalmente, en el caso de los medios educativos, tanto Comenio como Klafki señalan que se debe acudir a las vivencias, a las imágenes y a los ejemplos como materia y medios de la educación. Coinciden en que los contenidos tienen un sentido para los seres humanos, en cuanto que no son simples enunciados, sino que corresponden a nuestro modo de existencia, en otras palabras: vivimos en, a través, por y para la experiencia en la que se configuran múltiples sentidos. Por ello invitan de modo constante a que el didacta seleccione los mejores ejemplos que muestren lo que se espera comunicar, pero que también el educando encarne el ejemplo que quiere mostrar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, M. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(11), 1-13.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of educational knowledge. An introduction to the foundation of science of education, philosophy of education and practical pedagogics*. Springer.
- Comenio, J. A. (1970a). *Allgemeine Beratung über die Verbesserung der menschlichen Dinge* [Traducido al alemán por Hofmann, F.]. Verl. Volk u. Wissen VEB.
- Comenio, J. A. (1992a). *Allweisheit. Schriften zur Reform der Wissenschaften, der Bildung und des gesellschaftlichen Lebens* [Traducido al alemán por Hofmann, F.]. Luchterhand.
- Comenio, J. A. (1992b). *Pampedia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comenio, J. A. (1996). *Páginas escogidas*. A. Z. Editorial y Unesco.
- Comenio, J. A. (2002). *Didáctica Magna*. Akal.
- Flehsig, K-H. (1996). *Kleines Handbuch didaktischer Modelle*. Neulland.
- Klafki, W. (1972). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Beltz.
- Klafki, W. (1975). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Beltz.
- Klafki, W. (1991). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, 2(5), 85-108.
- Klafki, W., Rückriem, G. M. y Wolf, W. (eds.). (1970). *Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft*. Fischer.

- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. (2012). El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: su papel en su pansofía triádica. *Pedagogía y saberes*, 36, 93-107. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys93.107>.
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.
- Runge, A., Piñeres, J. D. e Hincapié García, A. (2007). Una mirada pedagógica a la relación entre imagen, imaginación y formación humana, tomando como ejemplo el *Orbis Sensualium Pictus* de Juan Amós Comenio. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47): 71-90. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6675>.
- Velilla, H. (2018). Sobre el carácter de generalidad de la *allgemeine didaktik* (didáctica general): la didáctica como meta-análisis. *Kenosis*, 6(10), 122-149.

La influencia de Comenio en los modelos didácticos para la enseñanza actual del deporte escolar

Luz Amelia Hoyos Cuartas

Lo objetivo de este capítulo es reconocer la vigencia del pensamiento de Comenio en la enseñanza del deporte en general y, de manera particular, la influencia de sus postulados para los actuales modelos didácticos empleados en el deporte escolar. Para comprender la influencia de los postulados Comenianos en el desarrollo de los modelos didácticos empleados en la enseñanza del deporte a nivel escolar, nos remitiremos al origen del deporte moderno y su desarrollo como práctica física con objetivos educativos incorporada en la escuela desde el siglo xvi.

ORIGEN DEL DEPORTE ESCOLAR EN EL CONTEXTO EUROPEO

La presencia del deporte en la escuela ha generado siempre grandes debates entre historiadores y académicos del campo. Su argumentación es sintetizada principalmente, en concebir al deporte como un hecho y una práctica social, que si bien surge en los albores de la Modernidad, su génesis está basada en preceptos de las concepciones

del juego y la estética corporal, que fueron altamente valoradas por las culturas griega y romana, pero que luego de la decadencia de estos imperios, permanecieron en un prolongado letargo durante una buena parte del medioevo. En este sentido, y empleando las palabras de Aiseintein (1998), el deporte y la escuela fueron separados al nacer.

Al preguntarse por la inclusión del deporte moderno en la escuela, es necesario hacer referencia al pedagogo e historiador Thomas Arnold (1795-1842) a quien se le atribuye no solo la reforma educativa de la Inglaterra Victoriana, sino que en la perspectiva de académicos e historiadores, es considerado responsable de introducir el deporte en los *publics schools* de la época. Este hecho cobra importancia en la medida que además de legitimar la presencia del deporte en la escuela, aporta una nueva concepción de este, como una práctica que tiene la capacidad de contribuir de manera significativa a la educación de niños y jóvenes. Este carácter educativo del deporte es lo que, pese a los eternos debates y los múltiples detractores de su presencia en la escuela, ha garantizado que en los siglos posteriores, la práctica deportiva permanezca incólume en las instituciones educativas, ocupando diferentes espacios de desarrollo y con propósitos diversos que van desde prácticas con un enfoque lúdico hasta las manifestaciones deportivas con fines de competencia, que tanto apasionan a los jóvenes. Este es, en muchas ocasiones, el trampolín que puede vincular a los escolares con el deporte asociado enfocado en el rendimiento sobre todo en las etapas finales de su formación escolar.

Arnold (1795-1842) fue el responsable de la génesis de la organización del fútbol inglés y de las primeras competencias oficiales de este deporte a través de la estructuración de clubes que según Arranz (2015) subsisten en la actualidad. Sin embargo, para las pretensiones de este texto, es importante destacar que la mirada estará dirigida hacia el desarrollo del deporte escolar, pero sobre todo en la comprensión de su carácter formativo, asociado al desarrollo moral de la juventud, que para esa época, y desde los mismos postulados de Arnold, se pretendía que tuviera la capacidad de alejar a los jóvenes de la nueva burguesía Victoriana de prácticas ociosas que desdecían del ideal del hombre victoriano representado en el modelo del *gentleman*. Para entender este imaginario del *gentleman*, es oportuno acudir a la cita de Cercós y Moreu (2013) en la que se analiza la forma como el novelista inglés Charles Kingsley (1819-1875), personifica los caballeros de la época.

Un héroe hiperviril, un muscular gentleman que debe cuidar su cuerpo, el cual —como si de una máquina se tratara— había de mantenerse fuerte, musculoso y limpio [...]. Nos referimos a un hombre fuerte, corpulento, valeroso, un gentleman con gran agresividad física, enérgico, con espíritu fiero, lleno de vigor, y cuyo deber —circunscrito dentro de los márgenes de la heterosexualidad— era la procreación dentro del matrimonio. (p. 108)

Este asunto resurge, en la actualidad, a partir de múltiples manifestaciones que destacan la fuerza, el valor y el espíritu combativo. En la película *The English Game* (2020), el juego de caballeros, del director Julian Fellowes, representa magistralmente cómo el desarrollo del fútbol, en sus orígenes, siempre estuvo ligado a la burguesía Inglesa, para luego propagarse entre la clase obrera del país en un proceso que Blanchard y Cheska (1986) explican como el abandono de algunos deportes por la clase dominante cuando estos se popularizan.

Este carácter moralizante del deporte, en los *publics school*, se difundió por Europa a lo largo del siglo XIX como consecuencia de la fuerte influencia eurocéntrica de los modelos educativos implantados en Latinoamérica, desde mediados de 1800 e inclusive hasta la mitad del siglo XX. Las comunidades religiosas responsables de educar un alto porcentaje de los jóvenes, implementaron la tradición de emplear el deporte como medio para formarlos en valores tradicionales como el esfuerzo, la solidaridad y el trabajo en equipo, entre otros que se clasifican como valores afines al deporte.

Esta antesala sobre el surgimiento del deporte en los colegios ingleses tiene la intención de contextualizar el ambiente en el cual se desarrollaron las primeras formas de enseñanza, concebidas para facilitar su aprendizaje. Por descontado, se transfirieron de manera directa a la enseñanza de diferentes prácticas corporales de la escuela, que para la época ya se habían consolidado en los planes curriculares y fueron difundidos por los maestros entre sus estudiantes como es el caso de la gimnasia.

En este punto es necesario reconocer que algunas de estas prácticas corporales ya habían sido promulgadas como beneficiosas para la educación escolar por Comenio en su libro *la Didáctica Magna*, escrita originalmente en 1657. Al respecto, Martínez (2006) reitera cómo Comenio, basado en la premisa de la educación integral, recomendaba los juegos al aire libre y ejercicios corporales en las

escuelas. Este hecho, según Chacón (2009), es considerado para algunos estudiosos del campo del deporte y la educación física el fundamento teórico para el desarrollo ulterior de la educación física como disciplina académica introducida a nivel escolar, que se dio a finales del siglo xix en Europa y comienzos del siglo xx en Latinoamérica.

Cabe preguntarse, ¿en qué perspectiva es posible decir que Comenio configuró desde sus postulados un campo propicio para legitimar la presencia de las prácticas corporales en la escuela y la posterior aparición de la educación física y el deporte? Para responder a ello, se afirma que, por una parte, el principio Comeniano de conformidad con la naturaleza y su referencia específica al reconocimiento de la naturaleza del niño sustenta los discursos que de manera reiterativa defienden que no existe nada más cercano a la naturaleza humana que su corporeidad.

En una segunda vía, Comenio promulgó la importancia del movimiento en los niños como una forma de garantizar una vida activa. “La vida activa es verdadera vida” (Comenio 1994, p. 35). Nada más vigente que este postulado, a través del cual se soportan los modelos actuales de mitigación de problemas asociados al sedentarismo y sus consecuencias en relación con la aparición de enfermedades crónicas no transmisibles.

¿Qué hace que el cuerpo del hombre sea un órgano tan maravilloso que sea capaz de infinitas acciones aun sin estar dotado de instrumentos infinitos; ¿es decir, que con los pocos miembros que está formado pueda ejecutar obras de admirable variedad sin encontrar que falte algo o que debiera ser de otro modo? (Comenio, 1994, p. 35)

En una tercera perspectiva, figura el propósito Comeniano de educar de manera integral a los niños, por ser un medio fundamental para lograr un correcto desarrollo y equilibrio del ser humano. Este postulado, garantiza que la concepción de la escuela como formadora, no puede desdeñar la condición corporal del sujeto y la necesidad de brindar una educación desde el movimiento y en función de la corporeidad. Sin embargo, esta idea vigente en el pensamiento Comeniano del siglo xvii, parece haber desaparecido inclusive en algunos modelos de educación actual en los que se priorizan los saberes academicistas sobre el desarrollo corporal de los niños y jóvenes.

LAS PRIMERAS FORMAS DE ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA ESCUELA ENFOCADAS EN LA DEPURACIÓN DE LA TÉCNICA A PARTIR DE LA REPETICIÓN Y LA DEMOSTRACIÓN

El deporte escolar propuesto por Arnold, en el siglo XIX, se incorporó a partir de unas “formas de enseñanza”, basadas en la adquisición de habilidades y destrezas técnicas de los deportes, soportado en el desarrollo corporal de los sujetos. Desde estas “formas de enseñanza”, los jóvenes deportistas requerían el desarrollo de todo su potencial corporal como requisito ineludible para el aprendizaje de técnicas deportivas que, como proceso ulterior, permitirían la adquisición de la táctica de juego. Este modelo sobre el cual se escribió muy poco a lo largo del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, se caracterizó principalmente por emplear la demostración, la imitación y la repetición como herramientas claves en la enseñanza y el aprendizaje de un deporte. Estas estrategias didácticas ya habían sido valoradas como efectivas en los principios didácticos de Comenio, cuando resaltaba que la enseñanza viva, requería de graduación, imitación y ejercitación.

Dichas “formas de enseñanza” para el deporte escolar basadas en la depuración de la técnica, se sustentan de manera específica en la tríada propuesta por Comenio en la que interactúan el maestro, el alumno y los contenidos. En esta tríada, se otorga una mayor o menor prevalencia a cada uno de estos componentes según diversos factores que inciden en el proceso como: la edad de los escolares, el nivel de dificultad de las destrezas deportivas a enseñar, el nivel de experticia del maestro o entrenador e inclusive el tipo de colegio en el que se sitúa la práctica deportiva. Sin embargo, estos métodos de enseñanza empleados con un gran auge entre los siglos XIX y la primera mitad del XX, recogían también como antecedente los procesos desarrollados a partir de la gimnasia en Europa por los Alemanes Guts Muths, (1759-1839); Ludwing Jahn (1778-1852) y el español Francisco Amorós (1770-1848).

Cabe destacar que estas “formas de enseñanza”, empleadas en la gimnasia de comienzos de 1800 y su posterior empleo para la enseñanza de los deportes de conjunto, no podrían denominarse *modelos didácticos* en la perspectiva de lo propuesto por Meztler (2005), quien establece unos criterios que deben estar presentes en cualquier modelo didáctico empleado en la enseñanza del deporte y la educación física escolar. Estos criterios son: 1) definición de los

aprendizajes esperados, 2) contexto y ambiente para la enseñanza, 3) nivel de desarrollo y preparación de los estudiantes, 4) expectativas y preferencias de los estudiantes, 5) ámbitos prioritarios en la enseñanza, 6) formas de organización y estructura de las tareas, 7) secuencia de las tareas de aprendizaje, 8) evaluación de los aprendizajes y, por último, 9) evaluación del proceso de aprendizaje.

Sin embargo, es fundamental resaltar que tanto las propuestas de enseñanza que emplearon la gimnasia en la escuela europea de Muths, Jahn y Amoros, y deportes introducidos por Arnold en la Inglaterra victoriana, siempre consideraron que estas prácticas corporales tenían un propósito moralizante. En este sentido, es difícil pensar que en sus inicios el *deporte escolar* haya sido considerado únicamente como un fin en sí mismo, inclusive en estos primeros vestigios del deporte en la escuela. Esta práctica fue direccionada por educadores como Comenio y Arnold como un poderoso medio que contribuiría en la formación de los jóvenes.

Aunque la enseñanza del deporte en la escuela se desarrolló sin grandes transformaciones desde comienzos de 1800 hasta 1950, es quizá en la década de 1940, cuando, a partir de las teorías conductistas y su empleo en los procesos de entrenamiento desarrollados en el deporte de alto rendimiento de la época, se configuró un modelo didáctico para la enseñanza del deporte en la escuela basado en el aprendizaje de habilidades técnicas. Como contextualización, resulta necesario precisar que el deporte federado ganó importancia en la primera mitad del siglo xx, sustentado en el surgimiento del movimiento olímpico en Europa, recuperado de sus cenizas griegas por el humanista francés Pierre de Coubertin en 1896.

Con esta fuerte influencia del deporte olímpico, el deporte escolar cobra fuerza y se configura como el contenido central de la educación física, enseñándose como mimetismo del deporte de rendimiento, pero obedeciendo a las lógicas internas de la escuela que le reclaman su correspondencia con los propósitos formativos asociados al desarrollo integral de los escolares. En este sentido, es posible afirmar que, desde estas épocas, se le atribuye al deporte una responsabilidad en el desarrollo corporal de los niños y jóvenes con propósitos higienistas y de formación del carácter.

En este modelo de enseñanza del deporte es posible identificar la teoría Comeniana que sustenta la necesidad de la graduación de los contenidos acorde con el desarrollo natural de los niños y que sugiere una *progresión de los aprendizajes de lo fácil a lo difícil* (Comenio, 1994). Basado en estos elementos, el modelo ofrece estrategias de enseñanza del deporte a partir de la descomposición de las habilidades técnicas en pequeñas partes.

Con este propósito, en concordancia con los postulados de Comenio (1994), quien consideraba que: “la enseñanza completa de un arte abarca la síntesis y el análisis” (p. 83), los gestos deportivos se enseñan y aprenden de manera analítica, en una progresión que conduce al escolar desde la técnica deportiva a la noción de juego y a la comprensión táctica. En esta lógica, las técnicas de base y las técnicas elaboradas se consideran aprendizajes más fáciles y, por lo tanto, se deben adquirir como requisito previo a la táctica. Desde esta secuencia didáctica, solo cuando se tiene la técnica básica desarrollada, el escolar comenzará a pensar en cómo aplicar estas acciones técnicas y luego tácticas en una situación real de juego o de competencia deportiva reglada.

No obstante, a partir de los años sesenta del siglo pasado y hasta la fecha, este modelo didáctico para la enseñanza del deporte escolar ha tenido grandes detractores, quienes cuestionaron el excesivo protagonismo del maestro y el énfasis del modelo en la eficacia de los movimientos, que puede ocasionar que los escolares menos hábiles deserten de la práctica deportiva o se muestren frustrados porque no llegan a comprender o disfrutar del juego real, por estar limitados a adquirir unas técnicas depuradas antes de poder jugar y disfrutar el deporte (Blázquez, 1999; Contreras, 2001; Giménez y Saenz-López, 2002 y Hoyos, 2012).

Para Giménez y Saenz-López (2002) este modelo se caracteriza como lineal en la medida que supone que un aprendizaje es requisito *sine qua non* para el siguiente. De acuerdo con las progresiones descritas por Comenio, se identifican en el modelo las progresiones de lo fácil a lo difícil y desde lo particular a lo general. Pese a estos cuestionamientos y su asociación con componentes de la pedagogía tradicional, este modelo continúa empleándose en el contexto del deporte escolar. Sin embargo, en los últimos años, algunos

académicos e investigadores han realizado adaptaciones incorporando el carácter lúdico que ha dado una nueva vida a su utilización tanto en deportes individuales como en deportes de conjunto (Valero-Valenzuela, 2009 y 2013).

LA PROGRESIÓN DE LOS MODELOS DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE DESDE LA ENSEÑANZA DE LA TÉCNICA HACIA LA FORMACIÓN PERSONAL

Con base en los cuestionamientos que los académicos e investigadores del deporte formativo hacían a los modelos tradicionales empleados a mediados del siglo xx a nivel internacional, y soportado en la tendencia de las teorías constructivistas y cognoscitivistas que empezaban a direccionar los modelos educativos a nivel internacional, casi de manera simultánea se desarrollaron tres modelos didácticos alternativos para la enseñanza del deporte en la escuela. Estos modelos son: *enseñanza comprensiva del deporte* de Thorpe y Bunker (1983) en Inglaterra, los modelos del *deporte educativo* de Siedentop (1982) y el modelo de *responsabilidad personal y social* de Hellison y Walsh (1983) en Estados Unidos.

