

# Pedagogía y Saberes

Comenio: 350 años después

Nº 54, enero - junio de 2021

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Facultad de Educación**

RECTOR

**Leonardo Fabio Martínez Pérez**

VICERRECTOR ACADÉMICO

**John Harold Córdoba Aldana**

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

**Fernando Méndez Díaz**

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

**María Isabel González Terreros**

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

**Alexis Vladimir Pinilla Díaz**

DECANA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTORA DE LA REVISTA

**Sandra Marcela Durán Chiappe**

EDITOR

**Carlos Ernesto Noguera Ramírez**

CORRECCIONES AL INGLÉS

**Felipe Micán**

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

**Felipe Micán**

ASISTENCIA EDITORIAL

**Jeimy Jhohana Gómez Gómez**

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

**Laura Stefanny Silva Rivera**

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex, Colciencias, en categoría C.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Preparación Editorial

**Universidad Pedagógica Nacional**

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

**Alba Lucía Bernal Cerquera**

Editoras de revistas

**Viviana Vásquez**

**Laura Campo**

Indexación de revistas

**Andrés Felipe Micán**

Corrección de estilo

**Martha Moreno**

**Jenny Jiménez**

**Laura Campo**

Diagramación y finalización de artes

**Mauricio Esteban Suárez Barrera**

Portada

**Fredy Espitia**

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Dirección: Calle 73 N.º 11-73 A. A. 75144

pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Canje Interbibliotecario

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

Impresión Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

## Comité Editorial/ Científico

**Alfredo Veiga-Neto**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Andrés Klaus Runge Peña**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Daniel Niclot**

*Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia*

**Guillermo Bustamante Zamudio**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Maria do Carmo Martins**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Maura Corcini Lopes**

*Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil*

**Olga Cecilia Díaz Flórez**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Selma Garrido Pimenta**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Gabriela Ossenbach Sauter**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

**Miguel Ángel Gómez Mendoza**

*Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

**María Esther Aguirre**

*Universidad Autónoma de México, México*

**Monserrat Galcerán Huguet**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

**Carlos Ernesto Noguera-Ramírez**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Ileana Rojas Moreno**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Antonio Novóa**

*Universidade de Lisboa, Portugal*

**Julio Groppa Aquino**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

---

## Comité Académico

**Adolfo León Atehortúa Cruz**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Martha Cecilia Herrera Cortés**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Fabio Jurado**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Mario Díaz Villa**

*Universidad Santiago de Cali, Colombia*

---

## Pares Evaluadores

**Santiago Tejedor Calvo**

*Universitat Autònoma de Barcelona, España*  
santiago.tejedor@uab.cat

**Beatriz Marín Ochoa**

*Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia*  
beatrize.marin@upb.edu.co

**Pablo Pineau**

*Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
pablopineau@gmail.com

**María Lourdes Gonzalez Luis**

*Universidad de La Laguna, España*  
mlgonzal@ull.es

**María Luisa Posada Kubissa**

*Universidad Complutense de Madrid, España*  
mlposada@filos.ucm.es

**Luz Maceira Ochoa**

*Universidad de Deusto, España*  
luz.maceira@deusto.es

**Diana Melisa Paredes Oviedo**

*Universidad de Antioquia, Colombia*  
diana.paredes@udea.edu.co

**Diego Alejandro Muñoz Gaviria**

*Universidad Católica de Oriente, Colombia*  
diegomudante@gmail.com

**Adrian Ascolani**

*CONICET, Argentina*  
aascolani@yahoo.es

**Alba Triana Ramírez**

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia*  
alba.triana@uptc.edu.co

**Adriana Patricia Mendoza**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*  
apmendoza@pedagogica.edu.co

**Danilo Streck**

*Unisinos, Brasil*  
dstreck@unisinos.br

**Maria Teresa Santos Cunha**

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*  
maria.cunha@udesc.br

**María Silvia Serra**

*Universidad de Rosario, Argentina*  
maria.silvia.serra@gmail.com

**Roberto Rafael Dias da Silva**

*Unisinos, Brasil*  
robertods@unisinos.br

**María Fernanda Melgar**

*Universidad Nacional de Rio Cuarto, Argentina*  
fernandamelgar@gmail.com

**Sara Ramos Zamora**

*Universidad Complutense de Madrid, España*  
sramosz@ucm.es

**Alejandro Alvarez Gallego**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*  
aalvarez@pedagogica.edu.co

**Bernardo Barragán Castrillón**

*Universidad de Antioquia, Colombia  
bernardo.barragan@udea.edu.co*

**Joan Lluís Llinas**

*Universitat de les Illes Balears, España  
jlluis.llinas@uib.es*

**John Fredy Lenis Castaño**

*Universidad de Antioquia, Colombia  
john.lenis@udea.edu.co*

**Diego Hernán Arias Gómez**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia  
diegoarias8@gmail.com*

**Carlos Arturo Ospina Cruz**

*Universidad de Antioquia, Colombia  
carturo.ospina@udea.edu.co*

**Tomás Elías Zeitler**

*Universidad Nacional del Nordeste, Argentina  
eliaszeitler@gmail.com*

**Perla Garayo**

*Universidad de la Pampa, Argentina  
pvgarayo@yahoo.com.ar*

**Diana Paredes Oviedo**

*Universidad de Antioquia, Colombia  
diana.paredes@udea.edu.co*

**Luis Gabriel Mateo Mejía**

*Instituto Tecnológico Superior Purhépecha, México  
mateo.gabriel0007@gmail.com*



### Contenido

Editorial Comenio: 350 años después <i>María Esther Aguirre Lora</i> <i>Carlos Ernesto Noguera Ramírez</i>	7-8	<b>Traducciones</b> Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo <i>Věra Schifferová</i> <i>Traducción:</i> <i>Germán Vargas Guillén</i> <i>Eliska Krausova Vlasakova</i>	111-124
<b>Dossier Comenio: 350 años después</b> El laberinto comeniano, o el anhelo de una gran transformación social (1623) <i>María Esther Aguirre</i>	9-21	<b>Otros artículos</b> La tecnología de la información en la cibercultura. Un análisis con la teoría de los códigos <i>Miller Antonio Pérez Lasprilla</i>	125-139
Panglotia, pampedia y pansofía: el realismo pedagógico en Comenio <i>Pedro Perera Méndez</i> <i>Andrés González Novoa</i>	23-36	La cuestión educativa en las prácticas museales <i>Rocío del Pilar Méndez Suárez</i>	141-153
Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas <i>Carlota Boto</i>	37-54	Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo <i>Juliana Enrico</i> <i>Alejandra Castro</i>	155-170
O manual de Comenius para a educação maternal da infância <i>Wojciech Andrzej Kulesza</i>	55-68	El campesinado en la educación rural: un debate emergente <i>Jairo Arias Gaviria</i>	171-185
Los presupuestos filosóficos en la Didáctica magna de Juan Amós Comenio —Comenio, 350 años—. <i>Germán Vargas Guillén</i>	69-84	La cultura espiritual en la reforma pedagógica de Boyacá (1925-1935) <i>Jorge Uribe-Vergara</i>	187-196
Conviene formar al hombre si debe ser tal: la didáctica magna de Comenius y el problema de la formación <i>Carlos Jilmar Díaz-Soler</i>	85-96	Una aproximación desde el uso pedagógico de ciertas polémicas públicas: proceso de paz con las FARC-EP <i>Claudia Marcela Hernández Guzmán</i>	197-212
El linaje técnico de la Didáctica Magna <i>Aliex Trujillo</i>	97-109		



# Editorial

## Comenio: 350 años después

Juan Amos Comenio (Úhersky Brod, 1592- Amsterdam, 1670), es, sin lugar a duda, una de las figuras recurrentes en el campo de estudios sobre la educación. Su vida estuvo marcada por el exilio y la persecución, pero también por multitud de recorridos a través varios países de Europa en búsqueda de la pacificación de una sociedad dividida por las guerras de religión, esgrimiendo la educación como enmienda universal de sociedades y saberes. Tres siglos y medio después de su muerte, acaecida en Amsterdam el 15 de noviembre de 1670 a los 78 años, la revista *Pedagogía y Saberes* propone conmemorar ese acontecimiento como una manera de promover la reflexión y discusión sobre la situación de la educación en el mundo contemporáneo.

¿Qué puede decirnos la vida o la obra de Comenio sobre la situación de la educación en el mundo contemporáneo? A tres siglos y medio de distancia podemos reconocer que, de alguna manera, nuestro mundo es *comeniano*. No solo porque la escuela es actualmente una institución universal, sino porque vivir hoy significa un proceso permanente de aprendizaje, y el mundo, desde la cuna hasta la tumba, se piensa como una gran escuela. Desde luego, la llamada “sociedad del aprendizaje” no es la educación universal, sin embargo, la Primera Internacional de la Educación que inició Comenio en el siglo XVI (al decir de Peter Sloterdijk) y la actual internacionalización del saber pedagógico y de las relaciones educativas (según la perspectiva de Marcelo Caruso y Heinz-Elmar Tenorth), mantienen una estrecha relación que se puede tematizar con la expresión “educacionalización del mundo” (Daniel Tröller). Ya no hay una edad para la educación, ni para el aprendizaje; debemos aprender permanentemente, somos aprendices a lo largo de la vida, la educación no termina, es una educación continua. No obstante, la enmienda de la humanidad es aún un proyecto y, en nuestro tiempo de crisis, de profundas confrontaciones, reclama la pacificación y exige hacer extensiva la calidad de vida a amplios sectores de la población; motivo por el cual, la apuesta comeniana de transformar la vida social a través de la educación sigue en pie.

Con este número queremos retomar la obra de Comenio y ponerla en diálogo con nuestras realidades educativas. El mundo comeniano —su obra y su tiempo— no es el nuestro, sin embargo, sus preocupaciones pedagógicas y su apuesta por una educación universal para todos los seres humanos aún resuenan en las políticas educativas contemporáneas y en nuestros discursos pedagógicos. Recordar la obra de Comenio, sus fundamentos y sus apuestas es, en alguna medida, revisar lo que somos y, a la vez, lo que estamos dejando de ser.

El legado de Comenio, gestado en medio de las reformas religiosas del siglo XVI y de la exacerbación de las luchas por el dominio político de los espacios, nos confronta una visión del mundo totalizadora y con una clara intención de restaurar la plenitud de los tiempos sociales y de los saberes, pero nos transmite las empresas propias de su tiempo, las de un hombre barroco que vive en los bordes de la crisis, la propia y la de sus contemporáneos, con los que comparte la tarea de construir formas renovadas de *episteme* y de transmisión del conocimiento, consecuentes con esa nueva percepción de la realidad. Por lo demás, nuestro autor es un polígrafo; en ese mismo sentido se desplaza por diversas temáticas, con la versatilidad propia de los tiempos; su vasta producción rebasa los 400 textos y aborda, por igual, temas de física, cosmografía, política, literatura, teatro, lingüística, didáctica, teoría educativa, teología, historia religiosa, mecánica, salud y otros más. Pero ello no debe hacernos perder de vista que Comenio es, antes que nada, un “hereje”, un *reformador*, el último conductor de la *Unitas Fratrum*, comunidad religiosa de la Iglesia checa reformada, que establece importantes vínculos con el luteranismo y con el calvinismo. Esta condición lo *marca*, al tiempo que explica su exilio casi de por vida, en la medida en que su región es dominada por los Habsburgo y por los jesuitas. La profunda alteración de creencias y valores, los síntomas permanentes de desorden y violencia generalizados, el desquiciamiento evidente en los diversos planos de la vida social, consolidaron en él la obsesión de su vida: *re-formar*, volver a fundar los asuntos que competen a los hombres conforme

al modelo de los primeros tiempos del cristianismo. De ahí nace su obra cimera, la *Consulta universal para la enmienda de los asuntos humanos* (escrita entre 1644 y 1670). En ella se compromete de lleno con la gran restauración de los hombres, de las sociedades, de los saberes; el medio para lograrlo es, precisamente, la educación.

En cualquiera de las lecturas que hagamos de cada uno de los escritos de Comenio no podemos obviar su condición de protagonista de las reformas religiosas de las iglesias evangélicas; la apuesta de su vida siempre se orienta hacia esa dirección en pleno diálogo con interlocutores, fomas de pensamiento y tradiciones que, ya desde finales del siglo XVII, fueron negados e incluso perseguidos por no encajar netamente en los paradigmas fundados en la certeza de la razón y el surgimiento del pensamiento ilustrado. Baste recordar la mordaz crítica que de él hiciera el enciclopedista Pierre Bayle, quien en su *Dictionnaire historique et critique* (1695) exagera la polémica en relación con sus creencias milenaristas y sus vínculos con los profetas de la región.

Las formas de *episteme* de los siglos XVI y XVII de las que participa Comenio, más allá de la modernidad que se les atribuye, traslucen tradiciones y prácticas muy anteriores a su configuración como tales. En ellas es posible encontrar asombrosas y sugerentes síntesis de neoplatonismo, aristotelismo y hermetismo, así como del empirismo baconiano, de modelos matemáticos y geométricos, de creencias procedentes de las religiones hebraica, cristiana y musulmana, incluso pitagóricas. También están presentes los legados de la magia, de la alquimia, de la cábala, la astrología; el mundo de los artesanos. Las posibilidades de abordar a Comenio desde el horizonte que se despliega ante nosotros son muy ricas y sugerentes, susceptibles de abordarse desde distintas calas que hoy podemos percibir y abundar.

Solo será a partir del siglo XIX cuando un movimiento, iniciado por Herder, inscrito en el romanticismo, posibilite la relectura del pensador moravo y de sus aportaciones. Pasado el tiempo, el atractivo de la compleja figura y vida de Comenio ha propiciado, particularmente en los medios de educadores, su exaltación atribuyéndole un sinfín de paternidades en el terreno de la educación: “padre de educación progresiva”, “padre de la didáctica”, “padre de la pedagogía social”, “padre de la dinámica de grupos”, “padre de la ciencia de la educación”, y otras más, que resultan forzadas y, a menudo, anacrónicas.

Quizás la situación contemporánea de la escuela y de la educación nos haya obligado a recordar, de nuevo, la obra del moravo con la esperanza de encontrar allí algunas claves para pensar nuestro presente y algunas herramientas para recuperar la esperanza en la humanidad, pues estamos convencidos de que

sus ideas sobre la necesidad de la educación universal como medio de “salvación” son aún vigentes y su voluntad de reforma de cuestiones humanas no es una cuestión anacrónica, como nos lo ha mostrado, de manera contundente, la pandemia que hoy atraviesa el mundo.

¿Cuáles podrían ser algunas de las grandes enseñanzas de Comenio para nuestros tiempos, para quienes habitamos el mundo de la educación? Trabajar desde la perspectiva del sujeto, de lo que se ha llamado ‘síndrome biográfico’ que visibiliza la multiplicidad de trayectorias, de tiempos sociales e históricos, de los propios tiempos personales en conjunción con los otros que den como resultado no lo lineal, no lo monolítico, no la ausencia de fracturas y contradicciones a partir de lo cual uno participa en los tiempos culturales en la construcción de un lugar propio en el que se resguardan imágenes muy antiguas que resguarda la memoria colectiva. Entender el tiempo de otros, más allá de acometer un reto ambicioso, permite entender nuestro propio tiempo, los modos en que nos construimos y construimos con el otro. Pero sobre todo, entender que como humanos somos seres inacabados y que la educación y la enseñanza son un conjunto de prácticas para nuestra humanización, para “ser más”, como diría Paulo Freire.

Por lo demás, en el acercamiento a la configuración del propio campo de conocimiento desde lecturas renovadas se esconden las historias soterradas, creencias sedimentadas, consignas generacionales que continúan actuando en él y que, sin saberlo, van marcando nuestro presente, nuestras prácticas. En ello, Durkheim aún tiene mucho que decir:

Pienso que el inconsciente de una disciplina es su historia, el inconsciente son las condiciones sociales de producción ocultas, olvidadas: el producto separado de sus condiciones de producción cambia de sentido y ejerce un efecto ideológico. Saber lo que se hace cuando se hace ciencia, supone que se sepa cómo se han hecho históricamente los problemas, las herramientas, los métodos y los conceptos que se utilizan (Durkheim citado por Bourdieu, 1990, p. 103).

## Referencia

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. Grijalbo

María Esther Aguirre Lora  
Carlos Ernesto Noguera Ramírez

# El laberinto comeniano o el anhelo de una gran transformación social (1623)

The Commenian Labyrinth or the Longing  
for a Great Social Transformation (1623)

O Labirinto Comeniano ou o desejo de uma  
grande transformação social (1623)

María Esther Aguirre\*

Fecha de recepción: 10 de abril de 2020  
Fecha de aprobación: 22 de mayo de 2020

#### Para citar este artículo

Aguirre, M. (2021). El laberinto comeniano o el anhelo de una gran transformación social (1623). *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11580>

\* Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, ha realizado estudios de Historiografía francesa en el Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora y una estancia de dos años en la Università degli Studi di Firenze. Correo: mariaestheraguirre@gmail.com



## Resumen

Juan Amós Comenio (Uherský Brod, 1592–Ámsterdam, 1670) es uno de los autores recurrentes en los estudios educativos, del que se han exaltado las aportaciones en el ámbito de la didáctica en clave positiva, en forzadas interpretaciones propias de una modernidad avanzada. Comenio, su obra y sus andanzas forman parte de la compleja topología del itinerario seguido en los siglos XVI y XVII por otros muchos de sus interlocutores en la construcción de un espacio intelectual propio empeñado de tal modo en acuñar otros saberes, otras relaciones, otras instituciones, otros mundos, a la vez no logra, ni desea, sacudirse las propias historias para construir unas nuevas. Aproximarnos a las aportaciones de los pensadores que contribuyeron a configurar el ordenamiento social y cultural de la modernidad, a través de obras que den cuenta de otras facetas que las ya tradicionalmente fijadas, permite acercarnos, no sin sorpresa, al sentido de la vida, a los *Axis mundi* que plantea Eliade, desde el cual ordenan el mundo y su actuación en él, sentido al que no escapan la reforma total de los saberes y de los haceres en cuestión. Tal es el propósito de este artículo: explorar algunos sentidos del cultivo de las imágenes laberínticas y analizar ciertos aspectos simbólicos de la alegoría comeniana *El laberinto del mundo* (1623) desde la perspectiva de los procesos de transformación interior y de la reforma social, *ad hoc* para los momentos de incertidumbre, de quiebre del modelo neoliberal, de indicios de un nuevo orden social que comienza a vislumbrarse y, hoy por hoy, nos confrontan e impelen a reflexionar las perspectivas de una mayor calidad de vida para todos.

### Palabras clave

reordenamiento social; imágenes laberínticas; hermenéutica simbólica; mundo comeniano; pensamiento utópico

---

## Abstract

John Amos Comenius (Uherský Brod, 1592–Amsterdam, 1670) is one of the recurring authors in educational studies, whose contributions in the field of didactics have been praised in a positive key, in forced interpretations of an advanced modernity. Comenius, his work and his adventures are part of the complex topology of the itinerary followed in the sixteenth and seventeenth centuries by many of his interlocutors in the construction of his own intellectual space, thus engaged in coining other knowledge, other relationships, other institutions, other worlds, at the same time does not manage, nor does it wish, to shake off their own stories to build new ones. Approaching the contributions of the thinkers who contributed to shaping the social and cultural order of modernity, through works that account for other facets than those traditionally established, allows us to approach, not without surprise, the meaning of life, to the *Axis mundi* proposed by Eliade, from which they order the world and their actions in it, a sense to which the total reform of the knowledge and practices in question does not escape. Such is the purpose of this article: to explore some senses of the cultivation of labyrinth images and to analyze some symbolic aspects of the Comenian allegory *The Labyrinth of the World* (1623) from the perspective of the processes of internal transformation and social reform, *ad hoc* for moments of uncertainty, of the breakdown of the neoliberal model, of signs of a new social order that is beginning to emerge and, today, they confront us and encourage us to reflect on the prospects for a better quality of life for all.

### Keywords

social rearrangement; labyrinth images; symbolic hermeneutics; Comenian world; utopian thought

---

## Resumo

Jan Amos Komenský (Uherský Brod, 1592–Amsterdam, 1670) é um dos autores recorrentes em estudos educacionais, cujas contribuições no campo da didática foram elogiadas de maneira positiva, nas interpretações forçadas de uma modernidade avançada. Comenius, seu trabalho e suas aventuras, fazem parte da complexa topologia do itinerário seguida nos séculos XVI e XVII por muitos de seus interlocutores na construção de seu próprio espaço intelectual empenhado em cunhar outros conhecimentos, outras relações, outras instituições, outros mundos, ao mesmo tempo não consegue, nem deseja, sacudir suas próprias histórias para construir novas. Abordar as contribuições dos pensadores que contribuíram para moldar a ordem social e cultural da modernidade, através de obras que explicam outras facetas além das tradicionalmente estabelecidas, permite-nos abordar, sem surpresa, o sentido da vida, o *Axis mundi* proposto por Eliade, do qual eles ordenam o mundo e suas ações nele, um sentido ao qual não se escapa a reforma total dos conhecimentos e práticas em questão. Esse é o objetivo deste artigo: explorar alguns sentidos do cultivo de imagens de labirinto e analisar alguns aspectos simbólicos da alegoria comeniana *O Labirinto do Mundo* (1623) a partir da perspectiva dos processos de transformação interna e reforma social, *ad hoc* por momentos de incerteza, de colapso do modelo neoliberal, de sinais de uma nova ordem social que começa a surgir e, hoje, eles nos confrontam e nos incitavam a refletir sobre as perspectivas de uma melhor qualidade de vida para todos.

### Palavras-chave

rearranjo social; imagens de labirinto; hermenéutica simbólica; mundo comeniano; pensamento utópico

---

El misterio se experimenta, se respeta, se introduce en la vida personal. Un misterio que pueda despejarse con una explicación nunca habrá sido tal.

ROMANO GUARDINI, *Persona e personalità. Morcelliana*, p. 33.

 D nde se oculta aquello que una vez fue esperanza, y que acaso todavía lo sea, o bien pueda empezar a serlo un día? [...]  Cu al es el mundo que uno creyó poder tener?

HANS BLUMENBERG, *Die Lesbarkeit der Welt. Suhrkamp*, p. 10.

## Introducción

El pensador moravo Juan Amós Comenio (Nivnice, Uhersk y Brod, 1592-Ámsterdam, 1670), si bien es constantemente mencionado en distintos campos disciplinares, no necesariamente ha sido estudiado en forma directa, pues su obra, escrita en checo y en latín, escasamente se había traducido al español hasta décadas recientes. El más difundido de sus escritos entre nuestros círculos de estudiosos de la educación continúa siendo, sin lugar a dudas, la *Didáctica magna*, en la versión del jurista español Saturnino López, publicada en Madrid por la Editorial Reus en 1922, que sirvió de base para ediciones posteriores en lengua española (1971).<sup>1</sup> En años recientes, en el mundo de habla hispana, también se tradujeron la *Pampedia* (1992), *El mundo en imágenes* (1993), *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1999). Esta última tuvo una nueva edición en el 2009, antecedida por la edición argentina del 2006, cuya publicación forma parte de un proyecto más amplio del Ekumene Comenius Cultural Center en Buenos Aires, Argentina.

Si bien nuestro autor ha sido conocido sobre todo por sus escritos acerca de la enseñanza, en realidad su obra cimera se refiere a la reforma de la sociedad y los saberes, mediada por la consigna de educar a todos los seres humanos en todo, totalmente. Por otra parte, incursiona en diversas temáticas, con la versatilidad propia de los tiempos; rebasa los cuatrocientos folios referidos a física, cosmografía, medidas para controlar epidemias, política, literatura, teatro, ling estica, didáctica, teoría educativa, teología, historia religiosa, mec nica y otros temas más. Así, se puede hablar de diversos tipos de escritos: teológico-filosóficos, consolatorios, sobre la historia de su comunidad

religiosa (la *Unitas Fratrum*), relacionados con la reforma social y con la nueva ciencia de ese tiempo, pedagógicos y didácticos.

Sin embargo, las dificultades para acceder a la lectura directa de su obra no derivaron solo de la escasez de traducciones al español y su sucesiva publicación. También hay que tomar en cuenta que muchos de sus escritos se perdieron en medio de las guerras de religión de los siglos XVI y XVII. Otro de los factores que tuvo en contra fue la crisis de paradigmas vinculados con el surgimiento del pensamiento ilustrado y con la racionalidad cartesiana: el enciclopedista Bayle (1740), solo por dar un ejemplo, en su *Dictionnaire* exagera la polémica referida a sus creencias milenaristas y sus vínculos con los profetas de la región, señalando mordazmente el "humo quili stico" que lo rodeaba; con René Descartes, tampoco se entendió. Solo a partir del siglo XIX un movimiento iniciado por Herder desde la perspectiva del romanticismo posibilitará la relectura del pensador y de sus aportaciones al campo de la educación y de las ciencias humanas en general. Por último, también hay que considerar las obras que normalmente eran permitidas y circulaban en las regiones de creencias religiosas católicas y las propias de las Iglesias evangélicas en América.

No obstante las dificultades, la influencia de Comenio rebasa, con creces, su tiempo. Hay una línea de legados comenianos, poco visibilizada, que podemos rastrear a lo largo del siglo XIX a través del educador suizo Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) referida a la creación de ambientes escolares más amables y afectuosos, a la importancia de la sensopercepción como fundamento de la intervención del maestro, con el papel de la madre en la educación de los hijos. Friedrich Froebel (1782-1852), por su parte, fue discípulo de Pestalozzi, y a él se le reconoció formalmente el establecimiento del *kindergarten*, institución que recoge algunas reflexiones ya planteadas por Comenio en su *Informatorium  koly mateřsk * (1632) y en *Schola Ludus* (S rospatak, 1653-1654). Es de Pestalozzi de donde Froebel retoma la metáfora del educador como jardinero, que va más allá y remonta a Comenio, quien establecía un parangón entre el niño y la planta, que habría de ser atendido y cuidado para crecer en el mejor mundo posible (Aguirre, 2016, 2019).

## El pensador

Comenio forma parte de las generaciones de pensadores que en los siglos XVI y XVII se abocan a la construcción de grandes sistemas de pensamiento en distintos campos del conocimiento. Así son contemporáneos Bacon (1561-1626), Galileo (1564-1642), Descartes

1 Desafortunadamente en esta edición se omite el "Prefacio", que aporta claves que esclarecen el sentido de la obra en su tiempo (véase Aguirre, 2001).

(1596-1650), Giordano Bruno (1548-1600), Newton (1642-1747), Leibniz (1646-1716), entre otros. Entre ellos se dan coincidencias interesantes en relación con otras formas de pensamiento; son sensibles a las tradiciones alquímicas, al gnosticismo, al milenarismo, lo cual, a más de uno, le acarreó persecuciones de distinto tipo.

Por otra parte, Comenio es ante todo un reformador religioso comprometido con la restauración de la Iglesia, de la sociedad, del género humano, de los saberes. Forma parte de la *Unitas Fratrum*, Hermandad Morava que deriva de los husitas moderados y tiene diferencias importantes que la definen en relación con otras Iglesias disidentes: no fue aliada de los príncipes, como Lutero (1483-1546), tampoco portavoz de las ciudades burguesas, como Zwinglio (1484-1531) y Calvino (1509-1564); fue distante de los disidentes radicales, como Münzer (1490-1525), a pesar de lo cual su comunidad estará próxima a calvinistas y luteranos.

Como teólogo y filósofo de la Hermandad, recoge las tradiciones de místicos y neoplatónicos renacentistas, tales como Agustín de Hipona (354-430), Nicolás de Cusa (1401-1464), Pico della Mirandola (1463-1494), Justus Lipsius (1547-1606), Robert Fludd (1574-1637), Jakob Böhme (1575-1624), entre otros. Su experiencia como maestro la gesta en las escuelas de la Hermandad, dando clases de latín en las Escuelas de Gramática y como director de la Escuela en Leszno. Estuvo en contacto, ya sea directo o bien a través del estudio de sus escritos, con aquellos pensadores que ofrecían una forma novedosa de pensar las prácticas educativas, como fue el caso de Luis Vives (1492-1540), Philippe Melanchton (1497-1560), Pierre de la Rameé (1515-1572), Michel de Montaigne (1533-1592), Wolfgang Ratke (1571-1635), Charles Hoole (1610-1667) y Elias Bodin (1600-1650).

Comenio como *hombre barroco* (Echeverría, 1988) vive permanentemente en el umbral de la crisis tanto en lo personal como en lo social, siente en carne propia el resquebrajamiento del orden social, del mundo feudal, de la Iglesia: nacer en Moravia, ubicada en el centro del Sacro Imperio Romano Germánico, equivalía a experimentar las vicisitudes de una región codiciada por su carácter estratégico, pues el rey de Bohemia tenía un papel decisivo en la elección del emperador, lo que motivó que desde tiempos de Felipe II se fuera fortaleciendo el dominio político-religioso de los Habsburgo en la región, con la consecuente catolización de la población y el asedio, cada vez más agudo, hacia la Iglesia checa reformada. Desde muy joven fue testigo del drama de su sociedad

Esta situación de origen, conflictuada y complejizada con el avance del siglo, pesará sobre la vida de Juan Amós: desde sus primeros años, hacia 1605-1606, presencia la invasión de su tierra por las tropas húngaras que queman Strážnice, ciudad donde estudiaba por ese entonces; vive la Guerra de los Treinta Años (1618-1648), el inicio de la guerra civil en Inglaterra, la pugna entre esta nación y Holanda por el dominio de los territorios ultramarinos hacia 1652 y 1664, así como la invasión polaca de Leszno (1656). Todo ello lo impele a una condición permanente de exiliado: huye de las persecuciones derivadas del vasto programa de catolización puesto en marcha contra los disidentes desde 1621, abandona Fulnek y termina por alejarse definitivamente de su patria para vivir en Polonia, en Suecia, en Prusia, en Ámsterdam, donde, desde 1656, pasará el resto de su vida.

En fin, del compromiso asumido de por vida con la gran restauración de los hombres, de las sociedades, de los saberes, surgió su obra más importante, la *Consulta universal para la enmienda de los asuntos humanos*, organizada en siete libros, que si bien fue escrita entre 1644 y 1670, solo se descubrió y se publicó en 1966.

## La obra

*El laberinto del mundo* forma parte de las creaciones literarias de los siglos XVI y XVII cuyo argumento, que se repite y asume diferentes soluciones en manos de cada autor, recoge las antiguas concepciones que imaginan al mundo como ciudad, y al hombre como peregrino que lo transita en pos de su destino final, trascendente. Podemos citar como ejemplo una de las obras ampliamente difundidas, *Le Théâtre du Monde, où il est fait un ample discours des miseres humaines*, escrita alrededor de 1556 por Pierre Boaistuau de Launai, que narra las miserias humanas en el contexto de París. En 1589 F. Lauren la tradujo al latín con el título *Theatrum mundi minoris sive humanae calamitatis oceanus*, y Natanael Vodnanský lo hizo al checo en 1605 (Czyzewsky, 1953).

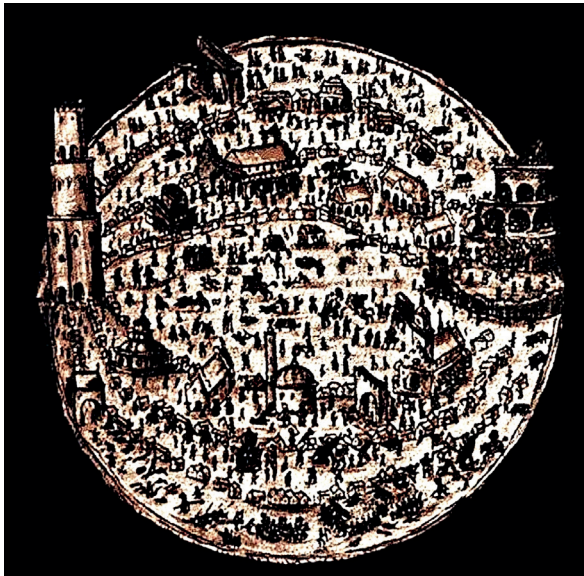


Imagen 1. Dibujo hecho por Comenio para el manuscrito de *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* en 1623

Fuente: <https://laberintodelmundo.wordpress.com> [consultado el 25 de enero de 2020]

El *Laberinto* constituye una de las piezas literarias más caras a las tradiciones moravas y eslovacas que, al igual que muchos de los escritos de su autor, experimentó la persecución de la Contrarreforma, primero, y la sanción de los ilustrados en el umbral de la modernidad, después. Fue escrita en 1623, al inicio de la Guerra de los Treinta Años, cuando las tropas de los Habsburgo sometieron a la nobleza bohemia que regía en Bohemia, Moravia, Silesia y Lusacia. Algún manuscrito se conservó en la biblioteca del Señor de Zerotín, protector de Comenio, a quien se dedica la obra. También experimentó los ambientes del *odium theologicum*, propios de las luchas entre las Iglesias reformadas y los Contrarreformadores, quienes vetaron su edición; más adelante, se integró en las listas los libros prohibidos a mediados del siglo XVIII (*Index* publicado en Königgrätz en 1749). En el curso de los siglos, hasta su publicación contemporánea, pocas copias se salvaron de ser destruidas, al conservarse secretamente en las casas de los campesinos y artesanos de la región, pasando de una generación a otra (véase la nota de Lutzow, en Comenius, 1905).

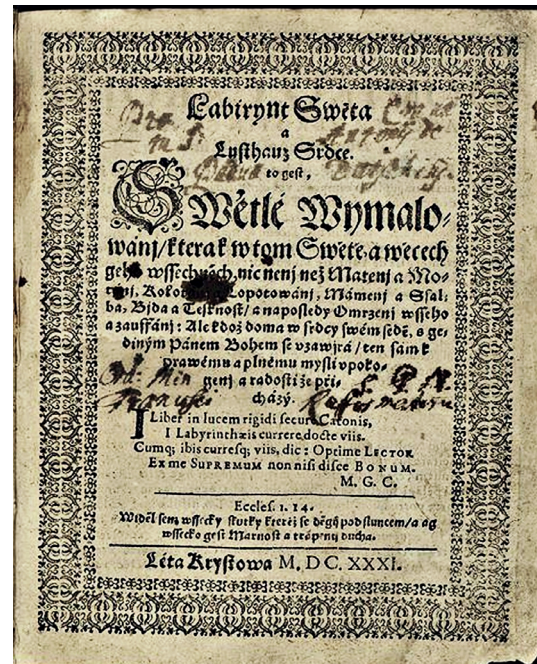


Imagen 2. Portada del libro de J. A. Komenskeho, *Labyrint Swěta a Lusthauz Srdce* (*Laberinto del mundo y paraíso del corazón*), publicado en 1631

Fuente: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Labyrint\\_swěta.jpg?uselang=es](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Labyrint_swěta.jpg?uselang=es) [consultado el 25 de enero de 2020].

