

Jan Amós Comenio: sujeto triádico y ordenamiento metódico de las prácticas escolares*

Javier Sáenz Obregón**



A Olga Lucía Zuluaga, quien abrió esta puerta

Resumen

Jan Amós Comenio: sujeto triádico y ordenamiento metódico de las prácticas escolares
Jan Amós Comenio: triad subject and methodical order of schooling practices

En el texto se examinan las recurrencias y discontinuidades entre la pedagogía de Comenio y la de Vives, a partir de cuatro problemas centrales referidos a la constitución del sujeto: lo que el sujeto puede esperar, las formas de relación entre el sujeto y la verdad, las formas de gobierno de los sujetos, y las formas en que son dispuestos en relación consigo mismos. La mirada se dirige al conjunto de fines, conceptos y prescripciones de los tratados y otros escritos pedagógicos de Comenio.

Abstract

The text examines the similarities and discontinuities between Comenio's pedagogy and Vives' pedagogy, from the four main problems referred to the constitution of the subject: what he can expect, the ways of interaction between the subject and the truth, the ways of government of the subjects, and the ways in which they are located in relation with themselves. The glance is directed towards the group of goals, concepts and prescriptions of treating and other of Comenio's pedagogical writings.

Résumé

Dans le texte les récurrences et discontinuités sont examinées entre la pédagogie de Comenius et celle de Vives, à partir de quatre problèmes centraux concernant la constitution du sujet: ce que le sujet peut attendre, les formes de rapport entre le sujet et la vérité, les formes de gouvernement des sujets et les formes dont elles sont disposées en elles mêmes. Le regard est adressé à l'ensemble de fins, concepts et prescriptions des traités et d'autres écrits pédagogiques de Comenius.

Palabras clave

Jan Amós Comenio, Juan Luis Vives, pedagogía, sujeto, verdad, gobierno del sujeto
Jan Amós Comenio, Juan Luis Vives, pedagogy, subject, truth, government of the subject

* Este artículo retoma algunos resultados del proyecto de investigación "El saber pedagógico y las ciencias de la educación", auspiciado por el Centro de Investigaciones educativas y pedagógicas de la Facultad de Educación y el Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI) de la Universidad de Antioquia, desarrollado en los años 2002 y 2003 bajo la dirección de Olga Lucía Zuluaga y en el cual participaron Jesús Alberto Echeverri, Sandra Milena Herrera, Humberto Quiceno, Rafael Ríos, Andrés Klaus Runge, Vladimir Zapata y el autor.

** Departamento de Sociología, Universidad Nacional de Colombia.
E-mail: jsaenzo@cable.net.com

A partir del estudio detallado de los tratados y escritos pedagógicos de Jan Amos Comenio, en este texto planteo una mirada sobre las recurrencias y discontinuidades de su pedagogía con la de Juan Luis Vives. La mirada se dirige a cuatro problemas que hacen posible leer el discurso pedagógico en función de la pregunta acerca de la constitución del sujeto moderno: lo que el sujeto puede *esperar* al ser escolarizado, las formas de relación entre el sujeto y la verdad, las formas de gobierno de los sujetos y las formas en que son dispuestos en relación consigo mismos. Se trata, por tanto, de mirar el conjunto de fines, conceptos y prescripciones que tuvieron como su blanco último a los estudiantes, pero que estaban dirigidas, en primera instancia, al maestro y a *los responsables de crear, organizar y dirigir las escuelas*. Resalto lo anterior por dos razones. En primer lugar, porque una de las principales especificidades del discurso pedagógico de Comenio —y una de sus mayores discontinuidades con el de Vives— es que no sólo está pensando la forma-maestro y la forma-alumno, sino que, fundamentalmente, está pensando la forma-escuela; se podría decir que, junto con los reglamentos de las congregaciones católicas, fueron los tratados de Comenio los que más contribuyeron a la configuración de la forma-escuela que triunfó. En segundo lugar, porque los estudios históricos sobre los tratados pedagógicos tienden a reducirlos a *manuales de enseñanza para el maestro*, cuando éstos han incluido prescripciones sobre la organización y dirección de las escuelas, dirigidos al Estado, a las municipalidades, a los directores de escuelas, a los padres de familia.

Comenio y la tradición pedagógica

Comenio no fue el genio original que nos han querido presentar, especialmente sus coterráneos checos contemporáneos (véase Capková, 1992; Hoffman, 1982; Pánek, 1991). Evidentemente, sí fue un personaje valeroso y visionario, como lo atestiguan los relatos de su vida.¹ Hace parte de una tradición pedagógica, de la cual se apropia de manera estratégica. Su principal referente pedagógico es Vives, a quien cita con frecuencia, así como para Vives lo fue Quintiliano.² La tradición pedagógica entre el siglo xvi y el xx es precaria, en tanto sus transformaciones en el campo del saber no se basaron en la crítica sistemática de los tratados que antecedían al discurso de cada nuevo reformador, sino en la crítica a las prácticas escolares existentes. Ni Vives ni Comenio argumentan las razones de sus inclusiones / exclusiones de elementos de los discursos pedagógicos que los antecedieron, y con Johann Heinrich Pestalozzi se rompe la cadena de referentes históricos.³

Desde Vives a nuestros días, la tradición pedagógica ha sido constitutivamente reformista y utópica, lo cual parece paradójico, dado que la escuela se ha configurado a la vez como el escenario arquetípicamente sagrado de Occidente (y, por tanto, como escenario profundamente conservador): de trascendencia estática y abstracta del mundo de la vida y de “aparición” (fabricación) de la forma-verdad, forma-moral, forma-institución y forma-sujeto ideal.

