

Otra vez Comenio*

Olga Lucía Zuluaga G.**



Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima

Italo Calvino

Todavía no quiero perder la serenidad que confiere la cuidadosa lectura de las fuentes y la elaboración de hipótesis de trabajo que permitan obtener más adelante conclusiones históricas comparativas. El período más interesante de la investigación sigue siendo el momento en que el historiador comienza a tener una visión de conjunto cuando todavía no se ha disipado la bruma que cubre los horizontes lejanos, de suerte que no se ha distanciado de los detalles de los documentos en bruto y que éstos conservan aún toda su lozanía. Su mayor mérito no es quizá tanto el de defender una tesis como el de comunicar a sus lectores la satisfacción de su hallazgo: el de sensibilizarlos, como lo ha sido él mismo a los colores y a los senderos de lo desconocido

Philippe Ariès

Resumen

Otra vez Comenio Comenio once again

En este texto se asume el período comprendido entre Comenio y Herbart como el lapso de conformación del horizonte conceptual de la pedagogía, con ubicación en el terreno metodológico y documental denominado saber pedagógico. Esta lectura se refiere a lo que significa Comenio en un movimiento que no es igual al lento paso de las cronologías, sino a un tiempo y unas coordenadas internas al saber pedagógico. En últimas, lo que se busca es plantear una serie de problematizaciones para una introducción al estudio de los conceptos y de la práctica en Juan Amós Comenio.

Abstract

This text is framed in the period between Comenio y Herbart as the timeline of conformation of conceptual horizon of pedagogy, within the location in the methodical and documental field denominate pedagogical knowledge. This reading refers to the meaning of Comenio in a movement that is not the same as the slow passing of chronologies but as a time and some internal coordinates to the pedagogical knowledge. What is intended, in the end, is to outline a series of questions for an introduction to the study of the concepts and the practice in Juan Amós Comenio.

* N. del E. Este texto fue publicado antes en esta revista, en el vol. 4, núm. 8-9, 1992-1993, pp. 241-273.

** Profesora jubilada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Creadora del Archivo Pedagógico Colombiano, cofundadora del Grupo de Investigación Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
E-mail: olgaluz@une.net.co

Résumé

Dans ce texte on comprend la période entre Comenius et Herbart comme le laps de formation de l'horizon conceptuel de la pédagogie, avec une situation dans le domaine méthodologique et documentaire appelé savoir pédagogique. Cette lecture fait référence à ce que Comenius représente dans une courante qui n'est pas égale au pas ralenti des chronologies, mais plutôt à un temps et à des coordonnées internes propres au savoir pédagogique. Finalement, c'est qu'on cherche c'est d'établir une série de problèmes pour une introduction à l'étude des concepts et la pratique chez Jean Amos Comenius.

Palabras clave

Juan Amós Comenio, horizonte conceptual de la pedagogía, saber pedagógico,
Didáctica magna, Pampedia, método de enseñanza
Juan Amós Comenio, conceptual horizon of pedagogical, pedagogical knowledge,
magna didactic, Pampedia, teaching methods

Una región de las conceptualizaciones de Juan Amós Comenio ha alimentado, desde tiempo atrás, la producción del discurso didáctico, pedagógico y educativo. Hay regiones de conceptos en su obra que la pedagogía incorporó en su devenir histórico. También hay problemas, formulados en su *Didáctica magna*, que aún nos sugieren reflexiones y que siguen siendo preguntas abiertas en el seno del saber pedagógico. No pocos historiadores de la educación y la pedagogía sitúan, a partir de la *Didáctica magna*, el nacimiento de una disciplina autónoma que unos denominan *pedagogía*, otros *ciencia de la educación*, otros *didáctica* y otros *ciencias de la educación*.

En el momento histórico de formulación (1632), la *Didáctica magna* de Juan Amós Comenio busca cristalizar conceptos que toda una práctica anterior requería para la solución de problemas específicos, que él señala tanto allí como en la *Pampedia*, y se formulan otros que pretenden "fundamentar", según los propósitos anunciados por él mismo. Ello convierte el discurso sobre la enseñanza en saber tangible, autónomo (otros prefieren hablar de una disciplina autónoma) que tiene por referente mayor la *enseñanza*.

Esto significa que, con su discurso, sus propuestas, la delimitación de una práctica, las conceptualizaciones que buscaban ser fundamento del arte de enseñar y aprender, Comenio se individualiza y diferencia como una

opción en el conjunto de conocimientos acerca de la enseñanza.

Cómo leer a Comenio. Cuestiones de método

Podemos llamar *estado precientífico*, en su acepción más amplia, el nivel alcanzado por una región de conocimientos, dentro de un saber, cuando elabora definiciones que le permiten pasar de una práctica muy dispersa, a un conjunto más definido de objetos, conceptos y prácticas producidas alrededor de éstos. En suma, cuando en el interior de un saber se origina un reordenamiento de conocimientos que alcanzan un estatuto nuevo: los objetos de saber están más definidos y vinculados a una práctica; se perfila un sujeto de saber que operará con los nuevos enunciados; las nociones que lo conforman alcanzan un mayor ordenamiento y relación con la práctica, y se agrupan o reagrupan en función de los conceptos, y las relaciones con el entorno social e institucional son más definidos.

Estas consideraciones se sitúan en la tercera década del siglo XVII. Pero no tomamos este tiempo como un punto desde el cual volvemos hacia atrás en busca del momento en que se inició el discurso sobre la educación. Nos situamos en aquella práctica y aquella discursividad cercanas a la producción de Comenio, antes de él, cuando la educación y la enseñanza hacían parte de un discurso y una práctica

inmersos dentro del saber filosófico, con Juan Luis Vives en su libro *Tratado de la enseñanza*, momento muy particular de especificación de la práctica y del concepto de *enseñanza*.

Tampoco queremos explicar a Comenio desde la historia social y política de su época, así estos estudios sean legítimos y necesarios. Esta lectura se refiere a lo que significa Comenio en un movimiento que no es igual al lento paso de las cronologías, sino a un tiempo y unas coordenadas internas al *saber pedagógico* (véase Zuluaga, 1987). En este espacio se ubican ciertos planteamientos que bien podrían llamarse “problematizaciones para una introducción al estudio de los conceptos y de la práctica en Juan Amós Comenio”, coordinadas situadas, indudablemente, en un espacio social y de saber. Sin embargo, es claro que las condiciones sociales ya están presentes en la configuración y movimiento de los saberes, pero ellas no suprimen ni la presencia, ni el balance que los saberes pueden hacer de sus conceptos y de sus problemas. Éstos tienen su propia discursividad, que no debe acallar la historia social, sino dejar que hablen los saberes su propia historia, entrecruzada con acontecimientos sociales y políticos que encuentran en la historia social un apoyo irrecusable para consolidar los análisis en el seno del saber.

Pero es legítimo que una noción aparezca en un territorio de saber ajeno a aquel en el que finalmente se asentará.

No nos sorprenda que, más adelante, regiones de conceptos y de problemáticas —que Comenio llamó *didáctica*— hayan sido retomados por la pedagogía. Hasta dónde, cuáles han sido las transformaciones y cuáles las continuidades, es un estudio que está por hacerse. En esta lectura de Comenio se proponen y afirman algunas consideraciones con relación al presente.

Conviene retomar el trabajo de Georges Canguilhem sobre la formación del concepto *re-*

flejo en los siglos xvii y xviii, pleno de sugerencias para historiar conceptos:

[...] un concepto no exige para aparecer, un trasfondo teórico predeterminado; el concepto de reflejo no tiene su origen en el contexto mecanicista al que se lo traspone retrospectivamente, sino que surge con la obra de Willis, dentro de una doctrina de inspiración dinamista y vitalista [...] las teorías, sólo vienen después, y muchas excrecencias teóricas pueden injertarse sobre un mismo concepto (citado en Macherey, 1969).

