

Juan Amós Comenio ¿conocido - subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia*



Klaus Schaller**

Traducido del alemán por: *Andrés Klaus Runge*

Resumen

Juan Amós Comenio ¿conocido - subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia.
Juan Amós Comenio ¿known-underestimated? A current assurance of his importance

En el artículo se muestra la importancia que ha tenido Comenio en la historia y su actualidad. El autor plantea que es necesario volver sobre Comenio, para ver la importancia de sus planteamientos e ideas, en especial, los referidos a su concepción no monadológica del sujeto y a su idea de ciencia con conciencia, puntos éstos que ponen de presente el problema de la responsabilidad de y para con la humanidad. Y es en ese marco que cobra relevancia la educación. De allí el papel de la pampedia y también de las escuelas como talleres de humanidad.

Abstract

The article shows the importance Comenio has had in history and present-day. The author outlines the necessity of returning to Comenio to see the importance of his suggestions and ideas, specially, those referred to his non monadological conception of the subject and an idea of conscious science. This point suggests the problem of responsibility for and towards humanity. With in that frame education regains importance and from there the paper of pampedia and also of the schools as workshops of humanity.

Résumé

Dans l'article on montre l'importance qu'a eu Comenius dans l'histoire et son temps présent. L'auteur dit que c'est nécessaire de revenir sur Comenius pour voir l'importance de ses approches et idées, surtout, celles qui font référence à sa conception non monadologique du sujet et à son idée de la science avec conscience, celles-ci comme des axes qui mettent au jour le problème de la responsabilité de et pour l'humanité. C'est dans ce cadre que l'éducation prend de l'importance. De là, le rôle de la Pampadie et aussi des écoles en tant que des ateliers d'humanité.

Palabras clave

Juan Amós Comenio, concepción del sujeto, ciencia como conciencia, pampedia
Juan Amós Comenio, conception of subjects, science as consciousness, pampedia

* La traducción siguiente corresponde al escrito: Klaus Schaller, "Johann Amos Comenius: bekannt - verkannt? Eine aktuelle Vergewisserung seiner Bedeutung", publicado en la revista alemana *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, núm. 69, 1993, pp. 1-14.

** Klaus Schaller, nacido en 1925 en Erdmannsdorf, es uno de los comeniólogos más importantes en la actualidad. Hizo estudios de pedagogía, germanística y ciencia del teatro en Köln. Se habilitó en Mainz en 1959. En 1965 fue llamado a la recién fundada Universidad Ruhr en Bochum, donde organizó, por primera vez y por fuera de Checoslovaquia, un centro de investigación sobre Comenio. Schaller es también uno de los desarrolladores de la pedagogía crítica alemana y cuenta con más de trescientas publicaciones sobre esta y otras temáticas.

Hace 400 años nació Comenio y hace 500 que Cristóbal Colón descubrió a América. Con este último empezó la era del colonialismo y el imperialismo europeo, que ojalá llegue ahora a su fin. El mensaje de Juan Amós Comenio, este gran hombre checo y europeo, es actual, pero de otro modo. Comenio se sitúa en los comienzos de una época de libertad que estamos en la obligación de sacar adelante; una tarea a la que no debemos rehusar en aras de nosotros mismos, de este mundo y sus hombres.

Juan Amós Comenio¹ nació en 1592, en Mähren, cerca del pequeño estado de Uherský Brod. Teólogo, último obispo de la Hermandad Morava —el grupo más importante de la Reforma morava—, es conocido por todo el mundo como el hombre de la escuela. Y esto es verdad: a él le debemos mucho. Él fue quien exigió escuelas para todos, según la máxima de la “Pampedia”: “*Hoc igitur quaeritur, ut Omnes, Omnia Omnino doceantur*” (Escuelas para jóvenes y muchachas, para ricos y pobres, para nobles y plebeyos). Él fue quien exigió que se le enseñara a todos los hombres, sin reserva y en toda su profundidad, aquello que fuera importante para el vivir y el morir; fue quien desarrolló, de modo sistemático, una didáctica y una pedagogía que fundamentarían las acciones pedagógicas particulares en la semejanza a Dios del hombre y en el compromiso que con ello se le adjudicaba a este último dentro del mundo. También su *Orbis sensualium pictus* hace parte hoy en día de los libros escolares más conocidos.

Durante la segunda mitad del siglo pasado, esa imagen de Comenio, junto con la de Jo-

hann Heinrich Pestalozzi, le sirvió a los maestros, sobre todo a los de nivel primario y medio, como figura de legitimación en los ingentes esfuerzos por su propia profesionalización.