¿Cuál fue la imagen que fabricó Comenio sobre los “males” de las escuelas existentes, ima-

1 Sobre la vida de Comenio véase Pánek (1991) y a Spinka (1967).

2 Comenio se apropió, igualmente, y citó a Pierre de la Ramée (Ramus), Philip Melancton, Johann Heinrich Alsted, Ratke y Andree.

3 Pestalozzi, fiel a las pretensiones de *novedad* de la Ilustración, ni siquiera mencionó en sus tratados la tradición pedagógica, aun cuando al mismo tiempo retomó casi que palabra por palabra algunos de los enunciados centrales de la pedagogía de Comenio, en especial en cuanto al método de instrucción. Jhon Dewey, por su parte, retoma la tradición pedagógica para hacerle una crítica bastante sistemática.

gen que fundamentó su discurso reformista? En primer lugar, que no capturaban a una edad temprana a los niños y que éstos no asistían el tiempo suficiente. En segundo lugar, que se excedían en la intensidad de sus castigos: “los puños, las férulas, los látigos... han sido lo común en las escuelas” (Comenius, 1642: 13).⁴ En tercer lugar, por lo “áspero” de sus métodos de enseñanza (Comenius, 1986: 63), que se caracterizarían por ser aburridores, demasiado exigentes, limitados en relación con “la amplitud de *las cosas*”, de poca utilidad para ser puestos en acción en la vida, y “en relación con la sutileza y solidez de la verdad, son defectuosos en muchos sentidos” (Comenius, 1642: 5).

¿Qué se puede esperar de ser escolarizado?

Las esperanzas que podía albergar el sujeto al someterse a las disciplinas escolares se pueden tematizar en el discurso pedagógico de Comenio en términos de cuatro problemas: la naturaleza humana y sus tendencias, la especificidad de la infancia, los fines de la educación y, por último, el tipo de relaciones y rupturas entre la escuela y la vida “ordinaria”. Una de las dimensiones centrales de estas esperanzas es constitutiva del discurso pedagógico desde el nacimiento de la escuela hasta el siglo xx: una fe inmensa en que la escolarización es capaz de llevar al sujeto a los niveles más altos de perfección. Se trata de esa fe que configuró la escuela en escenario *sagrado* —en el sentido cristiano institucional del término— que al disponerse *contra la vida* y como forma de alcanzar *otro* mundo, le ofre-

cía al sujeto y a la humanidad la posibilidad de liberarse de los problemas, obstáculos, debilidades y confusiones profanas, consideradas propias de la vida por fuera de escuela. La escuela ofrecía la esperanza de trascender, tanto en el individuo como en la sociedad, los estados de conflicto y desorden inherentes a la pluralidad de la vida humana y la de las naciones, por medio del acceso a un *orden armonioso y común*.

Del dos al tres: algo se mueve entre lo divino y lo satánico

Comenio compartía con Vives la concepción cristiana acerca de la naturaleza divina del alma humana y acerca del estado de corrupción en que habrían caído los hombres luego de la expulsión del Jardín de Edén. Pero había en Comenio una mayor confianza en las potencialidades del alma humana para regresar a Dios, una visión menos pesimista sobre el estado caído de la humanidad, y una idea más alta del estado de perfección hacia el cual el hombre podía aspirar: la unión con Dios.⁵ Como Vives, sostenía que la naturaleza “superior” del ser humano estaba predispuesta hacia el aprendizaje de la verdad; pero para Comenio se trataba más que de una tendencia: consideraba que la naturaleza divina del hombre lo “obligaba” a la adquisición del conocimiento verdadero (Comenius, 1907: 85). El mayor optimismo de Comenio se relacionaba con su concepción triádica⁶ de la naturaleza humana, que le daba más “juego” a sus dimensiones no divinas que la concepción cerradamente dualista propia del cristianismo institucional y de Vives. El principal efecto pedagógico de introducir un tercero en la

4 La traducción de textos originalmente en inglés son del autor.

5 Mientras que el estado máximo de perfección que imaginaba Vives era el de estar *cerca* de Dios.

6 Derivada, probablemente de Paracelso, con su división de la tríada cósmica: sal, sulfuro y mercurio, pero que también relaciona con la trinidad cristiana. Paracelso describe así la creación del mundo: “El mundo es como Dios lo ha creado [...] Hizo un cuerpo original con la trinidad de mercurio, azufre y sal, de forma que son tres sustancias las que dan el cuerpo completo. Porque ellas representan todo lo que hay en los cuatro elementos, tienen en sí todo el poder y la fuerza de las cosas precederas. En ellas están día y noche, frío y caliente, piedra y fruto y todo lo demás aún sin formar” (Paracelso, 2001: 73).

batalla cristiana entre alma divina y cuerpo caído, fue abrir la posibilidad de que el movimiento del cuerpo y los datos de los sentidos pudieran relacionarse con la verdad, al distinguir tres dimensiones de la vida humana: la *vegetativa*, atrapada en el cuerpo; la *animal*, que se “extiende” hacia los objetos por medio de los sentidos y el movimiento, y la *intelectual* o *espiritual*, que tiene la capacidad de separarse del cuerpo y del mundo (Comenius, 1986: 55, 72).