Su segunda impresión se llevó a cabo en 1631, enriquecida con varios párrafos y los capítulos del xxviii al xxxv. Una tercera edición, con pequeños añadidos, se publicó en Ámsterdam hacia 1663. Posteriormente, a fines del siglo XIX y en el siglo XX, tuvo diversas ediciones. Para este artículo me baso en la versión inglesa, de 1905, hecha por Lutzow, que integra la tercera edición del siglo XVII.

El *Laberinto del mundo* corresponde a las obras juveniles de Comenio, pastor de la Iglesia reformada *Unitas Fratrum*; escrita en uno de los muchos momentos dramáticos de su vida —su existencia clandestina en los rincones más apartados de su región perseguido por su condición herética, la muerte de su esposa y dos pequeños hijos, la conducción de los Hermanos Moravos frente a la amenaza de la persecución política que después se consolidaría como exilio (1618-1622)—, da cuenta de los conflictos de la región.<sup>2</sup> Y esta es una de las calas que se puede hacer en el texto, el filón autobiográfico que aporta contenidos históricos del siglo XVII.

2 Frente al vasto programa expansionista de los Habsburgo donde tiene lugar la persecución de las Iglesias reformadas en la región, desencadenantes de la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) que concluye cuando se firma la Paz de Westfalia.

La obra es indudablemente hija de su tiempo, un producto cultural de la época, de la región. También nos habla de las influencias que emigraron a ella: en general, las procedentes de las clásicas utopías del siglo XVI: *La ciudad del sol*, de Campanella (1602); *Utopía*, de Moro (1516); *Nueva Atlántida*, de F. Bacon (1619). Particularmente influyó en Comenio, Johann Valentin Andreae (pastor luterano, 1586-1654), autor de varios escritos atribuidos a los rosacruces: *Fama Fraternalitatis* y *Confessio, Peregrinii in patria errores* (1618) y la utopía cristiana *Republicae Christianopolitanae Descriptio* (1619).

Por otro lado, el propósito de los reformadores de hacer accesible la Biblia a los fieles con fines de salvación, al motivar su traducción en lengua vernácula, ofrecía versiones locales que se transformaban en modelos de empleo del lenguaje y de introducción de palabras y giros lingüísticos. Y en el caso del *Laberinto* también influyó la Biblia de Kralice (Moravia), traducida por la *Unitas Fratrum*.

En fin, a la cala autobiográfica e histórico-social de la obra, podemos agregar otras que se refieren a los elementos alegóricos y simbólicos con los que la construye su autor. Desde el entramado de estos niveles abordé el análisis general del libro, deteniéndome en algunos pasajes ya sea porque me resultan particularmente sugerentes, ya sea porque contienen claves de interpretación del texto en relación con los propósitos de este trabajo.

## Transitar el mundo

De entrada, el autor se dirige a los lectores cristianos de Bohemia —la obra está escrita en checo— para comunicarles el propósito persuasivo, retórico, convincente que persigue con su escrito:

No es una creación literaria, lector, lo que leerás, aunque cuando pueda parecerse a una ficción. Contiene asuntos ciertos; entendiéndome, lo reconocerás; él, en particular, que tiene algún conocimiento de mi vida y sus peripecias. Principalmente he descrito las contingencias que ya he encontrado en los no muy numerosos años de mi vida, aun cuando también he descrito algunos incidentes que he visto en otros, aspectos relacionados con ellos, y cuya información me fue otorgada. Sin embargo, no he aludido a todos los acontecimientos que me han sobrevenido, en cierto modo por pudor, o porque no sé que enseñanza pueda conferir a otros una narrativa como ésta. (Comenius, 1905, p. 7)<sup>3</sup>

3 Si bien actualmente existen distintas versiones del *Laberinto del mundo* (1953, 1999, 2006, 2009), en esta lectura se mantiene como referente documental Comenius (1905).

Consecuente con ello, inicia su relato. El argumento: el punto de partida de la narración es el del hombre, en edad de distinguir entre “lo bueno y lo malo” que se dispone a escoger estado y ocupación en la que transcurrirá la vida, con la intención de que ello revista la menor dosis de peligros y violencia y la mayor satisfacción, tranquilidad y bienestar. Con temor a equivocarse o a verse influido y desorientado por los demás, decide ir a ver directamente el mundo, imaginado como ciudad, conforme a la urbanística medieval en uso, para percatarse de “cuántas cosas humanas existían bajo el sol” (p. 10). Al tratar de orientarse por el que sería su camino, le sale al paso un guía —el necesario guía que requieren los peregrinos que transitan por el mundo— para acompañarlo. Se llama Sabelotodo y se apellida Ubicuo; unos cuantos pasos adelante se les une otro guía, la Impudicia, que, por órdenes de la Reina Sabiduría-Vanidad, le da un freno y unos anteojos, para que vea solo lo que le permiten y lo que vea sea tal y como quieren que lo vea (pp. 10-15).

Los tres suben a lo alto de una torre,<sup>4</sup> y este es el primer emplazamiento que tiene el Peregrino, como punto de observación y de reflexión, frente al mundo: a la distancia, ante sus ojos aparece una ciudad amurallada, de planta circular —en parte a la manera de *La ciudad del sol*, obra que también influyó en la obra de Andreae, *Republicae Christianopolitanae Descriptio* (1619)—. Sus habitantes son agradables, refinados:

Mientras meditaba —dice—, miré y nos encontramos nosotros mismos (no sé cómo) en una torre muy alta y me pareció que estaba bajo las nubes. Atisbando desde aquí hacia abajo, veo en la tierra un pueblo de apariencia fina y hermosa, y muy amplio, pero en cada dirección podía percibir sus fronteras y límites. Estaba construido en forma de círculo y habilitado con paredes y murallas; en vez de acequia había un valle oscuro, profundo, el que, como me pareció, no contaba con ribera ni lecho. Pero solo encima de la ciudad había luz;<sup>5</sup> todo alrededor era completa oscuridad. (p. 17)

La ciudad, llena de calles y recovecos, con construcciones pequeñas y grandes, estaba dividida por una gran calle que corría de este a oeste, emplazada en ambos extremos por puertas: por la primera todos entraban a la vida; por la segunda solo uno podía pasar y, de acuerdo con su destino, a dedicarse a la

4 Como *Axis mundi* que conecta el cielo con la Tierra.

5 Andreae aboga porque las ciudades estén bien iluminadas para evitar las tinieblas del pecado.

ocupación que le caía en suerte;<sup>6</sup> existía una tercera puerta reservada a los elegidos, como veremos más adelante. Había seis calles principales, cuyos grupos y sectores sociales están perfectamente delimitados, de acuerdo con la usanza de las ciudades medievales, dispuestos de acuerdo con las funciones que cada uno de los “estados” desempeñaba: matrimonios, usureros y negociantes, estudiosos e intelectuales, clérigos, magistrados y gobernantes, caballeros y guerreros, cuyos campesinos están ausentes.<sup>7</sup>

Sabelotodo Ubicuo invita al Peregrino a mirar de cerca todo lo que hay en el mundo para decidir su ocupación, de modo que descienden. El Peregrino pasa las dos primeras puertas y empieza a recorrer cada una de las calles y a observar de cerca los distintos estados y ocupaciones. Uno por uno suscita reflexiones y observaciones, azoro y preguntas, que poco a poco lo molestan, lo enfadan y lo decepcionan, por su vanidad, por el engaño y el mal que acarrearán tras de sí.

Comenio, narrador y peregrino, recurrentemente entrecruza en la trama narrativa su experiencia y sus vivencias. La descripción de cada uno de los estados comunica episodios personales —sus años de formación, la efervescencia del movimiento Rosacruz que presenció cuando estudiaba en Heidelberg, el naufragio que vivió cuando se dirigía a Inglaterra, las luchas por el poder que vivió en carne propia y que le costaron el exilio de por vida—, episodios de la región gobernada por la corona checa —desmembrada y sometida al poder de los Austrias—, nombres de los protagonistas del momento y de los pensadores reconocidos en Europa de esa época y de otras; también salen a relucir Alejandro el Grande, el Duque de Alba, Poncio Pilato, Loyola, entre muchos otros.

Al adentrarse en el mundo, lo primero que hace es visitar la gran plaza del mercado, que a la manera del gran teatro del mundo, muestra todas las ocupaciones y los estados que desembocan en ella, todos mezclados en lenguas, naciones, edades, ocupaciones, con atuendos diversos. Hacen distintas cosas, pero las relaciones, de unos con otros en cualquiera de las situaciones, destructivas, están mediadas por la apariencia, por el engaño: cada uno de ellos porta consigo una máscara, que cubre un rostro y un cuerpo

deforme, con cabezas de cerdo, dientes de perro, orejas de mono y otras tantas facciones de animal, que les dan una apariencia monstruosa.

Y observando a esto atentamente, veo que tanto en sus caras como en sus cuerpos aparecen deformaciones de varios tipos. Casi todas estaban pustulentas, sarnosas o leprosas; y, además, una tenía un labio de cerdo, otra dientes como de perro, otra los cuernos de un buey, otra orejas de burro, otra ojos de basilisco, otra la cola de una zorra, otra las garras de un lobo. A Algunos los vi con un cuello de pavorreal extendido en alto; otros con cascos de caballo y así sucesivamente; la mayor parte tenía similitud con los simios. Asustado, digo: “¡Aquí me parece que veo monstruos!”. “¡Qué insolente, exclamó —el guía [Impudicia]—! Mire bien a través de sus espejuelos y verá que son hombres”. Pero alguno de los que pasaban escuchó que los había llamado monstruos, permaneció quieto y me gruñó, e inclusive se comportó como si me fuera a atacar. Entendiendo entonces que razonar aquí era en vano, permanecí en silencio y pensé para mis adentros: “Si fueran seres humanos, déjalos entonces así, pero para mí, lo que vi, lo vi”. Temí entonces que mi guía, con firmeza pudiera quitarme mis espejuelos y así me desorientara, por lo tanto, decidí callar [...]. Me di cuenta como muchos manejan estas máscaras artificioosamente, removiéndolas para volver a colocarlas después, de manera que pudieran darse un talante diferente a sí mismos, siempre que consideraran que esto iba en su beneficio. (p. 24)

Más allá de compartir la sensibilidad aficionada al tema del engaño, la ilusión, la distorsión de la realidad, Comenio plantea una de sus convicciones filosófico-teológicas, que es constante en el desarrollo de la obra: la concepción del hombre a partir de dos principios antitéticos, el *Homo animalis* y el *Homo spiritualis*, que habrían de resolverse mediante la intervención de la tarea redentora del cristianismo y, supuestamente, mediante la educación, en el paradigma de la perfección del ser humano. A través del recorrido por el laberinto del mundo, el autor quiere convencer al lector de que en todo lo que sucede en el ámbito mundano, predomina el *Homo animalis, carnalis, bestialis*; puede decirse que incluso la primera parte de la obra, “El laberinto del mundo propiamente dicho”, es el escenario *ad hoc* del *Homo animalis*.

El espejo, los binoculares, los juegos de lentes son recurrentes para distinguir la verdad del engaño, lo que subsiste atrás de la realidad deformada, como sucede con las distintas personas que se muestran en la plaza del mercado, donde se vuelven visibles sus verdaderos rasgos detrás de las máscaras con las que se cubren.

6 Comenio, por convicción teológica, fue partidario de la predestinación.

7 La ciudad de planta circular también está presente en otras creaciones utópicas que fueron muy apreciadas por Comenio, como *Civitas Solis*, de Tomaso Campanella, que la distribuye en siete círculos concéntricos, y, más próximo a Comenio, la de Johann Valentin Andreae, *Christianopolis* (1619), que organiza la ciudad-fortaleza en cuatro zonas, asignando a cada una de ellas construcciones y tareas específicas.

Otro de los temas recurrentes en la literatura de la época, que se introduce en la plaza del mercado, es el de la alegoría de la muerte, que hiere con sus flechas a quien se le ocurre, sin distinción de edades, estados, posición social, recordándoles a todos, en voz alta, que son mortales. Pero ninguno de ellos, en su confusión, la escucha hasta que, herido por ella, cae por tierra.<sup>8</sup>

A partir de la plaza del mercado, el Peregrino empieza a recorrer todas las calles y callejones de los distintos “estados” y de cada una de las profesiones y ocupaciones que en ellos se realizan; ve los conflictos, las pugnas, las injusticias, los engaños; reflexiona sobre ellos siempre desde una perspectiva moralizadora, didáctica, que cumple con su propósito de mostrar al lector lo que de mal, de desorden, de confusión, de caos existe en el mundo para después contrastarlo con el Sumo Bien.

Traigo a colación, pues me resultan muy sugerentes en relación con las comunidades académicas, algunos pasajes del Capítulo x “El Peregrino examina el estado de los hombres de estudio”, que remiten a sus años formativos.

Entonces llegamos a la entrada que llamaban Disciplina [...]; y esa era larga, estrecha y oscura, llena de guardias armados a los cuales cada uno de los que deseaban pasar a la calle de los doctos, tenían que declararse pidiéndoles que lo acompañaran. Vi, pues, que muchedumbres de gente, especialmente jóvenes, llegaban y en seguida se les sometía a diferentes, amargos, exámenes. El más importante para cada uno era el de qué bolsillo, qué asentaderas, qué cabeza, qué cerebro (según el moco), y qué cuero traía. Si la cabeza era de acero, y los sesos en ella de mercurio, las asentaderas de plomo, el cuero de hierro y el bolsillo de oro, lo alababan y gustosamente lo conducían adelante [...]. Si alguno no tiene la cabeza de acero, se le rompe; si no tiene cerebro líquido adentro, no tendrá en él un espejo; si no tiene cuerpo de hojalata, no soportará las transformaciones de la educación; si no tiene asentaderas de plomo, no empolla nada, lo desparrama todo; y sin bolsillo de oro ¿cómo pagaría el tiempo a los maestros vivos y muertos? ¿O es que piensas que tamañas cosas pueden llegar gratis?

[...]

8 “Por último vi a la Muerte, acechando por todos lados entre ellos. Estaba provista de una guadaña afilada y con un arco y flechas, que con voz poderosa exhortó a todos a recordar que eran mortales; pero ninguno atendió a su llamado; ninguno hizo el menor caso de sus desatinos y fechorías. Entonces, ajustando las flechas se las arrojó a la gente en todas direcciones derrumbando a algunos, jóvenes o viejos, pobres o ricos, sabios o ignorantes, sin distinción, sucumbieron” (p. 29). Otra de las alegorías muy logradas es la de la Fortuna en el capítulo xxiv y en otros episodios (pp. 146 y ss.).

Después al penetrar más adelante en la entrada, veo que cada uno de los guardias se daba el trabajo de tomar a uno o más de los que entraban, y conduciéndolos les soplaban algo en las orejas, les estregaba los ojos, les limpiaba la nariz y ventanillas con vapor; les sacaba la lengua y se las recortaba, les abría, les cerraba y les descomponía las manos y los dedos, y no sé que otras cosas más les hacía. Algunos hasta trataban de agujerearles las cabezas y verterles algo adentro. Al verme horrorizado ante todo esto, el guía me dijo: No te extrañes, los doctos tienen que tener diferentes manos, lenguas, ojos, orejas, sesos y todos los sentidos internos y externos, tienen que poseerlos diferentes de la clase necia de la gente; por lo tanto, se forman de nuevo aquí, y eso no puede ser sin faena ni repugnancia.

[...]

Entonces me introduce en una plazuela [donde se reúnen médicos, jurisprudentes, filósofos y teólogos], y he aquí que nubes de estudiantes y maestros, doctores, sacerdotes, tanto jóvenes como con canas, hablaban y discutían entre sí formando grupos, mientras algunos se apretaban en algún rincón para evitar la vista de los otros. Algunos [...] tenían ojos y no tenían lengua; otros tenían lengua y no tenían ojos; otros, nada más que orejas, sin ojo ni lengua, etc. Así llegué a comprender que aquí también moraban las insuficiencias. (pp. 57-58)

Durante su recorrido el Peregrino pasa por los más diversos estados de ánimo, experimenta distintas emociones. Se va dando cuenta de que su deseo de saber y su curiosidad no se sacian con nada de lo que va mirando; por el contrario, cada vez se decepciona más del mundo.

Comenio, estudioso de Nicolás de Cusa (1401-1464), e influido por su célebre *De docta ignorantia*, se plantea el problema de los límites humanos del conocimiento, ante lo cual más vale refugiarse en una docta ignorancia, que es un “saber que no se sabe”.

El clímax, y desenlace, de la primera parte del *Laberinto* se da cuando el Peregrino visita el Palacio donde habita Sabiduría, la Reina del Mundo. La principal puerta hacia el castillo es la que conduce a la virtud, pero es difícil encontrarla entre otras entradas, tales como Hipocresía, Injusticia, Violencia y algunas más.

En el castillo se prepara un gran acontecimiento, pues Salomón llega, acompañado de una multitud de amigos y servidores, para tomar por esposa a Sabiduría (p. 172). Pero, poco a poco, se da cuenta de que los que gobiernan ese reino son los causantes de los distintos tipos de desórdenes que afectan al mundo (pp. 175 y ss.). Frente al desfile de todos ellos, Salo-

món desenmascara la vanidad y el engaño del mundo, gritando a los cuatro vientos “Vanidad de vanidades, todo es vanidad” (Eclesiastés, 1, 2, 15).<sup>9</sup> La Reina del Mundo, ahora con un rostro terrible y deforme, desencadena la persecución, captura, tortura y matanza de la multitud que acompañaba a Salomón. El Peregrino aterrizado quiere escapar del mundo y prefiere morir antes que seguir presenciando la corrupción, la crueldad. Impudicia desaparece y Sabelotodo detrás de él. Desesperado, perdido en el laberinto, clama: “¡Oh Dios, Dios, Dios! ¡Dios, si tú eres un Dios, ten misericordia del desdichado de mí!” (p. 198).

Una voz misteriosa le ordena: “¡Regresa!”, “¡Regresa!”, “Regresa desde donde has partido, a la casa de tu corazón, y entonces cierra las puertas tras de ti” (p. 199). Es a partir de entonces cuando empezará a manifestarse plenamente la vida del ser humano como *Homo spiritualis*.<sup>10</sup>

## El viaje interior de Comenio

El Peregrino obedece. En su interior todo es oscuridad, es desolación y deterioro. Poco a poco aparece una luz brillante, con la imagen de un hombre con el esplendor de Dios, que se le acerca: “Vi que andabas errante y no he querido esperar más, hijo mío. Por eso te he conducido a ti mismo, al fondo de tu corazón”. Y para que el Peregrino pueda ver el mundo en su correcta perspectiva, recibe unos anteojos nuevos: ya no los de la decepción ni del engaño, sino que “la montura era la palabra de Dios, los cristales el Espíritu Santo” (pp. 202 y ss.).

Se celebran las bodas místicas entre el alma y Dios, la única forma posible para que el ser humano alcance la perfección. Y, a partir de ahí, Cristo se transforma en su consejero, su guía y su protector (p. 207). Ahora el recorrido se da en lo que serían las sociedades regidas por Dios: justas, verdaderas, unidas, amorosas, abundantes, libres, pacíficas, luminosas, ordenadas por la razón y por el sentido de comunidad. La misma Muerte es la antítesis de la del mundo; en ropaje de Cristo, acoge amorosamente a cada uno. La Iglesia se presenta como lo contrario al mundo. Dentro de la cristiandad, en la alegoría de un gran templo con numerosas capillas laterales que equivalen a las distintas Iglesias reformadas y no reformadas,

dominan los “verdaderos cristianos”, que representan la Hermandad Morava a la que pertenecía Comenio (Filoramo, 1993).

Finalmente, después de sus últimos recorridos guiado por Cristo, el Peregrino es recibido en la casa del mismísimo Dios, y, en una visión apocalíptica, se le revela sentado en un trono de jaspe y rodeado por una multitud de ángeles. Le comunica:

Siéntete muy contento y regocíjate ya que tu nombre se encuentra entre aquellos elegidos; si me rindes culto serás uno de ellos [...]. Espera en el mundo mientras te deje en él, como peregrino, forastero, extranjero, huésped; pero permanece conmigo como uno más de mi hogar. (p. 254)

La obra concluye con una oración que el Peregrino dirige a Dios, plena de reconocimiento y de mística entrega, donde le agradece el haberlo “guiado en su camino y conducido a través de la lúgubre oscuridad del mundo hacia la luz eterna” (p. 257).<sup>11</sup>

## El sentido del laberinto en Comenio

¿Desde dónde habla el autor?, ¿qué lo obsesiona?, ¿cuál es el sentido de sus recorridos laberínticos?, ¿qué se le revela en el centro? Aproximarnos a ello, desde la perspectiva de la hermenéutica simbólica (Durand, 2007; Ortiz-Osés y Lanceros, 1997; Solares, 2001), necesariamente nos conduce a confrontar las vías del conocimiento bosquejadas desde la Grecia clásica: unas, apelando a la razón, a las verdades positivas, al orden, a la certeza de la transparencia; otras, a la imaginación, a lo misterioso, a lo hermético, a lo complejo. Según este enfoque, la existencia constituye un texto o un contexto que plantea la presencia de lo no dicho, de lo latente, de lo implícito, de lo apenas intuible, que requiere, para aprehenderse, de un acercamiento simbólico ya que no basta con lo empírico ni con lo fenoménico. Esto nos permite ampliar nuestros horizontes de sentido.

Así, el laberinto se devela como una constante en la vida humana que plantea la condición de su secreto. Como arquetipo, atraviesa la historia de la humanidad recreando su sentido entre los diversos grupos sociales y

9 En el curso de los siglos, la asociación de Salomón con el laberinto ha sido muy frecuente.

10 En las ediciones de los años posteriores a Comenio, a partir del capítulo xxxvii, “The Pilgrim finds his way”, se marcó la segunda parte del *Laberinto*, el *Paraíso del corazón*. En las primeras ediciones esto no era así.

11 Comenio tiene una gran influencia del pensamiento místico alemán, particularmente de Jacob Böhme y de Eckart; considera que Dios es el centro de todas las cosas y se define por una actitud antiintelectualista que rechaza la supuesta transparencia del cognoscitivo. Particularmente en esta obra asume, como vía privilegiada de conocimiento, la visión misteriosa a la que se abandona. Seguidor de Agustín de Hipona, exalta la superioridad de la vista interior y asume que la educación, la verdadera transformación, procede de la iluminación interior que conduce a descubrir en sí mismo la imagen divina. Esta visión interior es afín a la revelación y permite superar el engaño presente en el mundo.

culturas —como ya hemos dicho—. Pero hay elementos recurrentes que es posible reconocer en cualquiera de sus manifestaciones: es un símbolo que expresa una forma de defensa de algo muy valioso o misterioso; el centro difícilmente se logra penetrar con facilidad, y por lo mismo no es accesible a todos; el centro se vincula directamente con el principio de la creación y recreación de la vida. El laberinto representa, por tanto, el sentido de la aventura de la vida, de los peligros que acechan; también los diversos rostros de los peligros que entrañan muerte, la búsqueda de las vías de salida.<sup>12</sup> Expresa, además, un constante tránsito, etapas que se van superando en las que está presente el sentido de las pruebas, aparentes treguas que impelen a afrontar nuevamente los peligros del perfeccionamiento. Existe en los seres humanos como huella arquetípica de la condición transitoria de la vida, de la forma en que afronta la existencia, cómo resuelve sus retos.

Dice M. Brion:

Para el viajero que penetra en el laberinto, la meta reside en alcanzar la sala central, la cripta de los misterios. Pero, no bien ha llegado a ella, debe salir y volver al mundo exterior, o sea, pasar a un nuevo nacimiento: ese es el contenido de todas las religiones místicas y de todas las sectas que consideran el viaje en el laberinto como el proceso insoslayable de las metamorfosis de las que surge el hombre nuevo. (citado en Santarcangeli, 1997, p. 153)

Y es esta la retórica de Comenio, teólogo y pastor de la pequeña hermandad de la Iglesia Checa Reformada, comprometido con la regeneración de los hombres, de las sociedades, de los saberes: quiere convencer al lector cristiano de los peligros que entraña el mundo, de su permanente condición de engaño y deterioro, de la fragilidad del ser humano para superarlos, de la necesidad de acceder a las verdades supremas.

Así, el Peregrino con sus guías y sus artefactos —anteojos y freno— es el mismo ser humano que se desdobra en impudicia, que engaña y se engaña, y en arrogancia de querer saber todo, de creer que lo puede saber —el tema de la docta *ignorantia* del Cusano—. <sup>13</sup> Una noción de naturaleza humana que

comprende dos principios antitéticos, en conflicto permanente, el *Homo animalis* y el *Homo spiritualis*, sustenta la tensión que trama los movimientos del principal protagonista, sus desplazamientos en medio de los peligros que lo acechan en lo que sería el mundo terrenal, exterior, y la revelación del mundo interior, espiritual; también se desdobra en dos emplazamientos, la ciudad terrenal y la ciudad celestial. En medio de ello transcurre el *iter perfectionis*, hecho de muertes y renacimientos constantes, de pruebas iniciáticas para los elegidos, que requiere una respuesta total del hombre total, cuya verdadera condición yace oculta en espera de ser revelada.<sup>14</sup>

La primera parte del relato nos comunica la condición épica de la vida del Peregrino, la búsqueda de su propio camino. Sin embargo, la solución de la obra no necesariamente se resuelve en drama, en movimiento, sino en la descripción de lo que se observa, en lo que ya se sabía de antemano, y sobre lo que se advierte, se amonesta; siempre se establece distancia con el mundo, ya sea desde la altura de la torre, ya sea con los anteojos. El Peregrino no se involucra de lleno, no afronta los peligros, no los embate. A diferencia del héroe griego, que adquiere la condición de héroe por el simple hecho de atreverse a salir de la casa, solo los contempla, reflexiona sobre ellos, descubre lo que hay detrás de las apariencias, se desencanta.

Su angustia aumenta en la medida en que más observa, y el optar por un camino cada vez se complica más, los vericuetos resultan más tortuosos y destructivos —recordemos que Comenio también es un hombre de sensibilidad manierista—, de modo que en vez de ganar en claridad, se confunde y se desilusiona del mundo, da curso a su sensibilidad trágica. La herida está provocada por la inautenticidad de la vida, la ausencia de compasión. El gran problema de la vida en el mundo terrenal resulta ser que, a la manera de una tierra baldía, estéril, nadie vive una vida plena, acorde con la armonía del cosmos, con los niveles de mayor perfección humana. Es entonces cuando está en condiciones de alcanzar el centro del laberinto.<sup>15</sup>

12 Los estudios de abundantes materiales procedentes de diversas regiones relacionados con las más antiguas religiones lo vinculan con la imagen de la Madre Tierra y con la gestación de la vida en la matriz humana, que se transforma en el centro sagrado donde se cumple el misterio de la vida, lugar de difícil acceso (Santarcangeli, 1997).

13 Nicolás de Cusa (1401-1464), en su célebre obra *De docta ignorantia*, plantea el problema de los límites humanos del conocimiento, ante lo cual invita a refugiarse en una docta ignorancia, que es un "saber que no se sabe"; con ello, sugiere replegarse en la experiencia mística.

14 Una importante componente gnóstica se combina con la mística: el gnosticismo se funda en la fragilidad de la existencia humana, pues el hombre, partícipe de la luz divina, a causa de un error se precipita en un mundo de tinieblas que le es hostil y lo lacera olvidando su lugar de origen. En medio de la búsqueda angustiada de la gnosis, del conocimiento verdadero que le dé conciencia de su identidad, surge un Salvador que le revela su origen y su destino, con lo cual puede retornar a la Patria.

15 Desde la perspectiva simbólica no necesariamente es el cielo; también puede ser el infierno.

Al atravesar la puerta, pasa a otro plano de la vida que lo salva del caos del mundo. Se encuentra en el centro, donde ya no hay pruebas ni peligros, pues ya está en el lugar donde se lleva a cabo la transformación, el renacimiento, la muerte del estadio anterior. De la oscuridad paulatinamente emerge la luz, surge la iluminación. El centro es el *Axis mundi* (Eliade, 1992), lugar donde convergen los opuestos, de donde surge todo.

¿Qué experimenta el Peregrino al llegar al Centro del laberinto? En principio transita del conocimiento del mundo terrenal, exterior, al conocimiento de su mundo interior, a conocerse a sí mismo y a reconocer su papel en el mundo. Está decidido a habitar su corazón; se encuentra en el umbral de la vida plena donde puede curar su herida con amor. Al experimentar la compasión, es cuando nace Cristo en su interior, que es en realidad el ser espiritual que hay dentro de cada ser humano. Ahí lo recibe Cristo, lo acoge Dios. Le es revelado su lugar en el universo, el secreto de una vida plena, armoniosa.<sup>16</sup> El eco de las soluciones laberínticas medievales —que ubican la ciudad sagrada de Jerusalén en el centro<sup>17</sup>—, se percibe al colocar en este centro comeniano del siglo XVII la vida espiritual, la ciudad celestial, y a la propia Santa Ecclesia donde mora Cristo. “Los polos de las esferas coinciden con el centro, que es Dios”, dice Nicolás de Cusa. Y esto lo sabía muy bien el autor del *Laberinto*; algunos de sus escritos teológicos, como *Centrum Securitatis*, planteaban esta convicción.

En el centro, el Peregrino encuentra la salvación; ahí existe el principio de redención, de recuperación del paraíso. Está en condiciones de ser redimido y de

salvar al mundo. Es su mandala,<sup>18</sup> cuya simbología circular da cuenta de dos movimientos complementarios en los que converge el ser humano y el cosmos. El círculo se desdobra en dos planos, como nos dice Chevalier y Gheerbrant:

[...] por su *radiación horizontal* puede considerarse un microcosmos que contiene en sí todas las virtualidades del universo, y en su *radiación vertical*, un lugar de pasaje, el cenáculo de las iniciaciones, la vía entre los planos celeste, terreno e infernal del mundo, el umbral de la liberación y en consecuencia de ruptura. (1991, p. V; énfasis añadidos)

El segundo plano simbólico del círculo, el de la radiación vertical, nos remite a la condición del laberinto que implica también un proceso iniciático; hay que vencer obstáculos, hay que superar peligros para llegar al centro, hay que sanar y curar las heridas provocadas por el mundo, hay que asumir la propia vida, y al tomar en las propias manos el destino, comprometerse con la misión que cada uno tiene en el mundo. No todos logran salir sanos y salvos de este proceso; son pocos. Muchos quedan por el camino, perdidos entre los recovecos y encrucijadas.

Esto es así. El Peregrino que logró vencer los obstáculos y tentaciones para llegar al centro en realidad es un elegido. No todos llegan al lugar de lo sagrado, de la revelación de los arcanos del Universo, el lugar donde cristaliza la Gran Transformación, el perfeccionamiento del hombre interior, el lugar donde el *Homo spiritualis* derrota al *Homo animalis*, donde la Ciudad Terrestre es desplazada por la Ciudad Celestial. El tránsito de las tinieblas a la luz confirma su nueva condición de consagrado.<sup>19</sup>

El Peregrino comeniano, fortalecido, renovado, no permaneció en el centro del *Laberinto*. Regresó a completar su tránsito por la Tierra. Entonces ya comprendía lo que era el mundo, ya había encontrado su camino, el sentido de su vida; consagrarse a las reformas religiosas desde su pequeña comunidad checa, la *Unitas Fratrum*.

16 Favorecer las condiciones que hagan posible la armonía y el espíritu de universalidad es una constante en la vida de Comenio y atraviesa su empresa política y social, lo cual ha hecho que se le vincule con colegios y hermandades a menudo marcadas por el pensamiento masónico. Así, puede mencionarse los Rosacruces, entramados en la masonería especulativa que derivan en el krausismo, donde Basedow, Pestalozzi y Froebel coinciden en la perspectiva de formación humana. Krausistas, froebelianos y Lehonardi, discípulo de Krause (1781-1832), a finales del siglo XIX, volverán los ojos a Comenio para fundamentar un vasto programa educativo. El movimiento generará “asociaciones de la humanidad”, “logias de la humanidad abiertas a todos”, “asociaciones de Comenius”, “asociaciones de Krause” y “asociaciones de Froebel”, orientadas a la educación de la humanidad, a través de las escuelas para la vida (Álvarez, 1996; Ureña, 1990).

17 La ciudad de Creta, famosa por el laberinto con su Minotauro, fue olvidada por los romanos, y en su lugar Troya ocupó el centro del laberinto, por su dificultad de acceder a ella, por los rodeos y los peligros que había que vencer. Pero los cristianos de la Edad Media no podían aceptar que una ciudad pagana estuviera en el centro de su laberinto. Ese lugar le correspondió a una ciudad sagrada como Jerusalén, destino de las peregrinaciones (Santarcangeli, 1997).

18 “Mandala es el nombre sánscrito de ‘círculo’, pero un círculo coordinado o designado simbólicamente de tal modo que sea el significado de un orden cósmico” (Campbell, 1991, p. 298).

19 Comenio, el autor, también es un hombre en transición que se ubica en el umbral de la modernidad. Vive la crisis de la transición, participa de la mentalidad manierista pero también de las creencias y conocimientos gnósticos, milenaristas, místicos y alquímicos particularmente desarrollados en su región desde tiempos de la corte de Rodolfo II.

## A modo de epílogo

Finalmente, ¿cuál pudo ser el sentido más profundo de los recorridos laberínticos de nuestro autor? ¿Qué enseñanzas podemos recoger para nuestros tiempos? A lo largo de la vida Comenio experimentó, a diversos niveles, el complejo momento de reordenamiento social de los siglos XVI y XVII, propios de él, de su momento, de su sociedad, en medio de circunstancias diversas a las nuestras. No obstante, es de ello de donde podemos abreviar procesos de reflexión para nuestro mundo, para nuestros tiempos, para nuestras circunstancias.

Vivimos tiempos de crisis, de incertidumbre, de temor e inseguridad frente a lo venidero, frente a un nuevo orden social que se avizora. Experimentamos las crisis sistémicas, totales, que vuelve visibles la pandemia inscrita en la covid-19, en las que se perciben indicios de las fracturas de la economía de mercado y del proyecto político neoliberal en que esta se inscribe. El modelo de desarrollo por el que se venía pugnando, aun contra nuestra voluntad, hizo crisis: la óptica de mercado mediando nuestras relaciones, nuestra vida cotidiana, el consumismo, el individualismo y la competencia, el adelgazamiento del Estado, la exacerbación de la pobreza extrema y de la riqueza extrema, la pérdida de un proyecto social extensivo a amplios sectores, la sobreexplotación de la tierra, el calor sofocante y el frío extremo, las inundaciones, los sismos de distinta magnitud, la privatización de la educación, del sistema sanitario, del agua, de la luz (Amedeo, 2020; Boff, 2020; Klein, 2019; Touraine, 2020). ¿Será posible que el capitalismo salvaje pueda persistir?