Contrario a ello, Comenio como *pansofo* —en donde se trataba del “mejoramiento de las relaciones humanas” (*emendatio rerum humanarum*)— fue difamado y, por último, liquidado por motivos políticos, a los que se podrían sumar también sus argumentaciones teológicas (chiliasmo, trinitarismo vs unitarismo, “triple” revelación). Christoph Adelung es aquí un buen ejemplo de cómo trató y se deshizo bruscamente de Comenio en su “historia de la locura humana”. Acerca de la entrada de Comenio al pequeño estado holandés Breda, en donde presentó a los plenipotenciarios de Inglaterra y de los Países Bajos su “Angelus pacis” —en el que denunciaba públicamente el colonialismo y el monopolio, y le negaba a los poderes mercantiles particulares el poder sobre el océano, que sólo correspondía a Dios—, conjeturó aquél: “uno se puede imaginar fácilmente qué efecto debió haber tenido tal tontería sobre una asamblea de hombres de Estado ilustrados”. Y culminó su reproche con la afirmación de que Comenio había querido desfigurar toda la constitución ciudadana. ¡Cómo estuvo de correcto, sin embargo! Precisamente eso quería Comenio: quería liberar de su error a un mundo depravado, ayudándose del cometido impartido a todos los hombres por Dios. Comenio quería mejorar el mundo, de este modo sería nuevamente lo que debía ser según la voluntad del creador: un mundo lleno de orden, luz y paz. Pues bien: “Comenio - conocido y subestimado”.

1 En el presente escrito se renunció a una bibliografía exhaustiva. Los textos que se mencionan a continuación deben servir como ayuda complementaria: 1) La *Pampedia* de Comenio apareció en el alemán con el título “Allerziehung” en 1991 en Academia-Verlag, San Agustín. 2) En 1992 apareció en las ediciones Klett-Cotta, en Stuttgart, la 7.ª edición de la *Didáctica magna* bajo el título “*Große Didaktik*”, traducida y editada por Andreas Flitner. Para una información actual del estado de la investigación sobre Comenio son de ayuda al lector: 1) *Zwanzig Jahre Comeniusforschung in Bochum*, editado, entre otros, por Klaus Schaller, Bochum, San Agustín, 1990. 2) Klaus Schaller, *Comenius 1992, contribuciones en el año de júbilo*, Bochum, San Agustín, 1992. Los trabajos de Jan Patocka citados acá se encuentran en: Jan Patocka, *Jan Amos Komenský, Gesammelte Schriften zur Comeniusforschung*, Bochum, Academia-Verlag, San Agustín, 1981 (Nota del autor).

Johann Gottfried Herder fue el primero que observó que esas dos facetas de Comenio, la pedagógica y la teológico-filosófico-política, no se debían separar; él vio que el aspecto utópico-político también era parte de su pedagogía. Herder le dedicó a Comenio su carta número 57, "Carta para el ascenso a la humanidad". En ella se alaba también a Comenio por sus aportes a la escuela y la enseñanza. Pero todo esto quiere decir entonces:

[...] que sus planes iban más lejos. Él vio que ninguna reforma educativa podía alcanzar su meta si no se mejoraban los asuntos para los que el hombre debía ser educado; aquí ataca el mal desde la raíz. Él escribió una panegérsia, un llamado general para el mejoramiento de las cosas humanas.

Ese "mejoramiento —radical— de las cosas humanas" (*emendatio rerum humanarum*), para el que hay que poner en marcha una "consulta general", culmina con una exhortación a toda la humanidad:

[...] nos tenemos que esforzar, sin reservas, para que la libertad retorne al género humano, la libertad de pensamiento, la libertad religiosa y política. La libertad, lo aseguro, es la posesión más preciada con la que han sido creados los hombres y de la que no se deben separar. ¡Llevemos entonces a los hombres, en la medida de lo posible, a la libertad!

Y esto quiere decir para Herder, seguidamente:

[...] ¿no creen ustedes que esos mismos sueños utópicos, como se está acostumbrado a llamarlos, serían inútiles? La verdad que hay en ellos nunca es inútil... Deseos piadosos de ese tipo no vuelan

a la luna; permanecen en la tierra y se hacen visibles en hechos a su debido tiempo.

El 28 de marzo de 1992, en la conmemoración del nacimiento de Comenio, se levantó, por parte del en ese entonces presidente de Checoslovaquia, Václav Havel, un monumento poco usual en Uherský Brod, en la parte oriental de Mähren, cerca de los límites con Eslovaquia. Primero un pedestal de piedra y sobre él una gran tortuga, y sobre ella una especie de obelisco que en sus lados muestra algunos títulos de las obras de Comenio y entre ellos su retrato. Con la revolución democrática de 1989,² Comenio apareció nuevamente en Checoslovaquia. Su visión de un mundo mejor encomendado y encargado no se deja detener por ningún poder del mundo. Imparable y sin desconcertarse como la tortuga, así viene él a la meta con su prédica por la libertad.

Nosotros, pedagogos, estamos hoy obligados a revisar las apreciaciones pedagógicas tradicionales sobre Comenio, ya que desde hace algunos años salió publicada, después de ser encontrada en 1935, su obra pansófica principal *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. (Herder conoció solamente la primera parte de la obra publicada ya en 1702 y citada por él como "Panegérsia"). Comenio dedicó su *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* a las "luces europeas"; en ella se extendería el llamado al mejoramiento total ("Panorthosia") a través de todo el mundo. Por medio de esa obra tenemos nosotros, los pedagogos, para nuestro propio descontento, todos los motivos para diferenciar con Comenio entre didáctica y pedagogía. Con Comenio no se trata de contraponer una funcionalización de la enseñanza y de la educación en pro del Estado, la economía y la Iglesia establecida. De lo que acá se trata es de una

2 Esta Revolución, también llamada la Revolución de Terciopelo, significó la ruptura con la dictadura prosoviética y la entrada en una era democrática por las exigencias del pueblo inconforme hasta entonces (N. del T).

educación para la humanidad. Lo que esto significa será a lo que este escrito tendrá que darle respuesta: (“*un cercioramiento actual*”).