Los profesores Thorpe y Bunker, de la Universidad de Loughborough en Inglaterra, desarrollaron un modelo didáctico enfocado en facilitar el aprendizaje de los deportes con el propósito de evitar la frustración de algunos niños y jóvenes que tenían dificultades con el aprendizaje de las habilidades técnicas, propias de los deportes de equipo.

El trabajo de estos investigadores da sus primeros pasos en los años 60, del siglo xx, pero es solo en la década de los 80, cuando se consolida y difunde en los países anglosajones. La denominada *enseñanza comprensiva* de Thorpe y Bunker se caracteriza por proponer una transición desde la noción del juego deportivo, al concepto de cómo jugarlo, requiriendo, según Hoyos (2012), “mayormente de un aprendizaje cognitivo, antes que de una fuerte implicación de aprendizajes motores” (p. 111).

A diferencia del modelo basado en la técnica que se piensa como un modelo lineal, el modelo de la enseñanza comprensiva de los juegos deportivos propuesto por Thorpe y Bunker (1983) implica una estructura circular de seis fases que inician por la comprensión

de la noción del deporte a partir del trabajo con juegos modificados, que dan paso a la conciencia táctica y a la toma de decisiones, para luego incorporar elementos técnicos y de calidad de movimiento y volver de nuevo al juego deportivo con sus características generales (Bronikowski, 2010).

Cabe anotar que con este modelo, se retoman dos elementos fundamentales propuestos por Comenio, en primer lugar, si bien se sigue planteando como un modelo de enseñanza, el acento del proceso se traslada al estudiante, enfatizando en que los juegos deportivos deben ser modificados para que correspondan a la edad y nivel de comprensión del niño. Por eso, de acuerdo con Comenio (1994): “todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir” (p. 44).

En segunda instancia, en la teoría Comeniana, se hace especial énfasis en el placer que debe significar el proceso de aprendizaje para los escolares. Por ello, contextualizada al campo de las prácticas corporales, se entiende la necesidad del disfrute que la práctica deportiva debe proporcionar a los niños y jóvenes que se involucran en el deporte escolar.

De igual manera, en el modelo de Thorpe y Bunker (1982), es posible identificar el principio de equidad propuesto por Comenio, cuando se habla de una educación igual para los hombres y las mujeres, en este caso enfatizando, en la necesidad de adaptar los juegos deportivos de tal manera “que se mantengan las condiciones de equidad en la participación respecto al género y al nivel de habilidad” (Hoyos, 2012, p. 112). Pese a que en este modelo se acentúa el papel protagónico del estudiante en su proceso de aprendizaje, también es prioritario contar con un maestro o entrenador con capacidad para entender el contexto y conocer a sus estudiantes. Así se entiende su responsabilidad es el diseño adecuado de ambientes de enseñanza-aprendizaje que propicien en el estudiante la formulación de preguntas adecuadas y una interacción provechosa con los otros compañeros de equipo.

Casi de manera simultánea al desarrollo del modelo de la enseñanza comprensiva del deporte en Inglaterra, en Estados Unidos el profesor Daryl Siedentop, motivado por fundamentos teóricos similares y confrontado por la apatía de algunos estudiantes frente a la práctica del deporte en la escuela, desarrolló el modelo de *Sport*

Education, con un propósito enfocado a brindar una práctica deportiva accesible a todos los estudiantes sin distinción de edad, nivel de habilidad física o género. El modelo de Siedentop se enfoca en hacer que los estudiantes se sientan exitosos en su proceso de aprendizaje del deporte y, adicionalmente, que adquieran una “cultura del deporte”, que se consolida a partir de la asunción de diferentes roles dentro de la práctica deportiva (Siedentop, 1994).

El modelo didáctico *Sport Education*, visto desde la triada Comeniana, atribuye a los tres elementos: maestro, estudiante y contenidos, el mismo nivel de protagonismo, es decir, la enseñanza y el aprendizaje se consideran procesos sincrónicos en la medida que se requiere de la participación activa de los estudiantes para asumir roles como: jugador, entrenador, juez e inclusive espectador, demostrando altos niveles de decisión y motivación, al tiempo que el maestro o entrenador debe mostrar su liderazgo durante todo el proceso, asumiendo su postura como observador, motivador, generador de preguntas e inclusive cuando se requiere, como tomador de decisiones. En esta tríada, los contenidos son fundamentales por lo que se trabaja con juegos deportivos modificados de acuerdo con la edad de los escolares. Adicionalmente, este modelo permite el trabajo con prácticas deportivas diversas que incluyen deportes individuales, de equipo o alternativos que se definen de acuerdo con los intereses de los estudiantes.

Desde la perspectiva de Siedentop, el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje del deporte en la escuela trasciende la mirada del deporte como fin hacia un deporte como medio para la formación integral, es decir, dando acento al desarrollo de una “cultura del deporte”. De este modo, se reitera el carácter educativo del deporte, atribuyéndole una función centrada en propiciar en los estudiantes escolares un juicio crítico sobre lo que representa la industria del deporte e inclusive en relación con el rol que en un futuro cada sujeto y ciudadano asumirá frente a la práctica deportiva de niños y jóvenes de las siguientes generaciones.

Para Kuleska (2021), Comenio introdujo el mundo en la escuela, como una estrategia de poner al niño en el contexto de la realidad. En esta vía, Siedentop se ocupa de traer el mundo del deporte a la escuela y a los estudiantes. Así los escolares entenderán el deporte como un fenómeno sociocultural de inconmensurables dimensiones e incidencia en la economía y la política de las naciones y en la vida de cada ciudadano del siglo XXI.

En la misma ruta, en los años 70 del siglo xx, el profesor de educación física Don Hellison, en (1983), desarrolló el modelo *Teaching personal and social responsibility* como una propuesta de enseñanza del deporte en la escuela enfocada según Meztler (2005) en la necesidad de recuperar el énfasis en la formación de valores sociales y morales, para una juventud estadounidense inmersa en una crisis social. Hellison al igual que Siedentop, trasciende la enseñanza del deporte desde una práctica corporal en la escuela a propósitos con una implicación social, comulgando perfectamente con el postulado Comeniano que considera que el ejercicio físico aporta a la formación integral. Esta premisa, formulada en el siglo xvii, se conjuga perfectamente con el sentido moralizante otorgado por Arnold a los primeros deportes de equipo de los *publics schools* ingleses en el siglo xix.

Este modelo de responsabilidad personal y social, pensado inicialmente para trabajar con jóvenes en situaciones de vulnerabilidad en Estados Unidos, se adapta de manera adecuada al trabajo con escolares de países con problemas sociales relevantes como es el caso de los países de Latinoamérica, por lo que la participación de estos jóvenes en el aprendizaje de diversas prácticas deportivas, les permiten transitar desde una situación de apatía por la práctica o de marginación de las dinámicas de interacción de la escuela, a través de un proceso de empoderamiento, hasta situaciones de liderazgo del estudiante en su contexto familiar y comunitario a través del deporte.

Los anteriores modelos didácticos desarrollados a finales del siglo xx, en países como Inglaterra y Estados Unidos, han mostrado una gran difusión, de manera inicial en países de habla inglesa como Australia y Nueva Zelanda; y luego de su utilización en el contexto escolar Europeo, empezaron su difusión a otras regiones del mundo. En el caso de Latinoamérica, este proceso se da a partir de algunas publicaciones realizadas por académicos e investigadores españoles como Devis y Peiró en (1992); Calderon, Hastie y Martínez (2010); y el texto clásico de Siedentop publicado en (1998) y titulado: *Aprender a enseñar la educación física*, de amplia circulación en esta región.

La divulgación de estos modelos de enseñanza del deporte a nivel mundial han revitalizado la concepción del deporte educativo, ubicando su desarrollo tanto como contenido ya sea en la clase de educación física como en los espacios extracurriculares en los que los escolares participan de manera voluntaria y donde el deporte puede

tener un carácter lúdico, recreativo o de competencia. En estas propuestas didácticas, podría pensarse que se matiza en cierta medida, la mirada “satanizante” de la presencia del deporte en la escuela que cobró fuerza desde algunos paradigmas de la educación física como la motricidad humana (Sérgio, 2000 y Trigo, 2000), desarrollados en Europa y transferidos a Latinoamérica en la segunda mitad del siglo xx, paradigmas que aún tienen eco en algunos maestros de la educación física escolar.

En síntesis, el deporte en la escuela se caracteriza como un saber práxico, por su alto componente experiencial y, por tanto, las didácticas para su enseñanza no pueden seguir las mismas lógicas de los demás saberes teóricos, desarrollados a nivel escolar. Seguramente algunos niños y jóvenes requieren una demostración o una imagen en movimiento para interiorizar un gesto deportivo que quieren reproducir, otros quizá podrán reconstruir desde su imaginación la imagen mental de un movimiento, ayudados únicamente por la descripción verbal que su maestro o entrenador le brinde. En tal sentido, no es posible pensar en la enseñanza o el aprendizaje con un único modelo didáctico por mejor que este sea. En palabras de Comenio (1994): “lo que ha de hacerse, debe aprenderse haciéndolo” (p. 80).

DIDÁCTICA GENERAL DEL DEPORTE ESCOLAR

A partir del conocimiento y aplicación de los diferentes modelos didácticos para la enseñanza del deporte en la escuela y soportado en los principios didácticos ideados por Comenio, es posible hablar de una didáctica general para el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje que permita a los maestros y entrenadores materializar el carácter educativo del deporte para que dichas prácticas comulguen con los propósitos formativos de la escuela y tomen la distancia necesaria en algunos aspectos de las prácticas o métodos empleados en el deporte de rendimiento.

Al hablar de una didáctica general del deporte escolar, se acude a un proceso de construcción meta-teórica sobre la base de trabajar *en dos vías*. En primera instancia, considerando un proceso intuitivo a través del cual el maestro y el entrenador realizan una mirada externa de los modelos didácticos del deporte en la escuela, buscando, en palabras de Runge (2013), elaborar un ejercicio categorial de tercer nivel que les permita pensar el problema de la enseñanza-aprendizaje

del deporte en la escuela desde una perspectiva general, definida por principios, criterios y contextos que pueden traducirse en las preguntas clásicas de: ¿para qué?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿a quién enseñar?

Por otra parte, en una *segunda vía*, se espera que el maestro o entrenador de manera deductiva, a partir de una teoría general que considere los propósitos del deporte en la escuela de manera contextualizada, sea capaz de identificar dentro de un espectro amplio cuál es el modelo didáctico que debe usar para acercar a los estudiantes al deporte escolar. Con base en lo anterior y a la luz de estos procesos, es posible hablar de una construcción de conocimiento a partir del saber práxico del deporte. En la perspectiva de Comenio, el maestro busca que sus estudiantes comprendan, retengan y practiquen, acciones sintetizadas en tres voces griegas habituales en el discurso comeniano: *autopsia*, *autocracia* y *autopraxia* (Runge, 2007).

LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS DE COMENIO, COMO FUNDAMENTO PARA ENSEÑAR A APRENDER EL DEPORTE

Comenio (1994) plantea las progresiones, como un principio didáctico. Así, se sugiere trabajar los saberes *de lo fácil a lo difícil, de lo general a lo particular, de lo conocido a lo desconocido*, para el caso de la enseñanza-aprendizaje del deporte. Estas premisas podrían estar coincidiendo con los postulados de las modernas teorías del desarrollo motor basadas en los avances de la neurociencia que explican cómo en los niños, este desarrollo se presenta de manera céfalo-caudal y próximo-distal, lo que implica que en estas edades se aprenden primero gestos motores globales para posteriormente desarrollar o perfeccionar movimientos finos y técnicas más elaboradas (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

Estas progresiones permiten explicar en el campo de la enseñanza del deporte, la secuencia de los aprendizajes no solo de acuerdo con la maduración motora y la transición entre los patrones de movimiento, pasando por las destrezas motoras hasta llegar a las habilidades básicas de un deporte, sino que también supone un avance desde el aprendizaje de gestos deportivos que son cercanos a acciones naturales: *correr, saltar, lanzar y atrapar*. Estos constituyen acciones básicas para un deporte como, por ejemplo, el balonmano;

hasta las técnicas deportivas de mayor complejidad que se alejan diametralmente de los movimientos naturales y que, por lo tanto, implican procesos de aprendizaje altamente estructurados: *la recepción con antebrazos, o el pase con dedos* en el Voleibol o la técnica de salto alto, *fosbury flop*, en el atletismo.

Como ya se explicó, la enseñanza y aprendizaje del deporte va más allá de la adquisición de técnicas motrices. En ese sentido, la progresión de lo general a lo particular aplica también para la adquisición de las nociones de juego de cualquier deporte. Así el escolar tendrá que comprender de manera general el juego antes que entrar en detalles del reglamento o de la técnica. Este proceso garantizaría el disfrute de la acción y la sensación de logro, hecho que puede generar mayor adherencia a la práctica deportiva a largo plazo. En esta vía, se reconoce que Comenio (1994) planteaba que es fundamental que el niño este preparado para recibir los aprendizajes que se le proponen.

Si bien los modelos didácticos alternativos desarrollados para el deporte escolar, en las últimas décadas, surgieron como propuestas contestatarias ante la linealidad de los modelos basados en la enseñanza de la técnica deportiva, a partir de la experiencia en la implementación de situaciones de enseñanza y aprendizaje con escolares de diferentes edades y diversos contextos, es posible afirmar que los modelos didácticos son atemporales y que su elección va más allá de un concepto de calidad o de eficacia. Por ello los maestros y entrenadores deberían conocer ampliamente el abanico de modelos didácticos que pueden ser empleados para enseñar y aprender el deporte y, a partir de este espectro de modelos, desarrollar el criterio para definir cómo y cuándo emplear uno u otro.

Para Comenio, el problema de la educación no es algo que se restringe a la simple enseñanza, ni a la edad infantil o a una institución determinada. La vida es una escuela y el hombre ha de ser un buen ejemplo didáctico de ella. En ese permanente aprender dentro de la escuela de la vida hay un momento también para el enseñar; así, el hombre ha de aprender enseñando. (Runge, 2007, p. 12)

Sin embargo, la limitación en el diseño de situaciones de enseñanza aprendizaje que experimentan algunos maestros y entrenadores puede radicar en el hecho de considerar que todo modelo

innovador o alternativo es mejor *per se*, sin contemplar aspectos como el contexto de la escuela, el tipo de sujetos, los fines del deporte escolar o las características particulares de cada estudiante.

En este sentido, el pensamiento pansófico de Comenio, descrito por Schaller (2007), como la necesidad de enseñar todo a todos se traduciría en la posibilidad de todos los estudiantes para acceder a la práctica del deporte durante su vida escolar con independencia de su nivel de habilidad o sus condiciones particulares atribuibles al género e inclusive a las condiciones de vulnerabilidad.

Para Espinel (2020), toda acción humana deja huella, por eso no es posible desdeñar por completo un modelo en el que se emplea la demostración. En esta vía, Comenio (1994) afirma que: la enseñanza viva, la graduación, la imitación y la ejercitación permiten la aprehensión consciente de las leyes de la naturaleza y una consolidación de los conocimientos racionalmente proyectados.

En congruencia, se reconocen la repetición y la técnica como elementos fundamentales en la enseñanza del deporte. Se identifica que a partir de la repetición el atleta obtiene una mejoría y el entrenador o maestro desarrolla otras lógicas para observar la ejecución y centrar su atención y la del practicante en los detalles, en la ejecución analítica del gesto técnico o en la globalidad del movimiento. Inclusive, cuando la técnica ya se domina y se han repetido las acciones de juego o de los gestos deportivos a la perfección, el ejecutante puede concentrarse en el “goce” que produce un movimiento bien ejecutado.

Para Marín (2020), en el *Orbis Sensualium Pictus*, Comenio recuerda que la imagen es fundamental en la comprensión del mundo. Para el deporte, la imagen se configura como un elemento esencial para el aprendizaje como, por ejemplo, la usada bellamente desde la gimnasia de Muts y Jahn, en el siglo xvii, para detallar movimientos y secuencias e implementos gimnásticos, los cuales fueron aprovechados por los maestros de educación física en la creación de “revistas gimnásticas” con las que los colegios de Latinoamérica celebraron las fiestas patrias y los eventos especiales a lo largo del siglo xx.

Los libros de texto para la enseñanza de la gimnasia recogían los principios de Comenio como una búsqueda de la aplicación del naturalismo y una necesidad de relatar el mundo de la manera más realista posible. Sin embargo, en el campo del deporte el uso

de la imagen ha evolucionado, pasando de las figuras descriptivas de movimientos humanos al empleo del video como herramienta útil no solo en la demostración de gestos deportivos ideales que se deben repetir, sino también como mecanismo de *feedback* para la construcción mental de acciones de movimiento y esquemas tácticos, en el aprendizaje de los deportes de conjunto (Wright y Smith, 2007). Así la enseñanza del deporte siempre estará ligada a la imagen, a la estética de sus ejecuciones y a la eficiencia del movimiento.

LA TRÍADA DIDÁCTICA EXPANDIDA

Si bien la tríada didáctica propuesta por Comenio permite explicar las interrelaciones entre el maestro, el estudiante y el saber, en la actualidad, es necesario ampliar esta comprensión de tal suerte que, saberes tan particulares como el deporte, puedan enseñarse y aprenderse de forma más expedita en la escuela. Así Hudson y Meyer (2011) incorporan la idea de un triángulo didáctico expandido en el que el triángulo clásico de Comenio está incluido en una estructura macro que considera la enseñanza propia del grupo de clase, el colegio y la sociedad.

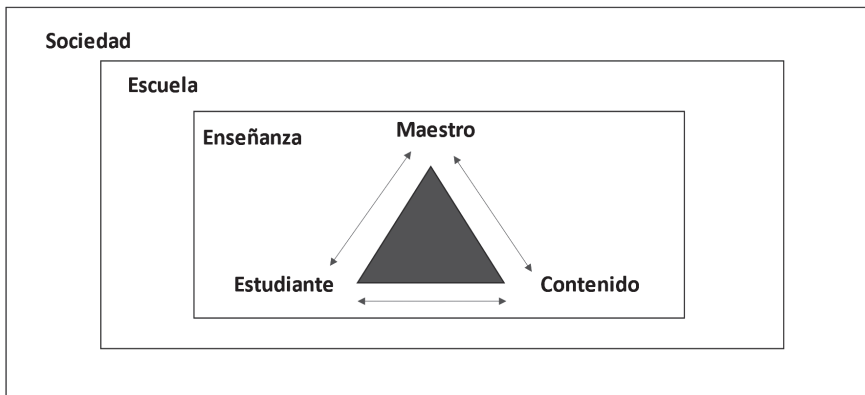


Figura 1. El triángulo didáctico expandido

Fuente: Hudson y Meyer, 2011, p. 8.