Así pues, para nuestro caso, conceptos que aún circulan en nuestras teorías educativas y pedagógicas se formaron o vivieron un momento de su proceso en el interior de la didáctica, cuando ésta se planteaba como el arte de enseñar y aprender.

La historia de las ciencias, al abandonar el prejuicio de los sistemas, nos abre otras posibilidades de análisis histórico, mostrando cómo los sistemas no son el territorio único de la conformación de los conceptos.

Tampoco vamos a discutir la cientificidad de la pedagogía, para ocuparnos de ella a partir del momento en que cobra el carácter de ciencia, siguiendo para ello las indicaciones de los historiadores de la pedagogía o de la educación. Tales indicaciones son muy variables: unas señalan a Comenio, otras a Heinrich Pestalozzi y otras a Johann Friederich Herbart. Estos hitos, caracterizados por los historiadores, son significativos para nuestro enfoque porque contribuyen a delimitar un amplio dominio de conocimientos sobre la enseñanza; pero no nos ocuparemos de comparar o de discutir a quién corresponde la paternidad de la pedagogía.

Nada benéfica resulta aquella actitud dogmática que rechaza el análisis de los pedagogos señalando lo anticuado de sus ideas y la inutilidad de estudiar ideas ya superadas. En vez

de esta actitud, que genera una deshistorización de la pedagogía, debemos hacer un uso productivo de la historia de las ciencias, dejar a un lado los vanos calificativos de “anticuado”, “metafísico”, “idealista” y trabajar en la perspectiva de valorar los conceptos que en el devenir de un conocimiento han representado momentos de impulso, de relaciones nuevas con otros conocimientos, cambios de enfoque, rupturas con planteamientos anteriores, posibilidades de respuesta para asuntos pendientes, o reactivación de puntos de vista fecundos, etc.

Desde las formulaciones de Comenio en el siglo XVII hasta las de Herbart en el siglo XIX, es decir, desde la *Didáctica magna* de Comenio hasta la *Pedagogía* de Herbart, se produjeron opciones de enseñanza, de formación del hombre, de orientación de la escuela, se gestaron modificaciones y emergieron conceptos y métodos. Basta leer las historias de las ideas pedagógicas y educativas, para localizar el amplio espectro y las características globales de las opciones planteadas por un pedagogo o por un bloque de ellos.

Como hipótesis de trabajo se continúa proponiendo, aquí, asumir el período comprendido entre Comenio y Herbart como el lapso de conformación del *horizonte conceptual de la pedagogía*, con ubicación en el terreno metodológico y documental ya denominado *saber pedagógico*. Los análisis aquí contenidos se refieren a la delimitación de ese horizonte conceptual. Se dice *delimitación* como si hubiese existido, antes de Comenio, un terreno sin linderos bien definidos. Corresponde a la historia del saber pedagógico contar cómo fue el proceso de formación de los conceptos para trazar los linderos, mas no los límites.

De esta manera, no tenemos que discutir dónde empezó la verdad y quién la fundó, sino ocuparnos de problemas referentes a la memoria del saber pedagógico, por ejemplo, historiar cómo fue el proceso de especificación de la práctica de la enseñanza en su complejidad social y de saber.

Herbart dijo que la pedagogía debe construir su propio círculo de investigaciones (véase Herbart, s.f.), es decir, clama por una práctica que fuese objeto de conocimiento. Esa práctica es la enseñanza, en una institucionalidad que, sin romper del todo con la escuela, es diferente a ella, es un lugar teórico que Herbart llama la *teoría de la instrucción*. Por otra parte, Herbart ya no ve al maestro definido desde el manual; él piensa que el maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña.

Las distancias de Comenio a Herbart no son borrões apresurados; hay aquí un considerable giro. Sin embargo, Herbart conserva el legado de la didáctica y su fuerza cifrada en la enseñanza, permitiendo que aquella quede como el discurso más interno a la pedagogía, una disciplina construida en el devenir del saber acerca de la enseñanza, cuyo norte lo constituyó indudablemente la *Didáctica magna* de Juan Amós Comenio.

Reconocimientos importantes a Comenio

Por el valor de autoridad que representa para las comunidades científicas el patrimonio escrito que ellas han reconocido y conservado sobre las reflexiones, búsquedas, investigaciones y crisis que tienen lugar en un conocimiento, es necesario tener en cuenta lo que las Historias de la educación y de la pedagogía han valorado del aporte de los diversos autores, pues es justo e irrecusable considerarlas como parte de la memoria del saber de la pedagogía.

Pero por una paradoja extremadamente instructiva, desde el punto de vista de la historia de las ciencias, es justamente este metafísico que soñaba con un conocimiento integral, quien al escribir una Gran didáctica y sus tratados especiales contribuyó a crear una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica, considerados como disciplinas autóno-

mas. Se puede decir que, ante todo, allí está la principal razón de su gloria sin desestimar sus iniciativas en el plano social e internacional (Piaget, 1957: 24).

Tenemos pues, según Jean Piaget, desde la *Didáctica magna* de Comenio, ciencia de la educación y teoría de la didáctica como disciplinas autónomas. Cuando Piaget y no pocos historiadores nos sitúan en la ciencia de la educación o de la pedagogía a partir de la *Didáctica magna*, no están indicando la enseñanza como lo esencial de la pedagogía.

Christoph Wulf va más allá de Piaget, al conceptualizar válidas para el presente dos formulaciones de Comenio sobre el conocimiento y el porvenir del educando: al proponer la determinación del saber necesario para la vida futura, Comenio introduce a la teoría educativa dos criterios que tienen validez hasta hoy. En el marco de la educación se deben transmitir los conocimientos relevantes, por una parte, para la vida actual de los niños, y por otra, para su futuro. El punto de vista de la necesidad está inseparablemente unido a la pregunta por la selección de los contenidos y valores correctos de la educación y la enseñanza, y con ello a la pregunta por los criterios de esta selección y su fundamentación (Wolf, 1979?: 14). La enseñanza y la escuela en Comenio quedaron así ligadas a la verdad, pero también a la utilidad.

El otro criterio formulado por Comenio no es menos importante y lo sitúa, según Wulf, en los territorios propios de la modernidad: la referencia al futuro. La educación debe considerar en sus reflexiones el futuro del niño.

Pero ¿qué significa la referencia al futuro de la educación? Desde el comienzo de la época moderna esta pregunta no ha abandonado más a la pedagogía (p. 14).

Y no sólo éste, sino también sus formulaciones sobre la escuela para todos pertenecen al pensamiento moderno.

También Lorenzo Luzuriaga considera que Comenio “ha sido el fundador de la didáctica y en parte de la pedagogía moderna” (1965: 143). Su más destacada contribución fue con respecto al método (p.144). Los reconocimientos al método que hacen diferentes historiadores han sido malentendidos por la posteridad. Es obvio que en el momento histórico que vivió Comenio, el saber acerca de la enseñanza, al requerir delimitaciones en su práctica y pretender solucionar los problemas de la enseñanza, toda propuesta, para perfilarse como una opción, debía ofrecer conceptos, métodos y soluciones concretas. Pero es importante aclarar que esto no significa que, en la actualidad, el problema más importante de la pedagogía sea el método. Uno de los problemas fundamentales es precisamente la superación de métodos de enseñanza que se usan como meros procedimientos, desligados de conceptualizaciones pedagógicas y también de la ciencia objeto de la enseñanza.

Otros autores, como Wilhelm Dilthey, reconocen la labor de fundamentación de la Didáctica:

La didáctica está preparada por Bacon, Vives, Montaigne, etc. El espíritu creador que la funda es Comenio. Así como Descartes y Bacon habían sido los metódicos de la investigación, aquél es el metódico de la instrucción (Dilthey, 1965: 173).