*La infancia: contingencia del mal*⁷

Si bien Comenio compartía las ideas centrales de Vives sobre la naturaleza del niño⁸ —su identidad fundamental con los adultos, su tendencia a imitar y su maleabilidad moral e intelectual—⁹ su discurso representa un movimiento hacia una mayor confianza en ellos. Se trata de una ruptura radical, por el abandono de la visión acerca de la “maldad” de la naturaleza infantil. Mucho antes que lo hiciera Jean-Jacques Rousseau, consagrado por la historiografía como quien primero criticó la concepción agustiniana sobre la maldad infantil desde el nacimiento, Comenio afirmaba ya, de manera inequívoca, que era el mundo —y en especial las prácticas educativas erróneas, tanto en la familia como en la escuela— las que corrompían su naturaleza. Es en este sentido que recomendaba que la escolarización “debe iniciarse temprano, antes que las almas infantiles hayan sufrido corrupción grave alguna” (Comenius, 1986: 47) y que aclaraba que la aparición de malas tendencias en su primer o segundo año de vida, no debían ser vistas como “tendencias naturales”, sino como “malezas que aparecen de forma accidental” (Comenius, 1956: 108).

Terrenalización de la esperanza

Mientras que Comenio compartía con Vives las esperanzas de que la pedagogía llevaría a la salvación del alma individual como fin último de la vida, en su discurso se puede constatar una mayor diferenciación en relación con el fin religioso omnicomprendido de la pedagogía de Vives, lo que hizo posible que se comenzaran a formar fines específicamente morales y de conocimiento. Esto se constata en la diferenciación que introduce entre tres tipos de fines / esperanzas relativos al conocimiento, la virtud y la religión, lo cual hizo posible una mayor independencia de la moral y el conocimiento de la dimensión religiosa (Comenius, 1907). También se constata en la inclusión de un mayor espectro de fines sociales, políticos y económicos, como “el mejoramiento de nuestra época” (Comenius, 1642: 56) y el cultivo de disposiciones para hacer que los alumnos llegasen a ser “verdaderamente prácticos y útiles” para que contribuyeran al mejoramiento económico de la sociedad y el mantenimiento del sistema político (Comenius, 1986: 19-20; 1642: 20). Comenio, en efecto, reintrodujo en el discurso pedagógico algunos de los fines “mundanos” que habían caracterizado la vida pública en la antigua Grecia y Roma, y que habían sido explícitamente rechazados por Vives en su crítica a la ética aristotélica, como la adquisición de bienes materiales y la esperanza de ser honrado en vida (Comenius, 1986: 34-41).

Escuela y vida “ordinaria”

Tres fueron las principales discontinuidades entre la pedagogía de Comenio y la de Vives, en cuanto al relativo *encierro* de la escuela en

7 Para un análisis detallado en las recurrencias y discontinuidades en las concepciones de la infancia entre el siglo XVI y el XX, véase Sáenz y Zuluaga (2004).

8 Aquí, como en el resto del escrito, hablamos “en masculino”, ya que el discurso de Vives y Comenio se dirige a y se refiere a los niños, los jóvenes, los maestros y los hombres.

9 Según Comenio: “La mente del niño es como la cera, recibe las imágenes de los objetos externos que se presentan a sus órganos de sentido; con el tiempo la mente se va volviendo dura y seca, de tal forma que las cosas no se imprimen tan fácilmente en ella” (Comenius, 1907: 57).

relación con la vida “ordinaria”. En primer lugar, su apertura a todos, sin discriminación. Mientras que Vives consideraba que las escuelas debían excluir a los que no fueran aptos para aprender, tanto por razones morales como intelectuales, para Comenio, las escuelas debían acoger “no sólo a los hijos de los ricos y poderosos, sino a todos por igual, niños y niñas...”¹⁰ en todas las ciudades, pueblos y caseríos” (Comenius, 1907: 66). En segundo lugar, y sin que desapareciera la preocupación por proteger a los alumnos de los “desórdenes” de la vida extra-escolar, hay en Comenio una menor desconfianza hacia la vida “ordinaria” y, por tanto, menos énfasis en la necesidad de encerrar las escuelas. En sus palabras:

[...] la reclusión era necesaria para los hombres santos en un mundo corrupto, pero la vida pública ha mejorado y es mejor que los alumnos comiencen a tratar los asuntos humanos, en compañía de otros (Comenius, 1986: 155).