Para esbozar el marco de la temática de lo que sigue, me dirijo a tres cuestiones pedagógico-filosófico-sistemáticas:

1. Al problema del intratable entendimiento de la subjetividad del sujeto humano de un nuevo modo —es decir, una problemática antropológica, una problemática sobre la subjetividad—.
2. Al actual problema epistemológico.
3. Al problema pedagógico.

La problemática de la teoría del sujeto

Estamos acostumbrados, desde el siglo XVIII, a reflexionar monadológicamente sobre el sí mismo del hombre, sobre su yo, sobre su individualidad. A partir de la *Monadología* de Gottfried Wilhelm Leibniz (1714), todo ser es único, singular y particular. Así, de acuerdo con sus posibilidades, es su propia perfección. Nada en él necesita ser introducido. “Las mónadas no tienen ninguna ventana”, dice Leibniz de modo expresivo. Como autómatas autosuficientes, cada ser es autárquico, está en capacidad de ser lo que es a partir de sí mismo; eso es el fundamento suficiente de su ser. Johann Wolfgang Goethe habla, según esto, de un “forma acuñada (*Geprägten Form*) que viviendo se desarrolla”. Y esto significa, para el hombre, que es sujeto en el sentido moderno: sólo “sometido” a sí mismo (*subjectum*), portador de su razón (*Grund*), portador del fundamento de sí mismo —y del mundo, y que lo diferencia de los otros seres—. Esa antropología la designé hace varios años como *antropología subjetiva de la potencialidad (subjektivistische Potentialitätsanthropologie)*.

Esa concepción del hombre, que para la seguridad de sí sólo necesita atenerse estrictamente a sí mismo y dedicarse a su autorrea-

lización, funda el pensamiento sobre la individualidad en la época moderna: en esa medida, cada hombre es un individuo, un ser indivisible, en tanto se satisface a sí mismo y en cuanto para la realización de su ser no necesita de la participación de otros seres. El problema social vinculado a ese planteamiento antropológico se encuentra con ciertas consideraciones en lo que respecta al concepto.

La pregunta exigiría una respuesta positiva al asunto de si un proyecto monadológico de sujeto —tomado radicalmente— excluiría la socialidad, la comunidad; al asunto de si no se amenazaría de *caos social*, en la medida en que ya ninguno necesitaría de los otros para ser sí mismo, sólo de una mirada. Para Leibniz, lo anterior es como con los relojes que portamos: cada uno un autómatas autosuficiente, así que establezcamos todos un acuerdo de conformidad con *un* tiempo, tiempo que ya había sido “puesto” y acordado antes de nosotros. El postulado metafísico de la “armonía preestablecida” asegura el mundo del caos individualista.

De esa filosofía resulta la teoría de la felicidad social del siglo XVIII: la felicidad de todo particular tiene a-causalmente (*a-kausal*) la felicidad de todos los otros, y la felicidad de la sociedad en consecuencia.

Esa antropología domina todavía hoy implícitamente la conciencia pública: lo que uno es, de dónde más lo obtiene sino de sí mismo, del fondo de sus posibilidades, de sus potencialidades, de sus “fuerzas”, como se decía y se sigue diciendo. —En vista del rendimiento regular de sus hijos en la escuela, los padres se asombran de que su hijo tuviera todo eso “en sí”.

Esa aparente certeza no puede dejarnos pasar por alto que esa forma de entendimiento humano restringida y monádica de la potencialidad del sujeto, experimentó ya, desde muy temprano, en el siglo XVIII, contradicciones insuperables.

Para ello sólo algunas evidencias: en su primera obra de 1780, *Abendstunde eines Einsiedlers*, Pestalozzi vuelve su cabeza hacia los hombres, a su fuerza espiritual (“Goethe”), a su fuerza físico-política (“un príncipe”), y en lo que respecta a su grandeza, no le cabe duda. Como cualquiera, tienen que estar en capacidad de realizar su humanidad a partir de sí mismos. ¿Y el resultado de esa observación? Dice: “¡Oh príncipe con tu grandeza! ¡Oh Goethe con tu fuerza! [...] veo desde mi profundidad, me estremezco, callo y suspiro”. El repetido llamado de Pestalozzi al “camino de la naturaleza” no se refiere a la naturaleza interna del hombre, a la potencialidad del sujeto, sino a la relación: “sentido paterno” - “sentido infantil”. En ellos se funda “la humanidad de su ser”. Con la primera risa, signo de la entrada en relación, se manifiesta el Ser-“yo” del niño (“*Ich*”-*Sein des Kindes*), y no en la cara encubierta del egocentrismo.

Pero en lo que respecta al postulado de la “armonía preestablecida”, también nos quedan dudas, al menos en lo que se refiere a la reorganización social en relación con la “gran industria”. La felicidad del particular ya no es más, entonces, cuasi automáticamente, la felicidad de todos. Entre la posición tercera y cuarta, la del burgués y el proletariado reina un abismo. La organización de sus vidas ya no tiene nada en común que se pudiera poner con las metas de la comunidad. Una razón más para no comprender el sí mismo a partir de su retraimiento (*Geschlossenheit*) y encerramiento (*Verschlossenheit*) en sí mismo.