Con esto se entienden las interacciones que se dan entre los tres elementos: maestro, estudiante y saber, desde la postura de Runge (2013), que permite comprender la transposición didáctica a través de la cual un contenido cultural se transforma en un contenido formativo-educativo. En este sentido, los maestros y entrenadores del deporte en la escuela, requieren identificar cuáles son los elementos

del deporte como fenómeno social y cultural que deberán constituirse como contenido del deporte escolar y que, en el largo trasegar de los estudiantes en su vida escolar, deberán permitir trascender del aprendizaje del deporte visto únicamente como praxis a una mirada general sobre el deporte como fenómeno socio-cultural que reclama los ciudadanos del siglo XXI bajo una mirada crítica.

COMPRENDER LA RELACIÓN ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL DEPORTE EN LA ESCUELA, DESDE LA TEORÍA DEL BÚMERAN

Como se ha venido retratando en este texto, la relación entre enseñanza y aprendizaje en el campo del deporte escolar ha estado mediada siempre por las teorías psicológicas y pedagógicas que le atribuyen una mayor o menor relevancia a unos de los procesos que allí se dan desde cada postura epistemológica dominante y que, de manera particular, en las últimas décadas, basada en las teorías constructivistas y cognoscitivistas, destacan el proceso de aprendizaje sobre el proceso de enseñanza, inclusive reafirmando en algunos casos una noción que resta importancia a la enseñanza y que, por ende, invisibiliza en cierta medida el papel del maestro.

Sin embargo, en la actualidad, no es posible entender el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje en el deporte sustentadas solo en el rol del aprendiz. De esta manera, no hay nada más oportuno que pensar estas relaciones desde la teoría del Búmeran, ese mítico objeto de caza de características casi mágicas que regresa siempre a la mano de quien lo lanzó siempre y cuando quien ejecuta el lanzamiento lo realice de manera correcta. En esta perspectiva, para aprender una práctica deportiva y su cultura, el diseño de la situación de aprendizaje puede partir de manera inicial desde la intencionalidad del maestro o entrenador y llegará al estudiante cargada por todos los contenidos, propósitos y formas, pero de la misma manera retornará a él con la misma fuerza e intensidad que el estudiante puede imprimir luego de su vivencia de aprendizaje. En ese sentido, sea quien sea quien origine la necesidad de enseñar o aprender se verá altamente influenciado en el proceso. Así como el Búmeran, tanto los maestros o entrenadores como los estudiantes recibirán la influencia y se transformarán en el proceso de enseñanza aprendizaje del deporte.

Por tanto, cuando se forma a futuros maestros o entrenadores, resulta ineludible enfatizar en cómo la intencionalidad con la que se trabaje el deporte en la escuela hará la diferencia en la comprensión de su capacidad educativa, entendiendo que son los maestros o entrenadores quienes pueden dar sentido a la presencia del deporte en la escuela con su capacidad de leer cada contexto y emplear, desde su repertorio, el modelo didáctico que ese colegio y esos estudiantes requieran. Así afirmó Espinel (2020), basándose en Sloterdijk (2012): un maestro nunca será el mismo después de recibir lo que los estudiantes le retribuyen.

A modo de síntesis, es posible afirmar que los aportes de Comenio en la comprensión de la enseñanza del deporte escolar continúan vigentes y superan el paso de las diferentes corrientes teorías, posturas epistemológicas y paradigmas de la educación física y el deporte escolar que han gobernado el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje en la escuela del siglo XXI. Adicionalmente, los aportes de Comenio no solo inciden en la consolidación de los modelos didácticos empleados para vincular a los niños y jóvenes en el deporte, durante su vida escolar, también es posible identificar cómo los postulados comenianos del siglo XVII sentaron la base para justificar la presencia de las prácticas corporales en las instituciones educativas argumentando su capacidad para contribuir en la formación integral de los estudiantes, propósito que difícilmente perderá vigencia cuando se proyectan las funciones misionales de la educación para las próximas generaciones.

REFERENCIAS

- Aisenstein, A. (1998). Deporte y escuela separados al nacer. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 3(11).
- Arranz, X. (2015). La reforma pedagógica de Thomas Arnold y el papel de la iglesia anglicana en la creación de los primeros clubs de fútbol en Inglaterra (1863-1890). *Materiales para la Historia del Deporte*, (13), 1-22.
- Blanchard, K.; y Cheska, A. (1986). *Antropología del deporte*. Bellaterra.
- Blázquez, D. (1999). Desde una perspectiva de enseñanza. En *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 251-363). Inde.
- Bronikowski, M. (2010). *Physical education teaching and learning*. AWF Poznan.

- Calderón, A., Hastie, P. A. y Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (*sport education model*): Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15),169-180.
- Cercós, R. y Moreu, À. (2013). La subversión del *gentleman*. Cuerpo y belleza en el *ethos* victoriano. *Historia de la educación: revista interuniversitaria*, (32), 105-119.
- Chacón, A. (2009). *Apuntes para la historia de la cultura física*. Deportes.
- Comenio, J. (1994). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Contreras, R. O. (2001). *La iniciación deportiva*. Síntesis.
- Devís, J.; y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Inde.
- Espinel, O. (2020). Lección 8: El mundo es un taller de hombres. Sobre el *homo athleta* y la vida ejercitante de la Modernidad. *Cátedra Doctoral. Comenio, 350 años. Doctorado en Educación*, Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Giménez, F. y Sáenz López, P. (2002). Posibilidades metodológicas en la enseñanza del baloncesto. *Clinic*, 15(58), 8-11.
- Hellison, D. y Walsh J. (1983). Teaching self-responsability (and more). *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54(7), 23-28. <https://doi.org/10.1080/07303084.1983.10630486>.
- Hoyos, L. (2012). *Caracterización de los programas de deporte escolar en Bogotá. Análisis de los modelos didácticos empleados para su enseñanza* [Tesis Doctoral]. Universidad de León.
- Hudson, B.; y Meyer, M. (2011). *Beyond fragmentation: Didactics, learning and teaching in Europe*. Barbara Budrich Publishers.
- Kuleska, W. (2021). O manual de Comenius para a educação maternal da infância. *Pedagogía y Saberes*, 54, 55-68.
- Marín, D. (2020). Lección 9: El libro como acceso al mundo: entre imágenes y palabras. *Cátedra Doctoral. Comenio, 350 años*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Martínez, J. A. (2006). *Cultura física y deportes. Génesis, evolución y desarrollo*. Deportes.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models: For physical education*. Holcomb Hathaway.
- Papalia, D., Feldman, R. y Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. Mcgraw-Hill.
- Runge, A. (2007). Presentación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 9-13.

- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>.
- Schaller, K. (2007). Juan Amós Comenio ¿conocido-subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 17-28.
- Sérgio, M. (2000). *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Piaget.
- Siedentop, D. (1982). Movement and sport education: Current reflections and future directions. En M. Howell y J. Saunders (eds.), *Proceedings of the VII Commonwealth Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance: Movement and Sport Education* (pp. 3-13). University of Queensland Press.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education. Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Inde.
- Trigo, E. (2000). *Fundamentos de la motricidad: aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Gymnos.
- Thorpe, R. y Bunker, D. (1983). A new approach to the teaching of games in physical education curriculum. *Congreso AIESEP: Teaching Team Sports*. Roma, Italia.
- Valero Valenzuela, A. (2009). Habilidades del profesor de educación física para la aplicación del modelo de enseñanza ludotécnico en la iniciación al atletismo. *Habilidad motriz: Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, (32), 30-38.
- Wright, C.; y Smith, D. (2007). The effect of short-term PETTLEP Imagery intervention on a cognitive task. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 2(1), 1-14. <https://doi.org/10.2202/1932-0191.1014>.

La escuela comeniana y el laberinto del mundo: apuntes para la escuela en medio del conflicto armado en Colombia¹

Tania Marcela Mateus Carreño

Después de 350 años del fallecimiento de Juan Amós Comenio ¿qué nos tiene que decir tres siglos después?, ¿qué resonancias tienen hoy sus planteamientos?, ¿qué luces nos pueden aportar sus ideas a la escuela hoy?, ¿cómo nos puede permitir ver a la escuela y al maestro en Colombia en medio de la guerra?

A través de este capítulo encontramos en las palabras de Comenio, en sus reflexiones sobre el mundo, la educación y el maestro, alicientes para continuar construyendo una escuela donde germine la vida, la armonía y la esperanza. Para ello, nos centramos en analizar varias de sus obras: la *Pampedia*, la *Didáctica Magna* y *El laberinto del mundo y paraíso del corazón*. De dichas obras tomaremos los planteamientos que formula el autor en torno a la pampedia

¹ El presente capítulo se realizó en el marco de la Cátedra Doctoral 2020-II: Comenio 350 años después de la Universidad Pedagógica Nacional.

y el pandisdáscalo, la idea de laberinto del mundo y su visión de una transformación general del mundo donde el ser humano se realiza y vive en un mundo donde reina la paz y la armonía. De esta forma, exploramos su idea de escuela y de maestro, que nos permite realizar apuntes para comprender la escuela y el maestro colombiano en medio del conflicto armado.

El laberinto se toma como un elemento central en el artículo desde la elaboración que hace Comenio en su obra *El laberinto del mundo y paraíso del corazón* como metáfora del mundo, pero también como espejo del convulso mundo que le correspondió vivir. El laberinto se emplea como un referente del conflicto armado y su relación con la escuela y el maestro colombiano.

EL VIAJE HACIA EL LABERINTO

Pensé en un laberinto de laberintos, en un sinuoso
laberinto creciente que abarcara el pasado y el porvenir y que
implicara de algún modo los astros.

JORGE LUIS BORGES, *EL JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN*.

310

COMENIO, 350 AÑOS DESPUÉS

Para iniciar, nos aproximamos a la obra *El laberinto del mundo y paraíso del corazón* escrita por el moravo en el año 1620. En ella, Comenio relata en primera persona los recorridos y caminos por los que atravesará su personaje principal, el Peregrino, en su trayecto por el mundo, no sin antes advertir en su carta al lector el propósito de este libro, que no es ficción ni fantasía sino un relato descarnado del mundo real, tal cual es. En su relato aspira a mostrar al espíritu humano y la decadencia que lo habita, por la necia búsqueda del placer y el confort, por la vanidad que reina en este mundo y la profunda aflicción en la que se encuentra inmerso el ser humano.

Si el lector aplica la razón para leer este libro coincidiría con Comenio en ver la “miserable confusión de nuestra raza”. Sin embargo, si no logra ver en esta historia sino fantasía y disparates puede “estar seguro de estar mirándolo con los anteojos del engaño universal, que muestra todas las cosas al revés” (Comenio, 1992a, p. 5). Con estas palabras introductorias inicia la historia del Peregrino, quien se encuentra en una encrucijada por su identidad, preguntándose acerca de su futuro y en qué se ocupará en adelante.

El Peregrino decide emprender un viaje para definir su destino, viaje en el que añora verlo *todo* para encontrar su lugar y gozar de “tranquila vida”. Con esta ilusión, da paso hacia su peregrinaje y, sin haber avanzado mucho en él, se encuentra con dos personas. Primero se cruza con Curioso Ubicuo, quien se ofrece a acompañarlo y ser su guía para verlo todo, pues él husmea y mete su nariz en todo lado. Después, se encuentra con Engaño, quien se suma al grupo dejando claro que su deber es enseñar lo que hay que ver. Sus nuevos acompañantes le imponen al Peregrino como condición para el viaje el uso de unos anteojos con los cuales mirará el mundo y un freno, que, a juicio del Peregrino, condicionan la forma como percibirá su viaje. Así se adentran en el mundo del laberinto.

En su travesía, atraviesan la calle de los trabajadores y artesanos llena de peligrosa prisa, tedio, fatiga, envidia y falsedad. Transitan por la calle de los notables señores donde abundan infinitas ocupaciones y aflicción por la falta de tiempo para comer y dormir en paz. También recorren la calle de los doctos y de los guerreros y se encuentran con dolor y dificultad para ingresar a ella, además de gula y exceso en su afán por el conocimiento. Al final de su recorrido llegan al castillo de la fortuna, lugar al que muchos desean ingresar por la voluptuosidad que allí se desarrolla, de los deleites del placer, la fama y la comodidad.

Este mundo es dispar, desordenado y caótico ante los ojos del peregrino, pero es para sus dos guías un mundo en orden y en perfecto equilibrio. Las cosas funcionan tal y como están, pero la visión del peregrino difiere de sus lazarillos. Él solo observa injusticias, horror, excesos que no le complacen. Al final del viaje se retira los lentes y “siendo incapaz de contemplar por más tiempo, o de soportar la pena en [el] corazón, [huyó] deseando buscar refugio en algún desierto, o más bien, si ello fuera posible, escapar sin más de este mundo” (Comenio, 1992a, p. 32).

Al hallarse desesperado por la corrupción del alma humana, el peregrino es guiado a un lugar por voces que lo orientan diciéndole: “regresa al lugar de donde viniste, al hogar de tu corazón y cierra la puerta tras tuyo” (Comenio, 1992a, p. 33). El personaje se encuentra con que después de dar tumbos por tantos lugares, la transformación y el mundo reside en él mismo, en su corazón, en él habita la sabiduría cristiana como luz, orden, paz.

De esta forma Comenio se remite a la metáfora del mundo como laberinto, un laberinto con un sinnúmero de habitaciones, corredores y apartamentos que desvían, confunden, atrapan, distraen a quien entra en él. Es un laberinto diseñado para que cada uno ocupe un lugar y un oficio acorde a sus ambiciones y deseos, un lugar en un orden inesperado que a los ojos del Peregrino será el reflejo del desorden y del caos.

Ese laberinto que atraviesa el Peregrino se presenta en equilibrio y es un espejismo de lo que sucede, pero se convierte en un reflejo falseado de lo que se vive en los recovecos de los caminos sin fin del laberinto. Así lo advierte Curioso Ubicuo al iniciar el viaje:

¿es que has oído alguna vez algo sobre el laberinto de Creta, un edificio hecho con tantas habitaciones, apartamentos y corredores, que aquel que en él se echa a andar sin guía, siempre pasando de allí para allá se perdía y nunca acertaba a salir de él? Por eso es una broma en comparación con lo que ha sido desordenado el laberinto del mundo, especialmente en la actualidad. No te aconsejo, créeme, soy experimentado, que te metas allí solo. (Comenio, 1992a, p. 7)

Así se justifica un orden inalterable e incuestionable que, al igual que el laberinto elaborado por Dédalo se utilizó para esconder los secretos del Rey Minos, instauró una tradición que requería el sacrificio de cientos de jóvenes. A través del laberinto, se sobrepuso la astucia y la desgracia de Teseo, el laberinto atrapa, esconde, hunde y absorbe la vida de quienes entran en él, confunde, envuelve y retiene al que ingresa y al que quiere salir de él.

La idea del Laberinto también nos remite al reconocido cuento *El jardín de senderos que se bifurcan* de Jorge Luis Borges. Este relato nos conduce a una búsqueda (tal vez imaginaria, no lo sabremos, solo Ts'ui Pen lo sabrá) y a un encuentro, en el que se entrecruzan varios caminos, varias posibilidades, varios porvenires; un laberinto de tiempo, inagotable, pesadilla de la que no podrán escaparse Albert y Yu Tsun.

En el laberinto borgiano, el tiempo se repite una y otra vez de distintas formas y los protagonistas lo viven innumerables veces sin poder escapar a su designio, ciegos, cansados y olvidadizos. Cumplen inevitablemente su destino en los distintos caminos que el laberinto del tiempo les ofrece.

Igual que el laberinto del Minotauro y el del universo Borgiano, el laberinto comeniano encierra terror, tedio, desvíos, confusión y desorden. Además esta metáfora literaria, en Comenio, tiene la intención de mostrar una visión crítica de lo que acontecía en su tiempo histórico. El mundo estaba atrapado en un laberinto, expresión del desorden, de la violencia, de la corrupción, del olvido del hombre hacia su misión divina como ser humano. Como lo plantea Aguirre (2021), Comenio “quiere convencer al lector cristiano de los peligros que entraña el mundo, de su permanente condición de engaño y deterioro, de la fragilidad del ser humano para superarlos, de la necesidad de acceder a las verdades supremas” (p. 18).

En este laberinto comeniano, los peregrinos están en una búsqueda incesante del destino, en la persecución de múltiples deseos que los conducen a caminos ciegos en la eterna tarea insufrible de andar de prisa y sin descanso, en la acomodación en lugares de prestigio obnubilados por el poder o por el deseo.

La única forma de encontrar la salida no será con el hilo que Ariadna le entregó a Teseo o al Peregrino, ni la astuta estrategia de girar siempre a la izquierda como en el cuento de Borges, sino guiado por la convicción de la búsqueda interior y espiritual que impulsa la empresa de pensar un lugar en el que el corazón del hombre permita desarrollar el espíritu de la humanidad que es innato en él.

Este no es un asunto abordado exclusivamente en esta obra. Exponer la importancia del potencial del hombre para trascender su existencia y llegar a constituirse en un ser humano es un tema recurrente en Comenio, que se asocia con la idea de su semejanza con el Creador: “Los dictados de la razón nos afirman que criatura tan excelsa como lo es el hombre, debe estar necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas” (Comenio, 1998, p. 3).

Ese camino que dibuja Comenio nos lleva a considerar sus postulados educativos, que no solo comprendían a la escuela como el espacio para cultivar y hacer crecer al ser humano que habita en cada hombre, sino en su convicción en la transformación completa de la sociedad a través de la educación, de la razón y de la fe cristiana.