Pero más allá de este propósito explícito, es necesario subrayar que las características de las prácticas prescritas por Comenio, mucho más detalladas, ordenadas y metodizadas que las de Vives, configuraron *de facto* una máquina autocontenida que incrementó las discontinuidades entre escuela y vida.

En tercer lugar, está la prescripción de Comenio para fortalecer las continuidades entre la escuela y la vida familiar, opuesta a la que se iría configurando en el discurso pedagógico a partir de Pestalozzi, pero que a la vez haría parte de ese dispositivo moderno que se puede denominar como de *escolarización* de la vida cotidiana.¹¹ Lo que prescribió Comenio

fue la escolarización de la vida familiar por medio de un conjunto de métodos sistemáticos para la educación de los niños en la familia, desde su nacimiento hasta su entrada a la escuela. Se trataba de métodos análogos a los que prescribió para la escuela, dirigidos a la educación intelectual, moral y religiosa de los infantes, y que buscaban, entre otros fines, corregir lo que consideraba un exceso de indulgencia por parte de los padres —como, por ejemplo, demasiadas demostraciones explícitas de amor— que, a su juicio, tenían como efecto la formación de niños “altaneros y desobedientes” (Comenius, 1986: 120).¹²

Un nuevo lugar para la verdad: la verdad *visible*

Si bien en Comenio la *forma* de la verdad constituiría una recurrencia con las concepciones de Vives —forma que se repetiría en Pestalozzi y la *Escuela Activa* del siglo xx—¹³ en tanto ésta sería abstracta / trascendente / universal, los lugares de la verdad se ampliarían, al inscribirse ésta, tanto en el más allá, como en la vida terrenal. En Comenio la verdad se acerca más al hombre común, ya que consideraba que había sido *impresa* por Dios en las cosas, que no, como en Vives, *oculta* en ellas. Comenio, vigilante como tendría que estar a la acusación de herejía, se movió cautelosamente en un terreno minado: ¿cómo mantenerse fiel al dogma cristiano sobre la naturaleza caída del cuerpo, pero, al mismo tiempo, proponer cierta autonomía intelectual y moral a los sentidos? Sus lecturas de Paracelso y los neoplatónicos le brindaron una salida. En tanto el hombre sería un *microcosmo* del universo, el conocimiento verdadero se

10 En escuelas separadas.

11 Sobre esto, véase Sáenz Obregón (2006).

12 Comenio dedicó uno de sus tratados —*La escuela de la infancia*— a la educación en la familia. Véase Comenio (1956).

13 Por razones que desbordan los alcances de este escrito, incluimos dentro del término *Escuela Activa* a Ovidio Decroly, Edouard Claparède y Jean Piaget, pero dejando por fuera a Dewey.

manifestaría tanto en la naturaleza interna del individuo, como por medio de las imágenes sensoriales de los objetos naturales que serían *reveladas* en su mente: la verdad estaba tanto adentro como afuera, puesto que *el afuera era el adentro*.

En el discurso de Comenio, los sentidos —y de manera privilegiada la mirada— adquieren un nuevo estatuto en la revelación de la verdad. Ya no serían, como en Vives, los humildes y desobedientes sirvientes que debían ser dirigidos y corregidos de manera permanente por las facultades superiores del alma, sino que dentro de un nuevo régimen de verdad, habían adquirido la posición de sabios consejeros, en tanto “la verdad y la certeza de la ciencia dependen más del testimonio de los sentidos que de cualquier otra cosa” (Comenius, 1907: 184). Pero dentro de este nuevo régimen, la posición de los sentidos también se transforma. *Escuchar*, como lo era en Vives, deja de ser la forma privilegiada de acceder a la verdad, y el lugar privilegiado pasa a ser el de *mirar*, ya que para Comenio: “los ojos le hacen un reporte verdadero a la mente. Pero los oídos son más ignorantes, y claramente inferiores” (Comenius, 1845: 14).

Con Comenio comienza a debilitarse el dominio de la moral sobre el conocimiento verdadero que venía de Vives y el dogma cristiano, y que con Pestalozzi invertiría la relación causal entre los dos: de la concepción que el conocimiento verdadero dependía de la constitución de un sujeto moral, en Pestalozzi se pasa a la concepción de que es la disciplina metódica del pensamiento verdadero la que produce un sujeto moral. Como en otras dimensiones, la pedagogía de Comenio está aquí en una frontera incierta, en el filo de la navaja. Por un lado, como Vives, consideraba que la vía al conocimiento verdadero dependía del cultivo de un carácter virtuoso, en tanto los “misterios de las ciencias” sólo se revelarían a

una mente pura (Comenius, 1907: 184); pero, a la vez, enfatizaba más que Vives los efectos morales de una forma disciplinada de conocer, al considerar que “nadie es tan salvaje que no pueda ser apaciguado, si se dirige pacientemente hacia la instrucción y el conocimiento” (Comenius, 1907: 51).