Pero en nuestro método de abordar a Comenio no es un propósito demostrar que él es un fundador. Citamos a Dilthey para indicar la lectura que hace un gran historiador como éste, quien reconoce la especial presencia de Comenio en un terreno preparado antes por otros planteamientos, que se vuelve tangible a partir de los trazos de aquél.

La siguiente valoración de H. Weimer diferencia a Comenio en el conjunto de propuestas pedagógicas de su época:

Se encuentra en esta teoría pedagógica, la más extensa y rica de todas las mencionadas hasta aquí, una serie de ideas que aparecen también en otros pedagogos como Vives, Andrea, Alsted, Bacon y en especial Ratichius.

Pero tales ideas tienen un valor completamente diferente en Comenio a causa de que forman parte integrante de un sistema ordenado (1920: 102).

Sin dejar de reconocer en Comenio algunos planteamientos modernos, Georges Sniders lo califica de “tradicional”, aclarando que este calificativo no tiene nada de peyorativo. Él afirma que, con la obra de Comenio,

[...] asistimos al nacimiento de la escuela tradicional, que como tal funcionará efectivamente durante varios siglos; y quizás nos veremos obligados a considerar que hay valores en ella que no podemos tratar pura y simplemente con desprecio; ello no implicará en modo alguno que se den como definitivos, que rechacen adaptarse a las nuevas épocas, e incluso a una profunda trasmutación (Sniders, 1973: 53-54).

Lo original en Comenio, según estos dos autores, son sus planteamientos sobre la escuela única (para ricos y pobres, nobles y plebeyos, hombres y mujeres); los contenidos que se extraen de la vida de cada día; el aprendizaje en la propia lengua del niño, y la función de la imagen para facilitar y hacer agradable la enseñanza. En estos aspectos coinciden varios historiadores. Sin embargo, todavía no estamos cerca de un análisis de Comenio en la interioridad del saber pedagógico. La medida de lo tradicional o lo moderno en estos enfoques, consiste en comparar si las ideas pedagógicas de un autor fueron retornadas en su época, y si las que no lo fueron, hacen parte de acciones educativas posteriores que le darían el estatuto de moderno.

Es necesario un diálogo desapasionado y productivo con la historia de las ideas educativas y pedagógicas, si queremos construir una nueva Historia de la educación y de la pedagogía que nos potencie para problematizar el presente conceptual (no digo teórico) de la pedagogía y el presente ético de la escuela, los cuales pasan por una necesaria comprensión de las modificaciones que los avances tecnológicos están suscitando en las comunidades científicas y en la difusión y enseñanza de las ciencias.

La práctica que transforma Comenio

¿Qué trayecto del saber sobre la enseñanza recorrió la obra de Juan Luis Vives (1492-1540), hasta 1632, año de la *Didáctica magna* de Comenio? Para responder esta pregunta debemos adentrarnos en un estudio histórico de la práctica que dibuja su *Tratado de la enseñanza*, donde encontramos sus posiciones frente al método, al maestro, al niño y a la escuela pública. ¿Qué impacto tuvo esta obra en el conjunto de planteamientos de su época, qué ordenamientos o qué precisiones suscitó con sus formulaciones? Todas estas preguntas necesitan una elaboración histórica que nos lleven a comprender el devenir del saber acerca de la enseñanza de Vives a Comenio.

Ahora bien, la obra de Comenio, cuyo núcleo central es la enseñanza (el método) funcionando en una institución (la escuela), emerge como una gran obra metódica del siglo XVII, en medio de una práctica de la enseñanza que él se propuso modificar no sólo desde la *Didáctica magna*, sino también desde la *Pampedia*.

Indiscutiblemente su gran aporte consiste en haber trazado un ámbito diferente para aplicar el método. El lugar ya no serían los autores clásicos, “libros abiertos del saber”, sino el discurso de las ciencias, las artes, las lenguas, cuyo ordenamiento en el manual ya no es el del principio de autor. Si el discurso de la *Didáctica magna* ha rescatado al niño de su des-

tierra respecto a la naturaleza, es en la medida en que ella ha abierto la puerta de las cosas “a base de principios tomados de la entraña misma de las cosas” (Comenio, citado en Mora, s.f.: 131). Comenio hizo un rompimiento con aquella práctica donde el conocimiento se adquiría del discurso de los clásicos, y situó al niño y al joven como observadores de la naturaleza, que hablaban de las cosas en su propia lengua materna.

Sabido es que en las escuelas medievales dominaba el verbalismo y el memorismo, pero:

Comenio postuló —sobre el telón de fondo de la impresión de libros que se difundía— el giro hacia los *realia*, hacia los objetos del mundo y con ello hacia la intuición sensible como fuerza cognoscitiva (Wolf, 1979; 131).

Tal viraje también significó la empresa de representar el mundo con intención pedagógica para los niños y los jóvenes, con el fin de transmitirles una construcción del mundo y de los conocimientos específicamente para ellos. Si bien han cambiado los contenidos en la actualidad, aún sigue esta labor como propia de la pedagogía, inclusive apoyada por los científicos que reclaman el derecho de escribir los libros de texto sobre su campo científico.

El creciente auge de las lenguas modernas, en los siglos anteriores a Comenio, venía resquebrajando el poder del latín, defendida como lengua por excelencia para conservar y difundir la cultura y para buscar la unidad del “linaje humano” como lo pedía Vives (en: Piobetta, [s.f.]: 45). Las lenguas modernas se convirtieron en grave problema para la enseñanza; las instituciones se aferraban al latín, a pesar de que éste ya no se hablaba en el seno de la familia.

En la disputa acerca de la primacía del latín o de la lengua materna como lengua de conocimiento, participaron activamente pedagogos calificados por los historiadores de la educa-

ción y de la pedagogía como los precursores de la nueva didáctica. En esta dirección, Wolfgang Rattich se propuso recortar el tiempo de enseñanza del latín para ampliar la instrucción a otros contenidos. En un memorial entregado en 1612 a la Dieta Imperial alemana, pedía que la lengua materna alemana fuera la base de la enseñanza y después pasar a las lenguas extranjeras.

Christoph Helwing (Helvicus), uno de los miembros nombrados para informar acerca del Memorial de Rattich, se expresó así:

[...] nosotros estamos en el cautiverio del latín. Los griegos y los sarracenos no hubieran hecho nunca tanto por la posteridad si hubieran empleado su juventud en adquirir una lengua extranjera. Nosotros debemos estudiar nuestra propia lengua y después las ciencias. Rattich ha descubierto el arte de estudiar conforme a la naturaleza. Por este método las lenguas serán rápidamente aprendidas y así tendremos tiempo para la ciencia; y la ciencia será aún mejor aprendida si se sigue con ella el sistema más general, el cual es el estudio de la naturaleza (citado por Paitner, 1911: 251).

Pero Rattichius aplicó su método, que seguía la marcha de la naturaleza, en particular a la enseñanza de las lenguas. En cambio, Comenio llevó su método a una dimensión más amplia que la de las lenguas, y su método abarcó las ciencias, las lenguas y las costumbres. El proyecto de Comenio cubre y reordena toda la práctica de la enseñanza en su momento. La enseñanza de las ciencias es reorientada a partir de sus planteamientos, como también los medios para difundirla y hacerla llegar a la juventud.

En el proyecto didáctico de Comenio observamos que el orden de la naturaleza, a veces usado de manera metafórica, alimentó no sólo el método de enseñanza, sino que también le sirvió de eje para organizar la práctica de la

enseñanza. La figura de la máquina con todas sus piezas perfectamente encajadas no es tan importante como la figura de la naturaleza; los análisis que enfatizan en la máquina son producto de exageraciones genealogistas que se niegan a reconocer el fluir interno de los saberes. En el siglo XVII, que vio nacer la obra de Comenio, la naturaleza sirvió de fundamento a la búsqueda de un nuevo método para la exposición del saber. El espíritu del método y del experimento abrieron, para las ciencias, nuevas formas de observación y de investigación, y Comenio plasmó este movimiento al saber pedagógico.