LA ESCUELA TALLER DE LA HUMANIDAD

En consonancia con el ideario comeniano de la búsqueda de la esencia humana, el autor propone a las escuelas como talleres de la humanidad. Con ello, apunta al postulado de la Modernidad que busca formar al ser humano, moldearlo como la cera, trabajar sobre sí hasta llegar a ser hombre: “nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir, que esté apto para todas aquellas cosas que hacen al hombre” (Comenio, 1998, p. 15).

En la constitución del hombre es necesario vivir un proceso que debe ser acompañado por toda la vida, “cada edad de su vida es una escuela, desde la cuna hasta la tumba” (Comenio, 1992b, p. 105). Esto implica disponer de un espacio específico para cada edad, con contenidos adaptados para las necesidades y retos que implican la realización del ser humano. Así pues, se trata de una escuela para cada etapa del hombre que inicia con los padres, antes del nacimiento de sus hijos hasta otra escuela a la que asisten los mayores. En su libro *Pampedia*, Comenio explica minuciosamente cuáles son los objetivos y características de cada escuela (la prenatal, la escuela de la infancia en la casa materna, la escuela infantil, la escuela de la adolescencia, escuela de la Juventud, Academia, la escuela de la edad adulta, la escuela de la vejez y la escuela de la muerte).

Las escuelas se conciben así, como el espacio privilegiado para que los hombres se hagan verdaderamente *hombres*, esto es, criaturas racionales, señoras de las demás criaturas y de sí misma y criatura delicia de su señor. El taller de la humanidad se enfoca en alcanzar estas premisas logrando formar hombres sabios de entendimiento, prudentes, piadosos de corazón. En el taller de hombres, la inteligencia de los discípulos hace brillar con la sabiduría todo lo que está oculto.

Comenio le otorga una misión central a la escuela, dotándola de un propósito inaplazable, formar al hombre, formar hombres. Esta tarea solo es posible de ejecutar a través de un método que toma como referente los procesos de la naturaleza, método que únicamente sería eficaz si se aplicara de forma similar para imprimirle estabilidad al proceso.

En la *Pampedia*, Comenio ofrece una vía para que el hombre llegue a su máxima realización, considerándola como “una educación universal de todo el Género Humano [...]”. Esto es lo que deseamos:

que aprendan todos, todo y totalmente” (Comenio, 1992b, p. 41). Aparece la educación como el medio para alcanzar ese fin superior, el más alto escalafón del hombre, constituirse humano.

Para lograrlo, se requiere de un maestro que oriente y aplique con entusiasmo el método, para que germine la semilla del hombre que subyace en su ser, pero que solo con las herramientas adecuadas logra brotar. Al maestro, le otorga características específicas, partiendo de su deber de enseñar todo a todos y, simultáneamente, dar cierto trato a los estudiantes y al conocimiento:

Por los preceptores, si son afables y bondadosos, sin espantar los espíritus con su sombría seriedad; atrayéndolos, por el contrario, con su paternal afecto, modales y palabras; si hacen agradables los estudios que emprendan por su importancia, amenidad y facilidad; si alaban y ensalzan a los más aplicados. En una palabra: si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa. (Comenio, 1998, p. 51)

De esta forma, propone una escuela otra, distinta a la escuela del siglo xvii, con un nuevo maestro, que contribuya no solo a cambiar la forma como se transmite el conocimiento sino la transformación del mundo. Para ampliar esta idea, Comenio recurre a la comparación del trabajo que realiza el sol que entrega su calor de forma mesurada y gradual, permitiendo que las plantas crezcan y germinen, de la misma manera la labor del maestro es enseñar todo a todos para que germinen y crezcan los hombres en las aulas.

Teniendo presente la forma en que el sol reparte por igual su energía, su calor y sus beneficios, el maestro debe imitarle:

No debe acercarse a ninguno determinadamente ni consentir que nadie se dirija separadamente a él, sino que, sentado en lo alto de su cátedra (donde puede ser visto y oído por todos), extienda como el Sol sus rayos sobre todos. (Comenio, 1998, p. 67)

El sol como el maestro no produce cosas inútiles, “ilumina, calienta y evapora la tierra toda” (Comenio, 1998, p. 66). Sin preferencias ni prejuicios, el maestro cumple su misión de formar a todos los hombres en la perfección de su naturaleza humana, por eso era indispensable que los maestros cumplieran con un perfil que

representara a los Hombres del futuro siglo, piadosos, honestos, dignos, iluminados, pacíficos y religiosos, en resumen, Comenio (1992b) los llamaría un pandisdáscalo.

El ideal del maestro corresponde a los altos propósitos de la escuela, puesto que debe ser un referente para la formación de la humanidad, que no es un tema menor. Lograr enseñar todo a todos, de manera simultánea y con sabiduría implicaba disponer de un maestro con características excelsas para que coincidiera con el proyecto mucho más amplio, que no solo involucraba a la escuela y al maestro, sino también a la sociedad en su conjunto.

ESCUELA COMENIANA: CONTRA LA VIOLENCIA Y LA GUERRA

Comenio le atribuyó una gran esperanza al proyecto de escuela como el vehículo para la humanización masiva del género humano, pero también como impulsor de un orden que contribuyera al logro de la armonía, la justicia y la paz, “si todos supieran hacer todo esto, todos serían sabios y el mundo estaría lleno de luz, orden y paz” (Comenio, 1992, p. 45). Esta concepción pudo ser una reacción a los acontecimientos que vivió durante la Guerra de los Treinta Años,² de los cuales fue víctima directa de la persecución contra los protestantes, lo que le obligó a huir y permanecer exiliado durante casi cuatro décadas.

Sus obras se vieron marcadas por su propia experiencia, en el *Laberinto del mundo y paraíso del corazón*, Comenio, en distintos apartados, muestra su desprecio absoluto por la guerra. En uno de los pasajes el Peregrino visita el lugar de los guerreros, este expresa su horror ante las tan variadas herramientas y técnicas que demuestran los hombres dedicados a la guerra:

2 La Guerra de los Treinta Años fue un conflicto bélico desarrollado en el siglo XVII entre los años 1618-1648, en el que se vio involucrado casi toda Europa. Se caracterizó por tener un fuerte componente religioso en cuanto se instrumentalizó la religión con fines políticos para el desarrollo de una “guerra total” por la gran movilización de recursos para la guerra y el objetivo central de la aniquilación del enemigo. Por ello, esta confrontación se vio marcada por una nueva dimensión del horror que incluía saqueos, tortura, el incendio de ciudades, masacres y abuso sexual a las mujeres (el artista Jacques Callot reflejo esta situación en uno de sus trabajos más conocidos “La Horca”). Las víctimas de este conflicto rondan entre los 3 y 9 millones de personas. Al respecto, autores como Parker (1988), Borreguero (2018) y Wilson (2020) han abordado profundamente este conflicto.

‘¿Contra qué animales feroces son tales preparativos?’. ‘Contra los hombres’, me dijo el intérprete. ‘¡Contra los hombres!’ Repetí yo. “¡Ah! Yo hubiera creído que contra fieras rabiosas, contra animales de rapiña salvajes. Pero, ¡Dios santo, cuánta crueldad hay para que los hombres inventen estas horribles cosas contra los hombres!

¡Ah, qué barbaridad! ¿Ah, qué brutalidad! Dije yo entonces; ‘¿es que no existen otros medios para ajustarse? Ajustarlo así conviene a las fieras rabiosas. No a los hombres. (Comenio, 1992a, p. 24)

De esta forma queda claro el horror que le causaban la guerra, la injusticia, la corrupción del mundo y, por tanto, el laberinto del mundo debía ser intervenido, debía ser puesto en orden y paz:

Comenio concibió la sociedad en su totalidad bajo la forma de la educación (*subespecie educationis*). Las grandes ideas de pacificación y de organización internacional de la educación lo convierten en precursor de tantas instituciones y corrientes contemporáneas derivadas de la síntesis *sui generis* entre naturaleza y el hombre presente en su obra, que se encuentra en el centro de sus reflexiones.³ (Piaget, 2010, p. 14)

Los alcances del ideario Comeniano, incluían la organización del Consejo de las Luces que, según la Unesco, se podría considerar la prefiguración de su organización. Con su propuesta de enseñar todo a todos, sembraba la idea de una educación universal sin distinción de raza, sexo, ni origen social (Unesco, 1957) y que, con el tiempo, ha sido considerado como uno de sus pilares, incluso como un precursor de la misión de la Unesco.

Su idea de educación como el camino hacia el cual dirigir a los hombres desde su infancia hacia el proyecto de la humanidad, tomaba la forma de la escuela, mecanismo perfecto que constituiría la promesa de una utopía. En palabras de Boto (2017):

la escuela pretendía, trabajar aspectos relacionados con la moralización de la vida social, la civilización de las costumbres, la racionalidad de la vida pública e incluso, la institucionalización de una ética del trabajo. Más que eso: en un tiempo en el cual las guerras religiosas devastaban el escenario europeo —específicamente por la intersección

3 Texto original en portugués. Traducción propia.

de la Contrarreforma con el desarrollo de la Guerra de los 30 años— una propuesta educativa configuraba una esperanza para formar la paz, para la construcción de un mundo en paz.⁴ (p. 159)

La educación encarnada en la escuela prometía llevar a cabalidad la transformación del mundo, su reforma y regeneración llevaría a la construcción del paraíso en la tierra, la promesa divina de la realización. En el caos del mundo de su tiempo, Comenio piensa que “la educación es el puente [...] sobre el abismo de la acción humana que extravió este mundo” (Schifferová, 2020).

Naturalmente, su aversión profunda hacia la barbaridad y la violencia de su tiempo, lo llevó a plantear que la violencia debía abandonar la escuela en todas sus formas. En las críticas que realiza a la educación y a la escuela de su tiempo, resiente del método rígido y “duro” que generaba terror, confusión, obscuridad y “destrazo de ingenios”, que hacía abandonar los estudios por el taller de artesanos u otro oficio. Por lo tanto, recomendaba a los maestros: “No hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón” (Comenio, 1992b, p. 17).

Comenio le imprime un papel determinante a la escuela, no sin plantear una transformación del método que él mismo padeció en la escuela de su tiempo: “Lo que puede infiltrarse e infundirse suavemente en las almas se introducía violentamente, o mejor, se embutía y machacaba” (Comenio, 1992b, p. 28). Por oposición, su método sensualista, que atribuye a los sentidos un papel determinante en el acercamiento de los niños y jóvenes al conocimiento del mundo, busca que “todos los hombres lleguen a ser pansofos”.⁵

Su pretensión tenía un alcance mayor, puesto que no bastaba con el taller de la humanidad si no se restablecía el orden social, como lo plantea Runge (2012) “en ese proyecto de reforma universal,

4 Texto original en portugués. Traducción propia.

5 En palabras de Comenio, pansofos se refiere a ser: 1) conocedores de todas las conexiones entre las cosas, los pensamientos y las palabras; 2) conocedores de los fines, medios y los métodos de obrar de todas las cosas (las suyas y las de los otros). 3) Que en las acciones (como en los pensamientos y las palabras) que se entremezclan y confunden mutuamente, sepan distinguir lo esencial de lo accidental, lo indiferente de lo pernicioso (Comenio, 1998).

el perfeccionamiento del hombre no podía tener lugar en sí mismo, sino solo mediante el mejoramiento de la “totalidad” de las cosas del mundo” (p. 96).

En ese proyecto de mejoramiento de la “totalidad” de las cosas, la escuela queda como un motor, un espacio vital para la consolidación del cambio, de la constitución de la humanidad. Comenio imprimió un valor significativo al papel de la escuela en la misión transformadora, pero concebía la necesidad de transformaciones estructurales.

Los planteamientos de Comenio nos hacen ubicar un debate más reciente en relación con ese ideal que ha rondado la escuela moderna, a la cual se le atribuye el deber de la transformación social y el cambio de prácticas culturales que son consideradas nocivas en las sociedades modernas. Este debate nos lleva plantear si la escuela con su estructura, su función, su cultura escolar, la reglamentación y legislación que la regula y la permea tiene el potencial transformador que le imprime Comenio.

En las investigaciones realizadas por Tyack y Cuban (2001) plantean que la sociedad norteamericana suele endilgar responsabilidades gigantescas a la escuela y al no tener esta la incidencia ni la capacidad para responder, le llueven innumerables críticas. Más aún, se la responsabiliza de diversas problemáticas sociales estructurales cuando, en el trasfondo, se requieren reformas económicas y políticas profundas. Para el caso que nos atañe, la escuela ha recibido un peso y una presión social gigante en torno a la enseñanza del conflicto armado, la educación para la paz, la cultura de paz y la resolución pacífica de conflictos a través de la legislación que le asigna una responsabilidad central en la construcción de paz y una proliferación de estudios e investigaciones que le exigen a la escuela aportar en la transformación social. Pero la capacidad de la escuela es reducida, y el fin del conflicto armado y la contención de la violencia ejercida por el narcotráfico pasan por la realización de reformas estructurales que implican una responsabilidad del Estado y de otras instituciones.

Aun así, vamos a encontrar en el imaginario de los maestros que el papel que él y la escuela desarrollan socialmente es trascendental, y apunta al ideario Comeniano de transformación social, planteamiento que desarrollaremos más adelante.

LA ESCUELA COLOMBIANA Y LA GUERRA COMO LABERINTO

Pensé que un hombre puede ser enemigo de otros hombres,
de otros momentos de otros hombres, pero no de un país: no de
luciérnagas, palabras, jardines, cursos de agua, ponientes.

JORGE LUIS BORGES, *EL JARDÍN DE LOS CAMINOS QUE SE BIFURCAN*.

¿Cómo podemos acercar el ideario de Comenio a nuestras preguntas por el presente atravesado por la guerra?, ¿cómo sus ideas nos permiten ver a la escuela en medio de la guerra colombiana?, ¿es posible establecer una relación entre sus pensamientos alrededor de la guerra, su idea de escuela y de maestro, con la escuela colombiana en medio del conflicto armado?

Acercar a Comenio a nuestra actualidad es un trabajo riesgoso, en la medida en que podríamos caer en un anacronismo insalvable. Pero considerando su propia experiencia en medio del desplazamiento y los horrores de la guerra que vivió, puede aportarnos elementos interesantes para pensar nuestra realidad hoy, puesto que 350 años después, la guerra no ha abandonado a las sociedades humanas como lo soñó Comenio con su proyecto pacificador.

Evidencia gráfica de la experiencia caótica de la Guerra de los Treinta Años la legó el artista Jacques Callot,⁶ dibujante y grabador francés, conocido por su famosa serie de grabados llamado *Las grandes miserias de la guerra* donde refleja la cara humana de la guerra, despojándola de la pomposidad y grandiosidad que se les atribuía a los guerreros. Callot se inclinó por exponer el dolor de las víctimas, la muerte y la crudeza de la guerra. Estos grabados nos permiten acercarnos, a pesar de la distancia temporal, al horror vivido por Comenio en la Guerra de los Treinta Años y tantas veces descritos en sus obras que sembraron la esperanza de un mundo mejor.

En este apartado vamos a retomar la idea de Comenio del laberinto para referirnos con esta metáfora a una suerte de laberinto de laberintos, la guerra como laberinto. Esta nos ofrece caminos que se bifurcan y que al optar por uno se escoge indefectiblemente el camino que nos lleva al mismo desenlace, el que nos lleva una y otra

6 Se puede consultar sobre el artista en: <https://gelonchviladegut.com/obras/les-grandes-miseres-de-la-guerre-le-bucher/>. Para consultar la serie completa de grabados, véase: https://es.qaz.wiki/wiki/Les_Grandes_Mis%C3%A8res_de_la_guerre.

vez al mismo trasegar, al tormento infinito del horror. Ese laberinto ha arrastrado y perdido en sus callejuelas a miles de vidas atrapadas en el pasado y en el presente sin que logren encontrar aún el hilo de Ariadna que permita hallar la salida. Esta metáfora nos ayudará a encontrar en los planteamientos de Comenio luces para comprender nuestra escuela, cómo ha funcionado en medio del laberinto de la guerra que asola al país.

Para el caso específico de la escuela, el laberinto, para quienes convergen en ella ha sido ingresar a caminos iluminados con la esperanza de encontrar el centro o su salida, sin contar que en muchas de sus callejuelas se pueden tropezar con los desmanes de la guerra, una guerra que cuenta, según el Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2013), entre sus víctimas 220 000 personas asesinadas entre 1958 y 2012, de las cuales 180 000 eran civiles. En ese laberinto, la escuela y los maestros también han sido atrapados. Según las abundantes investigaciones sobre el tema, podemos ver la escabrosa situación en la que han vivido maestros y estudiantes, investigaciones elaboradas desde organizaciones sindicales, centros de estudios y universidades exponen las marcas dejadas en la escuela por la guerra. Según el Observatorio de Memoria y Conflicto (Bautista y González, 2019), entre 1985 a 2016, han sido asesinados 1063 maestros, 1800 han sido desplazados, 200 fueron víctimas de desaparición forzosa, 201 fueron secuestrados, tuvieron que abandonar el país y 6000 fueron amenazados (Bautista y González, 2019).

La escuela ha caído en el laberinto de la guerra, no solo los maestros han sucumbido en los callejones sin salida de la muerte, sino que su planta ha sido utilizada como cuartel, ha sido bombardeada, usada como trinchera, como lugar de reclutamiento, de tortura, de entrenamiento. Su estructura física ha sido atacada, penetrada por las balas en medio de combates y bombardeos. Ha colapsado cediendo paso a la muerte (Romero, 2011). La escuela como taller de la humanidad ha sido blanco de la confrontación, el taller de la humanidad se ha convertido en ruinas de la barbaridad.

Pero la cultura escolar ha persistido, ha resistido a ser parte del laberinto, se ha cerrado para abrirse a la vida, para seguir encarnando el taller de la humanidad, insistiendo en el ideal comeniano de formar a la humanidad, permitiendo que el conocimiento circule con sus tiempos y espacios. Sus rutinas particulares se repiten día tras día

en cualquier lugar del país a pesar de las circunstancias violentas que la rodean. Tomando la esperanza sembrada por Comenio, como lo diría Aguirre (2021), conforme al cual “el horizonte de posibilidades está abierto, que podremos recuperar lo humano del ser humano” (p. 20).