Con Comenio se inicia una batalla contra las *palabras*, que continuaría con Pestalozzi y con la *Escuela Activa*. En la pedagogía de Comenio, la palabra comienza a perder su relación privilegiada con la verdad. Invirtiendo la concepción de Vives, para quien la palabra portaba la verdadera esencia de las cosas, para Comenio las palabras sólo tocarían la superficie de las cosas, mientras que era su apariencia externa la que revelaría su verdad invisible. Comenio establece un nuevo vínculo espiritual, una nueva relación sagrada entre lo visible y lo invisible, que fundamentaría el régimen científico de la verdad. Lo visible y lo invisible se articularían por medio de

[...] la sagrada escalera para que nuestras mentes asciendan, a través de las cosas visibles hacia la cumbre invisible de todas las cosas, la Majestad del más alto Dios (Comenius, 1986: 22).

Era en las palabras y no en los datos de los sentidos, en las que se debía desconfiar:

De aquí en adelante, será necesario desconfiar de los testimonios externos y tradiciones, y concentrarse en la verdad interna de las cosas mismas. Pues las autoridades fácilmente le ponen su propio color a las cosas... y separan a la mente de las cosas mismas. Pero las cosas no pueden hacer una impresión sobre los sentidos, diferente a lo que realmente son (Comenius, 1986: 18).

Pero había un lenguaje en el que Comenio sí confiaba, como lo haría el discurso científico-

co.¹⁴ En Comenio, el lenguaje de los números, que no el de las palabras, era el vínculo entre las cosas y Dios, por medio del cual se replicaba el orden divino a través de la formalización matemática del conocimiento. Todas las cosas del mundo debían ser “numeradas, sumadas, para que nada escape nuestro conocimiento”, ya que “Dios ha ordenado todas las cosas por número, medida y peso” (Comenius, 1986: 24). Pero como lo harían unos cuatro siglos después los filósofos que soñaron con el establecimiento de un “lenguaje normal”, Comenio ya estaba pensando en una formalización de las palabras, análoga a la de los números, para que los “errores” provenientes de la pluralidad de sus definiciones no constituyeran un obstáculo para su función primordial de comunicar el conocimiento verdadero:

Es necesario que exista un acuerdo pleno sobre el verdadero significado de las palabras... que los homónimos y las expresiones ambiguas no creen más disputas; y esto se logrará por medio de una definición exacta de las cosas, similar a la que presuponen los Matemáticos en sus demostraciones (Comenius, 1986: 42).

Entre Vives y Comenio hay una ampliación de aquellas dimensiones del sujeto que debían ser sacrificadas para acceder a la virtud y el conocimiento verdadero. Para Comenio, además de las emociones y los deseos carnales, habría un nuevo y formidable adversario: el pensamiento “innecesario” o no disciplinado, con lo cual se constituyó un nuevo escenario—distinto al del alma contra el cuerpo— en la batalla por la verdad y la moral: la batalla del pensamiento contra sí mismo. Para Come-

nio, los principales adversarios del conocimiento verdadero serían *todas aquellas formas de pensamiento* distintas al pensamiento verdadero (eso es, al pensamiento que revelaría la verdad), como el pensamiento poco claro o “ambiguo”; el pensamiento personal, idiosincrático que “vagaba”; el pensamiento “fantástico”, opuesto a la verdad empírica de las cosas; y el pensamiento no controlado que no estuviera dirigido hacia asuntos de utilidad práctica o hacia la verdad y la piedad (véase Comenio, 167?; Comenius 1986: 44; Komensky 1953: 182; Comenius 1642: 16-17, 34 y 89). El principal adversario del pensamiento verdadero residía ahora en las mismas facultades del alma—los sentidos y la imaginación—¹⁵ que tenían una posición privilegiada en la revelación de la verdad del mundo. El “espejo del entendimiento” se tornaría “sucio y opaco” si la mente se ocupaba de una forma “ociosa, inútil y vacua” de las imágenes provenientes de los sentidos, produciendo así “sueños y todo tipo de ilusiones” (Comenius, 1907: 184; 167?: s.p.).

El gobierno de la máquina impersonal

En la pedagogía de Comenio se constata una transformación radical en la posición del maestro y en sus prácticas, por su inscripción en una racionalidad que concebía a las escuelas como máquinas. En este nuevo orden maquínico se transforman las relaciones del maestro consigo mismo, con los alumnos y con el saber. En los tratados de Comenio desaparecen las prescripciones de Vives sobre las prácticas sobre sí mismo que debía realizar el maestro para convertirse en un sujeto moral y piadoso, y se impersonaliza la relación maes-

14 Si Comenio probablemente estaba siguiendo a Francis Bacon en el lugar privilegiado que le otorgó a los sentidos en la revelación de la verdad “científica” del mundo, es bien probable que estaba siguiendo a Descartes—con quien se reunió— en su insistencia en la necesidad de un conocimiento claro y verdadero, organizado según el lenguaje matemático. Para Descartes, “entre los que ya han buscado la verdad en las ciencias, sólo los matemáticos han logrado llegar a alguna prueba, eso es, a razones ciertas y evidentes” (Descartes, 1968: 41).