El 2019 fue un año convulso en distintas esferas y regiones (Barcelona, París, Hong Kong, Irán, solo por mencionar algunas), pleno de revueltas, de protestas, de manifestaciones, de asesinatos... El 2020 inició con la emboscada en la que perdió la vida el general iraní Qassem Soleimani. Por otra parte, en la vida de cada día experimentamos el agobio de distintas presiones, exigencias y privaciones en amplios sectores de la sociedad. En este horizonte surgió la pandemia ocasionada por el coronavirus y el mundo se detuvo de repente: las escuelas, los almacenes, las plazas públicas se cerraron; las personas, las que tuvieron condiciones para hacerlo, se encerraron en sus casas presas del pánico colectivo a contagiarse y sucumbir al mal, pero no solo eso, se implementaron medidas de control social, bajo el título de lo que el filósofo italiano Giorgio Agamben (2010) ha calificado como "estado de excepción" con la inherente restricción de libertades y control de los mínimos movimientos personales, con la exacerbación de racimos y xeno-

fobias, con el establecimiento de fronteras y cotos a nivel local, regional, nacional e internacional, que ni Foucault hubiera podido imaginar

La información que circula no deja de ser contradictoria: oscila entre restarle gravedad al asunto de la epidemia de alcances globales, contextualizarla históricamente a partir de otras epidemias que han asolado al mundo, plantear la baja tasa de mortalidad, sus efectos no necesariamente letales y el señalamiento del factor industria farmacéutica combinado con una óptica de mercado soterrada que propone la panacea para todo mal; por otro lado, el aislamiento, la exigencia de eliminar toda forma de contacto social, el pánico colectivo auspiciado y fortalecido por las redes, por los medios de comunicación, por las autoridades que, hasta la obsesión, señalan las cifras de muertos que aumentan día a día, la insuficiencia de los servicios sanitarios e incluso la previsión de fosas cavadas para recibir los cadáveres... ¿Quién entiende?

La situación nos coloca en una encrucijada, mediada por el estancamiento económico y el agotamiento del actual orden mundial: la rigidización de las formas de control social en la perspectiva de los estados totalitarios, o bien la posibilidad de construir nuevas formas de convivencia y de solidaridad social que conduzcan a pensarse y a experimentarse como parte de la comunidad global, no consumista, impulsando otro tipo de valores, más consciente de sus relaciones con el conjunto del universo donde será posible construir un nuevo sentido de la vida.<sup>20</sup> Pensemos, como lo hizo Comenio en su momento, que el horizonte de posibilidades está abierto, que podremos recuperar lo humano del ser humano...

20 El filósofo italiano Berardi hace una aguda crítica en relación con la crisis del momento actual, donde tal parece que quedamos atrapados en una maraña de automatismos tecnológicos y lingüísticos que impactan el terreno de las finanzas, la competencia desbordada, la escalada militarista. Enfrentamos un proceso poshumano y antihumano desbordado capaz de anular el pensamiento crítico en el que, no obstante, el pensamiento humanista es el único que nos ofrece posibilidades de recuperar el futuro (Berardi, 2019).

## Referencias

- Agamben, G. (2010). *Estado de excepción. Homo sacer II, 1* (A. Gimeno Cuspinera, trad.). Pre-textos.
- Aguirre Lora, M. E. (2001). *Calidoscopios comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*. UNAM-CESU; Plaza y Valdés.
- Aguirre Lora, M. E. (2016). "Comenio, Amós". En A. M. Salmerón, B. F. Trujillo, A. Rodríguez y M. de la Torre (coords.). *Diccionario iberoamericano de filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Lora, M. E. (2019). Un jardín para la infancia. Metáfora comeniana recreada en nuestros tiempos. *Historia y Memoria de la Educación*, 9, 319-341.
- Álvarez Lázaro, P. (1996). *La masonería, escuela de formación del ciudadano. La educación interna de los masones españoles en el último tercio del siglo XIX*. Universidad Pontificia Comillas.
- Andreae, J. V. (1619). *Republicae Christianopolitanae Descriptio* (filmína de la Biblioteca Nacional de Praha, Sección Incunables).
- Amedeo, P. (ed.). (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempo de pandemias*. Buenos Aires: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.
- Bayle, P. (1740). *Dictionnaire historique et critique* (t. I, 16.<sup>a</sup> ed.). Chez Jean Louis Brandmüller. (Original publicado en 1695).
- Berardi, F. B. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Caja Negra.
- Boff, L. (2020, 21 de abril). Coronavirus: el perfecto desastre para el capitalismo del desastre. *La columna semanal de Leonardo Boff*. <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=974>
- Boff, L. (2020, 5 de abril). El coronavirus despierta en nosotros lo humano. *La columna semanal de Leonardo Boff*. <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=977>
- Campbell, J. (1991). *El poder del mito* (César Aira, trad.). Emecé.
- Chevalier, J. y A. Gheerbrant (1991). *Diccionario de los símbolos* (3.<sup>a</sup> ed., M. Silvar y A. Rodríguez, trads.). Herder.
- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica magna*. Porrúa.
- Comenio, J. A. (1999). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Epsilon.
- Comenio, J. A. (2006). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (H. Voldan, trad. y J. Blahoslav Čapek, comentarario crítico). Ekumene Comenius Cultural Center, Ars Bohemiae.
- Comenius, J. A. (1905). *Laberynth of the world and the paradise of the heart* (C. Lutzow, trad. y ed.). J. M. Dent and Aldine House.
- Comenius, J. A. (1992). *Pampedia*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Comenio, J. A. (1993). *El mundo sensible en imágenes*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Miguel Ángel Porrúa.
- Comenius, J. A. (2009). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (M. E. Aguirre, ed.). Biblioteca Nueva, Memoria y Crítica de la Educación.
- Czyzewsky, D. (1953). *Comenius Labyrinth of the world: Its themes and their sources*. University of Harvard.
- Durand, G. (2007). *La imaginación simbólica* (M. Roizman, trad.). Amorrortu.
- Echeverría, B. (1988). *La modernidad de lo barroco*. Era.
- Eliade, M. (1992). *Imágenes y símbolos* (C. Castro, trad.). Taurus.
- Filoramo, Giovanni (1993). *Latessa della fine. Storia de la gnosi*. Laterza.
- Klein, E. (2019). *Postdevelopment in practice: alternatives, economies, ontologies*. Routledge.
- Ortiz-Osés, A. y Lanceros, P. (coords.). (1997). *Diccionario de hermenéutica; una obra interdisciplinar para las ciencias humanas*. Universidad de Deusto.
- Santarcangeli, P. (1997). *El libro de los laberintos. Historia de un mito y de un símbolo* (C. Palma, trad.). Siruela.
- Solares, B. (coord.). (2001). *Los lenguajes del símbolo. Investigaciones de hermenéutica simbólica*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM; Anthropos.
- Touraine, A. (2020). Esta crisis va a empujar hacia arriba a los cuidadores. Entrevista con Marc Bassets. *El País*.
- Ureña, E. M. (1990). Orígenes del krausofröbelismo y masonería. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, (9), 43-62.



# Panglotia, pampedia y pansofía: el realismo pedagógico en Comenio

Panglottia, Pampedia and Pansofia: The Pedagogical Realism in Comenio

Panglottia, pampedia e pansofia: realismo pedagógico em Comenius

Andrés González Novoa\*  
Pedro Perera Méndez\*\*

## Para citar este artículo

González-Novoa, A. y Perera-Méndez, P. (2021). Panglotia, pampedia y pansofia: el realismo pedagógico en Comenio. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11286>

\* Doctor en Educación. Profesor asociado de la Universidad de la Laguna.  
Correo: [agonzaln@ull.edu.es](mailto:agonzaln@ull.edu.es)  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2578-8888>

\*\* Doctor en Educación. Ayudante Doctor en la Universidad de la Laguna.  
Correo: [ppereram@ull.edu.es](mailto:ppereram@ull.edu.es)  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2065-1711>

## Resumen

Este trabajo resulta de una revisión parcial de la obra de Juan Amos Comenio, quien vertebró el realismo pedagógico desde una antropología del exilio. De los más de doscientos textos del moravo se han seleccionado y estudiado aquellos que reflejan tres de las líneas fundamentales para comprender la *Didáctica magna* como un *artificium docendi* destinado a imaginar una educación para todas y todos en todo. La primera línea se centra en las obras que abordan la enseñanza de la lengua latina a través de las lenguas vernáculas y su inacabado sueño de arribar a la panglotia, la lengua universal. Seguidamente se analizan los textos pedagógicos-didácticos que establecerían el mesocentrismo para un magisterio capaz de formar, más que de instruir en un saber universal: la pampedia. Y finalmente, se abordan los trabajos orientados a la reforma social que revisan hondamente los principios del humanismo para vindicar una fraternidad que precisa del *Homo viator*, del huésped del mundo. Un extenso trabajo que transita desde la pansofía hacia la panharmonía, entre la intuición de los principios democráticos de la consulta universal y los imprescindibles discursos contra los populismos para el debilitamiento de los prejuicios. Las tres líneas se desarrollan en el paradigma mecanicista-teleológico generando un diálogo entre tradición y modernidad que establece en la obra de Comenio un equilibrio entre la imanencia y la trascendencia y la torna en una posada donde se encuentra el sistema tradicional y el sistema liberal de enseñanza; un zaguán donde el magicentrismo y el paidocentrismo conviven bajo la disciplina del método.

### Palabras clave

pedagogía social; didáctica; educación para la paz; educación permanente; enseñanza de lenguas

---

## Abstract

This paper is derived from a partial review of the work of Juan Amos Comenio who structured the pedagogical realism from an anthropology of exile. Of the more than two hundred texts by the Moravian those that reflect three of the fundamental lines to understand the *Didactica Magna* as an *artificium docendi* destined to imagine an education for all in everything have been selected and studied. The first line focuses on the works that address the teaching of the latin language through the vernaculars and their unfinished dream of arriving at panglotia, the universal language. Next, we analyze the pedagogical-didactic texts that would establish the mesocentrism for a teaching staff capable of forming, rather than instructing in a universal knowledge: the pampedia. And finally, the works oriented to the social reform that revise deeply the principles of the humanism to vindicate a fraternity that needs the *Homo viator*, the guest of the world, are approached. An extensive work that moves from pansophy to panharmony, between the intuition of the democratic principles of universal consultation and the indispensable discourses against populisms for the weakening of prejudices. The three lines are developed in the mechanistic-teleological paradigm, generating a dialogue between tradition and modernity that establishes, in the work of Comenio, a balance between immanence and transcendence and turns it into an inn where the traditional system and the liberal system of education are found; a hallway where magicentrism and paidocentrism coexist under the discipline of the method.

### Keywords

social pedagogy; didactics; education for peace; lifelong learning; language teaching

---

## Resumo

Este trabalho é uma revisão parcial do trabalho de Juan Amos Comenio que estruturou o realismo pedagógico a partir de uma antropologia do exílio. Dos mais de duzentos textos do Morávio, foram selecionados e estudados aqueles que refletem três das linhas fundamentais para entender a *Didactica Magna* como *artificium docendi* destinado a imaginar uma educação para todos e todas em tudo. A primeira linha centra-se nas obras que abordam o ensino da língua latina através das línguas vernáculas e o seu sonho inacabado de chegar à panglotia, a língua universal. Em seguida, são analisados os textos pedagógico-didáticos que estabeleceriam o mesocentrismo para um corpo docente capaz de formar, em vez de instruir num conhecimento universal: a pampédia. E finalmente, são abordados os trabalhos orientados para a reforma social que revêem profundamente os princípios do humanismo para justificar uma fraternidade que necessita do *Homo viator*, o convidado do mundo. Um extenso trabalho que passa da pansofia para a panharmonia, entre a intuição dos princípios democráticos da consulta universal e os discursos indispensáveis contra os populismos para o enfraquecimento dos preconceitos. As três linhas do trabalho baseiam-se no paradigma mecanicista-teleológico, gerando um diálogo entre tradição e modernidade que estabelece, na obra de Comenio, um equilíbrio entre imanência e transcendência e a transforma em uma pousada onde se encontram os sistemas educativos tradicional e liberal; um saguão onde a magicentrismo o paidocentrismo coexistem sob a disciplina do método.

### Palavras-chave

pedagogia social; didática; educação para a paz; aprendizagem ao longo da vida; ensino de línguas

---

# Panglotia, pampedia y pansofía: el realismo pedagógico en Comenio

La negación de la herencia siempre me ha parecido tónica y estimulante. Pienso, no obstante, que para negar hay que conocer primero aquello que se niega [...] No digo que los jóvenes deban continuar, repetir o imitar a sus predecesores; digo que toda negación, si no es un grito en el vacío, implica una relación polémica con aquello que se niega. No me preocupa la rebelión contra la tradición: me inquieta la ausencia de tradición.

OCTAVIO PAZ, *La búsqueda del comienzo*.

La obra del moravo comprende más de doscientos textos que abarcan tratados sobre física, estudios para el control de epidemias, ensayos sobre política, literatura, obras de teatro, manuales de lingüística, obras didácticas, teorías educativas, críticas sobre teología, historia de las religiones, investigaciones sobre mecánica... (Lora, 1997). Tal amplitud de temáticas y tal magnitud de empresas serán producto de un *ethos* ordenador que responde en el siglo XVII al marasmo espiritual en el que está sumida Europa y concretamente su corazón: la Bohemia, que verá cómo más de la mitad de la centuria pasa en un escenario bélico donde se construirá reactivamente una antropología del exilio.

Para el análisis de tan vasta obra, y basándonos en la clasificación realizada por Federico Gómez Rodríguez de Castro<sup>1</sup> en su prólogo a *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, nos centraremos en los escritos relacionados con la enseñanza de la lengua latina a través de las vernáculos,<sup>2</sup> la reforma social y los textos pedagógico-didácticos, como se puede observar en la figura 1.

- Dejando, por considerar ajenos a los principios de esta investigación, aquellos escritos sobre religión o sobre la historia de la *Unitas Fratrum*, los cuales sirvieran de crítica intencionada y arbitraria para el enciclopedista Pierre Bayle —precursor del movimiento ilustrado— que en su *Diccionario histórico y crítico* (1695) exagera la polémica relación del moravo con las creencias milenaristas y sus vínculos con los profetas de la Bohemia. En cambio, Johan Gottfried Herder (1744-1803), autor de *Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad* (1793-1798) posibilita una relectura más amplia que permitirá nuevas líneas de investigación en el trabajo posterior de Jan Patočka (1907-1977).
- La palabra proviene del latín *vernaculus*, que significa ‘nacido en la casa de uno’, proveniente de *vern*, un esclavo nacido en la casa del amo. Para evitar la asociación anacrónica con la esclavitud en pleno siglo XVII, preferimos la expresión que propiamente utiliza el mismo Comenio: lenguas comunes o patrias.

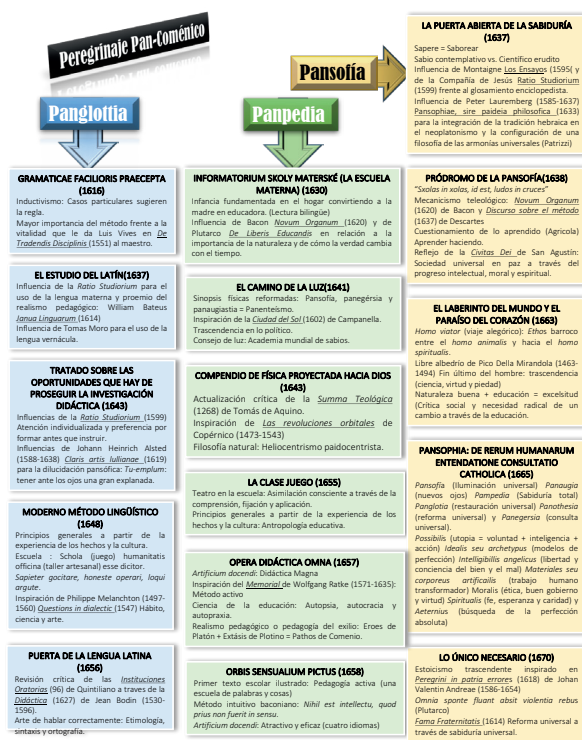


Figura 1. Cartografía comeniana

Fuente: elaboración propia.

Comenio trabajará, el primer tercio de su vida, en el corazón del Sacro Imperio Germánico, eje de las disputas religiosas entre católicos y protestantes, en el seno de la *Unitas Fratrum* (husismo moderado inspirado en el pensamiento pacifista de Pedro Chekcky, *pater* del primer movimiento reformista de Europa, la Iglesia Checa Reformadora de 1467). Entre los años 1605 y 1606 presencia la invasión húngara, proemio de lo que será una constante vital para el moravo, el peregrinaje, la permanente sensación de éxodo, al punto de que se nomina su obra como la pedagogía del exilio (Seijas, 1991).

Su amplia formación en las universidades de Herborn y Heidelberg<sup>3</sup> (1611-1614) le hará reaccionar contra la enseñanza memorística, considerándola, sobre todo, una pérdida de tiempo. Los tres pilares que sustentan su positiva aportación son: *Sobre la naturaleza de los dioses* de Cicerón acerca de la poderosa analogía entre naturaleza y el desarrollo del niño; el *Memorial* de Ratke, en el que entenderá el método como un valor universalizable —contrario a la defensa vivesiana del maestro— en el sendero hacia el

- Allí conocerá la *Fama Fraternalitatis* de los rosacruces y tendrá las primeras ideas sobre los proyectos de reforma universal a partir de la difusión de la sabiduría universal.

perfeccionamiento del hombre; y como tercer vértice, la obra de Nicolás Copérnico *Sobre las revoluciones de las orbes celestes* (1543), donde hallará la teoría heliocéntrica como metáfora para considerar al método el eje en torno al que deberá rotar el sistema educativo.

Si aquello que recibe apoyo de la tierra a través de las raíces vive y prospera gracias a una actividad artística de la Naturaleza, seguro que la tierra misma es sostenida, con idéntica fuerza, por el arte de la Naturaleza. (Cicerón, 1999, p. 83)

Su mesocentrismo inspira los trabajos reorganizativos de Sturm y Ramus (gradación, secuencia y sistematización), que suponen metodológicamente un atajo que confluirá en la primera obra del moravo: *Reglas gramaticales más fáciles* (1616), en la que corona un proceso iniciado por Quintiliano en las *Instituciones oratorias*, superando prácticamente el *Ars Minor* de Donato y enfrentándose a la metodología memorística del escolasticismo. Este trabajo, desarrollado sobre el inductivismo que se ha extendido en Europa, a través del empirismo y del mecanicismo, será la base de una de las obsesiones pansóficas de Comenio, la optimización de un método de enseñanza de las lenguas que prologase la panglotia, el lenguaje universal.

## Panglotia: desde lo vulgar hacia lo universal

Comenio no logró su objetivo, pero lo esencial de sus ideas se conserva en dos tratados manuscritos redactados en 1665 que han permanecido inéditos hasta hace unos años (Cervenka y V. T. Miskovska 1996). En el primero (Panglottia), citando a Dalgarno, esboza una serie de reglas para construir una lengua universal: “tantas cosas, tantas palabras; una cosa simple, una palabra simple; una cosa compuesta, una palabra compuesta” (1966, t. II: 183). [...] Trata también la posibilidad de que los sonidos tengan una significación natural, idea que ya había sugerido Mersenne (1637) y puesto en práctica Sir Th. Urquhart en *Logopandecteseion* (1653). (Galán Rodríguez, 2009, p. 108)

Con la muerte de su familia por la peste y la Guerra de los Treinta Años devastando su hogar, inicia su exilio en la Escuela de Gramática de Levno (1628-1632). La batalla de Montaña Blanca supone la derrota y persecución de los protestantes y los paisajes descubiertos en su éxodo lo hacen enfrentarse a católicos y luteranos al defender que el primer deber del hombre es comer, antes de ser cristiano. Allí, continuará investigando y enseñando sobre la línea de la panglotia, generando inicialmente textos de enseñanza del latín

a través de la lengua común. En este proceso conocerá la obra del jesuita irlandés William Batheus, *Janua Linguarum* (1614). El texto muestra que, ajenos al presente jesuita, los principios de la *Ratio Studiorum* son la mejor síntesis educativa para la superación de los anacronismos escolásticos. Aristóteles, defenestrado por el siglo XVII, desde su *Organum* y a través de Philippe Melanchthon, recupera su vigor al ser reinterpretado como una magnífica plataforma epistemológica para la organización curricular de una escuela que tuviera como objetivos la extensión de una sabiduría enciclopedista. Comenio desarrolla su *Puerta abierta de las lenguas* (1631), bilingüe, partiendo de la lengua común hacia el latín, desde la herencia jesuita de que el maestro debe atender las necesidades individuales del alumno y sobre la máxima de formar antes de instruir.

Además, cuando los que tienen una constitución tan mala dicen sus malos proyectos políticos y sus discursos en las ciudades, en privado y en público y, por otro lado, cuando tampoco se estudia en absoluto desde joven aquello que pueda servir de remedio a esto, todos los malos nos hacemos malos por dos motivos involuntarios, de los que siempre hay que culpar más a los que engendran que a los que son engendrados y a los que educan, más que a los educados. Sin embargo, hay que procurar, en la medida en que se pueda, huir del mal y elegir lo contrario por medio de la educación y la práctica de las ciencias. (Platón, 2003, pp. 51-52)

Se halla ya inserto en una red de pensadores y de sociedades que suscriben la máxima del *Timeo* que confía en que para toda perturbación del orden existente hay remedio (Platón, 2003). Recibe ofertas del cardenal Richelieu para desarrollar una escuela pansófica e incluso se encuentra con Descartes para comprobar lo complejo que es conciliar el pansofismo con el racionalismo. Sin embargo, siguiendo esta primera línea de libros sobre la didáctica del lenguaje, en 1643 se publica el *Tratado sobre las oportunidades que hay de proseguir la investigación didáctica*. Aparece cada vez con más fuerza la *autopsia*, *autocracia* y *autopraxia* de Ratke, pero esta vez, integrados en el unitarismo epistemológico platónico de Raimundo Lull (1235-1315) a través de la obra enciclopedista de John Heinrich Alsted, *Clavis Artis Lullianae* (1619), donde el modelo de escalas configura un sendero de perfeccionamiento que parte de la síntesis de la tradición para restaurar el orden. Dicha dilucidación pansófica se fundamenta en el concepto de vacío desarrollado por Blaise Pascal (1623-1662) que rescatará el sentido de *Tu-emplum*: tener ante los ojos una explanada.

Todo lo que existe tiene grados distintos y claros en su ser. Estos, observados como se debe, conducen a la mente en todos los puntos primeros y últimos, los más bajos y los más altos. [...] Tal graduación que conduzca a la mente a la adquisición de todo conocimiento, confiamos que se encuentre en nuestra Pansofía, tanto en su conjunto como en cada cosa en particular. (Lora, 1997, p. 106)

La defensa del latín que encarnarán los jesuitas, y en la que también encontramos a Comenio, no es únicamente un intento de conservar la tradición o mantener el *statu quo*, pues frente al caótico escenario que han generado las disidencias políticas y religiosas, existe una intención colectiva, desde la jerarquía, de poner freno al panorama fragmentario europeo a través del control y la vigilancia; y ello, conduce a que la extensión de centros educativos que promulguen el latín como idioma de la sabiduría les conduzca a peligrosas estrategias como la de enseñarlo a través de las propias lenguas comunes que lo amenazan.

Se ha establecido que el Papa, los obispos, los sacerdotes y los monjes sean llamados el estado eclesiástico; y los príncipes, los señores, los artesanos y los agricultores, el estado secular. Es una mentira sutil y un engaño. Que nadie se asuste y esto por la consiguiente causa: todos los cristianos son en verdad de estado eclesiástico y entre ellos no hay distinción, sino solo a causa del ministerio, como Pablo dice que todos somos un cuerpo, pero que cada miembro tiene su función propia con la cual sirve a los restantes. Esto resulta del hecho de que tenemos un solo bautismo, un Evangelio, una fe y somos cristianos iguales, puesto que el bautismo, el Evangelio y la fe de por sí solas hacen eclesiástico y pueblo cristiano. (Lutero, 1986, p. 41)

Tras la carta abierta de Lutero (1520), comenzarán a surgir proyectos convencidos de perfeccionar al hombre a la altura de la naturaleza; incluso más, desde las mismas lenguas comunes. Y en el seno del conflicto lingüístico, las *Questions in dialectic* (1547) de Philippe Melanchthon ampliarán la *Ratio Studiorum* junto a una sólida cultura clásica de corte neoplatónico. En dicha obra se integran hábito, ciencia y arte como respuesta a unos *studia humanitatis* que se entienden poco adecuados para el tiempo de la manufactura. Tal inspiración será recogida en *Moderno método lingüístico* (1648) junto a la herencia de Michel de Montaigne y su desarrollo a través del empirismo baconiano. Los principios generales se obtendrán a partir de la experiencia de los hechos y la cultura. La *schola* (juego) será la *humanitatis officina* (taller artesanal) *esse dicitur* (para hablar correctamente). Y ese hablar correctamente que poco tendrá que ver con el del retórico platónico

o el orador ciceroniano, quizás mucho más con el *apparitor* de Quintiliano, quedará resumido en el *sapienter cogitare, honeste operari, loqui argute* (con sabiduría pensar, con honestidad actuar y hablar con propiedad). Es decir, que en la profundidad evolutiva de Comenio, en el plano de la didáctica de la lengua, van a imponerse en defensa de la unidad religiosa, curiosamente, los principios empírico-mecanicista por encima de los teleológicos.

Esto queda evidenciado en la última obra de la categoría lingüística que escribirá en 1656, *Puerta de la lengua latina*, en la que reflexiona, desde una revisión crítica de las *Instituciones oratorias*, a través del trabajo *Didáctica* de Jean Bodin, para sentenciar que hablar correctamente será la capacitación instrumental etimológica, sintáctica y ortográfica.

Cuando las cosas estén enmendadas de tal manera que lo tengamos todo de verdad universal, la filosofía, la religión y la política; los eruditos tendrán oportunidad de colegir y depurar las verdades e inculcarlas en la mente humana; los sacerdotes, de arrancar las almas del mundo dirigiéndolas hacia Dios; los políticos, de preservar en todas partes la paz y tranquilidad; exhortándose a la emulación con santo celo, para que cada uno en su puesto promueva excelentemente al bienestar de la prole humana. (Comenio, 1996, p. 79)

Así, queda resumida la obra del moravo en relación a la enseñanza de la lengua latina a través de las comunes; su proyecto de panglotia que debía cimentar la *panorthosia* (restauración universal) —excesivamente anclada al latín— no podrá hacer frente a la extensión y elevación a lenguajes de saber de las lenguas comunes.

La obra pedagógica, que iniciará con *La escuela materna* (1630) y que compendiará en su *Opera Didáctica Omnia* (1657) junto con los libros escolares y el proyecto de un sistema educativo pansófico, quedará perfectamente sintetizada y organizada en la *Didáctica magna*.

Situado en pleno proceso de expansión y competencia de poderes emergentes y fragmentarios, inserto en el desarrollo de una nueva maquinaria productiva y en el umbral del establecimiento —ya iniciado en el Renacimiento— de la inmanencia en el plano de la superestructura social —sobre todo, gracias a los aportes calvinistas y puritanos—, Comenio entenderá como fundamental la vocación de mecanizar los instrumentos de transmisión y unificación del cristianismo para reaccionar a la fragmentación del mundo.

Es digno de estudio, sin embargo que, siendo un adversario contextual de los jesuitas, conforme junto a ellos la matriz coherente para la defensa del

concepto de tradición como fuente de metaproyectos civilizatorios. Dentro de este marco, y paralelo al deseo de Quintiliano de estabilizar la producción de *apparitores* para un proyecto homogeneizador a través de una clara división social del trabajo, Comenio entiende que el proceso educativo debe rentabilizarse con la idea de que, en el menor tiempo posible, pueda ofrecer hombres útiles para la creación, mantenimiento y desarrollo de una comunidad cristiana establecida en clave manufacturera.

Apuntala los principios que ha de consolidar, un siglo más tarde, el naturalismo pedagógico al instalar su obra sobre la creencia de que el ser humano posee una actitud innata para aprender, de lo cual emana que educar es el arte del jardinero que acompaña a la naturaleza proveyendo al alumno de experiencias novedosas y estimulantes que germinen las semillas interiores (Comenio, 1991). Por lo que siguiendo el constante símil con el crecimiento y el cultivo de las plantas, cuanto más y mejor empeño se ponga en los primeros años —“solamente es firme lo que en la primera edad se aprende” (Comenio, 1996, p. 14)—, más rápido y mejor predisposición tendrá el alumno en los siguientes.

Dividiendo el viaje educativo en cuatro etapas, inicia su odisea desde su primer tratado pedagógico —el anteriormente mencionado *La escuela materna*— en el que describe y detalla cómo han de ser los primeros seis años de vida. Concibe a la madre como una educadora que manipula y orienta sanamente el desarrollo del cuerpo y estimula correctamente los órganos sensoriales. Es decir, ajusta la maquinaria humana al emergente paradigma sensorio-mecanicista y a una nueva estructura del conocimiento enciclopedista.

La lengua materna es el punto de partida de una vertiginosa carrera tras una verdad que muta constantemente. Es aquí donde se cocina el sentido profundo del realismo pedagógico. Consciente de la naturaleza precapitalista de su tiempo y de la extensión de la inmanencia en el imaginario occidental, será el tiempo el eje que seleccionará los mecanismos y que marcará la gradual aniquilación de los excesos de equipaje.

Un método único, un mismo docente, manuales universales, arquitectura escolar, grupos homogéneos, secuenciación, implicación de los padres, supresión de la división sexual de la educación... dan la sensación de primar la rentabilidad que subyace a una mirada resignada, y por tanto realista, más que un proyecto de máximos como pudiera parecer la *Ratio Studiorum* jesuita (Belenguer y González, 1988).

Un proyecto, sin embargo, ambicioso, que requería de la implicación de las administraciones públicas y que debía apuntar a una reforma moral, política y cristiana de la humanidad. De ahí que sea importante entender como un deber el acto humano de aprender, una responsabilidad para y con la comunidad a la que se pertenece. Esta idea, que posteriormente hará general y universal Kant, será el corolario del proceso de emancipación intelectual que arrancará en el Renacimiento frente al paternalismo monárquico y divino. La libertad ya no es un derecho divino, ni un golpe de fortuna, tampoco una herencia lineal; la libertad que se intuye en la centuria previa de las revoluciones racionales es una losa moral y un desafío fundamental en el acto socrático de conocerse a uno mismo.

## Pampedia: la educación para todas y todos en todo

La pampedia es un proyecto homogeneizar fundado en un modelo escolar inclusivo, dotado de recursos y criterios para el acceso y el desempeño del alumnado a pesar de sus circunstancias, como se observa en su obra *La escuela materna* con la introducción de las ayudas escolares. El proyecto pedagógico de Comenio se anticipa a una sociedad de obreros instrumentalmente capacitados y cinturones de herrumbre en torno a los núcleos industriales; y Comenio lo percibe desde el descontento que provocan las instituciones eclesásticas y en sí los Montes de Piedad que, como ya denunciara Nicolás de Cusa, se maquillan de profundo humanitarismo cuando sus rostros esconden absoluta indiferencia.

El maestro, uno para cada grupo, sin ser tan vital como lo describiera Juan Luis Vives en el *Tratado de las disciplinas* (1531), se convierte en un mediador-modelo que sobre todo conoce en profundidad la idiosincrasia del método y está capacitado para usar los materiales y los mecanismos didácticos en el momento oportuno y cuando el alumno lo necesita. Básicamente, el maestro comeniano será un instrumento didáctico objetivamente perfecto, que enseñará demostrando, haciendo las cosas al mismo tiempo que las explica y luego acompañando y reorientando al alumno mientras este las desarrolla.

En el segundo lugar, después de estos, has de tener a tus maestros, a tus ayos, a tus tutores, y finalmente a aquellos que han tenido cargo de tus costumbres, que son la cosa más preciosa y más excelente que hay en el hombre. (Vives, 2010, p. 41)

Este modelo de magisterio, heredado de su experiencia en la escuela calvinista de Herborn y detallado en la actualización lulista de Alsted, será un *Minister Naturae*, restaurador, cuyo *ethos* ordenador ha de ser la disciplinarización de los alumnos para el mantenimiento de los nuevos instrumentos de vigilancia que requerirá el Estado moderno. Debe entonces tener la autoridad y la destreza para captar el interés de los discípulos a través de los sentidos y desarrollar dicha atención mediante el manejo secuencial y dinámico de los recursos didácticos puestos a dicho servicio.

El método que el maestro ha de ejecutar en estricta disciplina será desarrollado a profundidad en su *Didáctica magna*. Anteriormente, el *Tratado sobre las oportunidades que hay para proseguir la investigación didáctica* (1643) ya plantea, en su fluctuación entre el mecanicismo y el paradigma teleológico (Belenguer y González, 1988), que el método como imitación de la naturaleza debe ser único y que, acorde al sensualismo, racionalismo y misticismo, irá de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto; una filosofía natural que intenta superar el aristotelismo jesuita pero sin cuestionar el resto de su esqueleto educativo, pues si bien defiende un modelo cariñoso y lúdico, no veta e incluso define con exactitud, como lo hiciera la Compañía de Jesús, el uso y los modos del castigo para el mantenimiento estricto de la disciplina.

Tal es la influencia discreta de los jesuitas que hasta el teatro que introducen en sus escuelas como método para la comprensión experiencial de las ideas y los caracteres conforma la esencia de la obra *La clase juego* (1655). En esta, el teatro es el recurso didáctico para la asimilación consciente a través de la comprensión, la fijación y la aplicación. Así, al modo baconiano, los principios generales parten de la experiencia de los hechos y la cultura, conformando las líneas fundamentales de una antropología educativa paidocéntrica y homogeneizadora.