Es tal la fuerza de la escuela que es y ha sido reconocida por las comunidades como un refugio, lugar seguro, un espacio donde la vida se preserva, como sucede en el éxodo campesino en 1988:

La escuela entonces se convierte en el lugar que utiliza la comunidad para resguardarse; es el espacio que, en medio de la dureza del conflicto armado, les da seguridad: — [...] durante dos días los campesinos ocupan la Caja Agraria y de allí salen hacia el corregimiento de San José de Apartadó, en donde, en la escuela, se concentran 700 personas, la mayoría mujeres y niños. (Romero, 2011, p. 48)

De esta forma las comunidades le otorgan un poder protector a las escuelas, muchas utilizadas como lugar de acogimiento en los procesos de desplazamiento o de refugio en medio de combates. Es la paradoja de la escuela en Colombia, principalmente en la Colombia rural, con la misión de formar seres humanos que se sostiene a pesar de los ataques y de la perversión que hace la guerra de sus espacios.

En el siguiente fragmento del Informe “la vida por Educar” realizado por Fecode (2019) se relata cómo las comunidades perciben a sus escuelas y a sus maestros, como figuras centrales:

Escuelas atacadas, convertidas en cuarteles o lugares de tortura, paredes destruidas. La desolación de la escuela es la de su comunidad. Tal vez por eso, en los procesos de retorno de varios lugares del país, la decisión de las familias depende de la escuela: ¿regresa el maestro? ¿Sí? Entonces, vamos. (Fecode, 2019, p. 76)

Emerge ese maestro como Comenio lo designó, presente como un sol, entregando sus rayos por igual, impartíéndolos a sus estudiantes a pesar de las circunstancias impuestas por la guerra, el maestro llevando el cuidado y el amor a sus escuelas, comprometido con el proyecto de humanización, del taller de hombres. No podríamos afirmar que este maestro de hoy se asemeja al maestro descrito por Comenio, puesto que los objetivos y propósitos de la escuela hoy

han variado, pero en algo coincide ese maestro en su propósito de oponerse a la barbarie y al desorden del mundo, manteniendo en pie la promesa de la humanidad en la escuela.

Los maestros han preservado la cultura escolar, han expuesto y sacrificado sus vidas por mantener ese lugar particular de encuentro, de circulación de saberes, de horarios establecidos, de prácticas culturales específicas, de rituales constantes. Los maestros se posicionan como profundos protectores de la escuela, de la vida y del taller de la humanidad donde germinan hombres (y hoy por hoy diríamos que también germinan mujeres).

Aunque en la actualidad nuestra concepción de humanización se distancia de la de Comenio podemos plantear que nos acercamos a este pensador en la medida que sembró la idea de que la escuela tiene un potencial para acercar al conocimiento y para encontrarnos y ser con los otros.

Este posicionamiento le ha costado la vida, el desplazamiento, la persecución, el señalamiento, situaciones que no solo se han dado en la historia reciente del conflicto, sino que se han presentado como una constante en los fenómenos de violencia política del país. Así lo narra Esther Gónima, maestra antioqueña que en su diario, refiriéndose a La Violencia desarrollada en el país a mediados del siglo xx, relata:

A esta difamación se unió el clero, sacando en las hojas parroquiales los nombres dizque de los maestros ateos y comunistas, quienes no enseñaban religión y pidiendo al gobierno que fueran destituidos, porque constituían una amenaza para la niñez y la sociedad. De este modo comenzó la violencia en el magisterio. (Helg, 1987, p. 221)

Lo que acontece en la escuela, la labor del maestro y su práctica se percibe como un peligro para la niñez y la sociedad, es observada con sospecha, con suspicacia, por quienes lideran las violencias. De esta manera, muchos maestros, durante La Violencia bipartidista de los años 50 fueron presionados y atacados por autoridades civiles y el clero, acusados por sus pertenencias partidistas, en este caso por ser liberales y en las acusaciones se distorsionaba su labor asociándola con prácticas que se alejaban de la moral cristiana. Muchos tuvieron

que renunciar para preservar sus vidas. Como Helg (1987) lo plantea, eran acosados y amenazados con el traslado a zonas conservadoras para que dimitieran de su cargo.

En este constante laberinto de la guerra en la que seguimos sumergidos, los maestros siguen siendo víctimas. En palabras de Comenio, de este desorden del mundo en el que cientos de docentes cayeron creyendo en la promesa de la escuela, de modernizar, de llevar al hombre a su máximo desarrollo, el maestro como el sol tiene la misión de impartir a todos por igual el conocimiento, para alcanzar la perfección del ser humano y que se asemeje al creador. El maestro en la actualidad mantiene la idea de formar, seducir hacia el conocimiento, tarea muy compleja dada las condiciones socioeconómicas que enfrentan los maestros en zonas de conflicto:

Incentivar que los niños no se nos retiren de las instituciones, que no se nos vayan para esos grupos al margen de la ley que actualmente hay bastante en el Putumayo: hay disidencias, paramilitares, guerrilla, guerrilla desertora [...]. Para los niños es más fácil irse a los grupos. Acá en la zona rural estamos en eso. Es como enamorar a ese niño del campo que llega [...] el impacto social de la siembra de coca, de los grupos del narcotráfico, afecta bastante en la situación de las instituciones educativas. (Bautista y González, 2019, p. 224)

Ese maestro-sol comeniano persiste en las aulas colombianas y los maestros son conscientes de ello, el énfasis que hacen de su labor como fundamental para cambiar la sociedad, nos recuerda la idea de Comenio de la transformación total del mundo para llegar al orden y a la paz, como lo dice un maestro de Tame, Arauca:

Consideramos que si ponemos nuestro grano de arena por la educación como motor de transformación, podemos otorgar una nueva clase de colombianos, una nueva sociedad, con mayor apertura, con resiliencia, con reconciliación, con divergencia, pero con capacidad de cohesión y unión. Entonces creo que la educación, creo que cada vez que estoy en un aula, estamos en un aula con los compañeros y todos los profesores en Colombia y en el mundo, contribuimos con un grano de arena, porque nosotros vamos a impartir conocimiento, pero recibimos conocimiento de los muchachos. (Bautista y González, 2019, p. 224)

Como en esta zona, donde dar clase aquí es algo complejo, porque usted tiene que decir las cosas de una manera tal que no ofenda a unos y que no ofenda a otros, pero que también le abra la mente al estudiante, que diga: ‘Yo tengo derecho a elegir, y el futuro mío va a ser este, y no es ese’, ahí es donde lo cogen a uno en el reto. (Bautista y González, 2019, p. 227)

Este empeño le ha costado muy caro al magisterio colombiano. Llevando ese ideal hasta el final de sus días, el maestro Luis Rodrigo Restrepo, es sacado de su salón de clase, llevado a la calle y asesinado, según los victimarios por no dejar las llaves de la escuela para las reuniones que un grupo armado realizaba allí:

Él nunca dejó las llaves de la escuela y nunca fue a las reuniones. Ese fue el pecado que cometió Luis Rodrigo Restrepo. [...] en este crimen se generó un daño irreparable a la comunidad y, sobre todo, a todos los niños y niñas que tuvieron que asistir a ese horroroso escenario. (Correa y González, 2011, p. 149)

La maestra Luz Aida García también estaba convencida de su labor como agente transformadora, ella se desempeñaba como maestra del municipio de Carmen de Viboral. Fue asesinada en el año 2004 “por la condición de sindicalista e informante de la guerrilla” debido a que ella “no les colaboraba con información acerca de la guerrilla”. (Correa y González, 2011, p. 148). Los maestros han sido estigmatizados, amenazados, señalados por los actores del conflicto armado, son maestros que en medio de la guerra perdieron sus vidas por llevar el saber escolar como bandera.

¿Cuál ha sido el peligro detectado por los actores del conflicto? Mantener el espacio escolar implica una profunda convicción en que en los maestros no solo son funcionarios, sino líderes considerados con alta estima en las zonas rurales, vistos como agentes neutrales en zonas de conflicto armado. Adicionalmente muchos de ellos llevan su compromiso de humanización hasta espacios culturales, proyectos comunitarios, de literatura, de memoria con el fin de retener y de otorgar otro propósito a sus estudiantes, o con un poco más de arrojo, arrancarles de las manos de la guerra a los jóvenes, que en contextos de guerra o pobreza no vislumbran otros caminos:

En múltiples ocasiones los docentes, en su misión formadora, intentan intervenir, especialmente en los casos de enamoramiento y reclutamiento y resultan amenazados o agredidos. Las iniciativas individuales de prevención del reclutamiento suponen necesariamente amenazas para los docentes. (Coalico, 2014, p. 38)

Así surgen proyectos pedagógicos como los liderados por maestros de distintas regiones. Algunos se encuentran orientados hacia el conocimiento de la historia reciente del conflicto armado y la sensibilización hacia el sufrimiento de las víctimas, como los proyectos del Grupo de Investigación de Historia Oral (Escuela Normal Superior de los Montes de María, San Juan Nepomuceno, Bolívar), el proyecto “De viaje por la historia de El Salado” (Colegio Campoalegre, Bogotá), el proyecto “Tejiendo la memoria de nuestro pueblo para no olvidarla (Institución Educativa Policarpa Salavarrieta) (CNMH, 2018). Otros proyectos como el del maestro Menderson, Bolombolo, Antioquia, a través de la orientación musical le hacen frente al reclutamiento forzoso. También hay proyectos enfocados a la construcción de paz, dirigidos a la inclusión de víctimas del conflicto y excombatientes (Rededupaz, 2015).

Los maestros se han convencido de que su labor en la sociedad tiene un impacto enorme. Durante el 2020, la pandemia de la covid-19 cerró miles de escuelas en el país y en el mundo, la escuela vilipendiada por muchos, criticada duramente por su carácter tradicional y obsoleto, fue cerrada. Al cerrar las aulas, un año después del confinamiento y el distanciamiento social al que nos sometió la pandemia, emerge el impacto de estos cierres en las zonas de conflicto. Según Ávila (2020) el reclutamiento forzoso aumentó en un 113 %, es decir, que en el año 2020 fueron reclutados 190 niños, niñas y adolescentes en las zonas rurales. La situación es crítica en las zonas donde las escuelas ofrecen un lugar de protección, de encuentro, de acercamiento a la humanidad, puesto que los menores quedaron a expensas de los actores armados.

Donde el maestro ve la Pampedia, una educación que enseñe todo a todos por igual, los actores armados ven una barrera que protege, que aísla a los jóvenes de actividades ilegales, un obstáculo para sus fines de controlar algunos territorios convertidos en rutas

para el narcotráfico.⁷ Donde el gobierno ve “máquinas de guerra”,⁸ las organizaciones internacionales ven niños soldados, los maestros ven un potencial ser humano, que con su paso por la escuela es posible hacer brotar la humanidad. Por esa razón, persisten en continuar su labor. Es posible que el maestro-sol como guía pueda encender la llama del humanismo en la escuela y encontrar una grieta para salir de este laberinto, pero no lo logrará solo, puesto que la guerra se ha ensañado con ellos.

La escuela ha sido atacada y violentada, el maestro acosado, amenazado, perseguido. La escuela comeniana como taller de hombres generaba (y genera) recelo y miedo, el conocimiento es temido y violentado por los actores del conflicto armado. Pero a pesar de los hechos y de las cifras los maestros continuaron y continúan siendo guardianes de este espacio del saber, resguardándola y custodiándola a costa de su propia vida, guardando las llaves para abrir la puerta que nos permita salir de este laberinto eterno de la guerra. Como lo plantea Fecode (2019): “En este campo asediado, la educación sigue con su milagro, convocando para aprender y protegerse juntos” (p. 75).

A MODO DE CONCLUSIONES

¡Ojalá todas las cosas queden esculpidas,
no en las puertas de los templos, ni en las portadas
de los libros, ni en los ojos, lengua y oídos de todos
los hombres, sino en sus corazones!

JUAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA*.

En su *Didáctica Magna*, Comenio nos propone que sus reflexiones trasciendan las barreras de las páginas donde quedaron inscritas, que vuelen lejos de los libros y se instalen en los hombres, principalmente en aquellos que se dedicarán a formar hombres.

Sin duda alguna, Juan Amós Comenio nos continúa hablando a través del tiempo. La fuerza de sus ideas sigue presente en su concepción de escuela, en el ideal del ser humano, ideal que será

⁷ Al respecto. El actor armado tiene que confrontar a los maestros que no quieren que sus “muchachos sean reclutados” (Sánchez, 2018).

⁸ Esta expresión fue utilizada por el Ministro de Defensa, Diego Molano, en sus declaraciones para justificar el bombardeo realizado el 2 de marzo en un campamento de las disidencias de las Farc en el Guaviare donde fueron asesinados 4 menores de edad (El Espectador, 2021).

el objeto de la escuela concebida como taller de la humanidad, sus propuestas perviven en la organización del tiempo y el espacio escolar que persisten en la estructura escolar hasta nuestros días. Ese deber ser de la escuela en un mundo caótico y desordenado del que Comenio se desprende para visionar un lugar nuevo, un hombre nuevo, un orden semejante al natural que estimule los sentidos para llegar al conocimiento resiste.

La *Pampedia* como un lugar común en todas las escuelas del mundo, la ilusión de un espacio-la escuela, que permita a todo el género humano acceder a la sabiduría, ingresar allí siendo persona y salir siendo un ser humano se instala. Ese ideal continúa presente en las concepciones que tienen los maestros de su función y papel dentro de la escuela. Por ello vemos la defensa vehemente que realizan del espacio escolar, defensa que lo ha expuesto y victimizado en contextos de conflicto.

La voz de Comenio llega hasta nuestros días con ecos que buscan la transformación del mundo, la instauración de la paz y el orden a través de la educación de todos en la escuela. Estos ideales se resisten a desaparecer, se hacen evidentes en las escuelas “virtuales” a las que nos arrojó la pandemia. Maestros que contenían procesos de reclutamiento forzoso observan impotentes como sus estudiantes son llevados a la guerra y se vacía el Proyecto Humanizador que con ahínco el maestro se esforzó en sembrar en cada uno de sus estudiantes.

La figura del maestro sol que nos propone Comenio resulta de gran interés para reflejar el papel protector, de neutralidad, de viveza y entrega de miles de maestros que realizan en el día a día su labor docente, enfrentando no solo fuerzas económicas que intentan absorber a sus estudiantes (cultivos de coca, desigualdades sociales), también fuerzas armadas que no ven un individuo con potencial de ser humano sin brazos que carguen un fusil. Enfrentan la desazón de gobiernos que le apuestan a la guerra y su continuidad desmedida antes que al proyecto escolar como semillero de humanidad.

Por último, la metáfora del laberinto que agobió a Comenio, que representaba el caos y desorden del mundo, le permitió impulsar y soñar un proyecto de transformación, una escuela que permitiera caminos con salida, callejones con puertas cuya salida era la sabiduría.

Solo nos resta por decir que, a pesar del horror vivido por muchos maestros durante este largo, larguísimo conflicto, nos queda una luz de esperanza sembrado por ellos, la esperanza sembrada en la escuela como espacio para hacer germinar la dignidad y la vida.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2021). El laberinto comeniano o el anhelo de una gran transformación social (1623). *Pedagogía y Saberes*, (54). 9-21. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11580>.
- Ávila, C. (2020, mayo 17). Falta de clases aumentó el reclutamiento forzado en Colombia. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/pais/falta-de-clases-aumento-el-reclutamiento-forzado-en-colombia-articulo-919732/>.
- Bautista, M. y González, G. (2019). *Docencia rural en Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Borreguero, C. (2018). *La guerra de los treinta años. 1618-1648. Europa ante el abismo*. La Esfera de los Libros
- Boto, C. (2017). *A liturgia da escola moderna*. Papirus.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2013). *¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Imprenta Nacional.
- CNMH. (2018). *Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia*. CNMH.
- Coalico. (2014). *Caminos hacia la escuela en medio de la guerra. Informe sobre la situación de las escuelas como entornos protectores en el escenario del conflicto armado en el departamento del Cauca*. Coalico y War Child.
- Comenio, J. A. (1992a). *El laberinto del mundo y paraíso del corazón*. Biblioteca Nueva.
- Comenio, J. A. (1992b). *Pampedia (Educación Universal)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Correa, G. y González, J. D. (coords.). (2011). *Tirándole libros a las balas. Memoria de la violencia antisindical contra educadores de ADIDA 1978-2008*. Escuela Nacional Sindical.
- El Espectador. (2021, 10 de marzo). 'Son máquinas de guerra': así justificó Diego Molano bombardeo a adolescentes. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/debate-por-bombardeo-militar-a-campamento-de-disidencias-donde-habia-adolescentes/>.

- Fecode. (2019). *La vida por educar. Crímenes de lesa humanidad de persecución y exterminio contra maestras y maestros sindicalistas, miembro de Fecode, entre 1986 y 2010*. Fecode y Escuela Nacional Sindical. <https://www.fecode.edu.co/images/comunicados/2020/LavidaporEducar.pdf>.
- Helg, A. (1987). *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. CEREC.
- Parker, G. (1988). *La guerra de los treinta años*. Crítica-Grijalbo.
- Piaget, J. (2010). *Jan Amós Comenio*. Fundação Joaquim Nabuco y Massangana. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4674.pdf>.
- Rededupaz. (2015). *Hacia la construcción de una educación para la paz y los derechos humanos. Memorias del primer encuentro sobre educación para la paz y los derechos humanos en los territorios*. Rededupaz y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Romero, F. A. (2011). *Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005*. [Tesis Doctoral]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/6395/1/Romero-FlorAlba2012.pdf>.
- Runge, A. K. (2012) El pensamiento pedagógico de Juan Amós Comenio: su papel en la pansofía triádica. *Revista Pedagogía y Saberes*, (36), pp. 93-107. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys93.107>.
- Sánchez, N. (2018, mayo 14). La guerra no doblega a los maestros. *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/colombia2020/justicia/verdad/la-guerra-no-doblega-los-maestros-articulo-856668/>.
- Schifferová, V. (2020). *Cátedra Doctoral 2020-2: Comenio, 350 años después. Lección 13: In harmoniam omnia reducantur: Comenio, pensador de la armonía y unidad universales*. Universidad Pedagógica Nacional. [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=vpIwk8Z3GxA&t=2s>.
- Tyack, D.; y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Unesco. (1957). *El correo. Juan Amós Comenius Apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional*. Unesco. <https://www.biblioteca.org.ar/libros/325582.pdf>.
- Wilson, P. (2020). *La guerra de los treinta años. Una tragedia europea (I). 1618-1630*. Despertar Ferro.