15 Entendida ésta como la facultad de captar las imágenes reales de los objetos.

tro-alumno. Por otra parte, su énfasis en las cosas y no las palabras, modificó las relaciones entre el maestro y los alumnos. Se debilitó el carácter directo y personal que éstas tenían en la pedagogía de Vives, que se basaba en un intercambio verbal constante, encaminado hacia la transmisión de conocimiento, a afectar a los alumnos moral y afectivamente, a corregir su discurso y a conocer su temperamento. En la pedagogía de Comenio, la palabra del maestro se dirigía, de manera privilegiada, no a los alumnos directamente, sino a las *cosas*. Mientras que para Vives era la relación de afecto individual entre maestro y alumno la que despertaría su deseo por la verdad, para Comenio, este deseo también se despertaría por las virtudes intrínsecas del método, ya que este permitiría “que todo se torne claro y *aparentemente espontáneo*” (Comenius, 1986: 96). La posición del maestro en relación con el saber también se transforma de manera drástica. De ser un sujeto que enseñaba lo que había aprendido y que tenía una relación directa con el saber, se transformó en aplicador de una tecnología para la enseñanza y el aprendizaje. El maestro-académico de Vives fue reemplazado por el método en tanto mediador con la verdad. En palabras de Comenio, el método hacía posible que pudieran enseñar

[...] aun los maestros que no tengan aptitudes naturales para enseñar... ya que no tendrán que escoger el conocimiento a enseñar, ni diseñar su propio método (Comenius, 1907: 288).

Pero este *orden* claro y exhaustivo que debía regir las escuelas no se limitaba a las prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino que constituyó una metodización mecánica y uniforme de todas las dimensiones de la vida escolar: la división de tiempos, espacios, saberes y cuerpos, así como de las formas de gobernar a los alumnos. Para Comenio, la didáctica era un arte mecánico —una tecnología— que hacía posible que la escuela funcionara como “una máquina automática”, libre de fricciones y

errores, a la manera de la imprenta y el reloj. Introdujo así esa perversa utopía que todavía nos acompaña, la de la *absoluta efectividad* de la escuela: las escuelas deberían funcionar “con tal exactitud que los resultados deseados se logren, necesariamente”, lo que haría posible el incremento en su eficiencia, ya que haría posible: “enseñarle a la cantidad de alumnos que se desee” (Comenius, 1907: 96, 111). Se trataba de una máquina configurada por mecanismos distintivos cuya “unidad” operativa residía en que imitaban el orden de la naturaleza, cuya imagen, igualmente, estaba en proceso de mecanización. Esta metodización exhaustiva de las prácticas escolares produjo cuatro efectos de largo plazo:

1. La *sacralización* del método en tanto *vía regia* a la verdad y la virtud.
2. El desplazamiento de la preocupación sobre las diferencias individuales en el aprendizaje en las que se había concentrado Vives, hacia prácticas uniformes y estandarizadas de enseñanza: la organización de los alumnos en clases según su edad, reemplazó al temperamento y la habilidad individual como filtro para ver y actuar sobre ellos.
3. El principio de que “todo sea enseñado de acuerdo a un sólo método uniforme” (Comenius, 1907: 127) diluyó en las escuelas las diferencias entre las diversas artes y ciencias, en tanto el método, como la ley divina, se fundaba en la uniformidad, que no en la pluralidad:

[...] todos los hombres, en tanto creados por un Dios y a su imagen... sólo pueden ser llevados de la mano de una forma y un principio común, por medio de medios y fines comunes (Komensky, 1651: xxxiv).

4. Como el conocimiento escolar se restringió a aquello que podía ser enseñado de manera clara y sencilla, apareció un nuevo

y estrecho filtro de apropiación que indicaba la exclusión de la escuela de todas las formas del saber que no pudiera reducirse a las exigencias del método.

Además de la lógica de ordenamiento secuencial de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la pedagogía de Comenio —bastante estudiada y sobre la que no me voy a detener aquí—, la mecanización de las prácticas escolares significó también la metodización de las prácticas de examen y de gobierno de los alumnos. En cuanto al examen, se trató del paso de la pedagogía de Vives, que dirigía la mirada del maestro hacia los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos de acuerdo con su temperamento individual, a una mirada que los jerarquizaba según su capacidad de aprendizaje. Comenio prescribió el ordenamiento de los alumnos de acuerdo con una escala de seis grupos. De arriba hacia abajo, se debía discriminar entre los que eran tanto inteligentes como ansiosos por aprender; los que eran inteligentes, pero lentos y perezosos; aquellos que demostraban inteligencia, pero que eran perversos y obstinados; los que estaban ansiosos por aprender, pero eran “lentos y pesados”; los de mente débil y también ociosos y perezosos, hasta llegar en el peldaño más bajo, a los que eran tanto débiles intelectualmente como perversos y malvados (Comenius, 1907: 88-90). La mirada del maestro se dirigía de manera exclusiva hacia el *progreso* de los alumnos en su aprendizaje.