El método llegó a ser la palabra clave de la época para la búsqueda de nuevos conocimientos. No aceptar más el principio de autoridad, lo tradicional; el hombre debía observar por sí mismo, utilizar sus sentidos y buscar por la vía del ensayo las leyes de la naturaleza. Según Cassirer:

[...] el concepto de naturaleza, tal como se va constituyendo con progresiva claridad y firmeza a partir del Renacimiento, tal como va buscando su fundamento y justificación filosóficos en los grandes sistemas del siglo XVII, en Descartes, Spinoza y Leibniz, se caracteriza antes que nada por esta nueva relación que se establece entre sensibilidad y entendimiento, entre experiencia y pensamiento, entre *mundus sensibilis* y *mundus intelligibilis* (1984: 56).

Así, en Comenio, el hombre que tiene presentes los objetos o que recibe un estímulo sensible para conocerlos, llega hasta el conocimiento racional de las causas.

En este ámbito de la sensación y de la razón transcurrió el discurso del método. Para Francis Bacon, las percepciones sensibles preceden a los conceptos, y las valoraciones inductivas son anteriores a los principios generales. René Descartes admitió como verdadero lo que para la razón resultaba claro y distinto.

Bacon y Descartes fueron los metódicos de la investigación, Comenio el metódico de la instrucción. La didáctica surgió como el saber acerca de la enseñanza más susceptible de procedimientos ajustados a las "normas de la naturaleza".

En medio de esta corriente, que se proyecta en la educación mediante el propósito de construcción del espíritu científico, el distanciamiento de la primacía del latín y el fortalecimiento de los estados nacionales, irrumpió la obra de Comenio, transformando el discurso acerca de la enseñanza en un discurso autónomo, afianzando el movimiento en pro de la lengua materna y planteando las más certeras soluciones para los "vicios" padecidos por las escuelas. "¿De dónde puede provenir esta lastimosa pérdida de tiempo y trabajo sino de un método vicioso?" (Comenio, 1971: 39). Comenio pone todo el énfasis en el método.

En Comenio, el vínculo de su discurso con la práctica social está dado a nivel fundamentalmente de la escuela que, como institución, emerge en el paso de la Edad Media a la Edad Moderna, el cual se

[...] significa en la transición de lo estático, fijo, inmutable, de verdades reveladas, cerrado, a lo dinámico, variable, cambiante, de realidades por descubrir, abierto (Aguirre, 1991:77).

No obstante, sus conceptos sobre la escuela están muy ligados a la didáctica, al método.

La intervención de las autoridades públicas en la educación se amplía en el siglo XVII, de tal manera que se posibilita una mayor participación del Estado; llega a darse inclusive la educación obligatoria, como ocurrió en Alemania en 1619. En este mismo país (en 1642), bajo la inspiración de Comenio, se promulgó la primera ley que establecía en el mundo un sistema de enseñanza pública. Comenio inscribió la escuela en la práctica política; más

allá de las fronteras de las naciones, la escuela debe enseñar todo a todos.

El método y sus reordenamientos

La transformación que inaugura una nueva forma de discursividad para la pedagogía y la reorganización de la práctica de la enseñanza es aquella que desplaza la enseñanza del libro de los clásicos a la naturaleza y del autor al método, lo cual quiere decir que el método ya no será para aprender a través del filtro de un autor.¹ "No se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional" (Comenio, 1971: 87).

El método por sí mismo se constituyó en la rejilla para ver la naturaleza y hablar el lenguaje del mundo de las ciencias.

A esta didáctica que ahora ofrezco la he calificado de *magna*, porque es una técnica de la enseñanza universal, esto es, que enseña todo a todos (Comenio, citado en Mora, [s.f.]: 31).

Se había reconocido para el maestro el arte de enseñar y un espacio bien delimitado para hacerlo: la escuela. El maestro ya se definiría como un sujeto que posee el método. El maestro ya no conduciría los alumnos a los autores como el receptáculo donde podían beber el conocimiento; los conduciría, a través del método, al discurso, tratando de anudar en éste las palabras y las cosas.

El precepto fundamental de Comenio es que todo se enseñe por la vía de los sentidos. Él considera que sólo llega al entendimiento lo que antes ha pasado por los sentidos; una vez presentada la cosa, debe seguir la narración para explicar más profundamente lo expues-

to; puesto que la verdad y la certeza de la ciencia no reside más que en el testimonio de los sentidos, es preciso buscar que la enseñanza sea toda por medio de la propia intuición y de la demostración sensual. Es necesario que el conocimiento se base en la demostración sensual, sólo así será perdurable, en el sentido de permanecer grabado en la memoria.

Estas reglas, que ya no están cerca de nosotros, denotan una doble naturaleza de la enseñanza: por una parte, es un método de exposición para aprender y, por otra, la enseñanza se adecua a la forma de conocer, al entendimiento del que aprende, pues en la enseñanza, "todo se dispone en relación al entendimiento" (p. 82).

En el marco de esta intencionalidad se desarrollan los conceptos sobre el método en la *Didáctica magna*. Mezclados entre fórmulas prácticas, aparecen principios derivados de la forma de investigar la ciencia y afirmaciones sobre el entendimiento humano. El discurso de Comenio propone, para la pedagogía, un carácter a la vez teórico y práctico, un saber que, en adelante, en su proceso hacia la sistematicidad, tendrá que atender a estas dos preguntas sencillamente expuestas en la *Didáctica magna*: ¿cómo conoce el hombre? ¿Cómo ha de enseñarse la ciencia? El horizonte de las respuestas no es que la enseñanza debe reproducir, justamente, el método de las ciencias; la dirección de la respuesta hacia el entendimiento, hacia la forma de conocimiento, es bastante clara cuando se refiere al niño.

En adelante, la didáctica produciría discursos adecuados del discurso de las ciencias. Pero también sería un saber normativo donde los principios adquieren un estatuto de procedimiento, condición necesaria a todo saber concreto.

1 Conservo en este escrito los análisis acerca de los planteamientos de Comenio sobre el método, presentados en mi escrito: "El surgimiento de la pedagogía: Juan Amos Comenio" (1984).

La producción de un discurso de las ciencias, o sea la adecuación del discurso para la enseñanza, no llega hasta la academia, donde circulaban los conocimientos más profundos sobre todas las ciencias. Para este elevado nivel del saber “no llega, en verdad nuestro método” (p. 178), decía Comenio. No se argumenta el por qué, pero a pesar de esa declaración afirma:

[...] para que los estudios académicos sean realmente universales, se necesitan, en primer lugar, profesores, sabios y eruditos de todas las ciencias, arte, facultades y lenguas que se muestran como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría, y en segundo lugar, una biblioteca, selecta de diversos autores para el uso común (p. 178).

En la academia el profesor representa la sabiduría y el método no es la herramienta para llegar al conocimiento. El saber que por ésta circula ya deberá ser enunciado desde la sabiduría misma.

El método estaba diseñado para aplicarlo en los otros niveles de la escuela: *la escuela materna*, en el regazo materno, para la infancia; *la escuela de letras o escuela común pública*, para la puericia; *la escuela latina o gimnasio* para la adolescencia (p. 159). La exclusión del método para la academia, confirma nuevamente los fundamentos del “método de enseñar y aprender”: la exposición metódica del saber y su adecuación al estado de desarrollo del entendimiento.

Ahora bien, la reflexión de Comenio apunta, en ese entonces, a resolver los problemas de la enseñanza y a proponer para ella una institucionalidad. Con toda seguridad, la escuela fue el territorio de su método, de su didáctica. Pero en el presente, la escuela ya no es el lugar de elaboración de la pedagogía. Es en el conocimiento donde tiene ahora su espacio la didáctica, de la cual él anunció que no llegaría hasta la academia.