El aula comeniana frente a las preguntas por el espacio escolar

María Silvia Serra

Revisitar la obra de Comenio es siempre una invitación que, a la vez que nos sumerge en un tiempo y un contexto diferente y fascinante, permite indagar en las condiciones de posibilidad de un pensamiento y trae consigo la oportunidad de tender hilos entre aquello que el moravo propuso y las configuraciones actuales de la transmisión escolar, donde su voz sigue resonando. Hace décadas ya que la pedagogía navega en aguas turbulentas en relación a su revisión de la escuela, con argumentos que van desde las impugnaciones a sus coordenadas básicas hasta predicciones acerca de su caducidad. Sin embargo, Comenio sigue presente en muchas de sus formas y en las características que exceden a los contextos nacionales y regionales, aún cuando el paso del tiempo y las distancias entre la propuesta comeniana y su concreción en sistemas educativos nacionales desdiga cualquier literalidad.

En este escrito mi intención tiene que ver con revisar e interrogar los modos en que el espacio escolar se organiza en la obra del moravo a la luz de los debates actuales que articulan pedagogía y arquitectura.

LAS PREGUNTAS POR EL ESPACIO

La pedagogía hace ya unas décadas que viene reflexionando alrededor del espacio escolar (Escolano Benito, 2000), tarea que la ha llevado a salirse de sus históricos bordes disciplinares para articularse con otros saberes como los propios de la arquitectura.¹ Al mismo tiempo, se engarza con lo que en las ciencias sociales se ha denominado “giro espacial”, donde, desde los trabajos de Lefevre, Harvey y Massey, el espacio es visto como socialmente producido, en un juego dialéctico en el que las configuraciones espaciales se presentan no solo como resultado de la acción humana, sino que también participan ellas mismas de la producción de lo social.

En la articulación del pensamiento pedagógico con estos registros —la arquitectura y el giro espacial de las ciencias sociales— se vienen abriendo nuevos interrogantes acerca del vínculo entre educación escolar y espacio que permiten volver a la obra de Comenio y resituar en el debate contemporáneo las coordenadas que tan genialmente estableció para las escuelas.

Quizá en este terreno la afirmación más recurrente es aquella formulada en 1967 (Mesmin, 1967), que el historiador de la educación Agustín Escolano Benito recupera y sitúa en el centro de la escena: “la arquitectura escolar [...] puede ser considerada incluso como una ‘forma silenciosa de enseñanza’” (Escolano Benito, 2000). Es una afirmación que nos permite introducirnos en la articulación entre educación y organización espacial. Desde ella, se suele ordenar gran parte de lo investigado al revisar propuestas de edificios escolares: la búsqueda de aquello que estos edificios proponen en clave espacial, la concepción de educación que materializan, las posiciones de saber y de sujeto que habilitan. Con la misma afirmación como hipótesis, también se presentan las propuestas actuales: se proyectan edificios y espacios con la idea de que en sí constituyen —o materializan— una cierta pedagogía.

1 Esta articulación es incipiente y sostenida en nuestro continente. Dan cuenta de ello las dos ediciones del Taller Internacional Espacios y Arquitecturas para la Escuela (DIE, Ciudad de México, 2018 y UNC, Córdoba, 2019). Se cuenta con la reciente publicación de los Dossier “Espacio y Escuela en perspectiva histórica: aportes latinoamericanos” de la Historia de la Educación. Anuario, 20(1) (2019), de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación y “Espacios Educativos para el presente” de la Revista A&P Continuidad, 7(13) (2000), de la Facultad de Arquitectura, Planeamiento y Diseño de la Universidad Nacional de Rosario.

¿Qué relación hay entre la configuración de un espacio para la educación y lo que allí sucede? ¿Qué peso darle a la organización espacial en una propuesta pedagógica? ¿Bajo qué principios organizar el espacio? ¿Cuán necesarias son las aulas, los pupitres, los pizarrones, los patios en las escuelas del presente? ¿Qué relación sostener entre la cantidad de estudiantes y los m² en los que se desarrolla un edificio escolar?

Con estas preguntas quisiera revisar el pensamiento de Comenio. Presento los dos motivos que me impulsan: en primer lugar el interés por ser quien se ocupó largamente de “estructurar” el ámbito escolar y desplegar con detalle unas relaciones entre espacio y tiempo que no solo eran novedosas para su época, sino que todavía tienen vigencia. En segundo lugar, porque quienes hoy proponen edificios escolares o espacios para la educación se dirigen sistemáticamente —para tomarla como referencia o para despegarse de ella— a lo que suele aparecer como escuela tradicional, escuela clásica o, directamente, escuela —o aula— comeniana.

LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE LA ESCUELA EN LA OBRA DE COMENIO

333

Me gustaría empezar presentando el modo en que Comenio dispone el espacio para la educación, a partir de dos ejes centrales: por un lado, la escuela como espacio específico para la educación; y, por otro lado, las características del aula y de la disposición espacial interior de la escuela. Trabajamos fundamentalmente dos de los textos que mayor circulación han tenido en el ámbito de la pedagogía: la *Didáctica Magna* y la *Pampaedia*.²

Acercas de la escuela como espacio específico para la educación

Uno de los rasgos centrales que podemos señalar en el pensamiento de Comenio es el énfasis que pone en postular a las escuelas como espacios de reunión, de encuentro, espacios con tarea y lógica propia.³ El Capítulo VIII de la *Didáctica Magna* se ocupa largamente

2 Hemos utilizado la edición de Porrúa del año 2000 de la *Didáctica Magna*, respetando en todos los casos las cursivas del original, que no son pocas; y los textos seleccionados de la *Pampaedia. Educación Universal* publicados en *Juan Amós Comenio* de Jean Paiget (2010), en su edición en portugués (las citas son de traducción propia).

3 En este punto es importante señalar que si bien posteriormente la pedagogía reconocerá estos rasgos en clave de encierro, confinamiento e incluso reclusión, en la obra comeniana no aparece en estos términos.

de fundamentar la necesidad de reunir conjuntamente a la juventud en las escuelas, invitando a que “en toda reunión bien ordenada de hombres (bien sea ciudad, pueblo o lugar), se abra *una escuela como educatorio común de la juventud*” (Comenio, 2000, p. 28).

Los fundamentos que allí se presentan para sostener la necesidad de esta reunión son dos: por un lado, se considera que es más productivo el encuentro entre varios, que a la vez son pares, donde los jóvenes puedan medirse: “el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás” (Comenio, 2000, p. 28). Por otro lado, Comenio plantea que los padres muy raramente tienen tiempo o condiciones para educar a sus hijos, por lo que es necesario que la juventud reunida lo haga con quien se dedique a ello exclusivamente (Comenio, 2000, p. 28).

Más adelante, en 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”, el fundamento III plantea que “*La Naturaleza toma para sus operaciones los sujetos a propósito, o también para hacerlos aptos los prepara antes adecuadamente*” (Comenio, 2000, p. 64), para más adelante enfatizar que “Los que han de ser transformados en hombres no deben salir del taller antes de su total formación” (Comenio, 2000, p. 65) y, en el fundamento VIII, “Al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso” (Comenio, 2000, p. 70). Allí se perfila la especificidad de la escuela, en cuanto *taller*, y la justificación de la necesidad de pasar un tiempo preestablecido y con objetivos propios en su interior.

A esa necesidad de las escuelas como ámbitos particulares, Comenio suma la necesidad de su diseminación en todo el territorio. En la *Pampaedeia*, cuando se refiere a las escuelas públicas, luego de sostener que deben instituirse escuelas por todas partes, invita a “que no sean sombrías casas de trabajos forzados”. Allí define:

Llamo escuelas públicas a las asambleas donde los jóvenes de toda aldea, ciudad o provincia, bajo la dirección de hombres (o mujeres) honestísimos, son ejercitados colectivamente en las letras y en las artes, en costumbres honestas y en la verdadera piedad, para conseguir que, por todas partes, haya gran abundancia de hombres bien instruidos. (Comenio citado en Piaget, 2010, p. 111)

La diseminación de escuelas por todo el territorio se sostiene, para Comenio, en la necesidad de que, donde quiera que hombres y mujeres nazcan, exista una educación para que “los dones de la naturaleza pasen de la potencia al acto” (Piaget, 2010, p. 117). Para ello son requisitos los profesores, los buenos libros y los edificios para realizar las reuniones (Comenio citado en Piaget, 2010, p. 117).

La escuela como espacio diferenciado pero a la vez multiplicado en el territorio está al servicio de *todos*. Un *todos* que proyecta la experiencia escolar al mundo, la universaliza, la postula como parte de la organización territorial, afirmando su dimensión espacial. Piaget señala, en la introducción que realiza a *Juan Amós Comenio*, que:

Nada más conmovedor en la carrera de Comenio que el hecho de que un exiliado eterno, alguien que siempre ha pertenecido a grupos minoritarios, no se cansa de desarrollar proyectos de colaboración internacional: propuestas para la búsqueda de la paz universal, para la colaboración entre iglesias, o más concretamente, para los círculos internacionales de investigación científica, pero, sobre todo, propuestas para la organización internacional de educación pública y su proyecto final de un *collegium lucis*, que sería una especie de ministerio de educación internacional. (Piaget, 2010, p. 31)

335

En esta presentación de Comenio como gran precursor de la proyección de la experiencia escolar de modo universal podemos ver otra dimensión de su especialidad: el hacerla parte indiscutible de la organización territorial de todo enclave humano. La escuela se concibe como elemento necesario de los diversos escenarios de la vida social, como experiencia universal al desplegarse en la extensión de un territorio.

Acerca del aula y la disposición interior de la escuela

Pasemos ahora a la organización de ese espacio específico. En la *Didáctica Magna*, y frente al fundamento de “La Naturaleza prepara la materia antes de empezar a adaptarle la forma” (Comenio, 2000, p. 63), el autor sostiene que “contra este fundamento pecan las escuelas cuando no cuidan de tener dispuestos para el uso sus instrumentos de trabajo: libros, tablas, modelos, ideas” (Comenio, 2000, p. 63). Más adelante, al presentar el fundamento de “La Naturaleza predispone la materia para hacerle apetecer la forma” plantea:

La *escuela misma* debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. *Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes; ya sea retratos de varones ilustres; ya mapas corográficos; ya representaciones de la historia; ya cualquier otra clase de emblemas. Al exterior debe tener la escuela, no solo una gran plaza donde expansionarse y jugar* (no hay que prohibírsele a veces a la juventud, como veremos después), *sino también un jardín* en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas. Si de esta manera se dispone, es muy posible que vayan a la escuela con no menor contento que con el que suelen ir a las ferias, donde siempre esperan ver y oír algo nuevo. (Comenio, 2000, p. 74)

El aula, esa sala llena de luz, limpia y adornada, está al servicio de la facilidad para aprender, por lo que tanto su decoración como su disposición apuntan a ello. El aula es la que aloja la tarea de un profesor con un grupo de alumnos (nunca uno solo). Comenio establece que quien enseña

No debe acercarse a ninguno determinadamente ni consentir que nadie se dirija separadamente a él, sino que, sentado en lo alto de su cátedra, (donde puede ser visto y oído por todos), extienda como el Sol sus rayos sobre todos; y poniendo todos en él sus ojos, oídos y entendimientos, recojan cuanto exponga de palabra o les muestre mediante imágenes o signos. Así se obtendrán de una vez muchos resultados. (Comenio, 2000, pp. 97-98)

He allí los fundamentos de la organización interna del aula, que no son más que un principio de eficacia de la tarea del maestro. Entre los medios que este cuenta para sostener la atención de los alumnos, destacamos dos:

3. *Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta la mirada sobre él.*
4. *Si ayuda la atención representado todo, en cuanto sea posible, por medios sensibles.* (Comenio, 2000, pp. 98-99)

A esa aula así organizada, hay que sumarle la gradualidad, esto es la agrupación de los niños por su edad. Cuando en la *Didáctica Magna* se ocupa del método de enseñanza de las lenguas, Comenio habla de *grados* para acceder a ellas, estableciendo cuatro libros, para

los cuatro grupos por edades, a los que llama: vestíbulo, puerta, palacio, tesoro, haciéndose presente una metáfora espacial que referencia un recorrido y una creciente profundidad a la vez.

Los rasgos señalados no presentan la contundencia que se les supone desde el énfasis que más tarde realizaron los discursos pedagógicos sobre la necesidad de unos límites que demarcaran claramente el interior y el exterior de los edificios escolares. Mucho se escribió sobre la necesidad de esta separación en un momento y mucho se criticó en el siglo xx, especialmente desde la analogía del edificio escolar con otros espacios de encierro: la cárcel, el cuartel, el hospital, el manicomio (Serra, 2019). Es claro que para Comenio la escuela es un espacio necesario de aprendizaje y de ejercicio de las virtudes para la infancia y la juventud toda. En ese sentido, se recorta sobre el exterior, de un modo diferente al que venía ocurriendo en su época, donde los escenarios de aprendizaje no eran universales ni en el *todos* ni en el *todo*. Es evidente que el pensamiento de Comenio es parte de una época donde la escuela se posiciona como *el* ámbito de transmisión de la cultura por antonomasia. Pero, para ser justos, sería bueno no simplificar el modo en que las escuelas llegan a ser lo que son actualmente y el papel que le toca al moravo en esa configuración.⁴

DE COMENIO A LOS SISTEMAS EDUCATIVOS MODERNOS

Los desarrollos de la arquitectura escolar en los diferentes países del Occidente cristiano recogen los principios centrales planteados por Comenio, especialmente ligados a la universalidad del proyecto escolar y a su potencia para ejercer su acción sobre ese universo múltiple y diverso. A la vez, los estados nacionales resignificaron los fines de la educación introduciendo otras variables, como la formación de la ciudadanía y la provisión de igualdad en la distribución de bienes simbólicos. En cada una de las realidades, se produjeron combinaciones particulares entre el Estado, la sociedad y la educación, dando lugar a sistemas educativos con características específicas (Ossenbach Sauter, 2011). No es objetivo de este escrito profundizar los hilos que ligan la forma de las escuelas propias de estos sistemas con la propuesta comeniana, pero sí quisiéramos detenernos en algunos de

4 Resulta indispensable para esta tarea el trabajo de Dussel y Caruso, *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (1999).

los rasgos que participaron de los debates sobre la arquitectura escolar que motorizó la materialización de las escuelas, por lo menos en el caso argentino, como modo de hacer visible algunos de esos hilos.

En primer lugar, los significantes “gobernar es poblar” y “gobernar es educar”, presentes en el discurso político de fines del siglo XIX, tuvieron como telón de fondo a “civilización o barbarie”. En ellos, es posible ubicar las operaciones desplegadas sobre pueblos originarios, criollos e inmigrantes, así como la decisión del Estado argentino de construir un sistema educativo que constituyera en sí mismo un hito de la voluntad del Estado por hacerse reconocer. Este rasgo —que no es común a todos los países de América Latina, que establecieron diferentes estrategias de articulación o exterminio de los pueblos indígenas que pueblan el continente, pero que se ve con mucha fuerza en Argentina— se materializó de múltiples formas, de las que no escapa la organización espacial de la escuela.

En segundo lugar, quisiéramos poner énfasis en la función unificadora que desplegó el sistema educativo alrededor de la lengua, la ideología y la cultura; al punto que utilizamos en el contexto argentino el verbo *homogeneizar* para designar la acción sobre esa población diversa. Este rasgo se hizo posible también por la definición de un modelo centralizado de Estado, que se plasmó en un *currículum* único para todo el territorio nacional que incluía la presencia de fuertes rituales ligados a los símbolos patrios (Serra y Fattore, 2008).

En tercer lugar, quisiéramos señalar entre la multiplicidad de dimensiones que incluían las políticas educativas, que excedían largamente la definición de un arbitrario conjunto de bienes simbólicos, como la lengua o el currículum, el rol que jugó la arquitectura escolar. Allí se depositó una enorme confianza en el papel del espacio en la producción de una experiencia pedagógica. En la Argentina, entre 1880 y 1916, en la búsqueda por sentar las bases del sistema educativo argentino nacional, la construcción de edificios para la educación no fue una acción menor, dado que un sistema educativo extendido en el territorio nacional necesitó contar con una infraestructura que lo sostuviera.⁵

5 El libro de Claudia Shmidt y Fabio Gremontieri, (2010), *Arquitectura, educación y patrimonio*, recoge los hitos de la arquitectura escolar en nuestro país. En él nos basamos para desarrollar este apartado.

Se creó un plan de escuelas—tipo clasificadas por la forma del lote y la cantidad de alumnos, centralizado por un solo proyectista. Estas se caracterizaban por contar con un patio central rodeado de galerías que servía no solo para la circulación de aire, sino que apuntaba a albergar actividades pedagógicas, aulas en las que se buscaba una buena iluminación, y una serie de espacios para la parte administrativa, que respondía a las estructuras jerárquicas que dirigían estas instituciones. Tanto las fachadas como los proyectos de estas escuelas se repetían sistemáticamente con algunas variantes, por lo que brindaban una imagen institucional homogénea. En estos edificios, se jugaba la definición de un estilo nacional que representaría al Estado moderno. Eran parte de un Estado que se consolidaba a partir de la obra pública sostenida en una imagen estudiada, que representaba solidez, orden, grandeza, claridad de miras, modernidad, en consonancia con otros edificios estatales como los hospitales y las dependencias del Estado.

La impronta que la arquitectura escolar traía consigo puso en juego un proyecto de educación y de país. Es difícil sustraer la idea de prototipo a la de unas formas comunes para un colectivo heterogéneo, tanto en relación con los sujetos como a las especificidades geográficas. Los vínculos entre educación y homogeneización, tan caros al proyecto educativo argentino, encontraron aquí un rasgo más donde afirmarse: en la de unos espacios con la misma lógica para todos, donde sean y quienes sean (Serra, 2018).