Determinada monadológicamente, la autosuficiencia suena, en estricto sentido filosófico, anacrónica, irreal, idealista; así como la definición de *autoactividad* propuesta por Aloys Fischer en nuestro siglo, entendida como el “hacer del sí y para sí de la mismidad”. En vez de esto, se empieza a hacer comprensible la máxima de John Dewey, quien formuló en su *Democracia y Educación* de manera contradictoria a la comprensión común: “Desde un punto de vista social la dependencia es una

fuerza y, por tanto, una debilidad”. De modo preciso, se deja formular lo fundamental de la relación para la humanidad, en vez del autoempoderamiento (*Selbstmächtigkeit*). Dewey ya se había enfrentado con el idealismo alemán en su disertación. El “espíritu” no está centrado, ni fijado en el “yo”. Más bien, “el origen, puesto y función del espíritu están dentro de una actividad formadora del mundo circundante” —no en cualquier actividad, sino en una tal que esté por el mejoramiento de las relaciones inhumanas, por ejemplo, en los suburbios de Chicago: *emendatio rerum humanarum*—.

La serie de críticas a una *antropología subjetiva de la potencialidad* se puede continuar fácilmente. Se podría recordar el “principio dialógico” de Martin Buber o la exhortación de la filosofía existencial a la pedagogía por parte de Otto Friedrich Bollnow y su comprensión antisubjetiva, antiidealista del encuentro, o a Romano Guardini.

El “retraimiento” (*Geschlossenheit*) de esas certezas (para retomar una formulación del filósofo checo Jan Patocka), su egocentrismo, se ha vuelto cada vez más cuestionable.

Por ello convencer más las tesis sobre el sí mismo como la de Theodor Ballauff: “yo soy eso por lo que estoy y a lo que respondo” —eso sería todo lo que se podría decir sobre el sí mismo del hombre, leámoslo en él o en las investigaciones de Käte Meyer-Drawe que se dedican a las “ilusiones de autonomía” o a las de Bernhard Waldenfels, quien ve constituido al yo “en las redes del mundo de la vida”.

Patocka (discípulo de Edmund Husserl y uno de los primeros voceros de la “Charta 77” —el más impactante documento sobre derechos humanos en la antigua República Socialista Checoslovaca (CSSR)—, y que tras extensos interrogatorios murió el 13 de marzo de 1977), rebasa a su maestro Husserl cuando pone provisionalmente entre comillas la tesis del yo (Husserl llamó a este procedimiento

epoché) para destacar la intersubjetividad, el ser-con-los-otros-en-el-mundo (*Mit-anderen-in-Welt-Sein*) como nivel primordial de la existencia humana. El mundo —no entendido como el “todo de la realidad” (*Realitätenall*), sino como horizonte abierto—, el existir del hombre en esa “apertura” es, para él, la posibilidad por antonomasia: la condición *trascendental* para la constitución del yo y el nosotros, del sí mismo y los otros.

Con ello no se borra la individualidad, el ser individual del hombre, como en las rígidas teorías de la socialización. En este mundo “te llamé por tu nombre”, así se puede parafrasear la tesis bíblica: en *este* mundo.

Todos estos planteamientos, traídos a colación como oposición a la *antropología subjetiva de la potencialidad* y que partieron de Pestalozzi, no se abandonan a la lógica interna del yo; el centro del yo es abandonado, aquéllos se fundamentan de modo ex-céntrico (*ex-zentrisch*).

Se admite que todo esto es difícil de comprender para una conciencia común; sin embargo, ello es imprescindible en un tiempo en el que se ha vuelto cuestionable un apoderamiento del mundo que va acompañado de un apoderamiento de sí. La ruina amenazante de nuestro tiempo nos fuerza a poner fin a la fatal *desvalorización* del mundo, y en lugar de ello, a hacer del *proyecto* de mundo humano un programa para el futuro. El ser del hombre en el mundo y el sentido de tal ser se deben tomar en serio de un modo nuevo.

* * *

Como lo dije, es difícil romper con las cadenas del egologismo (*Egoloizität*). Nuestro tema acá, Comenio, nos anima a pasarlas por alto, a “romper” con ellas, tender hacia la ex-cen-tricidad. En una de sus primeras obras, escrita en checo en 1625: *Centrum securitatis*, Comenio señala como *Selbsteigenheit* (*samosvojnost*) la conducta del hombre encerrado en sí mismo y que no quiere sino vivir a partir de