Si bien los mismos jesuitas mostraron cierta desconfianza hacia los libros y su pandémica extensión a través de la imprenta, nunca tuvieron la fobia que evidenciaría el moravo hacia la sólida cultura clásica. El mecanicismo y la necesidad del viajar ligero de equipaje epistemológico en un mundo que requiere de los ojos limpios y las manos abiertas conducirán a la necesidad y también a la acción de desarrollar manuales y libros escolares que respondan a través del enciclopedismo a las urgencias psicológicas del niño. Así surgirá *El mundo ilustrado en imágenes* (1658) en el que se condensan la mayor parte de los avances tecnológicos de su tiempo al servicio de la educación y que introduce de la siguiente manera:

“El libro es pequeño, como se puede ver. Sin embargo, es un breviario de todo el mundo y de la lengua toda, lleno de imágenes, nombres y descripciones de cosas” (Comenio, 1993, p. 72).

Esta obra, considerada el primer manual audiovisual fundamentado en una pedagogía activa para una escuela de palabras y cosas, es el resultado de una metodología que prima la observación como medio para la asimilación del conocimiento que ofrece el mundo. El *nihil est intellectu, quod prius non fuerit in sensu* (no hay nada en el intelecto que no estuviera antes en los sentidos) (Aquino, 2005, p. 70) tomista-baconiano al servicio escalonado de las condiciones individuales del alumno decanta y sentencia al latín, dando primacía a las lenguas comunes. No obstante, el tiempo y la eficacia son las constantes que van a estructurar un sistema operativo de talleres de humanidad como punto de partida hacia una compleja idea de educación permanente.

*El mundo ilustrado en imágenes*, sin embargo, será el modelo referente, la fracción de una guía didáctica que, inserta en el molde de la Enciclopedia, debía dar al maestro y al alumno, de forma ordenada, los conocimientos y prácticas adecuadas a cada edad; eficacia inserta entre perder el tiempo para ganarlo o ganar tiempo para perderlo. Tan peligroso es el analfabetismo como una educación permanente institucionalizada, por tanto, el justo medio es una enseñanza eficaz que libere al hombre para la acción en el momento oportuno.

Su reflexión invita a pensar sobre el porqué de tanta incidencia en la educación temprana, tanto detalle en la formación del adolescente y tanto esbozo idealista en el aspecto aristocrático o elitista de dicho proceso en torno a la adquisición, el mantenimiento y el desarrollo del saber intelectual. En *El camino de la luz* (1641), donde ya están adscritos los conceptos de pansofía, panegersia y panaugiastia como pilares del panenteísmo, y siguiendo la línea de *La ciudad del sol* de Campanella y de la *Nueva Atlántida* de Bacon, solamente y a modo de utopía, aparecerá esbozado el Consejo de Luz, mimesis de la Casa Salomón, que representará a modo de recomendación la necesidad global de una academia mundial de sabios que oriente las decisiones de los rectores del mundo. La profunda trascendencia política, vital para una reforma social y moral, quedará sumergida en su ideario teleológico.

El *artificium docendi*, atractivo y eficaz, que conformará la *Didáctica magna* como método activo, en estas circunstancias, favorecerá una educación instrumental o laboral orientada a la capacitación rentable de futuros obreros; evolución en clave marxista de los esclavos de la edad antigua o de los vasallos en el Medievo.

## Pansofía: el *Homo viator* como huésped del mundo

El concepto de *pansofía*, que pergeña Peter Lauremberg (1585-1637) en su obra *Pansophiae sive paideia philosophica* para la integración de la tradición hebraica y el neoplatonismo, en el ejercicio de construcción de una filosofía de las armonías universales, aparecerá por primera vez en la obra de Comenio en 1637 en *La puerta abierta de la sabiduría*.

Es importante entender que el diálogo de *Timeo* de Platón será la inspiración para que Raimundo Llull genere un organicismo antiaristotélico y antiescolástico que será la plataforma en la cual Marsilio Ficino, Nicolás de Cusa y Giovanni Pico della Mirandola van a desarrollar el concepto de libre albedrío que desembocará en el proyecto pansófico (neoplatonismo, hebraísmo y cultura grecorromana) de Peter Lauremberg, Francesco Patrizi, Robert Fludd, Tommaso Campanella, Johann Valentin Andreae y Francis Bacon. Este es un proyecto en el que se van a fusionar la quiliástica, el hermetismo, el gnosticismo, la alquimia y la cábala.

En la primera obra de reforma social del moravo, la reflexión central va a girar en torno al concepto de sabiduría. La influencia de Michel de Montaigne y de la *Ratio Studiorum* de la Compañía de Jesús van a primar al sabio contemplativo, trascendente y reflexivo, experiencial y comunitario frente al pródigo científico erudito, acumulador y cuantificador de conocimiento. El moravo, analizando etimológicamente la propia palabra, extrae que *sapere* tiene un sentido palatino, de saborear, de madurar. Dicha acepción tiene sus analogías en el *Nuevo Testamento* y también en el pensamiento unitario de Platón, lo que delinea un boceto de sabiduría que no tiene fin en sí misma, sino el medio —o instrumento— para el perfeccionamiento de la naturaleza humana y de su mejor y más extensiva participación en la transformación de la sociedad que lo alberga.

Tales sensaciones cristalizarán en su obra *Pródromo de la pansofía* (1638). Analizando etimológicamente el título, encontramos que *pródromo* es el malestar que antecede a la enfermedad, lo cual resume la sensación de incertidumbre que se extendía por Europa ante lo que suponía la Paz de Westfalia y la pérdida del poder omnipresente de la Iglesia católica. Esta inseguridad paradigmática, avivada por la aparición de brotes vernáculos, empíricos y racionalistas, tiene su símil físico en la situación geopolítica y resulta extrapolable a la percepción que tuvo el mundo de Agustín de Hipona ante la entrada de Alarico y sus huestes en el oscurecimiento de Roma.

Que lo que hubo de rigor en la destrucción de Roma sucedió según el estilo de la guerra, y lo que de clemencia provino del poder del nombre de Cristo. Todo cuanto acaeció en este último saco de Roma: efusión de sangre, ruina de edificios, robos, incendios, lamentos y aflicción, procedía del estilo ordinario de la guerra; pero lo que se experimentó y debió tenerse por un caso extraordinario, fue que la crueldad bárbara del vencedor se mostrase tan mansa y benigna, que eligiese y señalase unas iglesias sumamente capaces para que se acogiese y salvase en ellas el pueblo, donde a nadie se quitase la vida ni fuese extraído; adonde los enemigos que fuesen piadosos pudiesen conducir a muchos para librarlos de la muerte, y de donde los que fuesen crueles no pudiesen sacar a ninguno para reducirle a esclavitud; estos son, ciertamente, efectos de la misericordia divina. (Hipona, 2006, p. 26)

La conmoción que supone la aparición de un modelo de trascendencia en las tinieblas, la incertidumbre que sucede a la caída del corazón de las certezas, la fragmentación o desestabilización de los espacios de confianza o de fe, provocan en el pensamiento inercias hacia la restauración (mirada idealizada del pasado) o hacia el escapismo (aniquilación del pasado y mirada taumatúrgica hacia el futuro).

En el umbral de ambas visiones, entre el pesimismo que transmite Inocencio III en *De Miseria Humanae Conditionis* y el optimismo de las utopías sensoempiristas, el concepto que va a describir y defender Comenio, el de pansofía, más prático, contemplará al humano como mediador entre la jerarquía de los seres; concepto que habita entre la verdad revelada y develada, un *macroántropos* que se torna en la sombra alargada del antropocentrismo renacentista y que tiene como destino el restablecimiento del contacto primordial entre el mundo ideal y la realidad misma. Resume lo anterior expresando que: “Todas las cosas que existen integran el universo como un solo ser sin interrumpir en ningún punto la concatenación” (Comenio, 1996, p. 69).

Esta visión que hereda el siglo XVII de Nicolás de Cusa, ese hombre como cadena, nudo y cópula del mundo, esos grados de atributos de los seres de Raimundo Llull, se trasladan en lo epistemológico a los grados de saber y escalas del aprendizaje.

Consideramos que a esto tienden los diversos intentos de muchos de nuestra época, que reúnen el conocimiento en síntesis y divulgan pandectas, sinopsis, cuerpos, sumas, enciclopedias, etc., en los más diversos campos, la teología, la filosofía, el derecho, la medicina, y aún teatros de la sabiduría humana, transformaciones de las ciencias, *Instauraciones magnae, omniscientiae christianae*.

Si el intento de ellos de poner en orden las cosas dispersas y llevar a la luz las cosas oscuras que no le agradan a las mentes buenas, ¿por qué debe desagradarnos formar a partir de todo una obra aún más general, más común y más adaptada a los fines universales? Ciertamente, los individuos recaban de las cosas la especie, de la especie el género, de los géneros el género más universal, del mismo modo la misma graduación de los conceptos de nuestro intelecto requiere que se reúnan los particulares en las sumas, y las sumas en la suma de las sumas. (Comenio, 1996, p. 70)

La constante relación macro-microcosmos convierte todo descubrimiento u observación del universo, de la naturaleza o de lo antes invisible, en una nueva definición o aplicación de lo humano en el constructo que supone la restauración universal.

Para que dicha relación sea posible o positiva, es fundamental que el hombre sea *pansophicus*, “también *homo politicus*, por cuanto su actividad filosófica no se separó de su actividad pública” (Lora, 1997, p. 133), y esté formado en una amplia poliglotía —lo cual ya estableció la Compañía de Jesús— o que la panglotia se tornase en un proyecto prioritario para los estamentos públicos.

Finalmente, ya que hemos comprendido que el único obstáculo, pero muy fuerte, para que esta luz penetre en las naciones, está constituido por la multitud, la variedad y la confusión de las lenguas, hemos osado tratar de remover este impedimento por medio de nuevos proyectos para una mejor adquisición de todas las lenguas y para una mayor facilidad de la *poliglottia*: construir, en fin, una lengua absolutamente nueva, absolutamente fácil, absolutamente racional y filosófica (más aún, pansófica), instrumento universal de la luz. (Comenio, 1996, p. 7)

Este proyecto de homogeneización, o de maximización de los canales de entendimiento, es la plataforma para establecer relaciones de tolerancia bajo una trascendencia fraternal e iluminista.

Si enseñáramos, aunque sea a un solo hombre, el camino recto de la sabiduría, de la virtud y de la salvación, este arte o prudencia sería suficiente para trasladar el mundo de las tinieblas a la luz, de los errores a la verdad, de la muerte a la salvación. (Comenio, 1992, pp. 59-60)

El reflejo del sueño agustiniano de una sociedad universal en paz, a través del progreso intelectual, moral y espiritual, es revestido de la duda cartesiana, del arte de desconfiar de Agrícola y de una esperanza renovada en los sentidos. Dicha manera de volver a mirar el cosmos se plasmará en *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (1663).

Anteriormente, la obra *Peregrini in Patria errores* (1618), de Johan Valentin Andreae, dibuja con limpieza el sentir nómada que diseñará la arquitectura del *Homo viator*. En dicho trayecto, vital y literario, destaca en el pensamiento comeniano la influencia creciente del concepto de segunda naturaleza de Michel de Montaigne —que será fundamental para el retorno al estado de inocencia del buen salvaje roussoniano— como punto de reflexión para la construcción de un libre albedrío finito, silueta de un modelo de huésped en el laberinto-mundo.

Por último vi a la muerte caminando entre ellos en todas partes. Pertrechada con su afilada guadaña, un arco y una flecha, iba exhortando a todos a recordar que eran mortales. Pero nadie escuchaba su voz y todos seguían obrando sin pausa sus locuras y desórdenes. La muerte disparaba empero sus flechas en todas direcciones: cuando acertaba a alguien entre la multitud, igual daba si era joven o viejo, pobre o rico, sabio o necio, sin distinción alguna, entonces este caía al suelo. [...] Entonces tomaban al muerto, se lo llevaban a rastras y lo arrojaban fuera, a aquel oscuro abismo que rodeaba al mundo. Y cuando regresaban volvían a pegarse la gran vida, pero ninguno esquivaba las flechas de la muerte, sino que solo pensaban en no vérselas cara a cara con la muerte cuando esta les rondara. (Comenio, 2009, p. 115)

Comenio insiste en la participación de los padres, en la corrosión de esa segunda naturaleza, a través del fortalecimiento de las buenas costumbres desde dos aspectos que también deberán tener como fundamentales la escuela: la disciplina y las cualidades individuales del discípulo. Sobre ambas, muestra con crudeza cómo la primera se ha tornado en defensa de los privilegios materiales e intelectuales y las segundas, en moneda de cambio para una oxidada movilidad social.

Llegamos a la puerta llamada Disciplina: era larga, estrecha y oscura, llena de vigilantes armados; todos los que quisieran ir a la calle de los sabios debían presentarse ante ellos y solicitar la admisión. Y acudían montones de jóvenes que debían someterse a diferentes exámenes arduos. El primer examen de todos ellos consistía en una prueba para saber cómo era su bolsillo, cómo su trasero, cómo su cabeza, cómo su seso y cómo su piel. Si la cabeza era de acero y el seso de mercurio, las posaderas de plomo, la piel de hierro y el bolsillo de oro, los vigilantes alababan al candidato y solícitos lo acompañaban en su camino hacia delante; pero si a alguno le faltaba alguna de estas cosas, lo echaban para atrás o lo aceptaban de mala gana y con malos modales. Me quedé asombrado: “¿Qué hay tan importante para ellos en estos cinco metales?” — “Mucho, sin

duda”, respondió el Espejismo, “si alguien no tiene la cabeza de acero, le estallará; si en ella no tiene un seso fluido, no se podrá hacer un espejo con él; si no tiene una piel de chapa, no mantendrá las formas modeladas; si sus posaderas no son de plomo, no empollará, sino que lo desparramará todo; ¿y cómo conseguiré ya profesor, los libros escritos por autoridades, sin tener un bolsillo de oro? ¿O es que te piensas que se pueden poseer cosas tan elevadas a costa de nada?” Con ello me quedó claro que para acceder a este estamento había que aportar salud, sagacidad, constancia, perseverancia y dinero. “Así pues”, dije, “no todo el que quiere puede llegar a Corinto. No toda la madera se convierte en noble”. (Comenio, 2009, pp. 135-136)

La segunda naturaleza, terriblemente arraigada a través de los dogmas eclesiásticos y populares (costumbrismo), es favorecida y expandida por una cultura del glosamiento que no han logrado desestabilizar ni los filósofos ni su osadía de pensar.

Algunos salían huyendo de allí y otros se limitaban a exhortar que se tuviera cuidado en el trato con los libros. Por ello no se comían las cajitas, sobre todo aquellas en las que se leía vocabulario, diccionario, léxico, enciclopedia, antología, glosario, postilla, concordancia, herbario, etc., cada uno según su especialidad, sino que se lo metían en bolsas y mochilas que cargaban a pecho y espalda por delante y por detrás; si entonces querían decir o escribir algo, se sacaban de la cartera lo que correspondía, se lo metían en la boca o lo metían dentro de la pluma. (Comenio, 2009, p. 139)

En el capítulo xxxi, aparecen claras las referencias a la obra baconiana *Nueva Atlántida* y a su Casa Salomón, a través de la cual Comenio prosigue su estudio sobre la poca utilidad de las instituciones de su tiempo y también de las que emanaron. Una crítica paralela a la que expone Michel de Montaigne con la máxima sobre cabezas bien hechas frente a las bien llenas.

Pero yo quería, como siempre, ver qué iba a ser de aquella gente; me fijé en uno de aquellos doctores, al que le estaban mandando que calculara cierta cosa: pero no sabía; le mandaron medir, y no sabía; le mandaron nombrar las estrellas, y no sabía; le mandaron hacer silogismos, y no sabía; le mandaron hablar en otras lenguas, y no sabía; le mandaron disertar en su propia lengua, y no sabía; finalmente le ordenaron leer y escribir, y no sabía [...] A ver si he entendido bien: después de pasar un buen tiempo en la escuela, después de gastarse dinero y hacienda, después de recibir el título y el sello, hay que pregunta[...]r si realmente han aprendido algo. (Comenio, 2009, p. 167)

Toda la trama del laberinto, el viaje que parte con la *Odisea* de Homero y continúa con el descenso de Dante a los infiernos, llega ahora en pleno siglo xvii al momento en el cual el protagonista se quita las gafas y percibe la necesidad neoplatónica de reactualizar *La república*, en la que es fundamental no solo formar y distribuir al pueblo en una justa división social del trabajo. Lo primordial será la preparación y el mantenimiento de buenos gobernantes, pues, coincidiendo con los propios jesuitas y hasta con Maquiavelo, serán estos los modelos que habrán de extender las buenas costumbres, el amor a la sabiduría y los principios de responsabilidad comunitaria a través de la armónica creación de una red universal de escuelas pansóficas.

El fin último del hombre, hacia la excelstitud, requerirá de una naturaleza buena al modo de Pico della Mirandola y una educación que dé respuesta a la necesidad radical del cambio. Así pues, en el viaje vital del moravo, hemos pasado ya por la zona inestable y agónica del exilio y ahora nos aproximamos al espacio del confort, cuando bajo el auspicio de protectores, entre Suecia y Holanda va a sedimentar y condensar la plataforma que servirá de alimento a la *Didáctica magna*.

*De rerum humanarum emendatione consultatio Catholica* (1655) es un amplio tratado que emana de las reflexiones tras la finalización de la Guerra de los Treinta Años y desde donde advierte de los peligros y daños de entregarnos únicamente a la providencia. Promueve a través de la extensión de una conciencia colectiva que cada ser humano tiene el derecho y la obligación de crear y cambiar el mundo de acuerdo con sus ideas, y según su propia conciencia.

Dividido en siete libros, comienza con la *Panegersia* en la que insta a la humanidad a participar de una deliberación o consulta universal. Concibe intrínseco al ser humano el deber de participar de los problemas globales y considera que sin dicha participación el mismo humano se escinde de su derecho a la transcendencia. A la vez, intuye el peligro que supone dicho referéndum, en una centuria en la cual la caída del Sacro Imperio Germano supone un escenario conflictivo entre el deseo popular de regímenes democráticos y las ansias de la aristocracia por restablecer sus divinizados derechos de forma absoluta. Esto, trasladado hacia la cultura, le obliga a la prudencia para no recibir de inmediato el rechazo de las cúpulas intelectuales de su tiempo.

El segundo libro aborda la panaugía. Inspirado en la obra *Nueva filosofía del universo*, de Francesco Patrizi, emana de la división de la filosofía en panaugía como iluminación universal, panarquía o teoría sobre el origen de todo, y panpsiquia, relacionada

con el alma y la pancosmia o la visión totalizadora del mundo. La herencia neoplatónica se estructura sobre la admisión de un primer principio unitario relacionado con la idea del bien, del cual, recordando los grados del ser de Ficino, se desgranar la sabiduría, la vida, el intelecto, el alma, la naturaleza, la cualidad, la forma y el cuerpo. Estos nueve órdenes inspirarán tanto los mundos como las escuelas que diseñará para la pampedia, concebida como un acto de amor que tiende al retorno del hombre hacia la unidad originaria. “Pampedia quiere decir el cultivo relacionado con cada individuo de todo el género humano. Ella se dirige con sus medidas, hacia lo universal [*universalis*] e introduce a los hombres en la perfección de su esencia [cultura]” (Comenio, 1992, p. 15). En palabras de Patrizi da Cherso (1993), el conocimiento humano proviene de la unión con el objeto cognoscible.

Para el moravo, la *panaugía* sería la eliminación de los prejuicios, la desnudez ingenua de horizontes y el adelgazamiento crítico del pasado, para permitir o propiciar una mirada clara y límpida que perciba la sabiduría como el medio de transporte directo y eficaz de las enmiendas del mundo. Esa luz, metafórica, está albergada en tres lámparas: Naturaleza, Mente y Escrituras. Recordando *La docta ignorancia* de Nicolás de Cusa, declara que el ser humano debe despertar de la indiferencia para poder alumbrar la razón y fortalecer la voluntad, ver con nuevos ojos la totalidad del cosmos para percibir la *panharmonía*.

Así que el tercer libro, *De rerum humanarum emendatione consultatio Catholica*, se centra justamente en este medio, la *pansofía*, la filosofía rectora del mismo programa de enmienda. Un concepto de sabiduría que ya detallamos y que se entiende como el arte de saborear, de aprehender a través de los sentidos y la experiencia de lo concreto a lo abstracto, de las cosas a las palabras. Sin duda, aprecia el valor de la cultura no por la cantidad o su peso nominativo; busca pues un espacio desde el que diseccionar un pasado corrupto que ha tornado al sabio en erudito.

La naturaleza humana, puesto que es toda ella activa, hacia cualquier lado que se vuelva se difunde; es por tanto capaz de ser educada. Esto es evidente porque la naturaleza humana es parte de la naturaleza universal, la cual no puede dejar de actuar, lo que se demuestra observando las actividades de todo lo natural.... Un rayo de sol si es recogido por un espejo se reflejará en la dirección que tú quieras, pero si no se le ofrece un espejo, él mismo incidiendo sobre las aguas se reflejará en todas las direcciones, o desparramará su luz sobre la tierra, los edificios, las selvas, las nubes, etc. Así ocurre con todas las cosas. (Comenio, 1992, p. 15)

Sin embargo, dicha acepción, que aparentemente podríamos ubicar en el plano de lo existencial, tiene su estructura en un funcionalismo, herencia de los principios mecanicistas que se extiende durante la centuria de la manufactura. Su crítica a las instituciones educativas, como estandartes del saber, tiene similitudes diacrónicas con los análisis de Rabelais en torno a unos *studia humanitatis* pantagruélicos; también con el nihilismo de Montaigne en referencia a unas escuelas donde se forjan hombres como monedas. Coincide profundamente —en lo pedagógico— con los jesuitas que entienden sus revolucionarias instituciones educativas como espacios para la exteriorización de la *Pietas Literata*, e incluso se concilia con Descartes a través de su reflexión sobre la inutilidad de muchas de las cosas que siguen siendo sagradas en las aulas. En resumen, todos comprenden que la cultura anquilosada solo mira maquiavélicamente al pasado y, codiciosa de su posición, niega el espacio a la interpretación, ofreciendo una sabiduría del glosamiento que engendra hombres anacrónicos y poco útiles para la construcción de proyectos de convivencia modernos.

Tanto en sus libros de texto, como en la propia concepción circular de la *Didáctica magna*, la pansofía tendrá relación con la idea de teatro, un lugar imaginario donde tienen cabida todas las cosas del mundo. Jugará a través de preciosas analogías a construir, a modo de espejos dentro de espejos, relaciones macro-micro en las que andarán sincrónicamente el individuo, la escuela y el cosmos. Dicha relación partirá de las edades del hombre (*geniturae, infantiae, pueritae, adoliescentiae, juventutis, viritatis, senii y mortis*) que tendrán su reflejo en el siguiente círculo, el de las instituciones educativas y, finalmente, en su representación cosmológica.

Así como el mundo es una escuela para todo el género humano, desde el comienzo y hasta el final de los tiempos, así toda la vida es una escuela para cada individuo, desde la cuna a la tumba [...] Por ello todos los periodos de la vida y las tareas que hay por realizar en cada uno de ellos, deben ser dispuestos de tal modo que finalmente podamos decir de cada hombre que ha realizado su vida antes del fin de la misma y que se ha preparado para la venidera. (Comenio, 1992, pp. 117-119)

Así pues, el *mundus possibilis* que se relaciona con la paternidad y la primera infancia es el mismo que permite o posibilita el resto de mundos. El destino de cada uno, es decir, el valor de su libertad y su capacidad de tornarse en sinónimo de utopía, tiene su medida en la voluntad, la inteligencia y el *facere* humano. Dicha oportunidad está dibujada en el *mun-*

*dus idealis seu archetypus* que, en perfecta consonancia con los modelos fundadores jesuitas, se convierten en las líneas de referencia del carácter virtuoso para la convivencia en el mundo y el desarrollo personal hacia el otro.

El tercer mundo, que representa al niño a partir de seis años y a la escuela de letras, es el *mundus intelligibilis angelicus*, el espacio de la restauración en el cual, frente a las constantes en la historia de enseñar al alumno a leer y a escribir a través de los grandes textos, se hará prioritario la formación del carácter y del juicio. La bondad natural configura la base antropológica que debería ayudar al humano a emanciparse de los errores del pasado y, posicionarse en el presente, dispuesto a reconstruirlo.

Por ello, el cuarto círculo, el de la adolescencia, tiene una amplia relación con lo artesanal, con los oficios. El *mundus materiales seu corporeus* concibe al humano como usufructuario y conservador de los bienes naturales. Es decir, que el humano bueno y consciente de su situación gradual en el mundo se predispone para el quinto círculo, el *mundus artificialis* de la industria y de las manos, el material, el que responde al mecanicismo manufacturero. Aquí se pergeña la división social del trabajo y también se organizan las diferentes esferas de la actividad transformadora del ser humano sobre su ambiente y sobre sí mismo. El objetivo es la eliminación de la pereza y de la pobreza a través de la ocupación coherente del tiempo vital de cada individuo mediante una pedagogía que inspire un sentimiento profundo de utilidad social a cada acto.

Es muy importante para la humanidad que la gente llegue a ser industriosa y amante del trabajo [...] Porque, si cada uno sigue su trabajo, callado, y todos, siendo aplicados, tienen suficiente, allí nadie es pobre, ni hay tiempo para bribonadas. (Comenio, 1996, pp. 173-174)

Si bien los cinco primeros mundos pertenecen al terreno de la inmanencia manufacturera del siglo XVII, los tres siguientes conformarán la superestructura. El *mundus moralis* se referirá a la ética y al arte de gobernar, es decir, será la actualización de la virtud ciceroniana a través de los principios del estoicismo y el epicureísmo; la prudencia se erige rectora del hombre entre los hombres. Y en este sendero hacia la transcendencia, aparece el séptimo círculo, que se asocia con la senectud, y que bautizado *mundus spiritualis*, será el que represente lo religioso del ser. En esta reconstrucción aparece la profunda crítica a las iglesias como carceleras de la fe, la esperanza y la caridad. Este

círculo sin duda está relacionado con el concepto de *pietas* y emana de la actualización que realizarán en el siglo XVI los jesuitas al concepto de tradición.

El último espacio, que cierra el libro IV, es el *mundus aeternus* que se concibe como el *leitmotiv* de todos los anteriores, al estilo Michel de Montaigne, entendiendo la vida como un tránsito hacia la muerte. Así queda esbozada la *Pampedia*, la obra que servirá de marco general para la *Didáctica magna*. El resto de la consulta se cierra con tres libros de los cuales o ya hemos realizado las correspondientes referencias, o se alejan de lo perseguido en la investigación. El quinto libro gira en torno al lenguaje universal y la configuración de la panglotia, el sexto titulado *Panorthosia* (restauración universal) y, finalmente, la *Panuthesia*, desde la que, igual que comienza, insta a colaborar a todos los seres humanos en esta reforma para alcanzar la plenitud y la concordia.

## In-conclusiones: veinte lecciones de la didáctica magna

Ya finalizada —provisionalmente— la revisión de la magna obra de Comenio, tenemos a nuestra espalda el crepúsculo de un humanismo agonizante y al frente, el amanecer de un proyecto de modernidad que, anegado por el instintivismo roussoniano, menguará deber y disciplina para confiar en la libertad como verdadero motor para la construcción de sociedades abiertas (Karl Popper) y en equilibrio con el entorno:

- Comenio fluctúa entre los paradigmas mecanicista y teleológico como reacción a un humanismo aniquilado y un proyecto de trascendencia cristiana jesuita anclado en el siglo XVI.
- El hombre que se pretende forjar en la *Didáctica magna* nace de integrar el libre albedrío de Pico della Mirandola y la actualización de la *Devotio Moderna* de Erasmo de Rotterdam. Tomando el *dégré zero* aristotélico se entiende que su bondad natural lo torna en un animal disciplinable que, sin la misma, anticipa a John Locke la idea de considerarlo el animal más fiero de la Tierra.
- El estoicismo como superestructura del atomismo se transforma en el siglo XVI en mecanicismo. Desde aquella percepción del mundo se establece una analogía macro-micro que convierte el orden del universo en el modelo de funcionamiento óptimo de todas las cosas. La causa y efecto establecen entonces que el camino directo, desde lo real a lo deseado, es el método.

- El realismo pedagógico, en el que podemos entender el pensamiento de Juan Amós, se fundamenta en considerar la vida humana tan miserable como divina y en establecer que el sujeto educado, a través de un sentimiento de resignación positiva y de sus acciones, participa de su destino en el mundo y en el más allá.
- El iluminismo que inspira al moravo es el precedente de la Ilustración, es decir, el sendero de divinización de la razón hasta asemejar la trascendencia al intelecto.
- La manufactura exige un modelo de ciudadano con claras habilidades instrumentales y, sobre todo, con capacidad de adaptación al cambio. La educación no es para toda la vida, sino para la vida. Debe comenzar pronto y terminar bien para que el sujeto produzca de forma efectiva el mayor tiempo posible. Se esboza el concepto de capital humano en educación.
- La selección de ingenios de Quintiliano se prolonga al acceso a la Academia. En defensa de los entendimientos intermedios, Comenio plantea una enseñanza general para todos que comienza desde la familia y la *Gremium Materne* hasta la Escuela Latina, sin mayor delimitador de grupos que la edad.
- La gran novedad estructural del sistema planteado en la *Didáctica magna*, contenida en las obras que giran en torno a la panglotia, está sustentada en el desarrollo de los sentidos por medio de la intuición, con el fin de iniciar al alumno en una cultura general a través de su propia lengua. El objetivo, conseguir con eficacia un sentimiento de responsabilidad patriótica y construir un modelo de identidad colectiva.
- La crítica a las escuelas de Lutero sirve de marco para que Comenio entienda que estas no tienen coherencia entre medios y fin y por ello, confíe en la necesidad de que estas sean útiles; es decir, produzcan hombres que mejoren de forma práctica y a través de las obras, el mundo que los rodea.
- La propia escuela debe ser un lugar agradable, tanto que el discípulo la considere su segundo hogar. Desde el propio diseño arquitectónico hasta los accesorios didácticos, los libros o los horarios deben favorecer la convivencia de lo serio con lo lúdico.
- Tal laxitud se establece en la enseñanza de las ciencias, las letras y las artes, en las cuales prima el sensualismo, la imitación y la graduación.
- La disciplina aparece sólidamente en la enseñanza de las costumbres y la piedad. Prudencia, fortaleza, templanza, constancia y justicia son los vértices del concepto de deber que osamenta la construcción del hombre autónomo. Este hombre, a través de la meditación, la oración y la tentación, será capaz de intervenir en la vida colectiva como un ser piadoso.
- El maestro comeniano es el alma de la escuela. El artífice que convierte el conocimiento en algo deseable y el aula en un espacio para el disfrute y a la vez, un experto capaz de organizar, analizar y aplicar el método y sus instrumentos con la precisión de un cirujano.
- El método descrito en la *Didáctica magna* se establece fisiológicamente sobre la máxima de Juvenal de prolongar la vida a través de hábitos sanos. Aparecen aquí principios estoicos y epicúreos.
- Para aprender a enseñar, el maestro debe entender que la instrucción es un arte que observa con humildad las leyes de la naturaleza. Aprovecha el tiempo favorable, prepara la materia antes de empezar a darle forma, no confunde sus obras, comienza sus operaciones por lo interno, va de lo general a lo particular, procede gradualmente, evita lo contrario y lo nocivo y no se detiene hasta que su obra está finalizada.
- La facilidad para enseñar y aprender comprende el establecimiento de una disciplina temprana, motivación, implicación de la familia en el proceso, sencillez, gradación, austeridad, paciencia, claridad de los objetivos, utilidad y uniformidad mesológica.
- La solidez para aprender y enseñar se sustenta en una relación coherente inmanencia-trascendencia. Desde un racionalismo sensorial se busca imprimir en la memoria lo esencial, es decir, que el discípulo conozca las cosas por sus causas y que este, bien motivado, sea capaz de pedir, retener y enseñarlas.
- La abreviada rapidez de la enseñanza precisa de un maestro para cualquier número de discípulos, libros escolares para instruirlos a todos, la utilización del diálogo junto con ilustraciones y ejemplos, la sincronización de temario y horarios, un método único natural, muchas cosas con pocas palabras, interrelaciones, secuenciación y utilidad de estas.

- La dificultad aparece en el sendero de la sabiduría. Camino a la Academia, donde solo llegarán los mejores, no existen atajos. Aparece nuevamente la matriz platónico-agustiniana para esbozar la necesidad de un gobierno de los mejores sobre un pueblo educado en la medida de un entendimiento intermedio.
- Comenio prosigue un largo proceso iniciado por Quintiliano, cuestionado por Montaigne y estructurado por los jesuitas, que podremos entender como la matriz del sistema tradicional de enseñanza y, a la vez, propicia la base epistemológica para el surgimiento a través de Rousseau, Pestalozzi y Fröebel, del sistema liberal de enseñanza decimonónico.

## Referencias

- Aquino, T. (2005). *Cuestiones disputadas sobre la verdad*. Biblioteca Nueva S.L.
- Belenguer, E. y González, M.L.C. (1988). Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional. *Revista de Historia de la Educación Interuniversitaria*, 7, 123 -135.
- Cicerón, M. T. (1999). *Sobre la naturaleza de los dioses*. Gredos S.A.
- Comenio, J. A. (1991). *Didáctica magna*. Porrúa S.A.
- Comenio, J. A. (1992). *Pampedia*. UNED.
- Comenio, J. A. (1993). *El mundo sensible en imágenes*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Miguel Ángel Porrúa.
- Comenio, J. A. (1996). *Páginas escogidas*. A.Z. Editorial; Orcalc/Unesco.
- Comenio, J. A. (2009). *El laberinto del mundo, el paraíso del corazón*. Biblioteca Nueva S.L.
- Galán Rodríguez, C. (1996): La invención de lenguas en la ficción literaria. *Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*, 103-129.
- Hipona, A. (2006). *La ciudad de Dios*. Homo Legens.
- Lora, M. E. (1997). *Caleidoscopios comenianos*. Plaza y Valdés; UNAM.
- Lutero, M. (1986). *A la nobleza cristiana de la nación alemana*. En *Escritos Políticos*. Tecnos.
- Paz, O. (1990): *La búsqueda del comienzo: escritos sobre el surrealismo*. Fundamentos.
- Platón. (2003). *Timeo*. Alianza S.A.
- Seijas, C. L. (1991). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Montesinos.
- Patrizi da Cherso, F. (1993). *Nova de Universis Philosophia. Materiali Per Un'edizione Emendata*. Casa Editrice Leo S. Olschki,
- Vives, J. L. (2010). *Introducción a la sabiduría. El Sabio*. Akal S.L.

# Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas\*

Comenius and Universal Education  
to Teach All Things

Comenio y la educación universal  
para enseñar todas las cosas

Carlota Boto\*\*

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2020  
Fecha de aprobación: 01 de julio de 2020

## Para citar este artículo

Boto, C. (2021). Comenius e a educação universal para ensinar todas as coisas. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11521>

\* Este trabalho contempla uma investigação concluída, desenvolvida no âmbito do projeto temático da FAPESP 18/26699-4, intitulado *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação*.

\*\* Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).

Correo: [reisboto@usp.br](mailto:reisboto@usp.br)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7389-2391>.



## Resumo

Este artigo– resultado de uma investigação já concluída–tem por objetivo compreender as ideias pedagógicas de Comenius e averiguar sua atualidade. Assim, do ponto de vista metodológico, efetuou-se um estudo analítico das duas principais obras de Comenius – a *Pampaedia* (1971) e a *Didática magna* (1997). Tais livros foram estudados com a finalidade de compreender a distinção entre a escola projetada pelo educador e a realidade dos colégios e escolas de seu tempo. Comenius propõe um novo sistema de ensino, no qual o aprendizado se daria pelas coisas e por sua percepção sensível. Todo o ensino deveria calcar-se em um aprendizado anterior. Interessado nos princípios pedagógicos que levariam a uma facilidade no ensinar e no aprender, Comenius projeta aquilo que intitula educação universal. A ideia de universalidade expressa-se aqui porque ele acreditava na possibilidade de ensinar tudo a todos em diferentes graus de complexidade. Além disso, a ideia de universalidade compreendia o fato de que todos teriam acesso à escolarização: meninos e meninas, ricos e pobres, nobres e plebeus. Comenius supõe que um bom método seria suficiente para ensinar bem a todas as crianças. Esse método, dirigindo-se a todas as crianças de uma mesma classe, configura-se como ensino simultâneo. Tal modelo de ensino partia do pressuposto de que o conhecimento deveria articular o que já foi aprendido com aquilo que se propõe a ensinar em seguida. Nesse sentido, em alguma medida, Comenius é um dos pioneiros do ensino graduado. Procurou-se, ao final, verificar onde esse método ainda tem lugar, qual o potencial que ele ainda guarda e quais seus limites.

### Palavras-chave

Comenius; ensino simultâneo; escola graduada; Filosofia da Educação; História da Educação

---

## Abstract

This article–result of an investigation already completed–aims to understand Comenius' pedagogical ideas and ascertain their relevance. Thus, from a methodological point of view, an analytical study of the two main works of Comenius–*Pampaedia* (1971) and *Didática magna* (1997) was carried out. Such books were studied to understand the distinction between the school designed by the educator and the reality of the colleges and schools of his time. Comenius proposes a new teaching system, in which learning would take place through things and their sensitive perception. All teaching should be based on previous learning. Interested in the pedagogical principles that would lead to an ease in teaching and learning, Comenius designs what he calls universal education. The idea of universality is expressed herein because he believed in the possibility of teaching everything to everyone in different degrees of complexity. In addition, the idea of universality included the fact that everyone would have access to schooling: boys and girls, rich and poor, noble and commoners. Comenius assumes that a good method would be sufficient to teach all children well. This method, aimed at all children in the same class, is set as simultaneous teaching. This teaching model assumed that knowledge should coordinate what has already been learned with what it proposes to teach next. In this sense, to some extent, Comenius is one of the pioneers of graded education. In the end, we verified where this method still takes place, what potential it still has and what its limits are.

### Keywords

Comenius; graded school; History of Education; Philosophy of Education; simultaneous teaching

---

## Resumen

Este artículo, resultado de una investigación ya concluida, tiene como objetivo comprender las ideas pedagógicas de Comenio y determinar su relevancia. Así, desde un punto de vista metodológico, se realizó un estudio analítico de las dos principales obras de Comenio: la *Pampedia* (1971) y la *Didáctica magna* (1997). Dichos libros fueron estudiados para comprender la distinción entre la escuela diseñada por el educador y la realidad de los colegios y escuelas de su tiempo. Comenio propone un nuevo sistema de enseñanza, en el que el aprendizaje se llevaría a cabo a través de las cosas y su percepción sensible. Toda la enseñanza debería basarse en el aprendizaje previo. Interesado en los principios pedagógicos que facilitarían la enseñanza y el aprendizaje, Comenio diseña lo que él llama educación universal. La idea de universalidad se expresa aquí porque creía en la posibilidad de enseñar todo a todos en diferentes grados de complejidad. Además, la idea de universalidad incluía el hecho de que todos tendrían acceso a la escolarización: niños y niñas, ricos y pobres, nobles y plebeyos. Comenio asume que un buen método sería suficiente para enseñarles bien a todos los niños. Este método, dirigido a todos los niños de la misma clase, está configurado como enseñanza simultánea. Tal modelo de enseñanza se basaba en el supuesto de que el conocimiento debe articular lo que ya se ha aprendido con lo que se propone enseñar a continuación. En este sentido, hasta cierto punto, Comenio es uno de los pioneros de la educación graduada. Al final, intentamos verificar dónde se lleva a cabo este método, qué potencial tiene y cuáles son sus límites.

### Palabras clave

Comenio; enseñanza simultánea; escuela graduada; filosofía de la educación; historia de la educación

---

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional. Por que é que fazemos o que fazemos em sala de aula? Que saber mobilizamos na nossa ação pedagógica? (Nóvoa, 1998, pp. 28-29)

## Introdução: a escola como direito individual

A escola moderna é uma instituição que nos acompanha desde o século XVI. O que dizer da educação e do modelo de escola que nos foi legado? Até que ponto a instituição faz jus aos tempos de hoje e até que ponto ela é já obsoleta? Em época de coronavírus, em inúmeros países, as aulas presenciais têm sido substituídas por ensino a distância. Se isso der certo, como fica a legitimidade dos saberes escolares? A escola, como se sabe, se fincou na modernidade como uma instituição pautada por uma prática e por um conjunto de regras deontológicas, que levam a que ela dialogue, não apenas com o universo do conhecimento, mas também com o território dos valores e da prescrição de conduta. Nesse sentido, a escola é uma instituição de formação, na acepção mais ampla que se possa dar ao tema. A proposta de um ensino inovador está na pauta da escolarização desde, pelo menos, o final do século XIX, quando o movimento da Escola Nova reivindica que a escolarização fosse transformada em prol de conferir maior protagonismo para o aluno, maior democracia nas relações pedagógicas, maior atenção para a autonomia da criança. Porém, se nós vistoriarmos a história e a filosofia da educação no início da Idade Moderna, poderemos encontrar a ânsia de renovação muito antes do surgimento desse momento da Educação Nova.

## Marco teórico-conceitual e metodologia

Conforme argumenta António Nóvoa, foi entre os séculos XVI e XVIII, com a ação das congregações docentes, tanto no mundo católico quanto nos territórios marcados pelo protestantismo, que se foram progressivamente configurando um conjunto de saberes e de técnicas, um corpo de normas e de valores que se tornariam específicos da escola moderna (Nóvoa, 1991, p. 13). A elaboração desse conjunto de conhe-

cimento sobre a educação e sobre a infância foi uma consequência do interesse da era moderna em pensar a temática da criança e conseqüentemente os modos de educá-la. Comenius é um dos principais autores que versou sobre a elaboração desse saber pedagógico que teria dado identidade à escolarização moderna. O resultado desse movimento moldou um formato de escola que, em alguma medida, chegou até nós.

A resposta à pergunta, *Por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula?*, leva-me a evocar a mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem a sua maneira própria de organizar aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, uma maneira que constitui quase uma segunda pele profissional. (Nóvoa, 1998, p. 29)

Comenius é um autor que procurou, em seu tempo, organizar, sistematizar e propor um modelo de ensino que em muito se assemelha àquilo que veio a caracterizar nosso contemporâneo formato de escola. Conforme destaca Julia (2001), entre os séculos XVI e XVII, estruturava-se para o ensino “a realização de um espaço escolar à parte, com um edifício, um mobiliário e um material específicos” (p. 13). Nesse sentido, no século XVI nasciam os profissionais que se especializaram na educação. Portanto, o moderno modelo de escola surgia ali. Depois, no século XVIII, o Estado iria progressivamente tomar da Igreja o controle do ensino. De todo modo, continua Julia (2001), “estes três elementos, espaço escolar específico, curso graduado em níveis e corpo profissional específico, são essenciais à constituição de uma cultura escolar” (pp. 14-15). Demonstra Julia que a escola moderna – desenhada pelos colégios jesuíticos, mas projetada também por Comenius – não é apenas um local de aprendizado de saberes, mas é, ao mesmo tempo, “um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência do governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares (Julia, 2001, p. 22). Tratava-se, nesse sentido, de, por meio da escola, remodelar comportamentos, formar o caráter das almas, disciplinar o corpo e dirigir as consciências. O presente trabalho, mediante a análise de duas obras de Comenius – educador checo do século XVII –, a saber a *Pampaedia* e a *Didática magna*, procurará compreender como se formularam à guisa de ideais educativos algumas das premissas da escola, tal como a instituição chegou até nós. Há que se lembrar que, na Europa, o século XVII era um tempo em que a vida rural transformava-se. Conforme destaca Crouzet (1995), “os burgos crescem e enchem-se de artífices: curtidores,

ferreiros, fundidores, vidreiros, cordoeiros, etc.” (p. 169). Além disso, o comércio se expandia e, por tal razão, no cenário social novos protagonistas tomavam lugar na cidade. A escola é, antes de mais nada, uma instituição da cidade. O burguês daquele tempo pretendia tornar-se fidalgo, embora se distanciasse das maneiras de agir da aristocracia. A cultura letrada tornava-se progressivamente um requisito socialmente valorizado por essas camadas de uma burguesia enriquecida, a despeito de não ser, ainda, suficientemente difundida. Não é por acaso que tenha sido o século XVII que presenciou a expansão dos colégios. Não é por acaso que tenha sido nessa época que uma obra como a de Comenius foi elaborada.

Comenius advoga que o objetivo da educação é a possibilidade de viver uma vida plena, na qual a semente ou a potência humana seja efetivamente germinada, atualizada. Os benefícios da educação seriam situados no âmbito individual, já que a pessoa se desenvolve pessoalmente por ter sido instruída; mas seriam também benefícios públicos, dado que a própria coletividade seria agraciada com um benefício que se estenderia a todas as classes da sociedade. O ensino, porém, deveria seguir a ordem da natureza e adaptar-se às diferentes etapas da vida da infância e da juventude (Monroe, 1900, p. 168). Além disso, o ensino deve partir de um aprendizado anterior. Tudo pode ser ensinado, desde que por graus crescentes de complexidade, como se os saberes pudessem vir articulados entre si. O ensino seria, nesse sentido, graduado e simultâneo: todos os alunos de uma mesma classe deveriam ser ensinados ao mesmo tempo. Esse era basicamente o segredo de um método que se propunha a ensinar tudo a todos no menor espaço de tempo possível.

Comenius cria a pedagogia como um campo do conhecimento, posto que coloca questões sobre educação, acreditando que seria necessária uma expertise para poder responder às demandas feitas no território do ensino. Como funciona uma aula?. Como ensinar a criança, tendo atenção a suas fases de desenvolvimento? O que ensinar antes e o que ensinar depois? Ninguém pensava nisso antes. Ele pensou. Como proceder para fazer com que o aluno aprenda? Comenius, no discurso pedagógico, substitui a ideia de criança pela concepção de aluno. Em tal contexto surgia a ideia de Didática, expressa enquanto uma arte de ensinar. A Didática—e, mais do que ela, a Pedagogia—deveria “codificar um saber e regulamentar uma prática, para romper com a servidão das práticas rotineiras mais ligadas ao empirismo cego do que a uma clara consciência dos fins e dos meios” (Cauly, 1999, p. 183). Na Didática, nada poderia ser feito intempestivamente e ao acaso. A educação em

geral e o ensino em particular exigiriam um método que era único, que era para todos e que era progressivo. O método seria, pois, o elemento agregador que unifica o saber da educação, para transformá-lo em uma Pedagogia.

## Biografia de Comenius

Jan Amos Komenský—em latim, Comenius ou, em português Comênio (Gomes, 1985)—foi um educador e escritor checo, que é considerado pela literatura como o fundador da Didática. Comenius nasceu em Nivnitz, na Morávia, em 28 de março de 1592. Trata-se de uma região da Europa Central que integrava o reino da Boêmia e que hoje abarca a parte oriental da República Checa. Filho de um moleiro, desde criança, viveu no seio do grupo religioso da Unidade dos Irmãos Morávios. Sua família, eslava e protestante, era seguidora da Igreja dos Irmãos Morávios, a qual era fincada sobre as ideias de Jan Huss, defensor de uma vida simples e humilde. Esse modelo de educação teria influenciado toda a obra pedagógica de Comenius. Em 1604, com doze anos, Comenius torna-se órfão de pai e de mãe. Frequenta escolas dos irmãos morávios e, aos 19 anos, matricula-se na Universidade de Herborn, uma instituição calvinista, na qual cursará Teologia. Aos 21 anos, vai para a Universidade de Heidelberg, onde estuda Astronomia e Matemática. Depois, volta para a Morávia para atuar no magistério, como professor de escola. Em 1618, tem início a Guerra dos 30 anos e, desde então, a vida de Comenius se dará em eterna turbulência. Nesse mesmo ano, Comenius torna-se reitor das escolas dos irmãos e casa-se com Madalena Vizovská. Entre 1620 e 1621, começou a haver uma intensa perseguição aos protestantes checos. Os exércitos espanhóis em 1621 invadiram e saquearam sua cidade, o que levou Comenius a perder sua mulher e dois filhos. Em função do ocorrido, Comenius, na Boêmia, escreveu, em 1623, *O labirinto do mundo e O paraíso da alma*. Em 1624, casa-se com Dorotéia Cyrillo, e os dois terão cinco filhos. Importante é destacar que, em meio a perseguições e guerras, Comenius nunca aceitou a desigualdade social e econômica. Para ele, os pobres eram vítimas de discriminação. Essa discriminação era absolutamente inaceitável, posto que, para ele, todos os homens, cristãos ou não cristãos, foram feitos à imagem e semelhança de Deus (Bédard, 2005, p. 56).

Em 1627, como aponta Kulesza (1992), “é impresso em Amsterdã um mapa detalhado da Morávia realizado por Comenius” (p. 16). No ano seguinte, o educador transfere-se para a Polônia, para a região de Leszno, fugindo da perseguição, e acompanhando, na época, a orientação dada pela própria Unidade

dos Irmãos Morávios. Na Polônia, ele retoma suas atividades como pastor e como professor. Em Leszno, ensina em um ginásio da cidade e observa que, além de muitas classes abrigarem, por vezes, duzentos alunos de diferentes idades, os professores se limitavam a ditar para os alunos textos em latim (Bédard, 2005, p. 58). Talvez tenha sido aí que Comenius se deu conta de que todo o ensino deveria principiar pelo conhecimento da língua materna. Nessa ocasião, Comenius inicia a redação de sua *Didática Checa*, que – também de acordo com Kulesza – seria concluída em 1632. Esse texto, escrito na língua materna de seu autor, foi publicado pela primeira vez apenas em 1844, na cidade de Praga. Em 1631 há uma peste na Polônia. Na ocasião, os Irmãos Morávios são acusados de promover o contágio e Comenius escreve um opúsculo em defesa deles. Em 1632, Comenius é eleito bispo da Unidade dos Irmãos. Seu papel, em sua nova condição, era o de assumir a orientação dos estudos e a organização dos jovens teólogos formados pela sua congregação. Nessa época, adquire grande notoriedade. Entre 1633 e 1636, Comenius buscava traduzir para o latim sua *Didática Checa*. Porém, para a tradução, ele fez inúmeras adaptações, o que teria transformado significativamente o texto original. Em 1636, ele torna-se reitor das escolas da Unidade dos Irmãos Morávios. Em 1638, Comenius conclui sua *Didática Magna*, escrita em latim, como uma versão ampliada de sua *Didática Checa*.

Entre 1641 e 1643, Comenius viaja para a Inglaterra, para a Holanda e para a Suécia, sendo que, no caso desta última, ele escreve livros didáticos voltados para a reforma das escolas suecas. O que é muito nítido em toda a trajetória de Comenius é a aliança entre teoria e prática. Ele era capaz de projetar teoricamente a realidade vivenciada. Talvez venha daí a força de seus tratados educacionais. Em 18 de abril de 1645, em uma carta dirigida a De Geer – conforme sublinha Gomes -, Comenius

menciona, além da *Pansophia*, também a *Pampaedia* como uma das sete partes dessa obra. Embora a obra não estivesse ainda completamente terminada, começaram a ser compostas tipograficamente algumas das suas partes, em Amsterdã, em setembro de 1656, com a intenção de serem enviadas a alguns amigos que lhe dessem sugestões, antes da impressão definitiva. (Gomes, 1971, p. 8)

A *Pampaedia* foi impressa pela primeira vez somente no século xx. Em 1648, a esposa de Comenius veio a falecer e no ano seguinte ele casou-se novamente com Joana Gajus. Em 1650, ele é eleito Supremo Sacerdote da Unidade dos Irmãos. Em 1654, ele retorna a Leszno. Em 1656, Leszno será atacada

e incendiada por poloneses católicos, deixando arrasada a situação também dos arquivos e das bibliotecas. Comenius perde tudo; inclusive seus manuscritos. Por causa disso, aceita um convite para ir morar em Amsterdam, onde viverá até 1670, quando morre, deixando um conjunto significativo de obras inéditas. Em 1956, a Conferência Internacional da Unesco, em Nova Delhi (Índia), decidiu pela publicação de toda sua obra e reconheceu Comenius como um precursor das ideias de fraternidade e de solidariedade que posteriormente, quase 300 anos depois, teriam inspirado a fundação da Unesco.

## **Pampaedia: uma educação universal, com professores universais em escolas universais**

A *Pampaedia*, no conjunto da obra de Comenius, era uma parte de sua *Pansophia*. Tanto no livro, quanto em sua mente, Comenius expressa firmemente a crença em uma sabedoria universal que pudesse vir a ser expressa por um modelo pedagógico comum a todas as matérias e passível de ser ministrado por qualquer professor. Comenius acreditava firmemente em uma reforma radical da sociedade, pautada, sobretudo, por uma nova concepção do conhecimento. Como destaca Gomes (1971), “as coisas humanas que Comenius pretende reformar resumem-se em três palavras: a *eruditio*, a política e a *religio*” (p. 16). Para Comenius – continua o comentador – seria fundamentalmente através da educação que o estado das coisas poderia ser transformado. Para tanto, ele propõe sete escolas: 1. A escola da formação pré-natal; 2. A escola da infância; 3. A escola da puerícia; 4. A escola da adolescência; 5. A escola da juventude; 6. A escola da idade adulta; 7. A escola da velhice; 8. A escola da morte. À luz do exposto, verifica-se que Comenius acreditava em uma educação para a vida toda. Seu projeto pedagógico é fundamentalmente um plano de sociedade – de sua organização, sua política e seu funcionamento. Para formar uma nação equilibrada, em tempos de guerras e de epidemias, seria fundamental uma sólida formação, para a qual seriam necessárias as instituições que Comenius chamava de escolas universais. Sua aspiração de uma educação universal vinha expressa nas seguintes palavras:

Em primeiro lugar, o que se deseja é que assim se consiga educar plenamente para a plenitude humana, não apenas um só homem, ou alguns, ou muitos, mas todos e cada um dos homens, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, numa palavra, todo aquele que nasceu homem para que,

enfim, todo o gênero humano venha a ser educado, seja qual for a sua idade, o seu estado, o seu sexo e a sua nacionalidade. (Comênio, 1971, p. 38)

Mas o que significava ensinar a todos? Diz Comenius o que segue:

Ensinar a todos significa fornecer a todos os homens, de todas as idades e de todos os engenhos, um conhecimento mais completo das coisas. Ensinar todas as coisas, que aperfeiçoam a natureza humana, significa conhecer todas as coisas verdadeiras, escolher todas as coisas boas, fazer todas as coisas que é necessário saber na vida e na morte. Ensinar totalmente significa ensinar de modo a chegar ao fundo da questão, isto é: 1. solidamente e com segurança; 2. com agrado e prazer; 3. rapidamente em todas as coisas e prudentemente por toda a parte. (Comênio, 1971, pp. 150-151)

No parecer de Comenius, um homem bem educado (homem ou mulher, diga-se de passagem) será formado de maneira pluridimensional, ou seja, para interagir com todas as matérias de estudo, para saber de todas as coisas. Por isso ele pretende que, nessa direção, “todos os homens sejam desde já iniciados na educação universal; em todas as coisas; para que se tornem totalmente cultos” (Comênio, 1971, p. 39). Só com uma educação transformada seria possível compreender as articulações entre as coisas, os pensamentos e as palavras. Nessa direção é que se apresentava o projeto de uma Pampaedia, que Comenius defendia como “o caminho aplanado através do qual a luz pansófica se difunde pelas mentes, pelas palavras, e pelas ações dos homens. Ou ainda, é a arte de transplantar a sabedoria nas mentes, nas línguas, nos corações e nas mãos de todos os homens” (Comênio, 1971, pp. 41-42). Por outras palavras, haveria de se ativar a mente, a língua e a mão, com exemplos, preceitos e exercícios: “porque, sem exemplos, nada se aprende facilmente; sem preceitos, nada se aprende racionalmente; sem a experiência, nada se aprende solidamente” (Comênio, 1971, p. 154). Era como se as coisas que se ouvem fossem transferidas dos ouvidos para os olhos e dos olhos para as mãos. Daí a necessidade de começar o ensino pelo conhecimento das coisas. Essas seriam apreendidas pelos sentidos e, por meio deles, penetrariam na inteligência. Para o educador checo, as coisas seriam ressignificadas tanto por meio da teoria, quanto por meio da prática e por sua utilização; ou seja, “por meio de regras, de exemplos e da experiência. As regras sejam poucas, mas claras, os exemplos sejam muitos e adaptados aos temas; a experiência seja muitíssima, até se transformar em hábito” (Comênio, 1971, p. 160).

Educar bem era, no parecer de Comenius, impedir que as pessoas degenerassem no que ele chamava de não-homem, e, nesse sentido, “desejar que não haja ninguém que não seja instruído; pois, dada a natureza humana, é fácil que degenerem, sobretudo aqueles que não receberam instrução” (Comênio, 1971, p. 46). A proposta era a de que a educação se voltasse, primeiramente, para favorecer uma vida racional. Tal direcionamento implicaria a formação de pessoas sábias por outras pessoas também sabedoras. Comenius compreende que todo ser humano é passível de ser ensinado. Todos podem aprender, em virtude do fato de essa capacidade habitar a própria natureza humana. Se os homens são matricialmente iguais, também será equivalente a capacidade de cada um aprender, a despeito de, para tanto, haver variações quanto ao ritmo do aprendizado. As palavras de Comenius são, nesse sentido, esclarecedoras:

Tudo o que tu sentes querer, saber e conhecer, qualquer outro sente que o pode querer, saber e conhecer, uma vez que é dotado dos mesmos órgãos. Portanto, se todos os homens forem conduzidos pelos mesmos caminhos, não poderão deixar de chegar todos no mesmo lugar. Não há nenhuma diferença de natureza, embora possa haver talvez muitas diferenças de grau, pelo que um indivíduo compreende mais rapidamente que outro, ou reflete com mais profundidade ou retém mais duradouramente. No entanto, uma inteligência, um juízo, ou uma memória mais aguda ou mais lenta não é determinante para que se seja ou não seja homem, mas apenas implica que se aprenda mais rapidamente ou mais lentamente. (Comênio, 1971, p. 53)

Comenius pediu a Descartes que lesse seu trabalho e que o comentasse. Dizem os biógrafos (Cauly, 1999) que houve um encontro entre os dois, no qual Comenius foi recebido por Descartes, mantendo com ele uma reunião de aproximadamente quatro horas. Descartes, tendo comentado a obra comeniana, especialmente aquela vinculada a sua pansofia, foi um crítico da perspectiva do seu contemporâneo. Para Descartes, “a passagem (o salto?) da filosofia para a pansofia só pode efetuar-se se se abolir a linha de separação entre filosofia e teologia, entre saber e fé” (Cauly, 1999, p. 243). Com tal entendimento, Descartes interpretou que Comenius procurava resolver os problemas humanos apelando para a fé e que tal “salto” não se justificaria. De todo modo, Comenius colocava, não apenas Deus, mas toda a sua alma no projeto pedagógico que idealizou.

## Sabedoria universal e cultura enciclopédica: pensamentos, palavras e ações

Comenius acreditava—como parte de seu plano filosófico—em uma cultura universal, que se estruturaria como uma sabedoria universal, expressa por meio de uma cultura geral e enciclopédica. Era como se o conhecimento procedesse por círculos espirais, em um grau crescente de complexidade. Todos os homens (e ele inclui as mulheres quando se refere a homens) poderiam e deveriam ser instruídos enciclopedicamente. Somente isso poderia distingui-los efetivamente dos animais, a partir de três critérios: a razão, a linguagem e a atividade livre. Por atividade, Comenius compreende “a faculdade de produzir também, se quiser, com admirável habilidade, as coisas que entende e de que fala” (Comênio, 1971, p. 63). Assim, a razão determina a inteligência, a linguagem abarca as palavras e a atividade é o que resulta da ação das mãos. Pensamentos, palavras e ações constituiriam, pois, a dimensão humana em sua estrutura primeira. Só isso levaria o homem a ser capaz primeiramente de sabedoria; a seguir de eloquência; e finalmente de ação. Isso possibilitaria a convivência e a habilidade também humana de adquirir bons costumes e boas maneiras.

Enfim, porque todos os homens são educáveis, porque há uma igualdade matricial no gênero humano e porque uma sociedade deve estar fincada sobre a aceção de uma cultura universal, Comenius propõe uma escola que seja, ela também, universal. Diz isso com as seguintes palavras: “porque devem ser educados todos os homens, haverá, portanto, necessidade de escolas universais, como oficinas de cultura, para educar a todos. Para isso, servi-nos-emos do termo *Panscolia*” (Comênio, 1971, p. 103). Tais escolas precisariam de professores universais, “que saibam inculcar em todos, todas as coisas, totalmente” (Comênio, 1971, p. 104). Precisariam, ainda, de livros que contivessem todas as coisas a serem ensinadas. E, para que se reporte às próprias palavras de Comenius:

Além disso, será bom que sejam observadas e traduzidas na prática também as seguintes normas: I. Que cada homem, uma vez chegado ao uso da razão, se torne para si mesmo escola, livro, mestre; e como isso pode realizar-se. II. Que cada um seja para o seu próximo, nas suas relações mútuas, uma escola, um livro, um mestre. Finalmente que, em parte alguma, faltem escolas comuns, livros e mestres públicos. (Comênio, 1971, p. 105)

## Livros escolares como preceptores das novas gerações

Comenius compreende que os requisitos essenciais de uma boa escola seriam os professores, os alunos e os bons livros. Note-se que ele não fala em qualquer livro: são bons livros. Sob tal perspectiva, defende uma leitura regrada, que passe por bons conteúdos, sistematicamente dispostos de modo a que o pensamento deslize, de maneira adequada, de um assunto a outro. O livro, em Comenius, é ele mesmo um educador. Ele ensina o professor a ensinar. Ensina também os alunos. Diz Comenius que “os livros escolares podem ser escritos de tal modo que, embora apresentando o mesmo texto, sirvam tanto para os principiantes, como para os adiantados e para os mais adiantados” (Comênio, 1971, p. 127). Assim, a linguagem do livro destina-se primordialmente ao aluno médio. Trata-se de um modelo de ensino, também ele, simultâneo, voltado exatamente para padronizar, tanto quanto possível, os graus de adiantamento dos diferentes grupos de alunos. Os livros deveriam, sobretudo, ser graduados e, nas palavras do educador checo, “organicamente concatenados” (Comênio, 1971, p. 128). Comenius diz que os livros teriam uma ordem tão clara que sequer precisariam de um índice. Os livros deveriam ser escritos de maneira límpida, de modo que fossem facilmente compreendidos pelos professores, facilmente explicados para os alunos e facilmente apreendidos também pelos autodidatas, fora da escola.

A proposta de Comenius é a de que os livros escolares não fossem – por suas palavras – “depósitos de erudição e de sabedoria” (Comênio, 1971, p. 129). Os livros seriam, antes, os funis mediante os quais a sabedoria de Deus pudesse se transportar para os espíritos. Nos termos de Comenius:

Em suma, todo o livro do nosso tempo (sobretudo o escolar) deverá ser inteiramente pansófico, inteiramente pampédico, inteiramente panglótico, inteiramente panortótico. *Pansófico*: que oferece a medula de toda a sabedoria plena, cada um segundo o seu grau, mais concisamente ou mais difusamente. *Pampédico*: servindo a todos os espíritos em tudo, e também cada um segundo o seu grau. *Panglótico*: traduzível em todas as línguas dos povos, dada a facilidade do seu estilo simples. *Panortótico*: que serve eficazmente para prevenir ou para corrigir as corruptelas das coisas, também cada um segundo o seu lugar e o seu modo. (Comênio, 1971, p. 130)

Note-se que, em conformidade com o que ocorria em sua época, Comenius não defende a leitura de qualquer livro. Trata-se de triar a avalanche de material escrito que todos os dias se ampliava. Os livros

considerados nocivos deveriam ser abolidos, os livros inúteis, desautorizados, de modo a que se pudesse efetivar o uso de livros considerados bons. Um livro bom não seria aquele carregado de citações. Um livro bom seria um livro universal, que contivesse, portanto, toda a matéria. Além disso, os livros seriam metódicos, “isto é, se fazem avançar a inteligência espontaneamente, de grau em grau” (Comênio, 1971, p. 233). Os livros precisariam, ainda, ser ornados com figuras; e seus títulos deveriam ser inspirados na jardinagem – plantarium, seminarium, violarium, rosarium, etc. Os livros seriam, sobretudo, graduados, com informações cada vez mais complexas, de maneira a facilitar o entendimento das crianças. Em Comenius, o segredo do ensino reside no fato de ele ser progressivo.

Conforme destaca Piobetta (s/d, p. 133), cada etapa do ensino deveria contemplar um conjunto completo de conhecimentos que seria o ponto de partida, depois, para estudos mais elevados, mais aprofundados e mais extensos. Os programas de estudos seriam sistematizados em livros, mas não muitos: “que os livros sejam poucos. Se o mundo deve ser libertado do dilúvio dos livros, que o seja imediatamente, logo desde a primeira instrução (...); que os programas contidos nos livros sejam de tal extensão que ocupem comodamente todo o espaço de tempo da puerícia, de modo que não reste tempo para coisas frívolas e más” (Comênio, 1971, p. 234). Desse modo, o mesmo livro que é objeto de cobiça, é algo visto com temor e com má-vontade. O livro é valorizado? Depende de qual livro. É preciso, no entanto, reconhecer – e Comenius pensa assim – que o livro escolar é um grande guia, que fornece instrumental imprescindível ao professor para que esse dê ordem ao percurso de seu ensino. Por ser assim, é preciso que livros criteriosamente elaborados para o ensino sejam, de fato, “utilizados de modo que, pouco tempo depois, possam ser postos de parte” (Comênio, 1971, p. 235).

Mas como os livros deveriam ser lidos? “Sempre com atenção; fazendo seleções e extratos” (Comênio, 1971, p. 308). Os extratos e as seleções eram instrumentos necessários para ler os autores, para verificar, nos próprios autores, o que se deve ler para reter, para recolher e o que deve ser descartado e rejeitado. Diz Comenius que “a seleção dos textos deve ser feita prudentemente, para se não aprovar ou desaprovar qualquer coisa temerariamente” (Comênio, 1971, p. 308). A prudência abarcaria verificar quais foram as fontes nas quais cada autor se baseou para suas explicações e para seus comentários. Após essa averiguação, caberia consultar as mesmas fontes. Nas palavras de Comenius:

Isto significa que não devemos habituar-nos a servir-nos dos livros como de cadeirinhas ou de baloiços para nosso deleite, mas como de veículos ou de navios que nos conduzam mais além. Por isso, nunca se deve pegar num livro com outro fim que não seja tornar-se, sob qualquer aspecto, mais inteligente, ou mais prudente, ou melhor; nem se deve pôr um livro de lado, a não ser depois de extraído dele o conhecimento de uma coisa boa ou uma virtude mais plena. E também nunca devemos pôr de parte o autor lido, sem primeiro termos dele selecionado as flores e havermos transferido para as nossas colmeias, para as utilizarmos em qualquer necessidade presente (ou, ao menos, futura). (Comênio, 1971, p. 308)

## Ensinar todas as coisas por um método fácil e ágil

Comenius considera que é de interesse público que a juventude seja formada em escolas públicas. A educação – lembra o educador – é a única possibilidade de fazer com que os dotes da natureza passem da potência ao ato. Comenius parte do princípio de que a criança vem de casa com costumes corrompidos, adquiridos exatamente em virtude da má educação doméstica. Nesse sentido, a escola seria voltada não apenas para o aprendizado dos saberes, mas também para o aprendizado da boa conduta, das normas consuetudinárias de comportamento. Mas as escolas, tal como se organizavam na época, não eram capazes de levar as crianças a desaprenderem o mal que receberam em casa. Ademais, as crianças, que chegavam à escola “depravadas pela primeira educação” (Comênio, 1971, p. 116), permaneciam poucas horas na escola; e, muitas vezes, eram submetidas a professores com maneiras indelicadas e com o costume de bater nos alunos. Comenius procura demonstrar que o que ele propõe é diferente:

1. Que se previna a corrupção dos costumes e dos espíritos, começando cedo uma boa educação;
2. Mantidos em intimidade de vida com pessoas sábias, honestas e ativas, não se permita aos alunos ver, ouvir e fazer nada que não seja sábio, honesto e pio;
3. E isto, não com um método enfadonho ou por meio de constrangimento, mas sempre tudo com exercícios atraentes e agradáveis e com jogos em comum. (Comênio, 1971, p. 116)

A escola de Comenius se contrapunha às escolas de seu tempo, mas também à prática de preceptoria. Comenius advoga aquilo que, tempos depois, será nomeado de ensino simultâneo. Ele acredita que ensinar individualmente o aluno seria perda de tempo,

ocasionando um ensino mais lento e mais fatigante: “um só professor ensinará mais facilmente muitos alunos ao mesmo tempo, do que cada aluno individualmente” (Comênio, 1971, p. 118). Todavia a classe escolar seria subdividida em três grupos de alunos, dispostos por níveis de adiantamento. Cada uma dessas turmas teria um determinado nível para receber as aulas e os exercícios. Nesse sentido, o todo da classe era fraturado entre a turma de principiantes a turma dos adiantados e a turma dos mais adiantados.