Decíamos al inicio de este apartado que el telón de fondo de la educación argentina fue el reconocido “civilización o barbarie” enunciado por Domingo Faustino Sarmiento. Quizá sea oportuno volver a ver cómo Sarmiento pensaba el espacio escolar. En un Informe del viaje que realizó en 1848 a EE. UU. y Europa, comisionado por el gobierno de Chile, para estudiar sistemas y métodos de la enseñanza nacional, publicado como *Educación Popular*, Sarmiento le dedica un capítulo a la arquitectura escolar. Allí sostiene:

ANTES DE PENSAR EN ESTABLECER SISTEMA alguno de enseñanza, debe existir un local de una forma adecuada. La instrucción de las escuelas obra sobre cierta masa de niños reunidos; un sistema de enseñanza no es otra cosa que el medio de distribuir en un tiempo dado, la mayor instrucción posible al mayor número de alumnos. Para conseguirlo, la escuela se convierte en una fábrica, en una *usina* de instrucción,

dotada para ello del material suficiente, de los maestros necesarios, local adecuado para que juegue sin embarazo el sistema de procedimientos, y enseguida un método de proceder en la enseñanza que distribuya los estudios con economía de tiempo y dé mayores resultados. (Sarmiento, 1915, p. 305)

La cita nos remite directamente a lo que Comenio planteó: el local adecuado para la reunión, el método que lo estructura, la metáfora de la escuela como fábrica o usina, la economía del tiempo y el espacio. En ese mismo texto, Sarmiento sostiene en las páginas siguientes que “El método general de enseñanza influye poco en la forma del edificio, puesto que cualquier sistema requiere para su aplicación espacio suficiente y holgura para todos los movimientos” (Sarmiento, 1915, p. 313) anticipándose a los debates de los siglos xx y xxi, y de algún modo simplificando los rasgos centrales de la organización espacial escolar.

LOS DEBATES CONTEMPORÁNEOS POR EL ESPACIO Y LA ARQUITECTURA ESCOLAR

340

Los debates sobre la configuración espacial de las escuelas no son nuevos y pueden encontrarse tanto en el pensamiento pedagógico como en un sinnúmero de experiencias que hace casi un siglo vienen cuestionando la clásica configuración del edificio escolar organizado en aulas y grados, a veces dialogando con pedagogías innovadoras (Serra, 2019), y otras que echan mano a otros principios como los de la psicología infantil (Cabanellas y Eslava, 2005).

Sin embargo se han actualizado en la última década, donde podemos reconocer nuevas búsquedas que articulan espacio y educación, poniendo en duda tanto los fundamentos comenianos como los posteriormente desplegados en las escuelas modernas. Hemos elegido, entre ellas, tres propuestas diferentes de reciente circulación y de distinto estatuto, con el objetivo de hacer visibles tanto lo que proponen como el tipo de impugnación sobre la que se sostienen.

1) “Aulas invertidas”. Con este nombre, con el de *Aprendizaje Invertido* o *Flipped Learning*, se presenta un modelo de aprendizaje que propicia invertir el proceso tradicional de enseñanza, en la que el docente se concibe como el poseedor del conocimiento y lo transmite a un grupo de estudiantes silenciosos. Por el contrario, en este modelo

el estudiante es activo y protagonista en el proceso de aprendizaje: a partir de videos, textos o *podcasts* que recibe del profesor en formato virtual y ve, lee o escucha solo, llega al aula para debatir y aprender desde lo que ha comprendido.

Si bien existen diversas experiencias que materializan este modelo,⁶ e incluso revisiones críticas,⁷ quisiéramos detenernos específicamente en lo que se plantea con relación al espacio:

Cómo se aplica en el día a día. Se puede decir que al invertir el proceso de aprendizaje hay dos instancias importantes.

- *El espacio individual de aprendizaje.* El estudiante trabaja fuera del horario escolar con el contenido que el docente le envía en un formato digital: videos, podcast, infografías, imágenes. Más una guía que el docente le debe dar en la que especifica a qué prestar atención, cuáles son los conceptos que debe extraer, qué conocimientos debe observar.
- *El espacio grupal de aprendizaje.* En la escuela, el docente interactúa cara a cara con el estudiante sobre el contenido. Trabajan con metodologías activas del aprendizaje, *gamification*, experimentación, aprendizaje basado en proyectos, ejercitaciones, etc. (Bin, 2020)

341

A primera vista, lo que esta propuesta critica no pareciera diferir de muchas otras críticas que ha recibido la educación comúnmente denominada “tradicional”. Sin embargo, llamó nuestra atención el énfasis otorgado a la *inversión* de un espacio como el aula, inversión que pareciera sostenerse desde el hecho de que el alumno se encuentra primero con el contenido o conocimiento *solo* (aunque el que lo provee es el profesor), y que este encuentro se realiza por fuera de la escuela, en el espacio doméstico.

6 En la web es posible encontrar un sinnúmero de desarrollos sobre este “modelo” que data de 2000. Señalamos algunos de ellos: <https://www.dw.com/es/el-aula-invertida-abre-nuevos-horizontes-a-la-enseñanza/a-15928809>; <https://www.cae.net/es/4-pilares-fundamentales-del-aula-invertida-o-flipped-classroom/>. Incluso hay propuestas de capacitación: https://www.techtitude.com/educacion/especializacion/especializacion-flipped-classroom-aula?gclid=Cj0KCQiA9P__BRC0ARIsAEZ6irga1Y36TsSc86-jKvT7x-GJT5-gOPsTV65GJrcfdfyqArKLMWbkTg4aAh0zEALw_wcB.

7 <https://culturacientifica.com/2020/03/05/que-dice-la-investigacion-sobre-el-aula-invertida/>

Por otro lado, en la cita referida se hace mención a metodologías activas del aprendizaje, que podríamos suponer que invierten las interacciones “verticales” con el profesor que colocan al alumno en una posición “pasiva”.

2) Las Escuelas vittra. Vittra es un grupo educativo sueco que tiene a su cargo la gestión de un grupo de escuelas en ese país a partir de un proyecto propio.⁸ Algunos de los edificios de estas escuelas fueron pensados por la diseñadora Rosan Bosch, quien se presenta en su página web del siguiente modo: “Rosan Bosch Studio trabaja con el diseño para empoderar y motivar a los estudiantes alrededor del mundo. Creamos entornos de aprendizaje lúdicos y escuelas innovadoras para pensadores creativos y críticos”.⁹ Allí despliega el modo de entender los edificios escolares.¹⁰ Bosch, en una entrevista, sostiene que:

Nosotros no hablamos de aulas, sino de paisajes de aprendizaje. Cada paisaje es un espacio diferenciado, que hace posible situaciones diversas y distintos procesos pedagógicos. Concebimos la escuela como un organismo vivo y lo que buscamos no es solo una nueva forma de usar los espacios sino que queremos incidir en el ambiente educativo a fin de conseguir que los alumnos dejen de tener una actitud pasiva y pasen a tener una mentalidad activa. ¿Quién dice que la mejor forma en que aprenden los niños es sentados en una silla todo el día? (Saura, 2017)

Partiendo de la apreciación de que “todo nuestro sistema está construido siguiendo el paradigma del profesor que va metiendo conocimientos al alumno por la boca” (Saura, 2017), plantea un cambio de perspectiva en la organización del espacio escolar a través del diseño, sosteniendo que el entorno físico puede ser una herramienta para la docencia. El resultado son seis “paisajes de aprendizaje”: “la

8 <http://www.econ.unicen.edu.ar/pdp/398-vittra-escuela-innovadora-sin-aulas-ni-pizarras.html> (como en relación con Aulas invertidas, el encuentro con las escuelas Vittra ha sido a través de la prensa y de las páginas web de sus realizadores. Por ello, las citas de este apartado son de estas fuentes).

9 <https://rosanbosch.com/es>; véanse: <https://rosanbosch.com/es/proyecto/escuela-vittra-telefonplan>; <https://rosanbosch.com/es/proyecto/escuela-vittra-brotorp>; <https://rosanbosch.com/es/proyecto/escuela-vittra-soderholm>.

10 Véase: <https://rosanbosch.com/es/enfoque/los-entornos-en-los-que-aprendemos-deben-motivarnos>.

montaña”, un espacio de comunicación de uno a muchos, en una dirección, para esos momentos en los que uno explica y el resto escucha; “la cueva”, un ámbito para el momento en el que se busca no la comunicación sino la concentración individual. El tercero es “la hoguera”, un espacio para trabajar en equipo y en cooperación. “El abrevadero” es donde se lleva adelante el intercambio de información informal. “Manos a la obra”, un espacio donde se pueden manipular materiales y, por último, “Movimiento”, que es donde se activa el cuerpo, porque para activar la mente necesitamos también activar el cuerpo. “Todo un día de aprendizaje tiene esas seis distintas situaciones en distintas secuencias, el espacio sencillamente las facilita” (Saura, 2017), sostiene Bosch en la mencionada entrevista.

Confiando en el potencial de la configuración espacial para lograr el éxito en el aprendizaje, las escuelas Vittra ponen el eje en el diseño como sostén de los cambios que pretenden introducir en el escenario escolar.

3) “Aulo”. Así se denomina a una propuesta de aprendizaje desarrollada por un grupo de artistas y educadores que se ha llevado adelante en diferentes espacios como Museos y centros culturales, que parte de denunciar la estructura invisible que configura al aula tradicional que “opera desde la verticalidad, la centralidad, la voz única y lo masculino, creando un espacio de producción de conocimiento hegemónico para un único tipo de cuerpo” (La Casa Encendida, 2018, p. 3). El colectivo que lleva adelante esta propuesta plantea:

AULO nace como una investigación, generada desde la creación de contextos alternativos a esta aula patriarcal, que propone una estructura espacial, temporal y de acción colectiva para impulsar el proyecto histórico de los vínculos, los afectos y el arraigo —como propone la antropóloga argentina Rita Segato— frente al proyecto neoliberal de las cosas, a través de una educación artesana que se opone a una educación industrial. (La Casa Encendida, 2018, p. 3)¹¹

11 Si bien nos hemos encontrado con la propuesta de Aulo en diferentes páginas web, seguimos el siguiente material, publicado en el sitio del colectivo Pedagogías Invisibles: <http://www.pedagogiasinvisibles.es/wp-content/uploads/2018/05/dossieraulo.pdf>.

En la propuesta de esta pedagogía ecofeminista se hace especial hincapié en lo que denominan “arquitecturas de la transmisión”, donde presentan una propuesta de composición y mobiliario atendiendo a formas, texturas, colores e iluminación:

Frente al altar sagrado (blanco y masculino) de los espacios tradicionales, AULO propone una estructura de aprendizaje basada en el concepto de rizoma de Deleuze y Guattari, una organización en la que ‘no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma solo hay líneas’.

AULO se genera sobre una composición rizomática de los espacios de aprendizaje que no tiene un centro reconocible y que impide el trabajo desde la voz única, vertical y patriarcal. Similar a la estructura del hogar, del lugar de reunión en las casas alrededor del fuego, la disposición de AULO —sin sillas, sin mesas y sin puertas— pretende volver a ese espacio cambiante, flexible y poderoso a través de la óptica de los cuidados, las voces múltiples y la creación de vínculos alrededor de una hoguera, desde donde poder salir y entrar con libertad. (La Casa Encendida, 2018, p. 6)

Apelando a lo cóncavo, lo redondo, lo orgánico, se instalan espacios que dejan fluir la comunicación, sostenidos en colores plenos, luz natural, sombras y penumbra, formas blandas, suaves y cálidas que proponen experimentar aprendizajes desde otros entornos. El proyecto se configura alrededor de la creación de un ámbito con estas características, dirigido a grupos de escolares y de cursos de formación de profesores.

Como puede verse, los ejemplos elegidos son diversos. Sin embargo, tienen en común una explícita impugnación a un tipo de relación docente-alumno, a la que consideran “tradicional” y verticalista, una impugnación de lo que supone una posición pasiva del alumno, y una crítica a la estructura comunicativa del aula a la que consideran jerárquica.¹² Al mismo tiempo, despliegan explícitamente unas coordenadas espaciales de la propuesta que hacen, que se distinguen, en los tres casos, por ser habilitar otro tipo de interacciones.

¹² Resulta cuanto menos llamativo cómo en este tipo de propuestas aparecen todos los elementos jugados en los discursos del escolanovismo: actividad del alumno, mayor énfasis en el aprendizaje que en la enseñanza, mayor libertad, y todos lo que vinieron ligados a aquel movimiento de renovación pedagógica. Si bien se suman a estas propuestas nuevos

Cabe señalar también que, con relación a las dos primeras —aulas invertidas y escuelas Vittra—, en Argentina dialogan o han dialogado con las estructuras de gestión gubernamental, presentándose incluso como potenciales políticas de estado. Las “aulas invertidas”, asociadas a lo que se llama “educación disruptiva”, son parte de la propuesta educativa estatal en la provincia de Misiones.¹³ Por otro lado, Bosch fue invitada por el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para asesorar la proyección de espacios escolares.¹⁴ Estos datos no son menores en un país donde, como se ha señalado más arriba, la construcción de edificios escolares ha estado en el centro de las políticas educativas desde fines de siglo XIX.

En el caso del proyecto AULO, aunque presenta características diferentes porque no se localiza en escuelas ni es parte de una política educativa, se dirige a docentes y a escolares, y presenta el explícito objetivo de la experimentación en espacios para el aprendizaje que se ubican en las antípodas del aula clásica.

LAS TENSIONES DEL ESPACIO ESCOLAR QUE ESTE RECORRIDO ABRE

Presentamos una serie de consideraciones sobre el espacio y la arquitectura escolar que partió de Comenio y terminó en experiencias contemporáneas. Lejos de pretender dar cuenta de los movimientos históricos que pueden haber llevado a pasar de unas posiciones a otras, la intención estuvo ligada a desnaturalizar y complejizar ese vínculo. Nos gustaría ofrecer a continuación algunas reflexiones que surgen, no solo del recorrido presentado, sino también de la preocupación por atender a las preguntas por el espacio escolar hoy, preguntas que se encuentran totalmente articuladas con las definiciones por el sentido de la transmisión escolar y sus características centrales. Al respecto, no es novedad que las formas escolares vienen

elementos como *coaching*, centralidad del aprendizaje, actividad de los niños, intereses de los niños, educación emocional, cabe la pregunta, por momentos, acerca de su originalidad.

13 Véase: <http://enfoquemisiones.com/misiones-y-su-apuesta-al-modelo-educativo-de-aula-invertida/>; <https://www.noticiasdel6.com/aula-invertida-un-30-de-los-docentes-misioneros-ya-la-han-adoptado/>; <https://www.noticiasdel6.com/la-modalidad-del-aula-invertida-es-politica-de-estado-en-misiones/>.

14 Véanse: https://www.clarin.com/arq/disenio/pizarrones-pupitres-ministerio-educacion-redisenar-aulas_0_Sync_BbQm.html; <https://rosanbosch.com/es/blog/rosan-bosch-habla-de-innovacion-en-educacion-con-el-ministro-de-educacion-de-argentina>; <https://rosanbosch.com/es/blog/un-innovador-proceso-participativo-para-el-rediseño-de-las-escuelas-argentinas>.

discutiéndose desde hace décadas y que en muchas ocasiones las críticas no han hecho más que erosionar —e incluso desfondar o destituir— unas condiciones y unos rasgos de la experiencia escolar, sin ofrecer a cambio más que aislados intentos de reconfiguración.¹⁵ Por ello volveremos otra vez al pensamiento del moravo, tirando de los hilos que el presente deja disponibles.

1) *Acerca del vínculo entre el modelo espacial de la escuela y el todo a todos comeniano.* Hemos comenzado este trabajo señalando la triple dimensión espacial que postuló Comenio para la escuela: a) su forma específica como ámbito de encuentro entre pares, diferenciada del ámbito doméstico; b) el aula como ámbito eficiente para la acción del maestro con un grupo de alumnos; y c) la presencia de la escuela diseminada en un amplio territorio. Los tres niveles abonan al ideal comeniano del *todo a todos*: escuelas en todos los lugares para todos los infantes y jóvenes con una propuesta espacial común —ligada a lo que se proponía que sucediera dentro de ella— y una forma capaz de hacer posible la acción de un maestro dirigida a un colectivo.

Ponemos énfasis en este aspecto de la propuesta espacial comeniana porque de algún modo sostiene la posibilidad de que el *todo a todos* se concrete. Al respecto, cabe señalar que a lo largo de todo el siglo xx hubo disputas sobre las formas escolares —las que se produjeron al interior del movimiento de la escuela nueva dan buena cuenta de ello— que no tienen la potencia de ser institucionalizadas masivamente, por lo que funcionan como experiencias específicas, pero no han podido ser extendidas al colectivo de niños y jóvenes de un territorio. Si, por ejemplo, traemos a colación la relación entre J. J. y Emilio que desplegó Rousseau, más allá de la potencia que pueda adjudicársele como relación pedagógica no resiste su proyección para un colectivo en términos espaciales. Lo mismo sucede con muchas propuestas pedagógicas que se asientan sobre grupos pequeños, sobre desarrollos individuales, sobre la atención de intereses singulares, que tienen de entrada este límite (además de otras críticas

15 El año 2020, cuando estas reflexiones se sistematizaron, planteó un profundo sacudón a los debates por el espacio escolar, al interrumpirse masivamente la experiencia de ir a la escuela y trasladarse el confinamiento del aula al hogar. No hemos introducido explícitamente esta variable en nuestro análisis, y no porque carezca de importancia. Más bien quisimos trabajar sobre interrogaciones que la excedieran, de modo que se pudiera ponderar en su complejidad las disputas sobre el espacio escolar. Confiamos en que el tiempo ofrecerá distancia para repensar la obra de Comenio y el espacio escolar en relación con la escolaridad pandémica.

que puedan recibir, que no son objeto de nuestra atención aquí). La propuesta espacial comeniana resuelve la masividad de la escuela de un modo revolucionario para su época justamente por darle forma material al revolucionario *todo a todos*, de un modo que no ha tenido, todavía, reemplazo.