Con la aparición en el discurso de Comenio del concepto de *orden escolar*, en el cual cada cual debía “llevar a cabo su función correcta” (Comenius, 1907: 126), se instauró una nueva forma de gobierno de los alumnos: un gobierno centrado en la disciplina ordenada de los grupos de edad, más que en la de los individuos. Dentro de esta nueva forma de gobierno, las prácticas de vigilancia y castigo ocu-

paron un lugar distinto al que tenían en Vives, en tanto su propósito central se desplazó de la detección y corrección de vicios individuales, al mantenimiento del orden colectivo de la escuela; desplazamiento que hizo que estas prácticas se volvieran más sistemáticas e impersonales. En primer lugar, la vigilancia y el castigo se convirtieron en prácticas complementarias de un régimen de gobierno sistemático y secuencial. El primer paso del metódico sistema era la vigilancia permanente sobre las tendencias malignas de los alumnos, combinada con regaños verbales. El segundo paso representaba un ascenso en la escala de la sutileza: se trataba de combinar la severidad del maestro para “humillar” a los alumnos, con su “exaltación por medio de la suavidad y el afecto” (Comenius, 1907: 291). En su nivel más alto, el sistema de gobierno pasaba de la lógica personal a la institucional: la disciplina debía liberarse de “elementos personales, tales como la ira o el desagrado” (Comenius, 1907: 251). Pero el mantenimiento del estricto orden escolar con grandes grupos de alumnos rebasaba las posibilidades del maestro, por lo que Comenio introdujo una jerarquía de autoridad entre ellos, a partir de la cual los alumnos “confiables” debían “observar y controlar a los de menos carácter” (Comenius, 1907: 92) quienes se organizaban en grupos de diez.

De la autoformación hacia la *producción metódica* de un sujeto ético

Aunque inscrito en un campo similar de apropiaciones sobre la *forma* de la virtud,¹⁶ las prescripciones de Comenio sobre cómo los alumnos debían convertirse en sujetos virtuosos, representaron un cambio significativo en relación con las de Vives. Se trató de un desplazamiento de su centro de gravedad: del autocultivo de las virtudes a su producción

16 San Agustín, san Jerónimo, Platón, Cicero, Isócrates y los estoicos —Séneca, Crispino, Epícteto— y Galeno e Hipócrates en relación con el cuidado del cuerpo.

sistemática por el orden metódico de las escuelas. Comenio metodizó las prácticas morales y religiosas de la escuela, al organizar la adquisición de las virtudes en un conjunto de “reglas”, por medio de las cuales se diferenció el “método de la moral” y el “método para establecer la piedad”. Como parte de su empeño en metodizar la formación en las virtudes, y en discontinuidad con la pedagogía de Vives, Comenio prescribió prácticas diferenciadas para la adquisición de cada una de las virtudes cardinales: la prudencia, por medio de la instrucción; la fortaleza, a través del autocontrol, y la temperancia y la justicia por su ejercicio permanente (Comenius, 1907: 211-220; 1986: 47).

En relación con la de Vives, en la pedagogía de Comenio hubo dos grandes transformaciones en cuanto a las prácticas que debían desarrollar los alumnos en las escuelas: un desplazamiento de las prácticas del alumno sobre sí mismo hacia prácticas sobre los demás y el mundo natural y, por otra parte, la separación entre prácticas morales y prácticas religiosas; mientras que las primeras se centraban en las relaciones con sí mismo, las segundas se dirigían a las “obras externas” (Comenio, 1907: 113).

En términos de la relación de los alumnos con la verdad, el ejercicio constante e independiente de la escritura, recomendado por Vives, perdió su lugar de privilegio y se convirtió en una práctica altamente regulada y restrictiva, dirigida de manera casi que excluyente a tomar notas en clase y a la copia exacta de palabras y frases (Comenius, 1907: 156, 198-199). Las prácticas de lectura también se metodizaron; mientras que Vives prescribió la lectura privada y poco regulada (más allá de establecer los autores prohibidos), Comenio presentó indicaciones precisas sobre cómo estudiar, con qué libros y el tiempo que debía asignarse a la escuela para la lectura (Comenius,

1907: 137). Las prácticas de *imitación* también se transformaron, adquiriendo una forma más *objetiva*. No sólo se debía imitar el discurso del maestro y de los textos, sino que las cosas y sus representaciones debían también ser “imitadas”, dibujándolas de manera precisa (Comenius, 1907: 198-199). Esta imitación también debía seguir una secuencia metódica:

[...] los principiantes deben trabajar estrictamente según un modelo; mientras que los alumnos más avanzados deben trabajar sin la presencia de un modelo (Komensky, 1953: 166).

En cuanto a la relación con los otros, mientras que la pedagogía de Vives se centraba en las prácticas sobre sí mismo —el control de las pasiones y el cultivo de sentimientos virtuosos—, consideradas necesarias para una relación virtuosa con los demás, Comenio puso el acento sobre la dimensión pública y política de las acciones sobre los demás, en tanto la escuela debería ser “un modelo del estado político”, “una república en miniatura” (Comenius, 1986: 62). Mientras que para Vives el problema de la relación con los otros era el de comprender sus pasiones y la forma de afectarlos en su interioridad, en Comenio el problema era otro: cómo determinar la desviación de sus acciones de la ley moral y religiosa y cómo *controlar* sus acciones (Comenius, 1986: 21; 1907: 37, 212).