En la *Didáctica magna* encontramos no sólo redefiniciones del discurso sobre la enseñanza, sino también prescripciones para el funcionamiento del saber que reordena (véase Zuluaga, 1987). “Comencemos a investigar sobre qué, a modo de roca inmóvil, podemos establecer el método de enseñar y aprender” (Comenio, 1971, 52). La finalidad de enseñar será aprender, no sólo la virtud, sino también conocimientos útiles para la vida. Toda la normatividad introducida por la *Didáctica magna* gira en torno al método, cuyo funcionamiento debe darse en una institución específica, la escuela, a tal punto que puede afirmarse que método y escuela son inseparables en el pensamiento de Comenio. En torno a este gran objeto, los conceptos y la normatividad se refieren a tres aspectos particulares: el niño, el maestro y la escuela, sometidos a un fin que expresa el concepto *educación*.

Educación, pansofía y conocimiento

Comenio define la *pampedia* como la educación universal de todo el Género Humano. En griego, *paideia* significa educación y enseñanza mediante la cual los hombres son formados; y *pav* significa universal. Esto es lo que deseamos: que aprendan todos, todo y totalmente (Comenio, 1992: 41).

El aprender que había sido expuesto desde la *Didáctica magna*, aparece ahora en la *Pampedia* ligado a su proyecto pansófico de reunir todo el conocimiento, de manera enciclopédica, para que todos los hombres puedan aprenderlo todo.

Educar al Género Humano tenía también, en Comenio, connotaciones universales que buscaban el entendimiento entre los hombres. Dagmar Capkrová, refiriéndose a los graves problemas que padece la humanidad en el presente, considera que:

Uno de los caminos propuestos por él es un diálogo con la tradición. Por lo tan-

to, dirijamos la atención a las raíces históricas del problema en el siglo XVII y señalemos cómo Comenio juiciosamente advirtió acerca del peligro de la unilateralidad, la parcialidad y el irrespeto por el hombre en su desarrollo individual y social. Su empresa de realizar una síntesis de la tradición y de los elementos de lo moderno, lo colocó a menudo en una coyuntura difícil, pero aún así desarrolló principios significativos (Capková, 1992: 188).

En la *Didáctica magna*, Comenio une la educación con la enseñanza y la escuela: “a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres” (1971: 23). La ciencia, la virtud y la religión se adquieren “rogando, aprendiendo y practicando” (p. 20). En la *Pampedia*, él liga la didáctica a la pansofía y como resultado, la enseñanza y la escuela quedan vinculadas a su concepción pansófica. Pansofía como sabiduría general, como saber universal, pero también omnisapientia, sabiduría que conduce así al conocimiento y a la devoción (Wolf, 1979?: 11).

La organización de la escuela se acentúa en la *Pampedia* en función del perfeccionamiento del Género Humano, labor en la que cumple un papel clave la formación para la virtud, pero en igual medida lo desempeña la ciencia. Las escuelas son, para Comenio, “talleres para la formación de los hombres”. La didáctica es el instrumento útil para la construcción o instrucción del hombre todo. Por eso, la didáctica de Comenio está unida indisolublemente a la pansofía. No puede escogerse otra perspectiva que la pansofía para adentrarse en el pensamiento de Comenio. La didáctica de Comenio equivale, en el pleno sentido de la palabra, a la pedagogía actual (Gómez, [s.f.]: 31).

En consecuencia, la educación no es sólo una adquisición de saber, que tiene lugar mediante una referencia a las ciencias; ella tiene tam-

bién por objetivo las buenas costumbres y la devoción, esto es, su tarea es la transmisión de los valores reconocidos como correctos. En el presente, esta misión sigue siendo confiada a la educación y conceptualizada desde pedagogías diferentes a la de las ciencias de la educación y desde las ciencias humanas.

Es decisivo observar que la unidad de educación, enseñanza y escuela, permanece en el saber pedagógico en diferentes opciones y de diversos modos hasta comienzos del siglo XX, cuando se rasga esta ligazón para atomizar la pedagogía y hacer emerger las ciencias de la educación. El hecho de que el método tenga sus procedimientos no es obstáculo, en Comenio, para incluir en la didáctica conceptualizaciones sobre la educación y la enseñanza. Por el contrario, éstas hacen parte de la fundamentación del método.

Para llevar a cabo su proyecto pansófico se requieren maestros pampédicos que sepan formar “a todos los hombres en todas las cosas que perfeccionan la naturaleza humana, para volver a los hombres totalmente perfectos” (Comenio, 1992: 139). A este maestro él lo llama *pandidáscalo*.

Los requisitos para educar a los hombres son las escuelas, los libros y los maestros (p. 39). Para los fines de la educación, los libros ocupan un lugar decisivo:

[...] todo libro actual debe ser (y principalmente los escolares) todo él pansófico, enteramente pampédico, enteramente panglótico, enteramente panórtico. Pansófico: esto es, transmisor de la médula de una sabiduría plena, más o menos intensamente según el grado. Pampédico, capaz de transmitir todo a todos, también según su grado. Panglótico: esto es, traducible a todas las lenguas, dada la facilidad de su estilo simple y fácil. Panórtico, ciertamente útil para prevenir y enmendar la corrupción de las cosas, repitémoslo otra vez,

teniendo en cuenta el lugar y el modo (pp. 124-125).

Esta concepción, sin lugar a dudas, tiene un trasfondo enciclopédico. Comenio actualizó, en la práctica de la enseñanza de su época, la enseñanza de las ciencias, desplazando el principio de autor, que hasta entonces se utilizaba a la manera de la enciclopedia.²

Casi nunca han sido enseñadas las artes y las ciencias de un modo enciclopédico, sino fragmentariamente. Con lo cual resultaba que a los ojos de los discípulos aparecían estas enseñanzas como montones de maderos o de sarmientos, en los que nadie advierte la razón en virtud de la cual están unidos (Comenio, [?]: 95).

Testimonio de esta orientación es el *Orbis pictus*, probablemente la obra más famosa de Comenio, que representa el mundo visible. Contiene temas tan variados como: Dios, el mundo, el cielo, los elementos, la tierra, las plantas, los animales, el hombre, las profesiones primarias, la casa, el comercio, las doctrinas, las formas sociales, la ciudad, el juego, la política, la religión, el juicio final. En Venezuela (en 1840) fue publicado el *Orbis pictus* en edición bilingüe, latín y español, con el apoyo de la Dirección de Instrucción Pública, bajo el título: *Nociones elementales de la naturaleza y de la industria humana*. Mediante este libro “se pone a la juventud en conocimiento de la naturaleza, de las artes y ciencias, y de todo cuanto se ofrece diariamente a su vista” (Comenio, 1840: viii).

En el *Orbis pictus*, libro de corte enciclopédico, publicado por Comenio, están coordinadas palabra y cosa / imagen.

Lo que a Comenio le importa en la disposición total del libro, es que se pueda experimentar cada cosa y cada representación en su conexión con el orden de los hombres y de praxis vital (Wolf, 1979?: 12),

diferenciándose así de las escuelas de Latín, donde se impartía enseñanza memorística, con el consiguiente verbalismo.

El niño, la escuela, el maestro

Analicemos ahora tres objetos específicos sobre los cuales discurre el método.

El niño

Desde el siglo XVII, la diferencia entre niño y hombre había sido anunciada por Comenio. Pero esta diferencia todavía pertenecía al pensamiento clásico.

Los temas modernos de un individuo que vive, habla y trabaja de acuerdo con las leyes de una economía, una filología y una biología [...] ligados a la existencia de las ciencias humanas están excluidos del pensamiento clásico (Foucault, 1966: 302).