A instituição projetada por Comenius tem uma lógica toda sua. Essa lógica interna ao funcionamento da escola envolve uma nova relação com o tempo e com o espaço. Supõe o estabelecimento de rotinas, que implicam períodos fixos para começar e para terminar as aulas, com o tempo distribuído por meses, por semanas, por dias e pelas horas de estudo a cada dia. Mais do que isso, haverá um programa a ser distribuído por tais períodos, em ritmo crescente, mediante o qual um conhecimento estará atado ao outro, produzindo uma rigorosa ordem entre as coisas. Nas palavras de Comenius, a estrutura da escola será análoga à estrutura de um relógio:

Um caminho que torna tudo mais fácil será seguir uma ordem rigorosa em todas as coisas. Ou seja, que cada escola seja como um cadeado, em que um anel, estando ligado a outro anel, torne o todo organicamente unido. E como um relógio, em que uma roda está de tal modo encaixada noutra roda que tudo se move, suavemente e harmonicamente, com um movimento uniforme. (Comênio, 1971, p. 119)

A ideia era a de ensinar todas as coisas por um método fácil, de maneira a favorecer que as crianças aprendam. Isso requereria “começar cedo, ensinar continuamente, exigir com suavidade a aplicação prática, o que permitirá progredir muitíssimo” (Comênio, 1971, p. 162). Comenius tinha verdadeira obsessão para que todos os alunos aprendessem. Nesse sentido, sua plataforma vinha expressa nas seguintes palavras: “ensinar de tal maneira que tudo o que for ensinado não possa não ser entendido” (Comênio, 1971, p. 164). Uma criança, de acordo com a *Pampaedia*, pode facilmente ser ensinada a ler e a escrever, apreendendo as coisas desde que estas sejam articuladas entre si, “deduzidas e princípios simples, dispostas gradualmente, à maneira e uma escada, de modo que todas as coisas precedentes preparem o caminho às que se seguem” (Comênio, 1971, p. 165). Para tanto, concretamente, o professor deveria principiar por mostrar ao aluno a “coisa inteira, a fim de que tudo o que lhe mandar aprender seja evidente diante dos olhos” (Comênio, 1971, p.165). Depois disso, as partes do objeto deveriam ser decompostas organicamente, para que se pudesse observar com clareza as partes componentes do objeto. Por fim, caberia ao aluno imitar o professor.

O ensino graduado era a grande estratégia de Comenius, e o que o diferenciava em relação a tudo o que até então já havia sido escrito sobre educação. O ensino graduado fazia com que cada etapa do ensino fosse o pavimento para preparar a fase imediatamente posterior, como se as matérias fossem concatenadas em um passo a passo, mediante o qual houvesse uma progressiva sistematização do saber, à luz da articulação das informações ministradas (Monroe, 1900, p. 48). Com tal método de ensino, os alunos não deveriam sentir o aprendizado como algo fatigante, já que todo processo agregaria exemplos, preceitos e exercícios. Além disso, tudo deveria ser feito por meio de jogos e de disputas, em conformidade com as idades dos alunos. O grande segredo, entretanto, era exatamente o de começar “sempre pelas primeiras coisas e mais baixas, e caminhando depois até as últimas e mais altas; de igual modo, das mais fáceis para as mais difíceis, até serem superadas também as difíceis” (Comênio, 1971, p. 171). Os elementos isolados deveriam ser agrupados em combinações progressivamente mais complexas, o que levaria a que, por exemplo, na leitura, se passasse do alfabeto para as tábuas silábicas, depois até as palavras, para chegar às frases, e, por fim, aos textos. Esse grau crescente de dificuldade era a grande chave do método de Comenius, por meio do qual o autor ensinava a ensinar.

O alfabeto deveria ser aprendido de cor, por ordem. Depois passar-se-ia às palavras monossílabas, depois às dissílabas, às trissílabas e às polissílabas. Daí se passaria às frases, de duas, de três e de mais palavras, frases voltadas para infundir “o temor de Deus e o conhecimento do que é honesto e do que é desonesto” (Comênio, 1971, p. 223). Comenius propõe um jogo. Escreve em dados algumas das letras. Joga o dado e as crianças precisam adivinhar qual é a letra que está escrita na face superior do dado. Primeiramente, são usadas apenas as vogais. Depois as consoantes. Finalmente utilizam-se as sílabas e depois as palavras. Sendo assim, por meio do jogo, as crianças estariam estudando e aprendendo. Comenius considera que o professor deve se valer de elementos intuitivos para ensinar, apresentando as coisas aos sentidos, de modo a que, por meio deles, se pudesse imprimir, no intelecto, a imagem da coisa demonstrada. Quando a coisa já é conhecida, o professor deve se valer do critério comparativo, conectando o objeto com outro semelhante. Por fim, para favorecer a abstração, o professor deveria utilizar o procedimento ideativo, que levaria a que o novo aprendizado pudesse efetivamente penetrar na mente como conhecimento. Esse seria, conforme o autor, o método pansófico.

## O professor universal e seu ofício com crianças pequenas

De acordo com a *Pampaedia*, a Escola Infantil de Comenius abarca seis classes:

- I. A classe puerperal, até a idade de um mês e meio;
- II. A classe do aleitamento, até a idade de um ano e meio;
- III. A classe do balbuceios e dos primeiros passos;
- IV. A classe da linguagem e da percepção sensível;
- V. A classe dos bons costumes e da piedade;
- VI. A primeira escola coletiva, ou seja, a classe das primeiras letras. (Comênio, 1971, p. 210)

Cabe notar que, nessa caracterização, Comenius estipula etapas da vida infantil. Nesse sentido, ele dá lugar à uma nova compreensão das diferentes fases da infância, cada um com seus padrões e com necessidades próprias. O ensino deveria, pois, adaptar-se às idades. Essa noção de idades da vida é fundamental no pensamento pedagógico de Comenius. Nas turmas de educação infantil, era necessário que os preceitos fossem breves:

Seja o que for que queiras ensinar, sê breve. Isto é, tudo aquilo que se ensina ou se diz, faça-se: 1. no momento oportuno e de modo adequado ao assunto; 2. em pouco tempo; 3. com clareza e com eficácia. Para que as crianças: 1. ouçam com atenção; 2. entendam facilmente; 3. retenham solidamente. De outro modo: 1. enfastiam-se facilmente; 2. não entendem; 3. se entendem no momento, não retêm. (Comênio, 1971, p. 214)

Diz Comenius que as crianças deveriam aprender os bons costumes, por exemplos, pela instrução e pela disciplina. Para o educador, “ensinar é guiar. Ora, guia aquele que vai à frente” (Comênio, 1971, p. 218). Se a criança tiver, assim, o bom exemplo daquele que a dirige, ela procurará agir bem, por imitação. Esse é o primeiro caminho do aprendizado: o exemplo. Coloca-se a necessidade de a criança ser protegida, de modo que “não veja, não ouça, não percepcione por qualquer sentido aquilo que deve ignorar” (Comênio, 1971, p. 218). A disciplina de Comenius não é – como era prática em seu tempo – aquela feita de açoites, mas consiste em uma atenção contínua do professor em relação a seus alunos para que estes façam o que deve ser feito.

A disciplina não deveria, então, ser rígida, mas “ministrada de modo que as crianças se apercebam que estão a ser observadas e que, se não cumprirem, serão castigadas; ao contrário, se se comportam bem, podem ser louvadas, mas com o rosto severo, para que sintam que se trata de coisas sérias” (Comênio, 1971, p. 222). Assim, progressivamente as crianças passam a perceber a diferença entre o jogo e as coisas sérias.

## A escola da puerícia e os primeiros fundamentos do edifício

Sabe-se que a criança, entre os sete e os doze anos, naquela época, não era mais compreendida como criança. Essa etapa correspondia ao que os contemporâneos qualificavam por puerilidade. Na fase pueril, na perspectiva comeniana, os alunos deveriam aprender a fazer a sério as coisas sérias. O método deve possibilitar ao aluno ver por si, dizer por si, fazer por si e utilizar por si. Tal intenção requeria que fosse permitido aos pueris “1. ver, ouvir e tocar em tudo; 2. pronunciar, ler e escrever tudo; 3. desenhar e fazer tudo; 4. utilizar todas as coisas, segundo a maneira que lhes for mais útil” (Comênio, 1971, p. 235). Na escola da puerícia, correspondente à escolarização primária, a primeira classe teria três turmas: a primeira era a dos principiantes, que seriam aqueles que apenas soletram; a segunda turma era a dos adiantados, que seria correspondente aos que leem; e a terceira turma compreenderia os que já escrevem. É preciso lembrar que os alunos teriam contato com a leitura já no último ano do ensino infantil. Mas essa ideia de divisão das classes em três turmas é uma ideia-chave da organização didática de Comenius. Comenius, então, reconhece ritmos variados no aprendizado. Mas, segundo ele, todos têm possibilidade de aprender, posto que essa capacidade de aprender decorre de uma inclinação natural, que foi legada ao homem por Deus. Por tal razão, Comenius entende que o cérebro maleável da criança é capaz de penetrar nas coisas. Além disso, a puerilidade é dotada de muita curiosidade, que a leva a imprimir na memória, também com facilidade, tudo aquilo que aprende. Os alunos aprenderão facilmente —conforme a *Pampaedia*—, especialmente se se fizer uma repetição das coisas, o que proporciona uma “eficaz preparação da mente para estudos mais profundos” (Comênio, 1971, p. 259). Mais uma vez, Comenius destaca que a escola da puerícia era para todos, até porque Deus teria criado todos os homens com a habilidade de conhecer todas as coisas. Comenius não aceitava nenhuma distinção de classe para os assuntos da educação (Mayer, 1967, p. 227):

Regra geral: na Escola da Puerícia deve dar-se uma cultura geral, sem ter em consideração aquele que é nobre e aquele que é plebeu, e aquele que virá a ser artesão, comerciante, agricultor, sacerdote ou leigo, pois a escola é feita para ensinar coisas que serão úteis a todos, do mesmo modo que, no útero materno, são formados todos os membros de todos os homens. Portanto, lancemos as sementes da sabedoria universal em todos os espíritos dos

jovens consagrados a Cristo, para que, se frequentarem os estudos até às escolas superiores (latinas), tenham uma cultura geral de base; e se se entregarem aos trabalhos manuais, possuam a cultura indispensável para lerem livros na língua materna, para escutarem as mais diversas conversas, mas sobretudo para lerem e para ouvirem a palavra de Deus. (Comênio, 1971, pp. 259-260)

Tratava-se, enfim, de um trabalho longo, que buscava organizar o saber em sua perspectiva didática, sua classificação, especificamente no tocante às dimensões da sequência, da gradação e da hierarquia dos saberes (Narodowski, 2001, 2006). Verifica-se em Comenius um plano daquilo que, na longa duração, a Europa faria, com o fito de conferir maior precisão a sua vida escolar. Esse movimento de um ensino simultâneo, que teria lugar efetivamente demarcado apenas do século XIX, é literalmente desenhado aqui. O ensino simultâneo estruturar-se-ia mediante uma liturgia, organizando-se à luz de uma relação entre quem ensina e quem é ensinado, pela mediação do livro, do caderno de notas e do método. Sobre esse método é que este trabalho se debruçará em seguida, por meio da análise da obra *Didática Magna*.

## Didática magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos

A *Didática Magna* —tratado da arte universal de ensinar tudo a todos (Comênio, 1985)— é uma obra de Comenius que foi publicada pela primeira vez em 1657 em Amsterdam e que constitui originalmente o que seria a tradução para o latim de sua obra anterior intitulada *Didática checa*. Todavia, Comenius, ao escrever esse novo texto em latim, acaba por modificar muitas de suas partes, “demasiadamente vinculadas à situação política contingente, e deixou de dedicá-la à nação boêmia, passando a dedicá-la a ‘todos os que presidem os assuntos humanos, aos ministros de Estado, aos pastores da Igreja, aos diretores das escolas, aos pais, e aos preceptores dos jovens’” (Fattori, 1997, p. 4). Comenius reescreve partes do texto, com o objetivo de torná-las mais compatíveis com suas ideias pansóficas. A *Didática checa*, por sua vez, permaneceu escondida como manuscrito por toda a vida de Comenius. Desconhecido, posteriormente, o original foi encontrado em 1841 e foi levado para a Biblioteca do Museu Nacional de Praga, cidade na qual a obra seria publicada pela primeira vez em 1849.

Na *Didática Magna*, Comenius caracteriza a situação das escolas de seu tempo e traça um plano para sua reorganização. Assim, como já ficou claro na análise anterior da *Pampaedia*, Comenius aqui quer a edificação de um modelo de escola no qual “todos

aprendam totalmente tudo” (Comenius, 1997, p. 103). Comenius se incomodava com a situação das escolas de seu tempo, que tinham um método excessivamente duro, em virtude do qual eram “consideradas espantinhos para crianças e tortura para a mente: a maior parte dos alunos, enojada da cultura e dos livros, precipita-se para as lojas dos artesãos ou para alguma outra ocupação” (Comenius, 1997, p. 105). Tal como os professores ensinavam, “o que podia ser posto diante dos olhos de um modo perspicuo e claro era apresentado de modo obscuro incerto, intrincado, como por meio de enigmas” (Comenius, 1997, p. 106). Além disso, os conhecimentos ministrados não eram substanciais, mas – no parecer de Comenius – eram “palavras superficiais, vãs, papagaiadas e opiniões que têm a consistência da palha e da fumaça” (Comenius, 1997, p. 106). Tudo o que era ensinado aos alunos propiciava fadiga e tédio, demorando anos até ser efetivamente aprendido. Comenius propunha uma proposta mais leve de escolarização, na qual a eficácia não se confundisse com o infringir de penas e de castigos. Em suas palavras:

Essa formação (...) seja tal que se desenvolva sem severidade e sem pancadas, sem nenhuma coarctação, com a máxima delicadeza e suavidade, quase de modo espontâneo (...) Todos sejam educados para uma cultura não vistosa mas verdadeira, não superficial mas sólida, de tal sorte que o homem, como animal racional, seja guiado por sua própria razão e não pela de outrem e se habitue não só a ler e a entender nos livros as opiniões alheias e a guardá-las de cor e recitá-las, mas a penetrar por si mesmo na raiz das coisas e delas extrair autêntico conhecimento e utilidade. A mesma solidez é necessária para a moral e a piedade. Que essa educação não seja cansativa, mas fácil: que aos exercícios de classe não sejam dedicadas mais de quatro horas, de tal modo que um só preceptor possa ensinar até cem alunos simultaneamente com um trabalho dez vezes menor do que o atualmente necessário para ensinar apenas um. (Comenius, 1997, p. 110)

É preciso lembrar que um dos interlocutores de Comenius é o professor particular, o preceptor, que vai à casa do pai de seus alunos e lá ensina apenas uma ou duas crianças. Outro interlocutor de Comenius são os colégios religiosos, que, especialmente no mundo católico, se organizavam no modelo do ensino jesuítico. Sabe-se que os jesuítas expandiram seu método de ensino para outras ordens religiosas do mundo católico. Por outro lado, mesmo os colégios dos países protestantes aplicavam uma pedagogia extremamente severa, contra a qual Comenius se insurgia. Era preciso, segundo o autor, redimensionar os critérios do que seria efetivamente ensinar bem.

## A escola projetada e a escola real: a urgência da transformação

O plano de Comenius era o de que a infância e a juventude pudessem ser educadas “nas letras, nos costumes e na piedade” (Comenius, 1997, p. 112), sem o cansaço e todas as dificuldades que o método então em voga nas escolas proporcionava. O novo método deveria fazer com que a ação do professor coordenasse de tal maneira o processo do ensino que a classe e sua organização se tornariam assemelhados à estrutura de um relógio, no qual todas as partes, em sua mecânica, articulam um funcionamento estruturado. Cada um dos elementos componente do relógio teria uma finalidade, todas peças ligadas entre si, de tal maneira que “todos procedem com mais exatidão do que qualquer corpo vivo, movido pelo próprio espírito, e, se alguma peça se lascar, quebrar, despedaçar, soltar ou vergar” (Comenius, 1997, p. 127), ainda que fosse a peça mais pequenina e mais insignificante, imediatamente todo o relógio seria atingido e a mecânica deixaria de funcionar. Com isso, Comenius quer dizer que, na escola, a situação seria análoga: todos os elementos da escola estariam articulados, formando um todo ordenado. O grande segredo da *Didática Magna* seria o de assegurar a mecânica interna a esse conjunto. E esse conjunto implicava tempo, coisas e método. Nas palavras de Comenius:

Portanto, a arte de ensinar não exige mais do que uma disposição tecnicamente bem feita do tempo, das coisas e do método. Se formos capazes de estabelecê-la com precisão, ensinar tudo a todos os jovens que vão à escola, sejam quantos forem, não será mais difícil que imprimir mil páginas por dia com bela escrita em caracteres tipográficos, transportar casas, torres e qualquer peso com a máquina de Arquimedes, ou navegar sobre o oceano e ir para o Novo Mundo. E tudo ocorrerá de modo tão fácil quanto o funcionamento de um relógio perfeitamente equilibrado pelos pesos. Tudo será tranquilo e agradável, assim como tranquilo e agradável é ver tal autômato, e será também tão seguro quanto um desses instrumentos criados pela arte. (Comenius, 1997, p. 127)

## Um novo sistema de ensino como imperativo da época

Comenius acredita que as escolas não aproveitam o que ele chamava de “tempo oportuno para exercitar os engenhos” (Comenius, 1997, p. 148). O tempo precisava ser pensado sob todos os aspectos. A primeira coisa era a urgência de se projetar o tempo de se come-

çar o ensino—o mais cedo possível, “quando o vigor da vida e da mente está em ascensão” (Comenius, 1997, p. 148). Mais do que isso, haveria de se planejar o tempo de ensinar, o ritmo de cada exposição, a duração de cada tarefa. De maneira correlata, era necessário equipar o espaço com todos os utensílios necessários para que o ensino se processasse adequadamente: “instrumentos, livros, quadros, exemplos e modelos” (Comenius, 1997, p. 149). Esses livros, porém, não eram os livros então em voga. Caberia escrever novos livros, nos quais as coisas fossem dispostas de maneira ordenada, e onde ficasse evidente a primazia da realidade sobre o conhecimento que se tem dela.

Na escola ensinam as palavras antes das coisas: durante vários anos, as mentes ficam empenhadas nas artes dissertativas, e só depois, não sei quando, são-lhe apresentadas as ciências reais, como a matemática, a física, etc. Todavia, visto que as coisas são substância e as palavras são acidentes, que as coisas são o corpo e as palavras são o ornamento, que as coisas são o cerne e as palavras são a casca e o envoltório, elas devem ser apresentadas ao intelecto humano conjuntamente, mas antes as coisas que são objeto tanto do intelecto quanto do discurso. (Comenius, 1997, p. 150)

Para Comenius da *Didática Magna*, era preciso primeiramente formar o entendimento das coisas, depois a memória e finalmente a língua e as mãos. Não fazia sentido, segundo ele, formar a juventude “ditando muitas coisas e obrigando decorá-las, sem uma cuidadosa explicação” (Comenius, 1997, p. 156). Era errado também fazer, como se fazia na época, uma espécie de enxerto na cabeça das crianças do conhecimento das diferentes ciências. Ensinar não é enxertar. Comenius se recorda que, quando estudou, foi sobrecarregado com regras prolixas, com comentários de textos clássicos e com exegeses dos comentários. Assim é que se era introduzido sobretudo, nos estudos da dialética, da retórica e da metafísica: “atulhavam-nos de gramática latina, com todas as suas exceções, e de gramática grega, com os vários dialetos, e nós, pobrezinhos, ficávamos atordoados, sem entender o que se passava” (Comenius, 1997, p. 158).

Ora, era necessário ensinar as ciências. Era necessário atrelar o conhecimento ensinado à realidade concreta da vida dos alunos. Era preciso começar o ensino pelo aprendizado da língua materna. Mas, principalmente, era fundamental que o ensino começasse pela demonstração dos rudimentos das coisas, expondo em linhas gerais a base dos assuntos a serem ensinados. Desse modo, Comenius, aqui também, insiste na gradação do conhecimento apreendido pelo aluno, em uma estratégia de formação na qual

haja “uma disposição tal dos assuntos que os estudos futuros pareçam ser apenas um desenvolvimento pormenorizado dos que os precederam” (Comenius, 1997, p. 158). O alicerce do método de Comenius era o ensino graduado; e a razão para isso é a de que a própria “natureza não procede por saltos, mas gradualmente” (Comenius, 1997, p. 159). Todas as coisas aprendidas deveriam parecer, aos olhos de quem aprende, interligadas. Conforme observa Comenius:

Que na mente das crianças que devam dedicar-se aos estudos sejam inculcadas as bases de uma instrução universal desde o primeiro momento da formação, ou seja, uma disposição tal dos assuntos que os estudos futuros pareçam ser apenas um desenvolvimento pormenorizado dos que os precederam. É isso o que acontece com a árvore, mesmo que tenha cem anos: não lhe nascem galhos novos, mas os já nascidos no início ampliam-se em outros tantos galhos. Que qualquer língua, ciência ou arte seja ensinada no início apenas por meio de rudimentos simples, de modo que delas se tenha uma ideia geral para depois se aprimorar o estudo por meio de regras e exemplos, e, em terceiro lugar, por meio de sistemas completos, incluindo as irregularidades; finalmente, se necessário, que sejam incluídos comentários. Na verdade, quem compreende uma coisa desde seus fundamentos não precisa de comentários; aliás, pouco depois, poderá fazê-los por conta própria. (Comenius, 1997, pp. 158-159)

## O aprendizado pelas coisas, a ordem das coisas e o conhecimento

Comenius se preocupa com a circunscrição da escola. Esta deveria ser situada em local tranquilo, “distante da turba e das distrações” (Comenius, 1997, p. 162). É preciso que o ensino se dê sem qualquer tipo de interrupção e não se deve permitir ao aluno qualquer tipo de afastamento das aulas. Comenius fala com uma realidade na qual não havia a ideia de um ano letivo. Portanto, os alunos iam para a escola quando lhes fosse mais conveniente, em geral nos meses nos quais não trabalhavam nos campos. Comenius alerta que é “prejudicial mandar as crianças para a escola a intervalos de meses e de anos, distraíndo-as com outras ocupações” (Comenius, 1997, p. 161). Considerando que o aprendizado deveria vir pela apreensão das coisas, estas precisariam estar ordenadas. Os estudos necessitavam, portanto, ser distribuídos para os alunos e um assunto sucederia naturalmente ao outro, uma matéria se complementaria na outra, de tal maneira que, como em uma espiral, cada ramo do

saber se interligasse ao conhecimento mais elementar, por um lado, e ao conhecimento mais avançado, por outro. Além disso, cada matéria deveria ser completada em um determinado limite de tempo. Sendo assim, haveria de se obedecer alguns preceitos: 1. os estudos seriam distribuídos, tanto para a preparação das aulas por parte do professor quanto para a organização dos alunos; 2. os saberes ensinados deveriam suceder-se e concatenar-se uns aos outros; 3. cada matéria teria um tempo para ser ministrada. Comenius argumenta com as seguintes palavras:

- I. Todas as matérias de estudo devem ser divididas em aulas, de tal modo que as primeiras sempre aplanem e iluminem o caminho das seguintes.
- II. O tempo deve ser bem distribuído para que, a cada ano, mês, dia, hora, seja atribuída uma tarefa particular.
- III. A medida do tempo e dos trabalhos deve ser rigidamente observada, para que nada seja esquecido ou invertido. (Comenius, 1997, p. 160)

Comenius estruturava claramente uma rotina para sua classe. Tinha critérios para organizar um modo de agir do professor, que, segundo ele, asseguraria o êxito do ensino ministrado. O processo do ensino deveria começar cedo. Dever-se-ia passar das coisas mais gerais para as particulares, das mais fáceis para as mais difíceis. Era imprescindível que se despertasse nas crianças o amor pelo conhecimento. Esse amor pelo estudo deveria ser suscitado pelos professores, pela escola e pelo método. Mas os pais também teriam um papel de relevo nessa direção:

Os pais conseguirão levar os filhos a aceitar com amor o ensino e o mestre se diante deles louvarem frequentemente a cultura e as pessoas cultas; se, exortando-os a ser diligentes, prometerem livros gratiosos, roupas ou alguma coisa agradável; se elogiarem o mestre (sobretudo aqueles aos quais confiaram a educação dos filhos), seja pela excelente cultura, seja pela atitude amável em relação aos alunos (porque o amor e a admiração são sentimentos bastante fortes para estimular a emulação); se, enfim, os enviarem ao mestre com algum recado ou algum presentinho. (Comenius, 1997, p. 169)

Os professores, por sua vez, precisariam conquistar o coração das crianças, para que elas tenham vontade de passar mais tempo na escola do que em casa. Isso significava “não as assustarem de modo algum com austeridade, mas, ao contrário, as atraírem com afeto, gestos e palavras paternos” (Comenius, 1997, p. 169). Os estudos deveriam ser sempre exaltados e as crianças mais diligentes deveriam ser recompensadas, inclusive com pequenos prêmios. Além disso, o mestre deveria com frequência se aproximar das crianças com o fito de lhes mostrar coisas que deverão

aprender no futuro. Todo o contato entre professor e aluno deveria ser pautado pela amabilidade. O amor ao estudo seria, enfim, estimulado pelo próprio método de ensino. Comenius vê no método a chave de sua educação. O método, por sua vez, seria inscrito em regras breves e exatas: “toda regra deve ser concebida com palavras brevíssimas, mas muito claras. Toda regra deve ser exemplificada com muitíssimos exemplos que esclareçam todas as variações no uso dessa regra” (Comenius, 1997, p. 172).

## Princípios da facilidade do ensinar e do aprender

Comenius compreende que as escolas deverão seguir uma ordem ditada pela própria natureza; e que elas contrariam essa ordem quando ensinam o desconhecido por meio do próprio desconhecido. Por exemplo, o ensino do latim era feito em latim – com as regras da língua latina explicadas em latim. Além disso, os colégios da época ensinavam a língua materna através do latim, o que era, para Comenius, uma total impropriedade: “isso porque eles não aprendem o vernáculo através do latim, mas precisam aprender o latim através da língua materna, que já conhecem” (Comenius, 1997, p. 173). As escolas contrariam a ordem da natureza também quando instruem toda a juventude de todas as nações com as mesmas regras gramaticais, “ao passo que cada língua tem sua relação própria e peculiar com a língua latina, que deve ser descoberta se quisermos que as crianças conheçam perfeitamente a natureza própria do latim” (Comenius, 1997, p. 173). Qual seria, portanto, a estratégia para a correção de tais desvios? A implementação do método. Este, por sua vez, requereria que professores e alunos falassem a mesma língua materna e que todo ensino por ela fosse iniciado. As explicações do professor deveriam, sendo dadas na língua pátria do aluno, tornar-se acessíveis à compreensão plena da criança. A língua materna, em suma, precederia a língua latina e todo o ensino de outras novas línguas. Este, quando ocorresse, deveria ser ministrado gradualmente, “de tal modo que o aluno se acostume a entender (isso é muito fácil), depois a escrever (quando tem tempo de meditar) e finalmente a falar (e isso é muito difícil, porque deve ser espontâneo)” (Comenius, 1997, p. 174). Todos os ensinamentos necessitariam ser acompanhados de exemplos, retirados da realidade dos alunos; lembrando que se exercitaria primeiramente “os sentidos das crianças (e isso é muito fácil), depois a memória, o intelecto e, finalmente, o juízo” (Comenius, 1997, p. 174). Com tal orientação,

Comenius rejeita os próprios pressupostos que organizavam o ensino dos colégios de seu tempo; e abaixo ele descreve a realidade de tais escolas:

Portanto, é uma tortura para os jovens: 1) ficar ocupados durante seis, sete, oito horas por dia com aulas e exercícios coletivos e depois também solitários; 2) ter de fazer ditados, exercícios e aprender de cor o maior número de coisas, até a náusea e a loucura, como com frequência ocorre. Se alguém quisesse encher à força um frasco de boca estreita (que pode ser comparado à mente das crianças), em vez de pôr o líquido gota a gota, o que obteria? A maior parte do líquido cairia fora e entraria quantidade bem menor do que se ele fosse posto gota a gota. Portanto, mostra ser muito inepto quem se põe a ensinar aos alunos o que lhe apraz, e não o que eles entendem, pois as forças devem ser ajudadas, e não oprimidas, e o educador, assim como o médico, é apenas um ministro, e não senhor da cultura. (Comenius, 1997, p. 176)

Todo o ensino deveria, pois, ser proporcional à capacidade dos alunos e ao estágio de seu desenvolvimento. Com os progressos dos estudos, ampliar-se-ão as habilidades dos alunos. Mesmo assim, é necessário cuidar para que a memória fosse exercitada, sempre com parcimônia, para não sobrecarregar, não fatigar e não levar os alunos ao completo desinteresse pelas coisas do estudo. As aulas não deveriam durar mais de quatro horas. No projeto comeniano, as mentes nunca seriam forçadas a fazer coisas superiores à sua idade e a sua capacidade. Não seriam também “obrigadas a aprender de cor ou a fazer coisas que não foram antes explicadas, esclarecidas ou ensinadas” (Comenius, 1997, p. 177). Os alunos deverão desejar aprender e essa condição precisará ser, pelo ensino, desenvolvida. Só se conceberia que o aluno fosse levado a decorar aquilo que efetivamente seu intelecto já teria dominado: “e só se deve pedir à criança que repita de memória aquilo que, com certeza, ela entendeu bem” (Comenius, 1997, p. 178). Comenius rejeita o professor que atribui uma tarefa qualquer a seus alunos, sem explanar minuciosamente antes, elucidando, inclusive as dúvidas que os alunos pudessem ter.

É insensível o preceptor que, atribuindo uma tarefa aos alunos, não lhes explica do que se trata nem de que modo deva ser feita, muito menos os ajuda enquanto eles tentam realizá-la, mas ao contrário os obriga a suar e a agitar-se, enfurecendo-se quando não fazem bem alguma coisa. O que é isso senão tortura para os jovens? É como se uma aia quisesse obrigar a andar depressa uma criança que ainda não se sustentasse com segurança sobre as pernas, e, se ela não fosse capaz, a obrigasse à força das chicotadas. O que a natureza nos ensina

é bem diferente, ou seja, que devemos tolerar a fraqueza enquanto o vigor não chega. Do que foi dito, conclui-se que: I. para ensinar não se deve aplicar nenhuma chicotada (se não se aprende, a culpa é só do preceptor, que não consegue tornar o aluno dócil); II. tudo que se queira ensinar ao aluno deve ser exposto e demonstrado de modo claríssimo, como se fossem os cinco dedos das mãos; III. para que todas as coisas sejam impressas mais facilmente, é preciso fazer o máximo uso dos sentidos. (Comenius, 1997, p. 179).

Os assuntos estudados precisariam ser de alguma utilidade. Além disso, os princípios do objeto de estudo deveriam ser sólidos e aprofundados. Todo o aprendizado deverá estar ancorado por algum aprendizado anterior, de maneira a que haja uma articulação entre o que é posterior e o que é aquilo que hoje se poderia compreender como “conhecimento prévio” do aluno. Comenius recomenda: “nada se imprime com firmeza na mente se antes não for entendido com correção pelo intelecto e confiado com exatidão à memória” (Comenius, 1997, p. 194). Comenius insiste na necessidade de se ter um método para ensinar todos os alunos de uma mesma classe. Todos, ao mesmo tempo, aprendendo juntos. Outro aspecto que é extremamente inovador na acepção de método de Comenius é sua sugestão de que o ensino da leitura e da escrita seja feito paralelamente e em conjunto. Isso – conforme o autor – não apenas serviria para economizar tempo, mas também despertaria nos alunos maior prazer pelo conhecimento das letras e das palavras.

Mas as escolas de seu tempo não se mostravam capazes de estabelecer metas e de traçar os roteiros que conduziriam às referidas metas.

As artes e as ciências eram ensinadas de modo enciclopédico, em poucos lugares e, mesmo assim, de modo fragmentário. Por isso, era como se, diante dos olhos dos alunos, houvesse uma montanha de madeira e de sarmentos, mas ninguém conseguisse entender a razão da conexão entre eles: acontecia, então, que um conseguia captar um conceito, outro captava outro, sem que a instrução de todos fosse universal e bem fundamentada. Os métodos eram múltiplos e variados: cada escola, aliás, cada preceptor, tinha um; acontecia até mesmo de um preceptor usar um método para determinada arte ou língua, outro para outra e – o que é pior – mudar de método até para ensinar a mesma matéria, e por isso raramente os alunos entendiam do que se estava tratando. Daí derivavam dúvidas e atrasos, e às vezes certas disciplinas causavam tanta náusea

e enjôo antes mesmo que os alunos fossem postos diante delas que muitos sequer sentiam vontade de experimentá-las. (Comenius, 1997, p. 205)

Comenius acredita que o professor era como se fosse o sol, que, com os mesmos raios, distribui sua luz para todas as coisas. Isso significa que o ensino será simultâneo que deverá haver, pelo menos, um professor para cada classe de alunos. Além disso, em cada matéria, deveria existir um único autor. Todas as disciplinas deveriam ser ensinadas com o mesmo método. Todo o ensino deve fincar-se sobre degraus progressivos de complexidade, sendo todos esses interligados. Em defesa do ensino simultâneo, Comenius argumenta que, quando são poucos os alunos que escutam o professor, deles poderá escapar alguma coisa. Já quando são muitos os alunos, “cada um entenderá o que puder, mas, com sucessivas repetições, tudo voltará à mente, para proveito de todos; o engenho de um afia o do outro, e a memória de um afia a do outro” (Comenius, 1997, p. 209). Comenius era obcecado com o que hoje chamaríamos de eficácia da escola. Era preciso que a instituição fosse bem-sucedida naquilo que se propõe a fazer: ensinasse não um, ensinasse não poucos, ensinasse não alguns, mas ensinasse todos os alunos. E, para tanto, o educador traçava algumas comparações:

Numa palavra, assim como o padeiro assa muitos pães e o oleiro faz muitos tijolos com uma só massa e esquentando o forno uma só vez, assim como o tipógrafo com uma única composição de caracteres produz centenas e milhares de exemplares de livros, também o mestre, sem nenhum esforço, pode ensinar, ao mesmo tempo, os mesmos exercícios a um grande número de alunos; assim também vemos que um único tronco basta para sustentar uma árvore muito grande e frondosa e para propiciar-lhe a linfa vital, e que o sol é suficiente para que cresçam as plantas de toda a terra. (Comenius, 1997, p. 209)

Comenius deu à Pedagogia uma teoria do ensino pautada por um método: não o método que vigorava, em seu tempo, nos colégios, mas um novo método, pautado no aprendizado pelos sentidos e pelo conhecimento prévio do estudante. A proposta de organização tanto do ensino simultâneo quanto da escola graduada pode ser atribuída ao educador checo, com a antecedência de alguns séculos até que efetivamente tal orientação viesse a ser implementada. Comenius, nesse sentido, é um autor que precisa ser estudado para que possamos verificar os fundamentos do nosso atual modelo escolar, que regula e organiza toda a vida cultural contemporânea.