sí mismo. Este hombre cree estar totalmente cerca de sí, pero no está consigo mismo como en casa, se siente extraño (*jinudost*). El hogar del hombre (*das Zuhause des Menschen*) es el lugar en el mundo que le es propio: Dios ha puesto al hombre en medio de él y la creación, para que “efectúe una mediación” entre Dios y el mundo, como lo dice en *Centrum securitatis*. En esa *relación*, en esa dimensión del “entre” (*Zwischen*) tiene él su hogar, aquí palpita su “corazón”. Aquí está él en capacidad de cumplir con su cometido paradisíaco de cuidar al mundo con todas sus cosas, seres y hombres, y de ser un buen señor del mundo. (Todo esto hace recordar a uno de los primeros libros escritos por Comenio en 1623: “*El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*”). En esa relación con Dios y con el mundo tiene su fundamento el ser del hombre que se manifiesta en el pensar, el hablar y el actuar. Posteriormente, en su *Didáctica magna*, Comenio habla, recordando un término de la tradición filosófica, de un *nexus hypostaticus*: un tomo destruido por el “viejo Adán” y restituido nuevamente por el “nuevo Adán” —Cristo— y que los hombres como hombres llevan. 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” (Patocka). A partir de esa posición proyecta su programa de *emendatio rerum humanarum*, el mejoramiento de las oportunidades humanas, al que no debemos rehusar.

Excursus epistemológico

El saber y la acción son un “par de zapatos”. Esa afirmación parece valer para la ciencia moderna. Ella misma exige para su campo de conocimiento una “libertad de valor”. Lo que se haga con el saber —su aplicación— ya no es asunto suyo. Para ello están llamados los políticos, los teólogos y los filósofos morales.

El escrito fundamental en esa forma de comprensión de la ciencia es el “*Novum Organon*” (1620) de Francis Bacon von Verulam, la segunda parte de su gran “*Instauratio magna scientiarum*”. “*Scientia et potentia humana in idem coincidunt*” quiere decir allí: “el saber es poder” —así esperanzó el baconismo nuestras cabezas. Con el método para la obtención de tal saber no me voy a meter acá; éste promete, en todo caso, alcanzar de modo seguro tal saber-poder (*Machtwissen*) por medio de la aplicación correcta. El propósito de obtener poder del saber no procede, según Bacon, de la *hybris* humana, sino que es un privilegio concedido por Dios a los hombres. Por ello los hombres quieren obtener un saber consolador y poder en cantidades.

Para la gente de las escuelas, los didactas del siglo XVII, se dio con ello la señal de partida para empezar a mirar alrededor en busca de un método que les permitiera enseñar a los alumnos saberes de todo tipo, *cito, tuto et jucunde*. Se hicieron descubrimientos, se buscaron máquinas para aprender y enseñar —por cierto, hasta nuestros días: no precisamente según el “embudo de Nüremberger”, como en el siglo XVII; hoy se hace con un PEC (procesador electrónico de datos).

De todas maneras, del problema vinculado a ello no se escapó Bacon. Si verdaderamente es posible obtener saber y poder en centenas para los hombres, ¿cómo asegurar entonces que el poder obtenido mediante el saber no se dirija algún día en contra de los hombres? La respuesta de Bacon es simple, inocente: la razón correcta (*recta ratio*) y una sana religión (*sana religio*) se deben preocupar “por el recto cuidado”, por el “gobierno” (*gubernatio*) del poder. De la educación se espera en adelante tal gobierno.

Hace algunas semanas llegó a mis manos un artículo de Gernot Böhme, escrito en un pe-

riódico alemán, con el título: “El baconismo se ha vuelto obsoleto” —y de hecho así es. La confianza inocentemente puesta por Bacon a un transcurrir conjunto entre la razón y el poder poco la podemos compartir. ¿Quién nos dice qué es la “razón correcta”? Fácilmente se iguala ésta con la razón de los dominantes, frente a la que se haría rendir cuentas a los sometidos, y ante a la cual éstos rendirían sus cuentas. ¿Y cómo se sigue con la “sana religión”? Sabemos que toda ideología militante se hace pasar por “sana religión”. Legitimado por ella, el poder “conmociona” y se ejerce. ¿Hacia dónde lleva tal “conmoción del poder”? Eso ya lo vivimos en Alemania y espero que lo hayamos comprendido —aunque me hacen dudar de ello los sucesos recientes en nuestra patria—. ³

Es igualmente inocente la opinión de que la ciencia misma desarrollaría —como por naturaleza— una razón que contradijera su aplicación en contra de los hombres.

En la naturaleza de la ciencia moderna no se encuentra eso en todo caso; y a tal renuncia es que se le deben también sus éxitos, a los cuales en ningún modo queremos renunciar. La pregunta es, más bien, si saber y ciencia pueden ser incrementados de tal manera, que la responsabilidad social haga parte *sustancial* tanto del saber como del poder, que se pueda realizar la ciencia (*scientia*) primero con una conciencia (*Mit-wissen*) (*con-scientia*) por la medida humana de las acciones dirigidas por ella. La palabra alemana para *conscientia*, *Gewissen*, es muy poco clara y muy débil para lo que se quiere decir. Quizá es tiempo de una nueva racionalidad de la ciencia.

Nos encontramos acá con una pregunta epistemológica que estimuló los ánimos en el denominado “debate de finalización” (*Finalisierungsdebatte*)⁴ hace algunos años en Alemania. En aquel entonces (a comienzos de los

3 El autor parece referirse a la época del nacionalsocialismo y al resurgimiento de los movimientos neonazis.

4 En este debate se postulaba que la ciencia debía estar orientada externamente, es decir, por la praxis social.

años setenta), se exhortó, por parte de los defensores de la tesis de la finalización, a un cambio de paradigma en la ciencia y en ese destacable paso contribuyó la teoría sustentada por Thomas S. Kuhn en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*. En un estado de madurez teórica, la ciencia ya no puede rechazar más, como algo externo de sí, el problema de la aplicación, sino que lo debe “internacionalizar” y, en esa medida, integrar las preguntas por el consenso social, por la exigencia de humanidad, como su finalidad dentro del trabajo científico.