Si bien la infancia fue conceptualizada profundamente en el siglo XVIII por Jean-Jacques Rousseau, en Comenio encontramos algunos importantes elementos diferenciadores.

Los niños son hombres de tierna edad, destinados a suceder a aquellos de los que ahora está constituido el mundo (el Estado, la Iglesia y la Escuela). ¿Son hombres? Luego deben ser educados para la plenitud humana. ¿Son niños? Luego deben ser educados como niños, según la capacidad propia de su edad (Comenio, 1992: 339). Sorprende que en los

2 “La vocación profunda del lenguaje clásico ha sido siempre la de hacer un cuadro: sea como discurso natural, compilación de la verdad, descripción de las cosas, corpus de conocimientos exactos o diccionario enciclopédico” (Foucault, 1966: 302).

hallazgos de Philippe Ariès sobre la historia del niño en Francia (Ariès, [s.f.]), no haya ninguna resonancia de las afirmaciones de Comenio, en pleno siglo XVII.

La edad fue formulada por Comenio como un elemento que debería tenerse en cuenta para enseñar:

[...] todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir (1971: 63).

Será de esencial cuidado la infancia, porque es en esta edad donde se aprende lo fundamental para la vida.

Una misión confiada al maestro es la de hacer brotar, en el niño, el deseo de saber, valiéndose de diversos medios. Para lograrlo, el método debe contribuir disminuyendo el trabajo de aprender, de tal manera que los alumnos no interrumpen sus estudios. Para que el método sea atrayente debe suavizarse, tratando aun las cosas más serias de forma amena y familiar. De manera gradual y siguiendo el modelo de la naturaleza, "que procede de lo más fácil a lo más difícil (p. 76), deben ser ejercitados en los niños:

[...] los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después la memoria; luego, el entendimiento y por último, el juicio. Así, gradualmente, seguirán, porque la ciencia empieza por el sentido y por la imaginación pasa a la memoria, después por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento (p. 77).

El desarrollo del entendimiento y del lenguaje de los niños requiere de un lenguaje y una escogencia de temas adecuados al estado de su inteligencia. Para formar a la vez el entendimiento y el lenguaje deberán proponerse a

los niños cosas infantiles, dejando para la edad adulta lo propio de dicha edad. Evidentemente trabajan en balde los que proponen a los niños opiniones de Cicerón o de otros grandes pensadores que tratan de materias que están fuera del alcance de las inteligencias infantiles (p. 123).

En suma, existen suficientes consideraciones en Comenio sobre la niñez para señalar que en la *Didáctica magna* están presentes unas primeras y breves diferencias entre el niño, el hombre, la juventud y la adultez. De ello dan testimonio la forma de enseñarles las lenguas, las ciencias y los libros didácticos que deben emplearse para ellos.

Estas consideraciones, que ligan el método al desarrollo de la mente y del lenguaje en el niño, fueron ampliamente recogidas en el horizonte conceptual de la pedagogía y han sido incorporadas en diferentes opciones pedagógicas, indudablemente transformadas. Al emerger las ciencias humanas, a finales del siglo XIX, aparecen otras ciencias referidas a la enseñanza en las articulaciones de la pedagogía con otras ciencias, por ejemplo, la psicología del niño directamente vinculada, en su fundamento, a la pedagogía experimental propuesta por Claparede. El niño de Comenio atisbaba desde la escuela el lento amanecer del hombre moderno.

El maestro

En la *Pamperia*, el maestro tiene para Comenio una labor pansófica, de formación del hombre en la sabiduría. Para llevar a cabo su cometido, el maestro debe ser como quiere que los otros sean y, además, valerse de los libros. El maestro pampédico es llamado por Comenio un *pandidáscalo*. Para serlo verdaderamente, él

[...] debe proponerse un triple fin en su didáctica: 1) Universalidad para que todos puedan aprenderlo todo. 2) Simplicidad, para que por medios seguros lle-

guen a la certeza. 3) Espontaneidad, para que al aprenderlo todo suavemente y alegremente como si fuese un juego, se pueda decir que todo el proceso de educación es la escuela del juego (*schola ludus*) y para decirlo en pocas palabras lo diré en tres: enseñar a todos, todo, totalmente (*Omnes, Omnia, Omnimode*) (Comenio, 1992:141).

Pero el maestro que tiene funciones más didácticas es el que aparece definido en la *Didáctica magna*, a partir de la institución (la escuela), del discurso acerca del método y de los fines de la formación del niño y del joven. Como son pocos los que

[...] sepan, o pueden, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, ha tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas y estos formadores de la juventud se llamaron preceptores, maestros, profesores; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: escuelas, estudios literarios, auditorios, colegios, gimnasios, academias, etc. (p. 27).

Las circunstancias de falta de tiempo y de condiciones para educar a los hijos, dice Comenio, crearon la “necesidad” de educar a los niños por parte de personas que “hagan esto exclusivamente y por lo mismo sirvan a toda la comunidad” (p. 28). La escuela, ya no la familia, sería la institución más adecuada para ejercer el oficio naciente de maestro. La misión de este naciente oficio en la escuela “era formar a la juventud”, tener en cuenta “todos los medios de abrir el entendimiento” (p. 67), y utilizar esos medios congruentemente.

La uniformidad del método fue considerada por Comenio como condición básica para formar el entendimiento de los niños, quienes

no pueden ser instruidos provechosamente por muchos preceptores a la vez, porque no es probable que todos tengan la misma manera de enseñar, lo cual es causa de distracción para sus tiernos entendimientos y un obstáculo para su formación (p. 73).

La grave situación del aprovechamiento en las escuelas demandaba la uniformidad del método, los maestros no tenían guías comunes para enseñar. Las escuelas utilizaban diferentes métodos; cada preceptor se servía de un método distinto para enseñar la ciencia y el arte, a veces carecía de él y el alumno no sabía qué hacer.

Faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la misma clase y se empleaba el trabajo separadamente con cada uno de ellos (p. 95).

Cuando se reunían varios discípulos, el trabajo era agobiante para el preceptor, pues mientras instruía uno de los niños, si se encomendaba a los otros otras tareas, se creaba una fastidiosa repetidora o, a veces, tenían que permanecer los otros niños inactivos. Si se reunían varios maestros a enseñar en cada hora, se creaba mayor confusión.

Ante este estado de cosas, la salida que ofrecía Comenio significaba un cambio de procedimientos. Pero tal innovación del método, que buscaba abrir la escuela a todos y acercar al niño al lenguaje de las cosas, tuvo su impacto positivo en el momento de su formulación, pero continuó de manera pervertida para el estatuto social e intelectual del maestro posteriormente.

Comenio planteó que no sería difícil enseñar si se tenían los libros didácticos y los procedimientos. Así,

[...] todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuer-

zo lo que se debe enseñar, y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos que así mismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano. ¿Por qué no ha de poder el maestro de escuela enseñar todas las cosas si tiene redactado como en un cartel todo lo que debe enseñar y los procedimientos para ello? (p. 183).

Ahora bien, el método especificó el oficio hasta entonces amorfo. Pero, a su vez, representa el grado más elemental de relación, por parte del maestro, con el conocimiento que habrá de aprender para enseñar. Sin embargo, Comenio reivindicó la palabra del maestro y ello sólo era posible tomando distancia de los libros, mediante un saber más profundo:

[...] todo lo que los libros, maestros mudos, exponen a la inteligencia de los niños es realmente confuso, arcano, e imperfecto; pero al intervenir la palabra del preceptor (explicándolo racionalmente conforme a la comprensión infantil y haciendo de ello las aplicaciones oportunas) se convierte en real y vivo y se imprime profundamente en el espíritu de manera que entiendan perfectamente lo que aprenden y se den cuenta de que entienden lo que saben (p. 185).