## Conclusão: a escola como compromisso público

Comenius projeta uma escola renovada para um mundo em turbulência que seria — também ele — renovado. Tendo passado toda sua vida adulta em meio à Guerra dos 30 Anos, Comenius desenvolve a tese de que a educação letrada deve ser ministrada nas escolas de maneira universal. Tratava-se, pois, de ensinar a todos: meninos e meninas, ricos e pobres, nobres e plebeus. O ensino abarcaria preceitos, exemplos e experiências. Para ensinar crianças, havia de se começar sempre pelas coisas e pela percepção sensível. Daí se formaria, progressivamente, uma cultura geral enciclopédica, formadora de pensamentos, de palavras e de ações. O método de Comenius abarcava alguns aspectos que são essenciais. O primeiro deles era que o conhecimento deveria ser, antes de tudo, entrelaçado, com os saberes encaixados uns nos outros, formando uma teia na qual se transitasse da matéria mais fácil para a mais complexa, em graus crescentes de dificuldade. Nessa direção, é possível dizer que Comenius é um dos pioneiros do ensino graduado. Outro fator importante para descrever o método de Comenius é o de compreender que se tratava de uma proposta de ensino simultâneo, na qual todos os alunos são ensinados ao mesmo tempo, como se fossem um só. O ensino da leitura e da escrita também seriam processos concomitantes e paralelos. Tudo isso agilizaria o ensino e facilitaria o aprendizado. Comenius compara a escola com a mecânica do relógio, com a arte da tipografia e com o ofício do padeiro: as peças deveriam ser interligadas uma a outra em prol do funcionamento do conjunto e a ação de um único mestre—assim como a prensa e como o padeiro—geraria não um livro, mas centenas deles; não um pão, mas dezenas deles; não um aluno, mas uma classe inteira...

Comenius integra uma história da escola e do pensamento pedagógico que se remete a uma busca de obediência a regras impessoais. Antes de tudo, é importante salientar que a forma da escola não é o efeito de uma sociedade que se transformava. Ela integra a transformação e faz parte dela. Ao mesmo tempo em que a escola se impunha na vida social, a sociedade progressivamente adquiria —com o acúmulo da cultura escrita e com a disseminação da cultura impressa—uma forma inédita de relação social: a pedagogização das outras instituições. O funcionamento da escola impunha a obediência a regras impessoais. Tratava-se de uma configuração histórica singular, que codificava saberes, valores e atitudes, engendrando efeitos de socialização duráveis. O resultado disso consistirá naquilo que alguns autores vão

chamar de “forma escolar de socialização” (Vincent; Lahire; Thin, 1994). As características da forma escolar de socialização, supondo a codificação da organização das atividades escolares, são: 1. constituição de universo separado da infância; 2. regras impessoais de ensino e aprendizado; 3. organização racional do tempo; 4. multiplicação e repetição dos exercícios; 5. Configuração de hábitos de higiene, obediência, perseverança, atenção, assiduidade, pontualidade e auto-confiança. A história dessa forma escolar não se deu sem contradições e lutas, dado que ela se contrapunha a outros sistemas de formação. Para Dizem Vincent, Lahire e Thin (1994) sobre o tema:

Parta-se, portanto, da invenção da forma escolar, para compreender como, não sem dificuldades, um modo de socialização escolar se impôs a outros modos de socialização, para discernir também quais são seus caracteres principais e tudo aquilo que faz parte dessa configuração histórica singular, ao passo que se tem a tendência de crer que ela é, senão natural, pelo menos, eterna e universal: a pedagogia, as disciplinas, etc. Há que se compreender, enfim, como a hipótese de uma pedagogização das relações sociais poderia dar conta de interpretar, de maneira paradoxal, a crise atual. (p. 14)

Quais são os desafios da escola contemporânea? Procurar-se-á sistematizar abaixo os três grandes conjuntos de dilemas que a escola, em nossos dias, enfrenta.

1. A ideia republicana de uma escola para todos não foi capaz de eliminar de seus quadros as desigualdades – tanto as desigualdades sociais que, vindas do exterior, penetram na escola, como também as desigualdades entre os alunos que a própria escola cria e reiteradamente reforça. Nesse sentido, no interior do universo escolar, há vencedores e há vencidos; e, via de regra, a classificação escolar corresponde à fratura existente no jogo societário, de maneira geral. A escola contemporânea, até para poder defender sua matriz republicana, precisará dar conta de superar tais contradições e se estruturar de maneira a assegurar a todas as crianças efetivamente as mesmas oportunidades de ter uma trajetória escolar bem-sucedida.
2. A crise do universalismo também é enfrentada pela escolarização. A escola sempre apresentou como universais os saberes de que dispõe, a despeito do fato de se reconhecer que a cultura que por ela veiculada é—ela própria—fruto da linhagem da mesma cultura escolar. Nesse sentido, deve-se concordar com Chervel (1998) quando ele diz que “contrariamente ao que se poderia pensar, a teoria gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas, de referência, mas ela é historicamente

criada pela própria escola, na escola e para a escola” (p. 14). Seja como for, essa escola, no mundo ocidental, sempre lidou com um conteúdo ocidentalizado em suas narrativas. Tratava-se de enfatizar, à luz da história centrada na Europa, um determinado roteiro de desenvolvimento do conhecimento, o qual, apresentado como universal, tinha a marca de uma cultura dominante, de uma cultura vencedora. A escola contemporânea pede a mudança desse formato, agregando a si novos conteúdos, que venham a expressar a visão dos vencidos, dos dominados.

3. Por fim, a escola, hoje, ainda, dialoga muito mal com as novas tecnologias digitais. A sociedade contemporânea colocou para os educadores o grande desafio de se buscar manter os princípios pedagógicos da formação, contemplando as novas formas de se acessar a informação. O fato é que, comparadas a gerações anteriores, as crianças que entram na escola hoje possuem outra relação com o conhecimento, que passa pela internet; uma outra relação com a sociabilidade, que passa pelo instagram, pelo whatsapp, pelo facebook, pelo twitter; uma nova relação com a comunicação, que passa pelo celular. Sem que esses recursos sejam explorados pela escola, corre-se o risco de não se poder superar a obsolescência que, mais cedo ou mais tarde, tomará conta da instituição.

Pensar na atualidade de Comenius requer que nos indaguemos acerca desses três grandes desafios. Comenius desenhou, com sua obra, a forma da escola, tal como ela, ainda hoje, sob muitos aspectos, permanece. Há de se compreender o que pode ser, desse formato, preservado e o que deverá ser descartado e substituído. Assim como não faz sentido aderir a modismos, também não se pode, em nome da permanência, recusar a inovação. Porém, deve-se ter cautela para compreender a escolarização como uma experiência outra, que rompe com as relações primárias e assim deve ser:

É nesse sentido que devemos entender a capacidade criadora da cultura por meio da educação: o poder ilustrar e romper tradições. Esta foi uma das principais funções que a modernidade lhe atribuiu: a de poder alterar os *folkways* (caminhos populares) ou maneiras de pensar e de fazer que foram recebidos. (...) A cultura do popular e do local, a cultura do grupo de referência não podem ser o guia fundamental para estabelecer os currículos escolares. Sem um certo grau de domínio dos conhecimentos científicos não é possível interagir com os sistemas abstratos que maciçamente se infiltram na vida cotidiana, porque, hoje, a vida e a sociedade são complexas. (...) Todos os conhecimentos formalizados depositados em elaborações objetivas têm

a potencialidade de aumentar a experiência dos sujeitos e da sociedade, porque permitem o acesso àquilo que está afastado no tempo e no espaço, àquilo que não é imediato, à experiência de outros, ao que eles pensaram. Este é o valor da cultura, na concepção moderna. (Sacristán, 1999, p. 126)

Por fim, pode-se dizer que a leitura de Comenius nos faz pensar na escola passada, na escola atual e na escola futura: na escola passada porque ela é contemporânea da época que engendrava, pelos colégios, um inédito sistema de formação; na escola atual porque muitos traços do que se visualiza ainda hoje na escolarização eram já existentes na narrativa de Comenius; e na escola futura porque não conseguimos conceber outra escola para o porvir, sem o ponto de referência que é o nosso—e que, em alguma medida, foi o dele. Comenius é atual porque é um clássico e “os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram” (Calvino, 2009, p. 18). Porque continua falando à nossa contemporaneidade, Comenius é um autor que nos convida a abraçá-lo e nos impele a refutá-lo. Que venha a posteridade. E que Comenius não seja por ela esquecido.

## Referências

- Bédard, J. (2005). *Comenius ou combattre la pauvreté par l'éducation de tous*. Liber.
- Cauly, O. (1999). *Comenius: o pai da pedagogia moderna*. Instituto Piaget.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire: une approche historique*. Belin.
- Calvino, I. (2009). *Por que ler os clássicos*. Companhia das Letras.
- Comênio, J. A. (1971). *Pampaedia* (educação universal). Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Comênio, J. A. (1985). *Didática magna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comenius, J.A. (1997). *Didática magna*. Martins Fontes.
- Crouzet, M. (1995). *História geral das civilizações: os séculos XVI e XVII – os progressos da civilização europeia*. Bertrand Brasil.
- Fattori, M. (1997). Introdução. In: Comenius (1997). *Didática magna* (pp. 3-9). Martins Fontes.
- Gomes, J. F. (1985). Introdução. In: Comênio (1985). *Didática magna* (pp. 5-41). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Gomes, J. F. (1971). Introdução. In: Coménio (1985). *Pam-paedia* (educação universal) pp. 7-29. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da educação*, 1(1), 9-43.
- Kulesza, W. (1992). *Comenius: a persistência da utopia em educação*. Editora da Unicamp.
- Mayer, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Editorial Kapelusz.
- Monroe, W. S. (1900). *Comenius and the beginnings of educational reform*. Charles Scribner's Sons.
- Narodowski, M. (2001). *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Edusf.
- Narodowski, M. (2006). *Comenius e a educação*. Autêntica.
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*, pp 9-32. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1998). Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: Serbino, R. V.; Ribeiro, R.; Barbosa, R. L. L.; Gebran, R. A. (Orgs.) (1998). *Formação de professores* pp. 19-39. Fundação Editora Unesp.
- Piobetta, J. B. (s/d). Jean Amos Comenius. In: Chateau, J. *Os grandes pedagogos* (pp. 125-143). Edição Livros do Brasil.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre.
- Vincent, G.; Lahire, B.; Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In Vincent, G. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire: scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* pp. 11-48. Presses Universitaires de Lyon.

# O manual de Comenius para a educação maternal da infância

The Comenius Handbook for  
Maternal Education of Children

El manual de Comenio para la  
educación materna infantil

Wojciech Andrzej Kulesza\*

#### Para citar este artículo

Kulesza, W. (2021). O manual de Comenius para a educação maternal da infância. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11479>

\* Profesor en retiro de la Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Investigador del grupo de Pesquisa, Ciencia, Educação y Sociedad (GPCES) de la UFPB y del centro de pesquisa em História da educação da UFMG, Brasil.

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6882-1516>

## Resumo

Como pastor da comunidade dos Irmãos Morávios no exílio, Comenius aplicou-se necessariamente ao cuidado de crianças, ocasião em que observou a importância de uma preparação adequada das pessoas envolvidas nessa tarefa. Resolveu então escrever um manual, posteriormente denominado por ele *A Escola da Infância* (1633), dedicado aos pais e cuidadores de crianças de zero a seis anos de idade. Neste artigo, após situar o contexto no qual essa obra foi produzida, é feita uma descrição do manual comentando os trechos que consideramos mais significativos, seja devido à sua atualidade, seja devido à sua importância para a compreensão da proposta pedagógica comeniana em geral. Argumentamos que a leitura do manual *vis-à-vis* com outras obras de Comenius enriquece sobremaneira nossa compreensão do desenvolvimento de seu pensamento acerca do fenômeno educativo, ainda mais tendo em conta que a edição definitiva do seu manual é contemporânea de sua produção pedagógica mais importante. Temas apenas sugeridos no manual são extensamente tratados em obras posteriores, questões superficialmente apontadas são aprofundadas e princípios essenciais da formulação teórica de Comenius acerca da educação são expostos com clareza meridiana no manual. Finalmente, à luz da influência do pensamento de Comenius na história da educação moderna, é feita uma discussão com base na iconografia em torno das representações, referenciadas na historiografia comeniana, da relação pedagógica educador / educando.

### Palavras-chave

educação infantil; escola maternal; iconografia educacional; relação pedagógica

---

## Abstract

As pastor of the Moravian Brothers community in exile, Comenius necessarily applied himself to the care of children, when he noted the importance of adequate preparation of the people involved in this task. Then, he decided to write a handbook, later called *The School of Infancy* (1633), dedicated to parents and caregivers of children from zero to six years old. In this article, after situating the context in which this work was produced, a description of the handbook is made, commenting on the passages we consider most significant, either due to their timeliness or due to their importance for understanding the Comenian pedagogical proposal in general. We argue that reading the handbook *vis-à-vis* with other works by Comenius greatly enriches our understanding of the development of his thinking about the educational phenomenon, especially considering that the definitive edition of his handbook is contemporary with his most important pedagogical production. Themes only suggested in the manual are extensively dealt with in later works, superficially pointed questions are deepened and essential principles of Comenius' theoretical formulation about education are exposed with meridian clarity in the handbook. Finally, in the light of the influence of Comenius' thought on the history of modern education, a discussion is made based on the iconography around representations, referenced in Comenian historiography, of the educator / educated relationship.

### Keywords

child education; educational iconography; nursery school; pedagogical relationship

---

## Resumen

Como pastor de la comunidad de Hermanos Moravos en el exilio, Comenio se dedicó necesariamente al cuidado de los niños, cuando señaló la importancia de una preparación adecuada para las personas involucradas en esta tarea. Luego decidió escribir un manual, más tarde llamado *La Escuela de la Infancia* (1633), dedicado a los padres y a los cuidadores de niños de cero a seis años. En este artículo, después de situar el contexto en el que se produjo este trabajo, se realiza una descripción del manual, comentando los pasajes que consideramos más significativos, ya sea por su actualidad o por su importancia para comprender la propuesta pedagógica comeniana en general. Sostenemos que leer el manual frente a otras obras de Comenio enriquece enormemente nuestra comprensión del desarrollo de su pensamiento sobre el fenómeno educativo, especialmente teniendo en cuenta que la edición definitiva de su manual es contemporánea con su producción pedagógica más importante. Los temas que solo se sugieren en el manual se abordan ampliamente en trabajos posteriores, los problemas planteados superficialmente se profundizan y los principios esenciales de la formulación teórica de Comenio sobre la educación se exponen con claridad en el manual. Finalmente, a la luz de la influencia del pensamiento de Comenio en la historia de la educación moderna, se realiza una discusión basada en la iconografía en torno a las representaciones, referenciadas en la historiografía comeniana, de la relación educador / educando.

### Palabras clave

educación infantil; escuela infantil; iconografía educativa; relación pedagógica

---

## Introdução

Decorridos 350 anos da morte de João Amos Comenius, continua vivo o interesse por sua obra multivariada e, inclusive, continua em andamento na República Tcheca a publicação de sua obra completa, prevista para ser composta por 60 volumes contendo cada um de 500 a 600 páginas. Dessa extensa produção, a temática educacional, sem dúvida, tem despertado o maior interesse, daí a sua atual identificação com a categoria dos educadores. A atualidade de seus textos pedagógicos tem surpreendido muitos de seus leitores, atribuindo-se geralmente essa qualidade à permanência das questões educacionais fundamentais, por ele levantadas no século XVII, em nossa realidade educacional. Seu pensamento educacional tem sido utilizado com sucesso em áreas que vão do ensino de línguas ao uso de computadores em educação e se tem recorrido simbolicamente ao seu nome para batizar importantes projetos educacionais em torno do mundo.

Dado o inquestionável papel do conceito de infância na pedagogia de Comenius, conceito sempre associado por ele à superação do tradicionalismo no campo educacional e à construção de uma sociedade eticamente regenerada, seus escritos sobre a infância constituem uma referência fundamental para compreensão de sua proposta pedagógica. Toda reforma que persiga uma melhora social, começa pela criança. Não por acaso, será no século XX, projetado como “o século da criança” e no qual se pretendia a construção de uma paidologia, uma ciência da criança, que Comenius emerge como “pai da pedagogia moderna”. Seu slogan, *omnes, omnia, omnino*, só alcança seu pleno significado se considerarmos que ele deve se aplicar primordialmente à criança. Dessa maneira, podemos interpretá-lo dizendo que “todo homem sem exceção (*omnes*) deve aprender todas as coisas significativas e úteis para a vida humana (*omnia*), de modo a incrementar o desenvolvimento humano e seu poder de ação e que as dirija para o bem comum (*omnino*)” a começar da infância (Čapková, 1978, p. 95).

Ainda que consideremos utópicos seus objetivos finais em busca da redenção humana, não há dúvida sobre o valor instrumental desse conceito para a educação infantil. Nas palavras de Cagnolati:

This perception of infancy is certainly not unrealistic, nor is it confined to a world of abstract, incomprehensible rules; on the contrary, it implies enormous consequences for teaching and methodology. On a theoretical level, Comenius points to the need to construct an educational standard based upon those values education must propagate in society, while on a practical level the necessity of changing

the daily work of schools leads to the writing of revised textbooks in order to communicate with children in a clear language adapted to their cognitive abilities. (2006, p. 219)

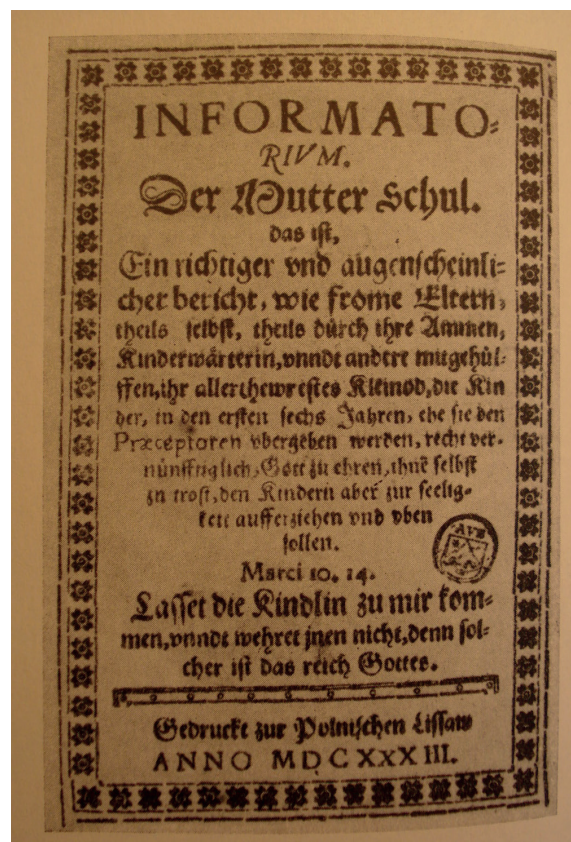


Figura 1. Frontispício da primeira edição da Escola da Infância

Fonte: Comenius (1962)

O pequeno manual “Escola Materna”, mais tarde denominado por ele *A Escola da Infância* (Comenius, 2011), foi concebido por Comenius por volta de 1630, quando ele beirava os quarenta anos e já havia tido uma larga experiência com o ensino na comunidade religiosa protestante da qual era pastor: os Irmãos Boêmios. Escrita no exílio em tcheco, a obra era dirigida não somente às mães, mas também aos pais, professores e todos aqueles incumbidos de cuidar das crianças, fazendo parte de uma proposta de reconstrução total de seu país então afligido pela Guerra dos Trinta Anos. Daí a sua preocupação com a saúde, com a própria sobrevivência das crianças, numa realidade social na qual a orfandade marcava invariavelmente sua presença. A desagregação da família nuclear tão acentuada em nossos tempos atualiza seu discurso pedagógico para as creches e jardins de infância do mundo moderno.

Por outro lado, sua proposta de reconstrução educacional incluía a “Didática Tcheca”, elaborada no mesmo período, vinculando organicamente seu manual às suas concepções pedagógicas, fazendo com que suas ideias sobre a educação infantil fossem retomadas e desenvolvidas em trabalhos posteriores, tanto na *Didáctica Magna* (Comenius, 1976), como na *Pampaedia* (Comenius, 1971), obras na qual ele se refere explicitamente ao seu manual de educação infantil. Entretanto, a continuidade da guerra fez com que ele decidisse publicar uma versão do manual em alemão, então língua majoritária dos protestantes da Europa Central (Figura 1). O fato dele ter tomado a criança como passível de uma prática educativa, doméstica ou institucional, marcou indelevelmente sua teoria pedagógica. Seu manual, considerado o primeiro dedicado inteiramente à educação da criança de zero a seis anos de idade, revela claramente a intenção de Comenius de reformar o mundo através da educação (*rerum humanarum emendatione*), começando exatamente pelas criaturas mais inocentes, marcadas tão somente pelo pecado original congênito.

Sintonizado com um período histórico de humanização da criança, no qual ela deixava de ser vista apenas como um pequeno ser irracional para distração do adulto, tal como um animal de estimação, Comenius identificava sua inocência com a pureza divina, elevando moralmente a condição infantil na sociedade. Como mostrou Ariès (1986), essa mudança transformou a fraqueza da criança em virtude, levando a um cuidado maior com as crianças, preocupação essa dominante na literatura pedagógica progressista daqueles tempos. Podemos dizer que a qualificação posterior de “renascimento” das cultura gregas e latina do mundo antigo, dada pelos historiadores a todo um período histórico que termina exatamente no século XVII para dar lugar à época moderna, pode ser usada para significar o reconhecimento de que um novo homem, uma criança, portanto, estava surgindo naquele momento.

Mesmo partindo do princípio de que a sociedade de seu tempo já está imbuída dos deveres relativos ao cuidado das crianças, Comenius abre seu manual com um extenso capítulo onde, a partir de citações bíblicas, ele justifica a atenção que devemos dar às crianças. Ele atribui o fato de não darmos tanta importância às crianças, porque as consideramos “apenas como o são no presente e não como elas poderiam e deveriam ser segundo seus desígnios” (Comenius, 2011, p.2), o que nos remete imediatamente à célebre concepção de natalidade de Arendt (1993), segundo a qual a criança que nasce não é meramente um novo ser humano, pois, na verdade ela ainda se tornará humana. Tomando o caso do nascimento de Jesus

Cristo como exemplo, Arendt argumenta que é totalmente impossível prever no momento do nascimento qual vai ser o futuro daquela criança. Por isso, logo no início de seu manual, Comenius cita o exemplo de Melancthon que surpreendeu a todos ao adentrar numa sala de aula de uma escola pública, tratando as crianças como elas poderiam ser no futuro: ministros, presidentes, juízes, astros de futebol etc. (Comenius, 2011).

Mas não é só por causa das crianças que os preceptores devem proceder com o devido cuidado ao lidar com elas, mas também para sua própria edificação. Na introdução à *Didáctica Magna*, comentando a passagem do evangelho de Mateus, “Eu lhes garanto: se vocês não se converterem e não se tornarem como crianças, vocês nunca entrarão no Reino do Céu”, Comenius refere-se assim à relação entre os adultos e as crianças:

Eis que nós, adultos, que julgamos que só nós somos homens e vós sóis macaquinhos, só nós sábios e vós doidinhos, só nós faladores inteligentes e vós ainda não aptos para falar, eis que, enfim somos obrigados a vir à vossa escola! Vós fostes-nos dados como mestres, e as vossas obras são dadas às nossas como espelho e exemplo!”, acrescentando em seguida: “Cristo ordena que nós, adultos, nos convertamos para que nos façamos como criançinhas, isto é, para que desaprendamos os males que havíamos contraído com uma má educação e aprendido com os maus exemplos do mundo, e regressemos ao primitivo estado de simplicidade, de mansidão, de humildade, de castidade, de obediência, etc. (1976, pp. 63-65)

Comenius não limita o bem que a criança nos faz apenas ao mundo espiritual, estendendo-o também ao bem estar físico ao dizer nesse capítulo que “Quem repousa na escuridão da noite junto de uma criança pode ficar tranquilo porque estará protegido do espírito das trevas” (2011, p. 5), dito familiarizado entre nós pela “paz de criança dormindo” da canção popular. Dada a estreita vinculação do manual com a educação religiosa, que praticamente restringiu o seu uso às comunidades evangélicas e a tardia implantação dos jardins de infância, esse livro de Comenius ainda permanece desconhecido da maioria dos educadores. Todavia, convencidos que estamos da atualidade do manual comeniano para as crianças—e para os adultos—do nosso tempo faremos a seguir uma exposição sumária de *A Escola de Infância* de Comenius, comentando os trechos que consideramos mais significativos, seja devido à sua atualidade, seja devido à sua importância para a compreensão da proposta pedagógica comeniana em geral.

## Um guia prático para a educação infantil

Continuando sua justificativa sobre a importância que tem as crianças, Comenius argumenta no segundo capítulo que a finalidade última da educação das crianças, como de resto da educação em geral, é conduzir o homem à vida eterna através de sua progressiva aproximação com Deus, a cuja imagem foi criado. Na feliz formulação aristotélica de Mariano Fernández Enguita, na introdução à edição de bolso em espanhol da *Didactica Magna*: “La educación convierte en acto lo que el pecado de Adán dejó reducido a potencia” (Comenius, 2012, p. 14), ou seja, só através da educação o homem poderá voltar ao estado de pureza e inocência que tinha no paraíso. Assim, ele afirma no segundo capítulo:

Os pais não cumprem completamente sua obrigação se apenas ensinarem sua prole a comer, beber, andar, falar e vestir sua roupa. Isso serve simplesmente ao corpo, que não é o homem, apenas sua morada. O hóspede que a habita (a alma racional) reclama maior cuidado que o invólucro externo. (Comenius, 2012, pp. 7-8)

Por isso, o primeiro objetivo da educação é a formação da alma, depois os bons costumes, a educação moral, e só por último o conhecimento das línguas e das artes, ou seja, das coisas práticas, mundanas. Todavia, como veremos, apesar desta ordem nas finalidades da educação é através do conhecimento do cotidiano, das coisas do mundo, que se chega à educação moral e à elevação espiritual.

Concluindo suas admoestações iniciais, no terceiro capítulo Comenius (2011) argumenta que a criança não aprenderá voluntariamente e sem esforços. Essa é a tarefa dos pais porém, como eles nem sempre estão preparados ou dispõem de tempo para isso, criaram-se as escolas, palavra originada do grego *skolé*, designando um local de lazer o que, diz ele, “nos lembra que é da natureza da ação docente e discente, a doçura e a alegria, o puro divertimento e deleite para a alma” (p. 12). Aqui Comenius denuncia o desvirtuamento desse sentido original de escola e de ensino:

Essa candura praticamente desapareceu com o decorrer do tempo e, em vez de prazer e lazer, as escolas passaram a significar prisão e tortura para a juventude, especialmente quando as crianças estão entregues a pessoas incompetentes, minimamente instruídas na sabedoria e bondade divinas, inutilizadas pela preguiça, sórdidas, dando mau exemplo e que, passando-se por professores e preceptores, vendem-se por dinheiro. (Comenius, 2011, p. 12).

Foi exatamente como defensor de uma escola agradável, livre da violência das vergastadas e da palmatória, que Comenius viria a ser exaltado a partir do final do século XIX em todo o mundo ocidental.<sup>1</sup>

Após acentuar a obrigatoriedade, a conveniência e a necessidade da educação infantil, Comenius (2011), no quarto capítulo, define que competências a criança deveria ter quando completasse os seis anos. Usando a metáfora da muda de árvore cujo desenvolvimento está condicionado à disposição de seus primeiros brotos, ele assevera que “o homem deve ser formado desde os primeiros momentos do desenvolvimento de seu corpo e de sua alma, para que essa formação permaneça durante toda sua vida” (p. 15). Fazendo uso da máxima segundo a qual é melhor corrigir do que remediar, ele acentua a importância da educação desde o início, “pois não é possível endireitar a árvore que cresceu torta” ou, popularmente, pau que nasce torto morre torto. Ele passa então a elencar os conteúdos necessários para um ensino adequado da criança durante seus primeiros anos de vida. Para isso ele se baseia em sua famosa tríade de instrumentos do conhecimento, *sensus, ratio, fides*, da qual ele extrai o modo de ensinar a fé, a moral e as artes e as ciências, nesta ordem.

Com relação à fé, Comenius considera suficiente que uma criança de seis anos saiba:

- (1) que Deus existe, (2) que em todo lugar ele nos observa, (3) para quem o obedece ele fornece comida, bebida, roupas e tudo o mais que for necessário, (4) leva à morte o desobediente e o arrogante, (5) por isso é preciso temê-lo, chamá-lo sempre e amá-lo como ao pai, (6) fazer tudo que ele mandar, (7) que se formos bons e honestos ele nos elevará aos céus etc. (2011, p. 16)

Bem mais adiante, no capítulo X, Comenius (2011) fornece instruções detalhadas de como atingir esses objetivos sempre de forma gradativa, ano a ano, característica metodológica que, aliás, fez com que ele seja considerado um precursor do construtivismo moderno: “a preparação eficaz das crianças na piedade pode começar no segundo ano de vida, quando sua razão, como uma pequena flor, desabrochar e começar a distinguir as coisas” (2011, p. 67). Com essa finalidade, Comenius descreve procedimentos simples que ilustraremos com alguns exemplos, sempre tendo presente sua advertência: “Se o que aqui escrevemos parecer a alguém pueril, dizemos: com certeza que sim, pois se trata aqui de assuntos

<sup>1</sup> Ver como foi a recepção da obra de Comenius no Brasil no início do século XX em Kulesza (2015).

referentes às crianças e não se poderia falar disso a não ser de modo infantil”, sinal inequívoco de uma ruptura cultural em relação à criança:

(...) quando os filhos mais velhos orarem ou cantarem antes e depois das refeições, habitue as crianças a fazer silêncio, a ficarem quietas sentadas ou em pé, a terem as mãos postas e mantê-las assim (...) será útil também, conforme a razão da criança for progredindo, acostumá-la a, toda que vez que pedir comida, primeiro dizer sua pequena prece. E quando a língua e a memória da criança dominarem a primeira súplica, passa-se para a segunda, fazendo com que a repita novamente por duas semanas. Depois se adiciona a terceira e assim por diante até o fim (...) pode-se às vezes apontar para o céu com o dedo mostrando para a criança que ali se encontra Deus, que tudo criou e que, graças a Ele, temos comida, bebida e roupa. Então ele entenderá porque olhamos para o céu quando oramos (...) Para não perturbar o enraizamento da piedade no coração das crianças, será bom e extremamente necessário nessa idade protegê-las do mal: é preciso tomar todo cuidado para que nenhuma maldade ou sujeira, penetrando através dos olhos ou ouvidos das crianças, contaminem suas mentes. (Comenius, 2011, pp. 67-71)

Observe-se a estreita vinculação entre a formação moral e a religiosa, característica dessa época e que faz Comenius recomendar aos pais que repartam a educação dos seus filhos não somente com os professores da escola, mas também com os “ministros da Igreja” (2011, p. 15). Por outro lado, ele distingue claramente os deveres espirituais dos deveres sociais, dos “bons costumes” a serem inculcados nas crianças desde pequenas. Por causa disso é comum encontrarmos na historiografia educacional referência ao caráter burguês de sua pedagogia, classe social em ascensão na Europa daquele período. A seguir, reproduzimos na íntegra suas treze disposições para que as crianças apresentem um bom comportamento ao fim de seis anos:

- a) *Moderação*, de modo a que bebam e comam conforme sua natural necessidade, sem voracidade e sem se servir demasiado de comida e bebida.
- b) *Asseio*, para que observem o decoro à mesa, no vestir e no cuidado com o corpo.
- c) *Respeito aos superiores*, respeitando seus atos, suas palavras e seus desígnios.
- d) *Cortesia*, estando sempre prontos para atender imediatamente aos sinais e aos chamados dos superiores.
- e) Especialmente necessário é *acostumá-los a falar a verdade*, de modo que suas palavras estejam sempre de acordo com a doutrina de Cristo: *É, o que é; o que*

não é, não é. E que não se habituem, por qualquer razão, a mentir ou inventar algo, nem seriamente, nem de brincadeira.

f) É preciso também incutir-lhes *justiça*, para que assim não mexam, não movam, não furem e não escondam o que pertença aos outros e para que não façam mal a ninguém.

g) Deve-se também neles instilar *bondade e disposição para favorecer os outros*, para que sejam amáveis e não mesquinhos ou invejosos.

h) Será muito útil *iniciá-los no trabalho*, para que criem aversão à indolência.

i) Eles devem ser ensinados não só a falar, mas a *ficar em silêncio quando necessário*, como na hora da prece ou quando outros estão falando.

j) Eles devem ser exercitados na *paciência*, para que não julguem que tudo acontece para eles a um simples aceno e para que aprendam a conter seus desejos desde a primeira idade.

l) *Servir com civilidade e presteza aos mais velhos* é uma qualidade precípua dos jovens, por isso é preciso levá-las a ter esse hábito desde a infância.

m) De tudo isso resultará a *civilidade* das boas maneiras, graças à qual as crianças saberão como saudar a alguém, apertar sua mão, dobrar os joelhos, agradecer a presentes etc.

n) Para evitar a leviandade ou a grosseria, é preciso que *a instrução seja acompanhada de gestos circunspectos*, para que tudo se faça com respeito e modéstia. Uma vez iniciada nessas virtudes, será fácil para a criança seguir o exemplo de Cristo e obter a graça de Deus e dos homens (2011, pp. 17-18, grifos no original).

Note-se como na última alínea (n), Comenius amarra esses preceitos temporais e profanos com os princípios religiosos. Mais do que isso, podemos identificar em suas prescrições de comportamento socialmente correto, notadamente nas alíneas c, d, e, h, elementos do que Max Weber chamou de “ética protestante”, própria do capitalismo então em gestão.