Hacernos conscientes del origen de la ciencia lleva a un resultado similar. A la ciencia no le es fácil evadirse de las cabezas de sus padres fundadores (Bacon, Descartes y otros), sino que en ella vienen —si bien no en el campo del conocimiento, sí en los contextos de descubrimiento— las perspectivas de vida, las esperanzas y anhelos de la gente, en ella se expresan las intenciones de aquellos contextos mundo-vitales y que la originan. Esto se puede ver fácilmente en el “*Novum organon*” de Bacon: el subtítulo dice: “*Interpretatio naturae sive regnum hominis*”. En ese tiempo la burguesía, que se hacía cada vez más fuerte, tomó la palabra: no dejarle más a voluntad sólo a las clases altas, a la cortesía y al clero, el poder y el dominio, la dirección y el orden de la sociedad, sino interactuar conjuntamente en todos ellos. Esa pretensión debe legitimar el nuevo concepto de *ciencia*.

Hoy en día se le buscan soluciones humanas a los problemas ligados a la promesa de dominio de la ciencia moderna.

* * *

De nuevo es Comenio el que tuvo entre ojos la llegada de la nueva ciencia (en su lucha contra el cartesianismo no voy a entrar acá), el que previó los problemas vinculados a ella y el que, en contra de lo anterior, desarrolló un concepto de ciencia alternativo: la *pansofía*. Como sea, él no se adhirió al concepto baco-

niano de *ciencia*. Esto no quiere decir que Comenio no haya retomado algunas cosas de Bacon, por ejemplo, la entrada del conocimiento por medio de la percepción sensorial. Pero el verdadero conocimiento objetivo no se alcanza por la simple empiria.

Con el conocimiento del simple “¿qué?” (*theoria*) de las cosas, con el que se satisfizo el interés de dominación de Bacon, el saber no alcanza su meta propuesta. En su posición frente al “¿por qué medios?” (*praxis*), en la que al que conoce se le vuelve claro lo que tenía en mente el creador de todas las cosas con su creación, está la cima del saber que hay que alcanzar con esfuerzo: su aplicación, su utilización fructífera (*chresis*), su “¿para qué?”, la esencia de las cosas, se realiza en una acción que tiene en cuenta la intención de Dios. Así, el simple saber se convierte en sabiduría, en *scientia universalis*, en la que el *pansofo* reúne en uno, bajo la intención amistosa de Dios, la totalidad del mundo con sus cosas, seres y hombres, que realiza y continúa como mundo de Dios.

A la simple *notitia*, es decir, al conocimiento de todo y de cada cosa, se añade, según Comenio, el *intellectus*: un leer-entre-líneas (*Zwischen-den-Zeilen-Lesen*). Así, ya después, con la aprobación de este último, se puede contar con que el saber produce frutos (Comenio dice también *fruitio por chresis*) y con que las posibilidades de acción del hombre no cerradas al simple saber, no han sido establecidas para la degradación, sino para el bienestar del hombre y del mundo de Dios.

A esos tres niveles de saber corresponde el triple método universal de Comenio con su nivel de análisis, de síntesis y de síncretis.

Con el saber no se puede hacer de todo, sino sólo lo que se alcanza en el nivel medio del saber, lo que aprueba la *rationes rerum*, el orden de las cosas. Un saber de este tipo, orientado hacia el mejoramiento de la *res humanae*, no nos deja *hacer mucho de lo que estaríamos en capacidad de hacer*.

Con su teoría sobre el triple nivel del saber, Comenio seguramente no se ubica dentro de la corriente de su época, ni dentro del utilitarismo surgiente. Nosotros, por el contrario, en tanto los avances por medio de la ciencia se nos han vuelto tan cuestionables, tenemos nuevamente una atenta escucha a su comprensión escéptica de la ciencia.

Por eso, para Comenio, saber y acción no son “un par de zapatos”, así como tampoco lo deberían ser más para nosotros.

Escuelas: “talleres de humanidad”

Milada Blekastad, la autora de la biografía más valiosa sobre Comenio, señaló de modo introductorio y corto, en una conferencia en la Academia de Ciencias en Oslo, qué tan fatal y reducido sería apreciar a Comenio sólo como un didacta. Eso sería —bromeando— como si se celebrara a Colón únicamente como descubridor del “huevo de Colón” y se callara frente a su descubrimiento de América. Sobre el problema de la reducción didáctica de la pedagogía de Comenio, que él mismo durante mucho tiempo no afrontó, no me puedo extender mucho acá debido al corto espacio. Por ello me limitaré acá a su comprensión de la escuela y poner en duda, también a partir de aquí, la comprensión moderna de escuela.