Sin embargo, la palabra del preceptor, por mucho tiempo va a permanecer ligada a esa elemental relación con los conocimientos y sólo va a distanciarse, casi imperceptiblemente, a partir de la creación de instituciones para formar maestros. Pero éstas, en sus inicios (1684), no hicieron más que recoger esa forma de relación planteada en la *Didáctica magna*. Aún en esta época, el saber pedagógico conserva el estigma de su nacimiento: una relación operativa con los saberes y aprendizajes, para ser enseñados. Cuando apareció la *Didáctica magna*, no había aún instituciones para formar maestros. Los “libros informa-

torios para el maestro” (p. 184) y, el método, de cierta manera, las anunciaban.

Cuando Comenio se preguntó por los obstáculos para comenzar la práctica de este método universal, anotaba:

[...] primero, la falta de hombres peritos en el método que, una vez abiertas las escuelas en todas partes, pudieran regirlas con el provechoso resultado que pretendemos.

Piensa, que

[...] si a pesar de todo, pudiesen encontrarse o se formasen preceptores de estas condiciones, que supieran fácilmente desempeñar su cometido, conforme a las normas establecidas, cómo podrían sustentarse y mantenerse si por todas las ciudades y aldeas, y en todas partes nacen hombres (pp. 188-189).

Esta última pregunta la formula Comenio porque la escuela generalizada aún no había visto la luz; la enseñanza todavía no se había desprendido de la institución familiar o de la Iglesia. Pero el método había preparado las condiciones para que un “sólo preceptor enseñase a la vez a muchos niños”, condición histórica sin la cual no sería posible en los siglos posteriores la generalización de la escuela.

La escuela

Es conocido que uno de los reconocimientos más notables a la obra de Comenio fue su propuesta de escuela para todos.

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 (p. 30).

Para fundar esta escuela para todos, Comenio hizo un llamado en su favor a los padres, a los

preceptores, a los eruditos, a los teólogos, pero en especial a los magistrados políticos, para apoyar la reforma de las escuelas sin reparar gasto alguno, pues:

[...] hace ya más de cien años, en efecto que no han cesado de oírse lamentaciones sobre el desorden y falta de método que reinaba en las escuelas, y especialmente, en estos últimos treinta años se han buscado remedios con empeño decidido. Pero ¿con qué resultados?

Las escuelas han continuado como eran. Si alguno particularmente, o en alguna escuela privada, efectuó algún ensayo, obtuvo exiguo resultado; ya le rodearon las risas burlonas de los indoctos o le cerró el paso la envidia de los malévolos o tuvo, al fin, que sucumbir privado de auxilios bajo la carga de sus trabajos; y de esta manera fracasaron, hasta ahora, todos los intentos (p. 188).

En la *Pampedia* nos da la siguiente definición:

Llamo escuelas públicas a aquellas reuniones donde los jóvenes de toda aldea, ciudad o provincia, bajo la dirección de hombres (o de mujeres) honestísimos, son ejercitados todos reunidos en las letras, en las artes, en las costumbres honestas ya en la verdadera piedad, para conseguir que, por todas las partes, haya abundancia de hombres bien instruidos.

Continúa anotando para qué habrá de servir la escuela:

Queda determinado que deben establecerse por todas partes escuelas públicas, que serán como el fermento para la vida económica y aun las bases de la Iglesia y del Gobierno (1992: 188).

Todos los hombres, sin excepción, deben ser educados en todas las cosas, mediante los libros, instrumentos universales de cultura, y totalmente gracias a profesores que sepan ex-

plicarlo todo a todos. Como la educación se había abandonado, estas tres cosas no se habían hecho.

Por ejemplo en algunos lugares no han existido escuelas; y por eso no hay en ellos educación alguna, sino rusticidad salvaje y barbarie; en otras partes existían, pero nada buenas; por tanto la educación es mala y no sirve para corregir la naturaleza humana, sino al revés, para corromperla más. En algunos sitios existen escuelas bastante buenas para su fin, piadosas, santas, pero no están bien organizadas por lo que se asemejan a laberintos. Debe procurarse crear escuelas por todas partes (pp. 103).

La educación de su tiempo fue objeto permanente de su crítica:

Si alguien piensa que, incluso así, hay dificultades, puede decirse con verdad que aun así todo sería más fácil de lo que es la educación actual que educa a algunos y descuida a los otros. 1) Será más fácil sustentar a un solo maestro para toda la juventud que (como ahora acontece) muchos preceptores privados. 2) Un solo profesor enseñará más fácilmente a muchos alumnos al mismo tiempo que a cada alumno individualmente. 3) También los discípulos aprenderán todo más fácilmente en conjunto que uno por uno a causa de la emulación (p. 116).

La juventud debía ser educada colectivamente. Comenio lo afirmaba en dos sentidos:

Quiero decir no solamente el conjunto de los jóvenes, que, confiados a la escuela, sean todos amados y educados con igual cuidado, sino también el conjunto de las disciplinas en las que deben ser instruidos. En las escuelas públicas, pueden infundirse doctrinas en mayor número en los espíritus, implantar en ellos mejores costumbres, y, eliminar, según

va pasando el tiempo, mayor número de errores y, finalmente, ahorrar mucho esfuerzo y gasto, porque no habrá maestros que se dediquen a enseñar individuos solos sino que, los mejores maestros, enseñarán a todos y simultáneamente, todas las cosas necesarias (p. 111).

A modo de conclusión

Volvamos ahora a la clave que abrió la salida al horizonte conceptual de la pedagogía. En la *Didáctica magna*, el método cumple un doble papel:

1. Es un acontecimiento en el orden del saber. La didáctica como “arte de enseñar todo a todos” individualizó el saber pedagógico como un saber acerca de la enseñanza. Con base en lo que se ha dicho más arriba, de pedagogía se habla propiamente desde Herbart en el siglo XIX, pero he denominado *saber pedagógico* a ese saber que desde Comenio tiene como referente central la enseñanza.
2. Es un acontecimiento en el orden del poder. La escuela como institución unificada bajo la lengua materna y bajo el método, se convertiría en objeto del saber político y en objeto del poder político, más adelante cuando, en el siglo XIX, la conformación de las naciones tomó la escuela como la base de la formación del ciudadano, y el aprender a leer, escribir y contar como un derecho de éste. Fue entonces cuando se erigió la escuela como institución estatal o intervenida por el Estado y cuando el método se constituyó en la condición social del oficio de maestro:
 - a) El método garantizaba que se emplearan pocos preceptores en las escuelas,

lo cual era condición para abaratar los costos; también garantizaba la uniformidad de los contenidos. De ahí que la escuela era susceptible de control; el método había planteado el uso del tiempo de los niños, de tal manera que el tiempo de asistencia a la escuela no fuera incompatible con las labores domésticas; más adelante sería incompatible con el tiempo de trabajo en las fábricas. El método también respondía a la necesidad de la defensa de la lengua materna. La enseñanza en lengua materna y la creación de la escuela como institución estatal, estaban entre las bases de la formación de las naciones.³

La escuela, la educación y la instrucción, como función estatal, no se había convertido en objeto de decisiones políticas, y su aparición como objeto de saber político y como parte de estrategias de poder, apenas empezaba a esbozarse. Pero la reforma del método ya había creado condiciones propicias. La práctica política, como instancia de resolución de la organización de la escuela, acabaría por desprender la enseñanza de la familia y de la Iglesia o por limitar funciones a esta última, y definir la participación de organizaciones civiles.