2) *Acerca de las críticas al espacio escolar.* En el devenir de los espacios escolares que encontramos en el despliegue de la pedagogía moderna, ha habido modelos espaciales con espacial visibilidad, como el del edificio panóptico de Bentham. Quizá por su claridad como dispositivo, quizá por la atención recibida desde la filosofía y las teorías críticas, se ha convertido en un punto obligado de pasaje para mostrar la artificiosidad de ciertas disposiciones formales, a la vez que se ha convertido en la metáfora de la verticalidad y el control propios de los sistemas educativos.

Más allá de sus líneas de correspondencia con la propuesta comeniana, el constructo “pedagogía tradicional” al que abona este tipo de edificios es el blanco de críticas y la referencia —negativa— de la que tomar distancia en las propuestas renovadoras. Tal como puede verse en los ejemplos presentados, son características de los espacios la flexibilidad, versatilidad, horizontalidad, fluidez, actividad, etc., construidas por oposición a la rigidez, dureza, monocromía, verticalidad, pasividad de los espacios tradicionales. Cuando a estas series se suman el control y la vigilancia de las últimas y la libertad y creatividad en las primeras se dibujan claramente un muy simplificado binarismo, que no solo en relación con el espacio atraviesa a buena parte del pensamiento pedagógico.

La dificultad de este tipo de análisis, pasa, por un lado, por lo que todo binarismo deja afuera en términos de grises, y por lo que trae consigo de esquematismo y de pobreza analítica. Pero, además, pedagogía mediante, deja de un lado la escuela como “artificio”, como constructo antinatural y arbitrario al que desnaturalizar, y del otro lado quedan espacios de libertad, “superadores” de esa acción educativa. Como si no hubiera artificiosidad en esas nuevas formas, como si no plasmaran en sí mismas la voluntad de educar, de intervenir, de subjetivar. Como si la “inversión” de las relaciones pedagógicas —para utilizar sus mismas palabras— plasmadas en *otras* formas despejara cualquier intención de control y regulación.

3) *Acerca de la potencia educadora de la arquitectura*. La tercera cuestión sobre la que me gustaría volver tiene que ver con lo planteado en el inicio de este trabajo, acerca de la arquitectura escolar como forma silenciosa de enseñanza. Esa afirmación, que trae consigo una relación directa entre las formas escolares y sus efectos, parece estar presente en todas las alternativas presentadas en este escrito. En este sentido, sorprende que los tres casos contemporáneos, aunque toman distancia de las formas más tradicionales de organización del espacio, reafirman, desde sus propuestas, un vínculo causa efecto entre un modo de organizar el espacio y el éxito de una relación pedagógica. De algún modo repiten el gesto (¿moderno?) de depositar absoluta confianza en “la arquitectura como forma silenciosa de enseñanza”.

En otros trabajos hemos presentado algunas experiencias históricas de innovación pedagógica donde un edificio organizado al modo tradicional no fue obstáculo para su desarrollo, aún cuando las innovaciones introducidas en algunos casos invertían los principios de la escolaridad clásica (Serra, 2018, 2019).¹⁶ No solo desde estos ejemplos ligados al espacio escolar sino a partir de muchas de las voces críticas que se desplegaron en el siglo xx es posible hipotetizar que es en el seno de las prácticas más clásicas donde se anidan y despliegan esas voces, por lo que la relación entre formas escolares y sus efectos debería desactivar cualquier pretensión de automatismos. Es que el trabajo con experiencias pedagógicas a lo largo del tiempo lo que muestra es un dinamismo entre los presupuestos y los resultados que, cuanto menos, invita a revisar cierta precariedad en el modo en que se da la relación que nos ocupa.

OTROS CAMINOS PARA PENSAR LA RELACIÓN

Quizá este último punto puede ser útil para abrir otros caminos que aborden la relación entre una configuración espacial y las experiencias a que dan lugar. Al respecto, nos gustaría introducir el pensamiento que despliega Michel de Certeau en *La invención de lo cotidiano. I. Artes del hacer* (2000). Allí, el filósofo distingue entre lo propuesto por un determinado discurso y lo resultante, en términos

¹⁶ Trabajamos específicamente las Escuelas al Aire Libre, algunas experiencias de escuela nueva y un Programa de Escuelas No Graduadas de la Provincia de Santa Fe.

de *estrategias* y *tácticas*. Reconoce entre ellos una distancia que puede significar una resistencia, un “escamoteo”, pero que también puede hablarnos de una apropiación.

El trabajo de Certeau invita, por un lado, a distinguir estrategias de tácticas: presupuestos o propuestas por un lado, y por el otro el hacer cotidiano, pero tomando distancia de que este último sea aquello que subrepticamente resiste al primero, sino más bien como parte de la vida cotidiana. La invitación es a pensar más en la relación entre una formulación propositiva y la práctica cotidiana, que en la formulación de una regulación y la contraformulación que invierte la primera.

¿Por qué nos hemos detenido en el pensamiento de este filósofo? Porque de Certeau, cuando reconoce, aborda y desarrolla prácticas cotidianas para pensarlas en clave de tácticas que devienen de estrategias —la lectura, el habla, la cocina—, incluye la cuestión del espacio. Por ejemplo, frente a la escritura como estrategia, la actividad lectora es táctica; frente a los códigos del lenguaje, lo es el habla cotidiana; y frente a las regulaciones del espacio, lo es el habitarlos. Atendamos a la siguiente cita, donde se recurre al espacio a la vez como metáfora y como contenido:

Esta mutación [la que introduce la apropiación] hace habitable el texto como si fuera un apartamento rentado. Transforma la propiedad del otro en un lugar que, por un momento, un transeúnte toma prestado. Los inquilinos operan una mutación semejante en el apartamento que hacen amueblar con sus acciones y sus recuerdos; los locutores, en la lengua donde deslizan los mensajes de su lengua materna y, mediante el acento, los ‘giros’ propios, etc., su propia historia; los peatones, en las calles donde hacen moverse los bosques de sus deseos y de sus intereses. De igual modo, los usuarios de códigos sociales los vuelven metáforas y elipsis de sus cacerías. El orden imperante sirve de apoyo a innumerables producciones, mientras que vuelve ciegos a sus propietarios ante esta creatividad. En última instancia, este orden sería el equivalente de lo que las reglas de metro y rima eran para los poetas de antaño: un conjunto de coacciones para estimular los hallazgos, una reglamentación de la que se sirven las improvisaciones. (De Certeau, 2000, pp. LII-LIII)

Cabe señalar que cuando de Certeau despliega su reflexión en términos espaciales, lo hace pensando en las ciudades, reconociendo sobre el *mapa* de la ciudad los *recorridos* de los transeúntes; sobre la organización de las calles, los barrios y la señalética, el andar y el caminar. Es posible reconocer la apropiación del lugar desde el reconocimiento de los trayectos múltiples que se dan en él. En este sentido,

Habitar, circular, hablar, leer, caminar o cocinar, todas estas actividades parecen corresponder a las características de astucias y sorpresas tácticas: buenas pasadas del ‘débil’ en el orden construido por el ‘fuerte’, arte de hacer jugadas en el campo del otro, astucia de cazadores, capacidades maniobreras y polimorfismo, hallazgos jubilosos, poéticos y guerreros. (de Certeau, 2000, p. 46)

Me gustaría llevar esta reflexión a nuestro propio campo. Encuentro allí un camino para pensar en la escuela, en el habitar el espacio escolar que hacemos docentes y estudiantes, en el día a día. ¿Acaso transitar los espacios escolares, habitarlos, ocuparlos, volverlos “nuestros”, aunque sea de modo efímero, no es lo que hacemos cotidianamente desde nuestra posición de estudiantes y profesores en los pequeños o grandes gestos ligados a la disposición de los objetos y de los cuerpos en un aula? ¿Acaso no es posible encontrar poesía en unos pasillos escolares intervenidos por los dibujos de los niños, o en el modo que ocupan aquél rincón de la escalera para conversar? Es que, el inscribir en un edificio escolar —que tiene su propia estrategia— un tiempo específico y singular, constituye de por sí un “ardid” o un “escamoteo” —para usar los términos de de Certeau— de una regulación universal, y es ese habitar lo que se vuelve una práctica a pensar, donde reconocer los diversos efectos de una propuesta de organización espacial (Castro, 2015).

Porque es esa distancia, ese salto, esa no correspondencia entre lo que el espacio escolar organiza y ordena y lo que sucede realmente el mejor modo de explicar cómo opera *pedagógicamente* el espacio escolar. Si hay potencia educadora (reguladora, organizadora, instituyente, disciplinante) de una organización espacial como la escuela o el aula, reside justamente en que no opera automáticamente, que no “va de suyo”. Por el contrario, solo opera —regula, organiza, instituye, disciplina, educa— al dejar ese resto, esa apertura imposible de erradicar que hace posible la apropiación y el despliegue de una táctica.

Por ello, y pensando en la pedagogía comeniana y su propuesta espacial, se trata fundamentalmente de estudiar aquello que ha inaugurado, que ha prometido y, en ese marco, que *ha producido*, en una producción que no responde solo a la estrategia, sino a los juegos históricos de estrategias y tácticas.

Pensar en el espacio del aula, en la configuración espacial de la escuela hoy en esta clave quizá nos permita sustraernos de juzgarla para adscribir a unas inversas regulaciones. Quizá abra al camino de evaluarlas en relación a los objetivos para los que la propuesta inicial se había formulado. Si pensamos a Comenio, como *estratega*, deberíamos considerar lo que sus propuestas habilitaron, y aun atendiendo a la imposibilidad de producir efectos automáticos, deberíamos reconocer que ha sido profundamente exitoso, en relación al *todo a todos*, en relación al espacio con reglas propias, y en relación al establecimiento de un lugar donde algo del orden de lo público tiene lugar y, por ende, donde se ensaya la posibilidad de vivir juntos.

Por supuesto, que lo logrado por el espacio escolar no tiene garantías, ni del *todos*, ni del sostener lo público, ni de la especificidad de lo escolar. Pero quizá es esa la disputa: frente a la precariedad que toda estrategia tiene por histórica y por la infinita posibilidad de tácticas que con el paso del tiempo habilita, si seguimos apostando por el *todos*, será allí donde deberíamos concentrar los esfuerzos por hacer de ese espacio de encuentro —con el otro y con el mundo—, que es la escuela, algo que perviva, que perdure.

REFERENCIAS

- Bin, S. (2020, febrero 6). Aprendizaje Invertido: cómo es el nuevo modelo con el que estudian en los secundarios de Misiones. *Redacción. Periodismo humano*. <https://www.redaccion.com.ar/aprendizaje-invertido-como-es-el-nuevo-modelo-con-el-que-estudian-en-los-secundarios-de-misiones/>.
- Cabanellas, I. y Eslava C.; (coords.). (2005), *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Grao.
- Castro, A. (2015). *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio de casos de la ciudad de Córdoba* [Tesis Doctoral]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Comenio, J. A. (2000). *Didáctica Magna*. Porrúa.

- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes del hacer*. Universidad Iberoamericana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Escolano Benito, A. (2000). *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Biblioteca Nueva.
- Grementieri, F. y Shmidt, C. (2010). *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Pamplatina.
- La Casa Encendida. (2018). *Aulo. Un entorno de aprendizaje ecofeminista*. Pedagogías Invisibles. <http://www.pedagogiasinvisibles.es/wp-content/uploads/2018/05/dossieraulo.pdf>.
- Mesmin, G. (1967). Arquitectura escolar, forma silenciosa de enseñanza. *Revista Janus*, 10. 62-66.
- Ossenbach Sauter, G. (2011). Génesis de los sistemas educativos nacionales en el mundo occidental. En *Corrientes e instituciones contemporáneas*. (pp. 21-38.). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Piaget, J. (2010). *Juan Amós Comenio*. Fundación Joaquim Nabuco y Massangana.
- Sarmiento, D. F. (1915). *Educación Popular*. La Facultad.
- Saura, V. (2017, noviembre 6). "En una escuela cada espacio es una herramienta pedagógica" Entrevista a Rosan Bosch. *El Diario de la Educación*. <https://eldiariodelaeducacion.com/2017/11/06/en-una-escuela-cada-espacio-es-una-herramienta-pedagogica/>.
- Serra, M. S. (2018). Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa? *Revista Crítica*, 3(4), 36-43.
- Serra, M. S. (2019). Pedagogía + arquitectura. Reflexiones acerca del cruce de disciplinas. *Anuario de Historia de la educación*, 20(1), 107-123.
- Serra, M. S. y Fattore, N. (2008). *Hacer Escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002212.pdf>.

Sobre los autores

Maximiliano Prada Dussán

Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del grupo de investigación Filosofía y enseñanza de la filosofía y de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Áreas de interés: filosofía medieval, filosofía de la música, filosofía de la educación y enseñanza de la filosofía.

aprada@pedagogica.edu.co

David Andrés Rubio Gaviria

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia. Profesor Asociado en la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. Investigador Asociado Ministerio de Ciencia y Tecnología. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

drubio@pedagogica.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4102-8267>

Eliska Krausova

Máster en Literatura Hispanoamericana del Instituto Caro y Cuervo. Egresada de estudios de Filología de lenguas romances de la Universidad Carolina de Praga, licenciada en español y francés de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Amplia experiencia como docente, investigadora y gestora educativa.

Krausova@pedagogica.edu.co

Věra Schifferová

Investigadora Senior en el Instituto de Filosofía de la Academia de Ciencias de la República Checa. Docente en la Universidad Carolina (Praga) y en la Universidad de Pardubice. Editora de los escritos de Comenio publicados en la edición crítica *Johannis Amos Comenii Opera omnia* y de traducciones de los escritos latinos de Comenius al checo. Es miembro del consejo editorial de Acta Comeniana (ed. Instituto Filosófico, Praga). Editora de los estudios comeniológicos de Jan Patočka publicados en su obra completa.

schifferova@flu.cas.cz

Germán Vargas Guillén

Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Realizó la investigación postdoctoral *El sentido cabe fenomenología y hermenéutica* (University of Texas at Arlington) con Harry P. Reeder. Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Sociedad Colombiana de Filosofía, del Círculo Latinoamericano de Fenomenología, del Husserl Circle y del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía.

gevargas@pedagogica.edu.co

Santiago Andrés Duque Cano

Magíster en Filosofía y filósofo de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UPN. Docente de Filosofía de la Secretaría de Educación de Antioquia.

sadunquec@upn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8590-8389>

Dora Lilia Marín Díaz

Doctora en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Magíster en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Profesora de la Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”, Facultad de Artes (ASAB). Investigadora Asociada Ministerio de Ciencia y Tecnología y miembro de grupos de investigación en Colombia y Brasil.

dlmarind@udistrital.edu.co

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0466-3368>

Jhoan Manuel García Franco

Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y licenciado en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente, adelanta estudios en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la UPN y se desempeña como profesor del Departamento de Lenguas de la misma universidad.

jmgarciaf@pedagogica.edu.co

Oscar Espinel Bernal

Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Educación y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Investigación Filosofía, Sociedad y Educación (GIFSE).

oscar.espinel@yahoo.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9378-0293>

Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Doctor en Educación, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Brasil). Magíster en Historia, Universidad Nacional de Colombia. Profesor Titular, Universidad Pedagógica Nacional. Investigador Senior, Ministerio de Ciencia y Tecnología. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica.

cnoguera@pedagogica.edu.co

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9848-0724>

Alessandro Ballabio

Doctor en Filosofía, Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Filosofía, especialista en Educación y filósofo, Università degli Studi di Milano (Italia). Profesor de Filosofía en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador Junior del Ministerio de Ciencia y Tecnología. Miembro de los grupos *Filosofía y enseñanza de la filosofía* y *Bioethics Group*.

aballabio@pedagogica.edu.co

Orcid: 0000-0001-7922-822

Diana Melissa Paredes Oviedo

Doctora en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora del Instituto de Filosofía Universidad de Antioquia. Actualmente es la directora del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia y es presidenta de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica.

diana.paredes@udea.edu.co

Luz Amelia Hoyos Cuartas

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León en España. Especialista en Pedagogía del entrenamiento deportivo y licenciada en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigadora en el campo del deporte escolar, la actividad física y el deporte adaptado, y estudios en deporte y género. Profesora emérita de la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Presidente de (ALESDE).

lhoyos@pedagogica.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5362-5272>

Tania Marcela Mateus Carreño

Magíster en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Licenciada en Ciencias Sociales. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE-UPN. Docente de Ciencias Sociales Secretaría de Educación en el municipio de Chía.

tmmateus@upn.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9169-5984>

María Silvia Serra

Doctora en Ciencias Sociales de Flacso, Argentina y magíster en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario y profesora titular ordinaria de Pedagogía en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Directora de la Maestría en Educación, Imagen y Lenguajes Contemporáneos del Centro de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Nacional de Rosario.

maria.silvia.serra@gmail.com

Orcid: 0000-0003-3839-5397



Universidad Pedagógica Nacional

Este libro se terminó de imprimir en los talleres
de Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S., 2022.

Editado por el Grupo Interno de Trabajo Editorial

Existe un consenso importante en reconocer en la figura de Juan Amós Comenio un paso determinante tanto en la constitución de la escuela —y con ello, el proyecto de la modernidad— como del campo específico de la pedagogía. El presente libro, fruto del desarrollo de la Cátedra Doctoral “Comenio, 350 años después”, llevada a cabo en el Doctorado Interinstitucional en Educación en la UPN, se ocupa de activar este aspecto de la memoria de la pedagogía y de la escuela, y lo pone a disposición de los lectores. Así, desde esta Universidad, consagrada al estudio y promoción de la educación y la pedagogía, reunimos y ofrecemos una recopilación que refleja la actualidad de la investigación sobre la figura de Comenio, especialmente en el ámbito latinoamericano. Recuperando y actualizando la figura de Comenio, nos sumamos al proyecto de la UPN de conmemorar los Clásicos de la Educación y la Pedagogía, proyecto en el cual se prepara el estudio de autores como Paulo Freire y María Montessori. Como los lectores pueden advertir, este libro está atravesado por un diálogo constante entre la educación, la pedagogía y distintas áreas del saber; dentro de las cuales, cabe destacar especialmente el diálogo con la filosofía. Es una obra que sirve de referencia a maestros en formación y en ejercicio, tanto como a investigadores de la educación, la pedagogía y la filosofía.