En los años pasados, para aclarar el fenómeno escuela, se habló con frecuencia de la función socializadora de la misma. Acá, lo primero que se ve es la escuela, su estabilidad y sus cambios, en relación con la sociedad, a lo que con seguridad no hay nada que objetar. “La escuela es una función de la sociedad”, dice Wilhelm Dilthey. Como funciones socializadoras de la escuela están: la *calificación* de las nuevas generaciones para las tareas sociales que esperan por ellas; la *selección*, para que ninguna función social permanezca sin llenar y para que con ello las generaciones venideras encuentren también, en lo posible, su rea-

lización personal; y, por último, la *integración* en el sistema social, político y económico, para asegurar, frente a él, la lealtad de las generaciones venideras. En la medida en que la escuela está determinada para servirle a la estabilidad de la sociedad, aquélla se justificó recurriendo a las teorías de la socialización usuales —pero no a los diferentes cambios sociales bajo la perspectiva de la humanidad a los que una sociedad democrática y una escuela democrática, para el aseguramiento de toda su estabilidad, no debería poner en la balanza. Si en una reflexión curricular se quisiera tener en cuenta también el futuro de la sociedad, éste sería siempre descrito como un presente extendido: de un cambio, de un mejoramiento de las deficiencias actuales y siempre inesperadas y cambiantes no se habla —y si así es el caso, poco se podría lograr con una explicación de las teorías de la socialización acerca de la escuela.

* * *

Pero precisamente esto: (hablando modernamente) una comprensión crítica de la escuela es el deseo de Juan Amós Comenio. Esto no fue así durante toda su vida. Comenio tenía entre ojos el paraíso *celestial*, en el que se habría de realizar la humanidad del hombre y se tendrían preparadas las escuelas para los que estaban creciendo en la traducción de su *Didáctica* al latín (1632-1638), escrita originalmente en checo, en un momento en el cual se habían hecho pedazos las esperanzas de los hermanos moravos de un retorno del exilio a su patria y de fundar allí un “paraíso *moravo*”, del reestablecimiento del reinado moravo (de 1609 a 1618 una tierra de libertades poco acostumbradas, en donde, documentado estatalmente [*Majestätsbrief*], en el tiempo de *cuius regio eius religio* a todos: católicos, protestantes y judíos, se les garantizaba el libre ejercicio de la religión). Las escuelas tienen en la *Didáctica magna* —así como las metas de la enseñanza y la formación: sabiduría, virtud y piedad— un carácter transitorio y de permanente cambio.

Pero esto cambió bruscamente con la estadía de Comenio en la Inglaterra prerrevolucionaria (1641 y 1642). “Esas escuelas están allí, en la medida en que vivimos en la tierra, para la vida terrenal y no para la vida futura”; esto quiere decir entonces: quien las quiera *mejorar*, “tiene que organizar, primero que todo, el aprendizaje de los hombres según los planteamientos fundamentales de la pansofía”.

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.

Esa pedagogía —la “Pampedia”— es sólo la cuarta parte de las siete que componen su obra pansófica principal *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, el punto angular y eje de esa gran “Consulta general para el mejoramiento de las cosas humanas”. La humanidad ya no está más desplazada al más allá, sino que es aquí en la tierra en donde los hombres tienen que realizar su humanidad, mientras llevan a cabo las tareas encomendadas por Dios: poner en orden el mundo en los tres campos de la praxis, a saber: en la filosofía, la política y la religión.

Tanto en la *Didáctica magna* como en la “Pampedia”, las escuelas son *officinae humanitatis* —talleres de humanidad—. Para el chiliaista Comenio, la humanidad remite ahora a que los hombres formados liberen (*e-mendare*) al mundo laberíntico de sus errores y se preparen para ese milenarismo reino de la luz y del orden de Dios bajo el cetro de Cristo al que

ellos, con sus acciones orientadas pansófica-mente, le preparan el camino.

Esa comprensión enmendatoria de la escuela se desfigura cuando, por último y sin poner atención al contexto, se le reduce a ese valioso programa organizacional didáctico y escolar. La humanidad es el tema y se pone críticamente en frente de ese estuche mundano en el que, durante mucho, hemos creído estar seguros y que hoy parece sacudirse en sus firmes cimientos.

Patocka, al final de su libro *Die Philosophie der Erziehung des J.A. Comenius*, dice: toda la organización escolar racional que Comenio pensó

[...] en servicio a la formación del hombre para su humanidad más auténtica, se convirtió, desde y después de la Ilustración, en una referencia bienvenida, pero dentro de un proyecto totalmente contrapuesto: la escuela como preparación exclusiva del hombre para la actividad laboral, para las “tareas de la vida práctica”. Y la expansión actual de la escuela a la vida laboral es exactamente lo opuesto de lo que significa la escuela de la vida, la vida como escuela, en la “Pampedia”. Quizá una repetición de los pensamientos fundamentales de Comenio tenga que partir de una desescolarización, de una aparentemente utópica negación (la cual es naturalmente también trabajo y rendimiento) de esa corrupción de la vida por medio de la cual se prepara para el rendimiento y el trabajo, y que es representada por el sistema “pedagógico” actual [...].