Ahora bien, la historia del saber pedagógico puede contar diferentes opciones para la enseñanza, teniendo en cuenta el forcejeo entre la educación por preceptores o la impartida por instituciones, opciones indudablemente atravesadas por instancias de poder, de diferentes modos: en su emergencia, en su uso, en sus transformaciones. Comenio propuso una escuela para todos en su *Didáctica magna* (1632). Rousseau, en el *Emilio* (1762), quiere que su alumno se eduque sólo con un preceptor. En cambio, Johann Bernhard Basedow, quien llevó a la práctica las ideas de Rousseau, propuso que la escuela y la educación fuesen

3 N. del Editor: en el original no aparece el literal b.

misión del Estado, en su representación a los filántropos y personas de fortuna sobre las escuelas, los estudios y su influjo sobre el bienestar público (1768). John Locke prefiere la educación privada doméstica por medio de un preceptor, ideas que desarrolla en *Pensamientos sobre la educación* (1693). Pestalozzi se convirtió en el creador de la escuela popular, con sus experimentos en el asilo de Stanz (1798), el Instituto de Burgdorf (1804) y el Instituto de Iverdon (1805).

Estos hitos no es que se quieran rescatar como un hecho mudo, que habla por sí mismo, a la manera de objetos de un extraño museo pedagógico. No. Ellos, como hechos de discurso o como hechos políticos, han sido reordenados, modificados o suspendidos, al encontrar en la práctica política de las diferentes formaciones sociales su instancia de resolución, de apropiación, de adecuación. Pero estos procesos históricos son también objeto de discurso en la historia de la pedagogía, ellos han hecho parte de su ser histórico.

Los discursos que en el saber pedagógico se han referido a las instituciones han involucrado la relación escuela-trabajo, estado-educación, sociedad-educación, cultura-educación. No es que las ciencias humanas hayan hecho aparecer la naturaleza social de la enseñanza; estos discursos eran tan antiguos como la *Didáctica magna*, y quien mejor puede contar la historia de sus transformaciones es el saber pedagógico.

Volver nuestra mirada no sólo sobre Comenio, sino también sobre los conceptos y prácticas de otros pedagogos, contribuye a un fortalecimiento de la comunidad intelectual que trabaja en el campo de la educación, y nos permite comprender por qué Nicolín considera que la historia de la pedagogía hace parte de la pedagogía histórica.

La coyuntura actual de la pedagogía, su escasa reconceptualización, está enraizada con el abandono que hemos hecho de nuestra tradi-

ción de pensamiento pedagógico, entendiendo por *tradición pedagógica* la memoria del saber pedagógico, donde podemos encontrar cuáles han sido las formulaciones, las búsquedas, los fracasos, los obstáculos, las continuidades, y los avances del saber acerca de la enseñanza.

Existen, en nuestro medio intelectual, dos interesantes acercamientos a la obra de Comenio que hacen un balance, en donde todavía no aparece claro el aporte de éste al flujo del saber sobre la enseñanza: me refiero a los trabajos de Federico García (1989) y Rafael Flórez (1991). El escrito de los profesores José Iván Bedoya y Mario Gómez (1982) intenta una lectura más interna al significado de su obra en el saber pedagógico.

Volver a los clásicos, a leerlos y releerlos, debe ser una de nuestras importantes tareas.

Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero los otros y después lee aquel, reconoce enseguida su lugar en la genealogía (Calvino, 1991, 17).

La tradición es también un sentido que se transmite no sólo por vía escritural, sino que se incorpora al lenguaje, es decir, circula en la tradición oral y mediatiza nuestros pensamientos y actitudes, propiciándonos un territorio de habla, reflexión y escritura siempre abierto, con inmensa capacidad renovadora.

Más allá de la reactivación permanente del sentido, existe la posibilidad de una comprensión razonable de los conceptos, que no reconoce en la tradición una autoridad ciega, sino que apela a su selección y valoración. La tradición acompaña incluso los momentos de ruptura, donde el quiebre con lo anterior tiene un referente de distanciamiento. La esencia de la modernidad es una vuelta al pensamiento histórico, para mediatizar la investigación, en la medida en que es necesario un

diálogo con el presente más cercano a los problemas que investigamos. Nadie puede investigar en el vacío, siempre hay una mirada al entorno y el entorno es un complejo de historia.

Al releer a Comenio abrimos un camino que nos conduce a la memoria del saber pedagógico, en un momento (siglo XVII), donde no hay un punto cero y una fundación, sino donde encontramos los trazos del saber pedagógico en los territorios de la enseñanza, en otras palabras, la individualización del saber pedagógico.

En la actualidad asistimos a un proceso de desconcentración de la escolaridad trazada por Comenio. La escuela está perdiendo el monopolio enciclopédico del saber, su sentido todavía pansófico. Asisten a este proceso los medios de comunicación y la informática. Ellos y otros factores sociales y políticos hacen que el lugar privilegiado de la pedagogía y la didáctica, la escuela y el aula, estén dejando de ser el lugar de producción de discursos pedagógicos y didácticos, para dirigirse hacia la ciencia y el acontecimiento.

La función didáctica se está trasladando del maestro al grupo. Como ya lo ha dicho Lyotard, el conocimiento almacenado por la informática requiere de combinatorias que marcan la nueva forma del saber. El grupo y ya no el individuo serán los flujos nuevos del saber. La relación didáctica como la relación del que sabe con el que no sabe, se está acercando a su crisis.

Referencias bibliográficas

Aguirre Lora, María Esther, 1994, "Juan Amós Comenio en los albores de la escuela moderna", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, núm. 6.

Ariès, Philippe, 1988, *niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.

_, [s.f.], *Historia del niño en el antiguo régimen*, [s.d.].

Calvino, Italo, 1991, *Por qué leer a los clásicos*, España, Tusquets.

Capkova, Dagmar, 1992, "Comenius: an alternative", *Paedagogica Historica. International Journal of History of Education*, vol. XXVIII, núm. 2.

Cassirer, Ernst, 1984, *La filosofía de la Ilustración*, México, Fondo de Cultura Económica.

Comenio, Juan Amós, 1840, *Nociones elementales de la naturaleza y de la industria humana*, Caracas, Imprenta de Espinal.

_, 1971, *Didáctica magna*, México, Porrúa.

_, 1992, *Pampedia*, Madrid, Aula Abierta.

Dilthey, Willelm, 1965, *Historia de la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

García Posada, Federico, 1989, *La invención de la escuela*, Medellín, Copiyepes.

Gómez, Federico, [s.f.], *Introducción a la Pampedia*, [s.d.].

Gómez, Mario y José Iván Bedoya, 1982, *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia.

Flórez, Rafael, 1991, *Pedagogía y verdad*, Medellín, Imprenta Departamental.

Foucault, Michel, 1966, *Las palabras y las cosas*, México, Siglo XXI.

Herbart, J. F., s.f., *Bosquejo para un curso de pedagogía*, [s.d.].

Luzuriaga, Lorenzo, 1965, *Historia de la educación y la pedagogía*, Buenos Aires, Losada.

Macherey, Pierre, 1969, "La filosofía de las ciencias de Georges Canguilhem", *Eco*, Bogotá, núm 106.

Mora, Gabriel de la, s.f., *Comenio y su Didáctica magna*, [s.d.].

Painter, F. V. N., 1911, *Historia de la pedagogía*, Madrid, Daniel Jorro.

Piaget, Jean, 1957, "La importancia de Juan Amós Comenio en nuestro tiempo", *J. A. Comenio*, París, Unesco.

Piobetta, *Grandes pedagogos*, [s.d.].

Sniders, Georges, 1973, *Historia de la pedagogía*, Barcelona, Oikos.

Weimer, H., 1920, *Historia de la pedagogía*, Madrid, La Lectura.

Wulf, Christoph, 1979?, "El sueño de la educación", *Educación*, Tübingen, vol. 131.

Zuluaga, Olga Lucía, 1984, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia; 1821-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia.

_, 1987, *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia.

Referencia

Zuluaga G., Olga Lucía, "Otra vez Comenio", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 47, (enero-abril), 2007, pp. 99-118.

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

Investigaciones