En la pedagogía de Comenio, el dualismo práctico entre lo *interno* y lo *externo*, que de diferentes formas caracterizaría el discurso pedagógico entre el siglo XVI y el XX, tomó la forma de la separación entre prácticas sobre sí mismo y las “obras externas” de la moralidad, para las cuales, como ya vimos, había una serie de reglas diferenciadas. En efecto, Dios y el mundo social comenzaron a separarse, en la medida en que las prácticas sobre sí mismo se circunscribían casi que totalmente al establecimiento de una relación correcta con

Dios, mientras que las prácticas morales se referían al tipo de relación que debía establecerse con los demás. Entre la pedagogía de Vives y la de Comenio hubo cuatro transformaciones centrales en términos de las prácticas de autocontrol de los alumnos:

1. Un mayor énfasis en la armonización de la virtud con los deseos carnales y las pasiones, y un debilitamiento de la idea de que el único camino posible era el de derrotarlas o suprimirlas (Comenius, 1907: 76).
2. Como hemos visto, una nueva necesidad de ejercer un control especial sobre las imágenes sensoriales y las ideas del “mundo externo” (Comenius, 1986: 149; 1953: 189).
3. Un desplazamiento de prácticas directas hacia prácticas indirectas de autocontrol: el paso de acciones directas sobre sí mismo a acciones metódicas e “intencionales” sobre el mundo, que purificarían la mente de pasiones, imágenes y pensamientos indeseables (Comenius, 1907: 217; 1986: 44; 1953: 182).
4. Mientras que los afectos piadosos de temor y amor a Dios deberían ser cultivados, a la manera de Vives, por medio de una “piedad interna, seria y fervorosa”, los afectos morales, como el amor al conocimiento verdadero, la aversión al vicio, y el sentimiento de vergüenza que debía acompañar las acciones perversas, se producirían tanto por las acciones del maestro sobre el alumno —como en Vives— como por los efectos moralizadores, de seguir el orden metódico introducido en el conjunto de la vida escolar (Komensky, 1956: 102; 1986: 150; 1907: 4, 126; 1953: 126).

Referencias bibliográficas

Capková, D., 1992, “Comenius: an alternative”, *Paedagogica Historica*, vol. 2, núm. 28, pp. 187-198.

Comenio, J. A., 167?, *Janua linguarum reserata. Sive, omnium scientiarum & linguarum. The Gate of Languages Unlocked: or, a Seed-plot of all Arts and Tongues*, Londres, Company of Stationers.

Comenius, J. A., 1642, *A Reformation of Schooles. (Pansophie prodromus. Connatum pansophicorum dilucidatio) 1637/1639*, Menston, England, Scolar Press.

_, 1845, *Rules of Life (Regulae vitae)*, Londres, William Mallalied y Cia.

_, 1956, *The School of Infancy (Informatorium skoly materské)*, edited with an introduction by E. M. Eller, Chapel Hill, University of North Carolina Press.

_, 1907, *The Great Didactic (Didaktika)*, Londres, Adam y Charles Black.

_, 1986, *Pampaedia or Universal Education*, Dover, Buckland Publications.

Descartes, R., 1968, *Discourse on Method and the Meditations*, Londres, Penguin.

Hoffman, F., 1982, “J. A. Comenius’s Educational System and its Significance for History”, *Symposium Comenianum 1982. The impact of J.A Comenius on educational thinking and practice*, pp. 47-50, Praha, Comenius Institute of Education in Praha – The Comenius Museum in Uhersky Brod.

Komensky, J. A., 1651, *A Patterne of Universall Knowledge (Pansophiae dyatiposis)*, Londres, J. Collier.

_, 1953, *The Analytical Didactic of Comenius (Didaktika analytická)*, traducido del latín con una introducción y notas de V. Jelinek, Chicago, University of Chicago Press.

Pánek, J., 1991, *Comenius: Teacher of Nations*, Prague, Východoslovenské vydavatelstvo.

Paracelso, 2001, *Textos esenciales*, Madrid, Siruela.

Sáenz Obregón, J., 2006, “Desconfianza, civilidad y estética: las prácticas estatales para formar a la población por fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)”,

Revista de Estudios Sociales, Bogotá, Facultad de Ciencias Sociales, Uniandes, Fundación Social, núm. 23, abr., 2006.

Sáenz Obregón, J. y O. L. Zuluaga, 2004, "Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácti-

cas de examen", *Memoria y Sociedad*, Bogotá, Departamento de Historia y Geografía de la Pontificia Universidad Javeriana, vol. 8, núm. 17, pp. 9-22.

Spinka, M., 1967, *John Amos Comenius. The incomparable Moravian*, Nueva York, Russell and Russell.

Referencia

Sáenz Obregón, Javier, "Jan Amos Comenio: sujeto triádico y ordenamiento metódico de las prácticas escolares", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 47, (enero-abril), 2007, pp. 51-62.

Original recibido: febrero 2007

Aceptado: febrero 2007

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