La humanidad presupone, como condición de posibilidad, la existencia ex-céntrica del hombre en el mundo, la renuncia a su propio *egoísmo* (*Selbsteigenheit*) —como la llama vistosamente en *Centrum securitatis*— que hace que él quiera ser su propio señor y levantar en sí mismo su propia cancillería; presupone la renuncia a su *Selbsteigenheit* como modo de ofrecer, también de forma verdadera, algo para

la resurrección y muerte de Cristo. La existencia humana presupone que el hombre sea introducido otra vez en esa apertura al mundo según Dios, el mundo padeciente, sus cosas, seres y hombres, y que hacia ella se dirija. —De nuevo recordamos un estado del mundo en el que vivimos y ese sería quizá un asunto de la escuela: hacer que las nuevas generaciones se den cuenta de que no sería “nada” el estar, en lo posible, por la organización del mundo y por su mejoramiento.

Por ello puede decir Patocka, al final de su escrito *Comenius und die offene Seele*, que:

[...] en una situación tal necesitamos de una pedagogía del cambio, no una simple teoría de la transformación humana [...] La educación para una nueva época no puede ser construida a partir del hombre como cosa entre las cosas, como fuerza entre las fuerzas, mejor dicho, de un alma cerrada. No puede ser una teoría que empodere al educando para ser un sujeto que utiliza, incorpora y se apodera del mundo, sino que lo abre para que se consagre, agote sus fuerzas, se cultive y se proteja; ella no debe inocular simplemente saber y poder (*Können*), sino dedicarse con paciencia hasta un punto tal que se comprenda que el alma tiene su centro por fuera de las cosas, es decir, por fuera de su sí mismo (*Selbst*) —observada como fuerza y realidad— y que se la tiene para superarse, para prodigar y perdonar.

En un texto escrito en checo en 1970: “Jan Amos Komenský a dnesní clovek” (Juan Amós Comenio y el hombre actual), Patocka resume lo que Comenio tiene que decir sobre la educación para la humanidad —y se une a su opinión, como lo deberíamos hacer nosotros aquí también. La “cosa” del hombre es la *emendatio rerum humanarum*. Cuando Patocka pone entre comillas “cosa”, quiere dar a entender con ello que con la palabra “res” no

habla de una cosa mundana entre otras cosas mundanas. La “cosa” del hombre se refiere a su tarea fundamental de realizar su esencia conforme a su ser.⁵ La misión inminente e importante de la educación es la de abrir a los hombres a las tareas que lo ascienden para la realización de su ser en la apertura (*Offenheit* = sinceridad) del mundo (o en la apertura del ser, como se podría decir también). En ese sentido, entonces, es que las escuelas son, para Comenio, *officinae humanitas*. Tanto para Patocka como para Comenio, la humanidad (*lidkost*) es la principal determinación de la educación. Y así dice, de modo válido para Comenio, como para él mismo:

[...] de esa determinación de la educación [...] resulta que ella tiene como meta la humanidad; resulta su actitud principal, a saber: que ella es la principal “cosa” del hombre a través de la cual pueden existir de modo mediado todos los específicos (*Spezifika*) de la humanidad (Comenio los denomina “*res humanae*”: *politia, religio, philosophia*). La educación para la humanidad no es algo así como una determinada educación *específica* con la que se logran determinadas cualidades en los hombres; el caso, por ejemplo, de una educación “moral”, a diferencia de una formación intelectual; esto tampoco lo es, es decir, dirección y regulación de las capacidades y disposiciones humanas que capacitarían para la realización de un determinado ideal, por ejemplo, el “ideal de la humanidad”. La educación del hombre para la humanidad yace más profundamente, allí donde todas las metas y todas las posibilidades esenciales del hombre pueden ser formadas, concebidas, criticadas, constatadas y perfeccionadas.

Comenio, resume Patocka,

[...] ve cada vez más en su forma de pensar que la verdadera socie-

5 La “cosa” del hombre se puede entender también en español como el “asunto” fundamental del hombre (N. del T)

dad humana es una sociedad de la educación. Hacer seriamente de ella una sociedad de educación significa efectivamente reformar la sociedad,

mejorar la sociedad humana. Así, entonces, Patocka dice:

[...] la educación es política según su esencia; pero, una educación que le de valor a ese título, es decir, una educación para el mensaje a la humanidad, presupone, por otro lado, una política tal.

Comenio es, para nosotros, como lo llamó Patocka, una inspiración llegada a su debido tiempo. Estuvo a comienzos de una época de

retraimiento (*Geschlossenheitsepoche*) que hizo de él un inspirador de ese mundo; esa época está ahora en su final y en ese final Comenio aparece de nuevo.

Al final de su *Consultatio catholica* expuso Comenio “a las luces de Europa” su visión de la libertad. Ésta se pone en juego cada día de un modo nuevo. Tenemos que “invertir” en ella para invertir en nosotros mismos. —Eso le dice Comenio, quien soñó sus sueños a partir de una “experiencia existencial masiva y concreta”, a las luces de Europa. Tales deseos piadosos (Herder) “no vuelan a la luna, permanecen en la tierra y se hacen visibles en hechos a su debido tiempo”.

Comenio y Europa: inos encargaremos!

Referencia

Schaller, Klaus, “Juan Amós Comenio ¿conocido - subestimado? Un cercioramiento actual de su importancia”, traducción de Andrés Klaus Runge, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 47, (enero-abril), 2007, pp. 17-28.

Original recibido: noviembre 2006

Aceptado: diciembre 2006

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