No capítulo ix, sempre fazendo uso da sua metáfora preferida, “assim como é muito mais fácil envergar uma árvore ainda nova antes que cresça e se torne adulta, da mesma maneira pode-se rapidamente formar a juventude em seus primeiros anos de infância” (p. 53), Comenius (2011) detalha suas instruções para a preparação das crianças nos bons costumes<sup>2</sup>. Identificando nas crianças uma “índole imitativa: tudo

<sup>2</sup> Na Didactica Magna ele trata as crianças como “arvorezinhas de Deus” (1976, p.67).

que elas veem os outros fazerem, elas querem copiar” (pp. 53-54), ele enaltece o valor dos exemplos bons e constantes em sua formação:

Por isso em casa, onde estão as crianças, é preciso cuidar com esmero para que não aconteça nada contrário à virtude, agindo todos com moderação, asseio, respeito, tolerância mútua, sinceridade etc. Se formos assim diligentes, com certeza não serão precisas muitas palavras para instruí-los e nem repreensões para trazê-los à ordem. (2011, p. 54)

Observe-se que, ao contrário do que se poderia supor de um educador famoso por suas críticas à educação tradicional, Comenius não renuncia à disciplina no ensino, considerando necessárias advertências, repreensões e até punições físicas para que os exemplos sejam efetivos na educação das crianças:

Primeiro, *levantar a voz para um menino que fez algo indigno*. Não de modo que ele fique apavorado, mas prudentemente, para que se preocupe e tome consciência. Às vezes pode-se ameaçá-lo severamente a ponto de deixá-lo envergonhado, imediatamente após uma advertência, para que aquilo nunca mais se repita (...) se por acaso este primeiro grau de disciplina for ineficaz, o segundo consistirá em *acoitar com varas ou dar palmadas* para que os meninos não se esqueçam e cuidem melhor de si. (2011, p. 54, grifos no original).

Criticando severamente o “afeto simiesco e asinino de certos pais para com seus filhos”, que “toleram e perdoam todo tipo de desatino que eles cometem”, dizendo que crianças “não devem ser contrariadas, pois elas ainda não entendem isso”, Comenius atribui essa atitude exatamente à irracionalidade dos pais:

Não digas a ti mesmo que a criança não entende. Se ela sabe fazer coisas petulantes como ficar brava, enfurecer-se, brigar, inflar as bochechas, xingar os outros etc., certamente saberá também o que é uma vara e para que serve. Não foi a criança que perdeu a razão, mas tu, homem imprudente, pois não compreendes e não queres compreender o que serve melhor para a saúde e tranquilidade de ti e do teu filho (2011, pp. 55-56)

Em nossos tempos de consumismo desenfreado, mas de horários rígidos, vale a pena citar na íntegra sua defesa da moderação e da frugalidade, consideradas por ele “os fundamentos da saúde e da vida, quando não a mãe de todas as outras virtudes” (p.57), no comportamento das crianças:

as crianças deveriam somente comer, beber e dormir quando a natureza as incitar a isso, ou seja, quando as apertar a fome, a sede, ou o sono. É uma loucura deixá-las comer, beber, dormir sem que haja

necessidade e, mais ainda, dar-lhes de comer, beber ou colocá-las para dormir contra sua vontade: basta oferecer-lhes tais coisas de acordo com a natureza. É preciso também tomar cuidado para não estragar seu paladar com inúteis petiscos e guloseimas. Essas comidas são veículos de gordura, que assim é ingerida acima de sua necessidade enganando o estômago: são verdadeiros estímulos à luxúria. Embora nada impeça que às vezes se ofereça aos meninos algo mais saboroso, fazer dos doces uma refeição é muito prejudicial à saúde. (Comenius, 2011, p. 57)

Se alimentar com decoro, apresentar asseio no vestir, respeitar aos mais velhos, agir com sinceridade, honestidade, bondade e solicitude, aprender e falar e se calar nos momentos certos, serem prestativas e amáveis, são alguns dos comportamentos descritos e exaltados por Comenius neste verdadeiro manual de civilidade, certamente inspirado naqueles de Erasmo<sup>3</sup>, e que, segundo ele, constituem apenas uma versão condensada de suas “Regras de conduta para uso da juventude”, escritas por ele durante sua estadia na Hungria onde, ao enfrentar o desafio de trabalhar com jovens de extração social diferente da sua, radicalizou suas posições em defesa de um ensino ativo e prazeroso, escrevendo inclusive a cartilha *Schola Ludus*, onde o latim é ensinado através de diálogos teatrais<sup>4</sup>. Essa predileção pelos jogos infantis está contemplada num capítulo do seu *Orbis sensualium pictus* (1658), onde se mostram diversas brincadeiras de crianças (Figura 3).

Sobre o valor educativo das atividades lúdicas, diz Comenius neste capítulo IX referindo-se ao perigo das tentações supostamente provocadas pelo diabo:

Por isso é prudente que não se permita que a criança se entregue à ociosidade, justamente fazendo com que ela realize atividades assiduamente, fechando-lhe assim o caminho das piores tentações. Penso em atividades que não pesam nos ombros das crianças, pois tais práticas não são nada mais (e não poderiam ser outra coisa) que simplesmente jogos. É melhor brincar do que ficar sem fazer nada, pois brincando a mente está sempre dirigida para algo e pode assim aprimorar alguma habilidade. (2011, p. 61, grifos no original)

3 Ver a respeito Cagnolati (2006).

4 Conforme Capková (2007).

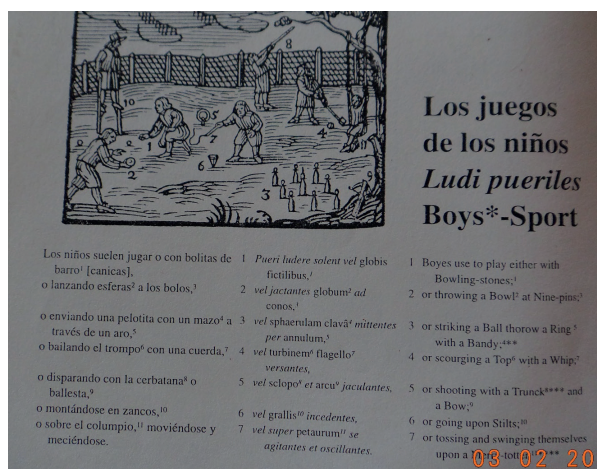


Figura 2. Os jogos infantis no Orbis sensualium pictus

Fonte: Comenio (1993, p. 228)

Uma vez contempladas a educação religiosa e moral, Comenius se debruça sobre o que se chamava então “artes liberais”, ou seja, o conteúdo mesmo das escolas de seu tempo, que ele define do seguinte modo: “aprendemos para *saber* coisas, para *fazer* coisas e para *falar* coisas” (p. 18, ênfase no original). Saber coisas significa para ele o conhecimento do mundo, das coisas naturais, que envolve o conhecimento dos quatro elementos (fogo, ar, água e terra), das plantas e animais, da óptica, da astronomia, da geografia, da história, da economia e da política. Por isso ele é considerado o introdutor do ensino das várias ciências no currículo escolar e, portanto, precursor do enciclopedismo e do iluminismo. Durkheim (1995), em seu célebre livro sobre a evolução pedagógica produzido no início do século xx, analisando a *Didactica Magna*, opõe o currículo clássico das humanidades ao currículo moderno das ciências, o estudo do homem ao estudo do mundo, considerando Comenius o introdutor do que ele chamou de realismo pedagógico, exemplificado pelas “lições de coisas”, então em voga na educação do seu tempo na França.

É preciso que se diga que o conteúdo da ciência a ser aprendido pelas crianças deve ser adequado à sua idade, como de resto deve ocorrer em todo processo educacional: a cada idade corresponde um tipo de escola e, embora o conteúdo a ser trabalhado em cada uma delas seja o mesmo, varia o grau de aprofundamento e extensão desses conteúdos, como ocorre no chamado currículo em espiral. Para se ter uma ideia desses conteúdos para a educação infantil, apresentamos a concepção de Comenius para os conhecimentos necessários para *fazer as coisas*, isto é, aqueles que envolvem a mente e a linguagem ou a mente e as mãos:

Os princípios da *dialética* podem ser incutidos nos primeiros seis anos de tal modo que a criança entenda o que é uma pergunta e o que é uma resposta, para que ela possa responder diretamente a uma questão proposta e *não fale de cebolas quando a pergunta for sobre alhos*.

b) Os fundamentos da *aritmética* começam por saber se algo é muito ou pouco, contar até 20 ou 60, saber o que é número par e ímpar. Também que 3 é maior que 2, que 3 mais 1 é 4 etc.

c) A *geometria* começa pelo conhecimento do que é grande ou pequeno, curto ou comprido, estreito ou largo, fino ou grosso e o que chamamos de palmo, côvado, passo etc.

d) *Música* será para a criança aprender a cantar de memória algumas estrofes de salmos ou hinos.

e) A iniciação nas *artes ou ofícios* começa por aprender a cortar, fender, esculpir, entalhar, arrumar, encaixar, destacar, montar e desmontar, coisas familiares às crianças. (pp. 19-20, grifos no original).

Finalizando esse capítulo IV, onde Comenius discute tudo que deve ser ensinado e aprendido pelas crianças até os seis anos, ele aborda os conhecimentos que dizem respeito à linguagem, gramática, retórica e poética, a modo de introdução aos componentes tradicionais do *trivium* curricular adotado então nas escolas secundárias.

Como já chamamos a atenção, daqui para frente Comenius inverte a ordem que ele apresentou quando discutiu os objetivos e as finalidades da escola. Assim, primeiro ele vai tratar do conhecimento das coisas, depois dos ofícios, em seguida da eloquência, para só então tratar dos costumes e da virtude e, finalmente, da religião. Ou seja, ele toma por base o conhecimento do mundo advindo dos sentidos para constituir o homem racional o qual, por sua vez, viabilizará a formação do homem piedoso. Em sua concepção triádica, os sentidos, a razão e a fé, estão em correspondência harmônica com a intuição, a mente e o espírito, e todo progresso num campo se reflete nos outros. É pensando justamente na criança que chega ao mundo Comenius prioriza o conhecimento proporcionado pelos sentidos para o posterior desenvolvimento da mente e do espírito. Para Comenius, a educação começa com a criança porque ela, antes de tudo, sente o mundo, e é através desse sentimento que começa o seu conhecimento das coisas.

Porém, considerando que não é possível educar as crianças a não ser que gozem de boa saúde, Comenius (2011) expõe inicialmente no capítulo V como preservar a saúde das crianças. Num verdadeiro prontuário

de atenção materno-infantil, ele apresenta conselhos às mulheres desde o momento em que se derem conta de que estão grávidas. Primeiro, ele orienta a mãe com os cuidados que deve ter no período pré-natal para evitar o aborto acentuando o caráter não mórbido da gravidez. Em seguida ele faz uma defesa apaixonada do aleitamento materno denunciando aquelas mães que “enfasiadas de cuidar de sua própria descendência, permitem que ela seja mantida por fêmeas estranhas” (p. 26). Em primeiro lugar, excluindo-se “os casos inevitáveis, como quando a mãe não é capaz de amamentar, isso é contra Deus e a natureza” (p.26), diz Comenius para as mães: “o leite que Deus deu é para uso dos teus filhos e não de ti, pois sempre que um novo feto vem à luz imediatamente começam a jorrar tuas fontes e para proveito de quem, senão do novo hóspede?” (p. 27).

Estendendo-se longamente sobre a questão, Comenius, que teve vários filhos de seus três casamentos, considera que entregar a criança a uma ama de leite, usual entre a nobreza daqueles tempos, além de ser prejudicial ao filho, esse costume é pernicioso para a própria mãe e ele adverte: “as mães delicadas do tipo que receiam cuidar de seus filhos para não prejudicar a simetria ou elegância de sua silhueta, muitas vezes acabam por perder, nem tanto a serenidade, a beleza, mas a saúde e a vida” (p. 28). Finalmente, Comenius considera indigno o comportamento de uma mãe que se recusa a dar o seio ao próprio filho e que, no entanto, “preferem acariciar seu cão a carregar seu filho nos braços e muitas vezes se envergonham de levar seus próprios filhos pela mão, em vez do cão ou esquilo” (p. 29). A mudança de mentalidade a respeito da criança desvelada por Ariès (1986), de que falávamos anteriormente, é comprovada exemplarmente nessa parte do discurso comeniano.

Com o desenvolvimento da criança, Comenius passa a fazer uma série de recomendações sobre os cuidados a serem tomados, “aprender a segurar o bebê com as mãos, levantá-lo, carregá-lo, deitá-lo, pegá-lo, envolvê-lo nos panos, colocá-lo no berço com prudência e segurança”, alimentá-lo adequadamente de acordo com a idade, não administrar medicamentos sem necessidade, “cuidar para que a criança não seja exposta a contusões, calor ou frio demasiado, excesso de comida ou bebida, nem passar fome ou sede”, fazer com que ela se movimente: “quanto mais a criança está ocupada, corre, brinca, mais tranquilamente pega no sono, mais facilmente seu estômago faz a digestão, mais depressa cresce, mais forte é seu corpo e sua alma” (pp. 30-33). Considerado um precursor da educação física, ele associa estreitamente o desenvol-

vimento físico com o desenvolvimento moral e espiritual, de acordo com o aforismo derivado de um verso do poeta romano Juvenal, *mens sana in corpore sano*.

Comenius conclui seu aconselhamento dizendo que nunca se deve tolher a alegria das crianças. Alegria que o seu manual retoma, após toda uma série de contenções e repreensões, para motivar os pais empenhados na educação de seus filhos:

Por exemplo: no primeiro ano é preciso excitar suas almas balançando o berço, embalando-os, cantando e tocando pandeiro para eles, levando-os para passear na praça ou no jardim e até mesmo animá-los através de beijos e abraços, fazendo tudo isso com moderação. A partir do segundo ano podem-se organizar jogos para brincar junto com eles ou para que eles brinquem entre si, bate-papos, esconde-escondes, ouvir músicas ou ver qualquer espetáculo ameno, pinturas etc. Em suma, se percebermos que a criança gosta ou se alegra com algo, de nenhum modo esse algo lhe deve ser recusado; pelo contrário, o seu entretenimento em pequenas ocupações convenientes e agradáveis aos seus olhos, ouvidos e outros sentidos contribuirá para o vigor do seu corpo e de sua alma. (p. 34)

O capítulo central do livro, “como educar as crianças para o conhecimento das coisas”, mostra como introduzir o ensino das várias ciências na educação da criança desde os primeiros anos de vida. Na ausência desses conhecimentos não se pode falar de sabedoria e, conseqüentemente, de elevação moral e espiritual do homem. As ciências seguintes estão relacionadas nominalmente por ele: Física, Óptica, Astronomia, Geografia, Cronologia, História, Economia e Política, enquanto podemos identificar em sua proposta ciências que, como a Química ou a Biologia, não existiam em sua época. Como já comentamos esta é a contribuição mais duradoura da obra de Comenius, não só para a educação infantil, mas também para a educação em geral. Ciências cuja presença consideramos hoje normal na escola como física, história ou geografia foram introduzidas no currículo por Comenius.

Para o caso da educação infantil é claro que o conceito de ciências tem de ser tomado num sentido bastante lato e abrangente. Seleccionamos a ementa de geografia constante desse capítulo VI para ilustrar a proposta comeniana:

O estudo da *Geografia* se inicia ao final do primeiro ano, no momento em que o bebê começa a diferenciar seu berço do seio materno. Nos segundo e terceiro anos, a criança começa a explorar o seu quarto, onde mora, a notar o lugar de comer, descansar ou passear, onde há luz e onde faz calor. Durante o terceiro ano ela incrementa suas noções de Geografia,

diferenciando e nomeando espaços como a sala, a cozinha, o quarto de dormir, o que há no quintal, no jardim, nas construções em volta da casa. No quarto ano, ao sair de casa para visitar seus vizinhos, seus parentes, a criança passa a familiarizar-se com ruas e praças. No quinto ano deverá se consolidar, em sua memória e em seu entendimento, o que é uma cidade, uma aldeia, um terreno, um parque, uma floresta, um rio etc. (p. 37)

Em todo esse capítulo, Comenius mostra o valor da observação feita pela criança na construção de seu conhecimento. Como ele indica na *Didáctica Magna*:

que o homem enquanto animal racional, se habitue a deixar-se guiar, não pela razão dos outros, mas pela sua, e não apenas a ler nos livros e a entender, ou ainda a reter e a recitar de cor as opiniões dos outros, mas a penetrar por si mesmo até o âmago das próprias coisas e a tirar delas conhecimentos genuínos e utilidade. (1976, p. 164)

Naturalmente isso não quer dizer que ele considere que a criança se desenvolve por si só: é preciso considerar cada momento tudo dentro da mais estrita ordem e disciplina. Assim, por exemplo, no capítulo XXIII da *Didáctica Magna*, “Método para ensinar a moral”, escreve Comenius: “Mas, porque as crianças (ao menos, nem todas) não são ainda capazes de proceder assim deliberadamente e assim racionalmente, será de grande proveito que se lhes ensine a maneira de exercitar a fortaleza e de se dominarem a si mesmas, habituando-as a fazer de preferência a vontade dos outros que a própria, por exemplo, a obedecer em tudo e sempre, aos superiores, com a máxima prontidão” (1976, pp. 345-346). Narodowski, constatando a ausência explícita do quesito avaliação na *Didáctica Magna*, pondera que: “en la obra de Comenius la vigilancia opera menos sobre el cuerpo infantil y más sobre el método”, remetendo assim a questão da avaliação para o desempenho da escola e não para a performance do aluno (1994, p.82).

Jean Piaget, em sua introdução à edição de obras escolhidas do grande educador tcheco publicada pela Unesco em 1957, depois de assinalar que “il est incontestable qu’on peut considérer Comenius comme l’un des précurseurs de l’idée génétique, en psychologie du développement”, captou bem essa problemática:

(...) on a tour à tour interprété Comenius comme un représentant des facultés innées, attribuant l’évolution mentale à une simple maturation de structures préformées ou comme un empiriste considérant l’esprit comme un réceptacle que rempliraient peu à peu les connaissances tirées de la sensation. Cette double interprétation est, à elle seule, très significative de la position réelle de l’auteur qui,

comme tous les partisans de la spontanéité et de l’activité du sujet, est accusé tantôt de pencher dans la direction du préformisme et tantôt d’exagérer le rôle de l’expérience acquise (1981, p. 271)

Não é preciso muito esforço dedutivo para perceber o valor metodológico de suas prescrições minuciosas a respeito do valor da observação direta: atividades tais como excursões escolares, estudos do meio e, de maneira geral, o ensino experimental no laboratório, podem e foram deduzidos de sua proposta. Antecipando resultados posteriores da moderna psicologia educacional<sup>5</sup>, ele encerra esse capítulo recomendando o aprendizado em conjunto, “pois crianças da mesma idade progridem de forma semelhante nos modos e costumes e estão mais bem sintonizadas umas com a outras, pois não há muita diferença entre suas capacidades de pensar” (Comenius, 1981, p. 41) e assim,

(...) ninguém tenha dúvida de que a criança pode, mais do que ninguém, contribuir para o progresso do pensamento de outra criança. Por isso não só se deve permitir que elas brinquem junto e conversem entre si, mas também providenciar para que isso aconteça. (1981, p. 41)

No capítulo seguinte, Comenius trata da aplicação dos conhecimentos à vida prática, citando explicitamente a mecânica, a arquitetura, a aritmética, a geometria e a música como ciências que podem ser postas em ação pelas crianças em suas brincadeiras com os mais diferentes objetos, “exercitando o corpo para serem sãs, a alma para serem perspicazes, os membros do corpo para serem ágeis” (1981, p. 44). Famoso na história da educação como defensor da importância do desenho na formação da criança, Comenius incentiva no seu manual essa atividade:

Como as crianças precisam se exercitar na pintura e na escrita já na escola materna, no quarto ou quinto ano de vida, pode-se estimular ou despertar suas inclinações nessa direção fornecendo-lhes giz (para os menos ricos, carvão) para elas desenharem à vontade pontos, linhas, curvas, cruces, rodas. Pode-se paulatinamente mostrar-lhes como desenhar, ao menos como divertimento, para o deleite da alma. Assim, se acostumarão a segurar o giz com a mão e formar letras, perceberão o que é ponto ou linha, o que posteriormente facilitará enormemente a tarefa do professor. (1981, p. 45)

Na *Didáctica Magna* ela também associa o desenho aos exercícios de leitura e escrita que ele recomenda que sejam feitos conjuntamente:

5 Pensamos aqui no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vygotsky (1998, especialmente no capítulo 6).

Na verdade, é quase impossível excogitar para os alunos do *abc* um estímulo ou um atrativo mais forte do que mandar-lhes aprender as letras, escrevendo-as. Com efeito, porque é quase natural às crianças quererem pintar, deleitar-se-ão com este exercício; entretanto, a sua força imaginativa desenvolver-se-á duplamente. (1976, p.297)

Foi justamente essa ênfase no uso integrado de todos os sentidos que, no século XIX, faria de Comenius um teórico reconhecido do chamado método intuitivo de ensino, com sua ênfase no estímulo da percepção das coisas pelas crianças através de todos seus sentidos<sup>6</sup>. Na parte que trata do ensino de música nesse capítulo encontra-se uma passagem que ilustra bem essa ideia:

Cantando e mesmo brincando com as crianças, os pais e as mães, sem maiores dificuldades, podem inculcar-lhes essas coisas na mente, pois sua memória fica maior e mais rápida por causa do ritmo e da melodia e assim assimilam muitas coisas de maneira mais fácil e alegre. (2011, p. 47)

Para Comenius, se dentre as qualidades do homem a razão é necessária por si mesma, a fala possibilita que nos aproximemos dos outros, condição indispensável para o entendimento entre os homens e que constituirá a base de sua proposta de reforma social exposta na sua obra magna, *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica* (1966). Por isso ele dedica o capítulo VIII de seu manual à formação da linguagem pela criança. Como professor de línguas partidário do ensino do vernáculo antes do latim e, em consequência, da semântica antes da gramática, suas prescrições vão no sentido de auxiliar o livre desenvolvimento da fala: palavras simples até a língua se soltar, palavras curtas antes das longas, soletração e silabação. Revelando a importância epistemológica que Comenius confere à linguagem, a ponto de propor na *Consultatio* uma língua universal (*Panglottia*), nesse capítulo ele faz uma afirmação basilar para que compreendamos seu credo pedagógico:

6 No *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire*, publicado no início do século XX, Buisson, partidário e propagandista do método intuitivo, fazia a seguinte recomendação do manual de Comenius: Cet intéressant petit traité, encore inconnu en France, mériterait, croyons-nous, d'être traduit: il ferait reconnaître dans Comenius le véritable prédecesseur de Froebel; car il n'y a pas de doute que le créateur des jardins d'enfants n'ait dû s'inspirer dans la lecture des écrits du pédagogue morave. (1911, p. 328)

(...) as raízes de todas as ciências e artes surgem em cada criança (mesmo que não atentemos vulgarmente para isso) na mais tenra idade e que não é nem impossível e nem difícil edificar tudo nesses fundamentos, desde que ajamos racionalmente com criaturas que também são racionais. (p. 51)

Assim, para ele, a retórica começa através de gestos, pois “aprendemos a entender primeiro através de gestos e depois com a ajuda de palavras, do mesmo modo que procedemos com os surdos” (p. 51). Do mesmo modo, os princípios da poesia, que “liga e arruma as palavras com ritmo e métrica”, “fluem com as primeiras palavras, pois tão logo a criança começa a entender as palavras, começa também a gostar do ritmo e da melodia” (p. 51).

Nos capítulos finais da *Escola da Infância*, Comenius trata da transição da escola materna para a escola pública. No penúltimo capítulo ele justifica a necessidade da educação doméstica até por volta dos seis anos de idade para, no último, aconselhar os pais a preparar seus filhos para irem a escola, pois eles “não podem mandar fortuitamente os filhos para se instruir na escola sem refletir primeiro porque o estão fazendo e sem abrir os olhos das crianças para isso” (p. 79). Dizendo que não se deve falar da escola em casa como um lugar de castigo, ele desafia uma série de razões que podem ser apresentadas às crianças “para estimular nelas o amor pela escola” (p. 81) e assim se sintam atraídas a frequentá-la. Também é indispensável criar nas crianças amor e confiança em seus futuros professores antes de enviá-las à escola. Aqui Comenius faz da escola uma extensão da vida familiar para que a transição se faça sem atropelos, procedendo do seguinte modo:

(...) mencionando de vez em quando o quanto o professor é bondoso, chamando-o de senhor tio, compadre, vizinho; elogiando de maneira geral sua erudição, sabedoria, sua humanidade e benevolência; destacando sua fama, seu grande conhecimento e também que é amável com os meninos e que os ama. E que é verdade que ele castiga a alguns, mas somente os sem modos e atrevidos (que são dignos de serem castigados por todos) e que nunca castiga aos obedientes. (p. 81)

## Considerações finais

Além de tomarmos a *Escola da Infância* como um objeto de estudo da educação infantil como fizemos até agora, o manual de Comenius pode ser tomado como uma fonte histórica importante de sua época. As representações da infância, da família, das insti-

tuições sociais, o cotidiano da vida numa comunidade religiosa do século XVII, estão descritos, em alguns aspectos minuciosamente, em seu manual. Consideramos que uma exegese—ao modo de Roger Chartier em *A mão do autor e a mente do editor* (2014)—das edições do livro (que continuam surgindo), de suas tiragens, de seus prefácios, de seus aspectos gráficos, enfim das características materiais desses livros, podem nos fornecer subsídios preciosos para a história da criança e de sua educação através do tempo. Como obra clássica, o manual de Comenius tem servido de referência a todos aqueles que pensam e fazem a educação infantil.

Muito embora aqui não seja o local adequado para tal exegese, vamos ilustrar o valor dessa abordagem utilizando a análise feita por Chalmel (2004) da obra mais difundida de Comenius, o *Orbis sensualium pictus*. Este livro, por conter necessariamente figuras acompanhando estritamente o texto, está mais sujeito a modificações, já que suas gravuras procuram retratar o mundo tal como ele se apresenta numa determinada época. É importante levarmos em conta que em sua análise Chalmel usa um conceito lato de infância, uma vez que esse livro de Comenius foi escrito para estudantes alemães aprenderem latim e, por isso, supostamente já passaram pela “escola vernacular”, o que significa no esquema comeniano que o livro é dedicado a estudantes que já tem 12 ou mais anos de idade. O quadro de apresentação do livro, publicado originalmente em 1685 em Nuremberg, representa um professor convidando um aluno a adentrar a obra (Figura 3). Chalmel toma esse quadro como “imagem da relação pedagógica” tal como concebida por Comenius no século XVII.



Figura 3. Abertura do Orbis Sensualium Pictus (século XVII)

Fonte: Comenius (1985, p. 2)

Vale a pena reproduzir a leitura que Chalmel faz desta imagem à luz da pedagogia comeniana:

Sua composição é particularmente representativa do pensamento educativo de Comenius: a aula ocorre no exterior, em contato direto com o meio ambiente natural, um dos três “livros” nos quais o homem é convidado a encontrar seu Criador; o pedagogo e a criança parecem vinculados pela palavra, o discurso do primeiro encarna a sabedoria (lembança da mão do Cristo, que ensina), o segundo aponta para sua orelha, meio de acesso privilegiado para o saber, junto com a visão e o tato; de ambas as partes, a cena organiza-se numa diagonal que, acompanhando os raios do sol, passa a mente do pedagogo e a da criança, indicando claramente a origem divina do saber. Abaixo desta, a luz, a vida, as construções humanas; acima dela, as nuvens, a bruma como tantos sinais de ignorância (Chalmel, 2004, p. 68).

É claro que sua leitura é um ato *a posteriori*, pois pressupõe um conhecimento aprofundado do pensamento pedagógico de Comenius. É uma interpretação e, ao mesmo tempo, uma tradução da relação educativa ali representada, tal como concebida pelo grande educador morávio. Para mostrar como a representação da relação pedagógica entre professor e aluno reflete a concepção de educação vigente numa determinada época, Chalmel toma o mesmo quadro presente numa edição do *Orbis sensualium pictus* do século XVIII (Figura 4).



Figura 4. Abertura do Orbis Sensualium Pictus (século XVIII)

Fonte: Comenius (1991, p. 31)

Nessa nova representação, Chalmel vê uma verdadeira deturpação da concepção comeniana a respeito da relação pedagógica:

(...) a aula valida um início de clausura, sendo a natureza relegada ao segundo plano, nitidamente suplantada pela presença maciça de livros (aos quais, por sinal, a criança não parece ter acesso direto), que substituem o sol, fonte da diagonal que dividia a imagem original; a relação entre o adulto e a criança é claramente do tipo dominante-dominado: presença de escadas para se ter acesso ao saber, posição sentada de um pedagogo coroado como um príncipe, função ambígua da bengala que ele segura na mão esquerda (palmatória?), necessidade para a criança de se descobrir e de pedir a palavra... (Chalmel, 2004, p. 69)

Naturalmente, na confecção da estampa original Comenius estava presente e sabe-se inclusive que ele, além de explicar ao gravador o que ele queria, lhe forneceu numerosos esboços das cenas a serem representadas na obra. Quem editou no século XVIII o livro de Comenius, ao procurar adaptar as figuras às concepções educacionais vigentes, inadvertidamente, distorceu de modo grave seu pensamento e isso em um livro nominalmente atribuído a Comenius.

O famoso pedagogo genebrino Édouard Claparède utilizou conscientemente essa mesma imagem para distinguir a concepção de infância de Comenius daquela inspirada pela obra do também genebrino Jean Jacques Rousseau. Ao fundar seu famoso Instituto em Genebra em 1912, Claparède, para acentuar a participação ativa da criança em sua própria aprendizagem, mandou fazer uma estampa invertendo a relação professor/aluno escrevendo nela em latim, “aprenda com a criança, professor” (Figura 5).

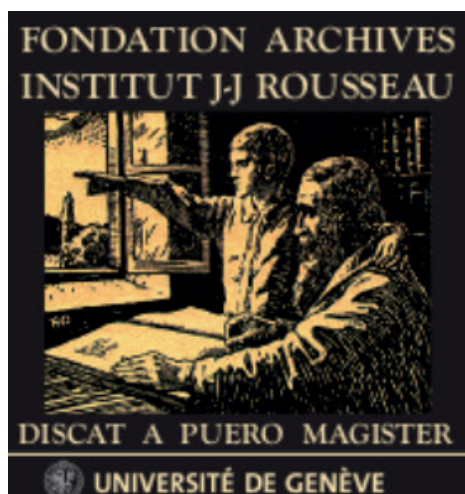


Figura 5. Instituto Rousseau

Fonte: <https://vslibre.wordpress.com/tag/institut-rousseau>

Podemos também interpretar a figura como mostrando uma relação pedagógica mais igualitária, ao colocar professor e aluno em níveis próximos, favorecendo seu relacionamento e conseqüentemente, a atividade do jovem. Essa imagem, feita também em alto-relevo, passou a simbolizar o movimento escolanovista impulsionado pelo Instituto suíço ao redor do mundo. Como as pesquisas psicológicas e pedagógicas no Instituto Rousseau eram realizadas majoritariamente com crianças, essa imagem difundiu uma oposição entre as concepções de Comenius e Rousseau a respeito da educação infantil, sendo o primeiro mais diretivo do que o segundo, que valorizaria mais a individualidade da criança. Como mostra o juízo de Piaget anteriormente citado—que também foi diretor do Instituto Rousseau—de como a psicologia do desenvolvimento de Comenius tem sido interpretada, nos parece que essa oposição dicotômica é artificial e foi construída exatamente para favorecer um dos seus termos.

Voltando ao manual de Comenius, consideramos importante frisar que Comenius distingue muito claramente entre a educação doméstica de zero a seis anos e a educação escolar posterior. Embora em ambos os casos, Comenius defende uma educação integral, a educação da criança feita adequadamente pelos pais é mais integral do que aquela que ela receberá na escola, a qual consiste quase que inteiramente em mera instrução. O “mestre das nações” afirmava que toda a vida era uma escola e que a educação do ser humano é permanente, todavia ele distinguia claramente diversas fases ou escolas pelas quais ele passa e que cada uma delas tem as suas especificidades exatamente porque não é o mesmo ser que nelas adentra em cada fase.

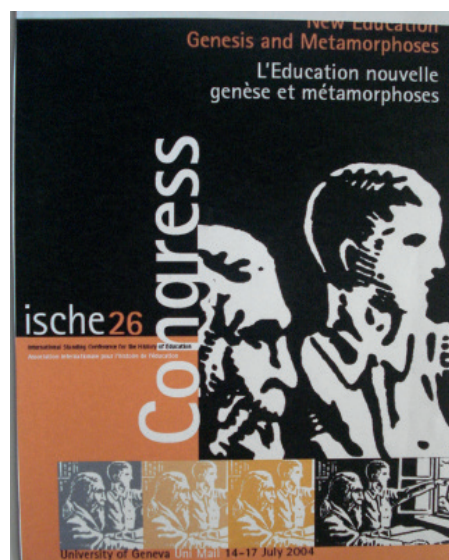


Figura 6. Chamada do ISCHE26 em 2004

Fonte: Arquivo do autor

## Referências

- Arendt, H. (1993). *Between Past and Future*. Penguin Books.
- Ariès, P. (1986). *História Social da Criança e da Família*. Guanabara.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et D'Instruction Primaire*. Hachette.
- Cagnolati, A. (2006). «Educare arbusculas Dei». The School of Infancy in Comenius' Educational Theory. *History of Education & Children's Literature*, 1, 1, 2006.
- Čapková, D. (1978). The Educational Plans of J.A. Comenius in 1646: from a diary sent to English colleagues. *History of Education*, 7(2), 95-103.
- Čapková, D. (2007) *Opera Didactica Omnia by J.A. Comenius*. Pedagogical Museum.
- Chalmel, L. (2004). Imagens de crianças e crianças nas imagens: representações da infância na iconografia pedagógica nos séculos XVII e XVIII. *Educação e Sociedade*. 25 (86), 57-74.
- Chartier, R. (2014). *A mão do autor e a mente do editor*. Edunesp.
- Comenio, J. A. (1993). *El mundo en imágenes. Orbis sensualium pictus. The visible world*. Porrúa.
- Comenius, J. A. (1971). *Pampaedia*. Casa do Castelo.
- Comenius, J. A. (1976). *Didáctica Magna*. Gulbenkian.
- Comenius, J. A. (1962). *Informatorium der Mutterschul*. Quelle & Meyer.
- Comenius, J. A. (1985). *Orbis Sensualium Pictus* [1658]. Hitzegrad.
- Comenius, J. A. (1991). *Orbis Sensualium Pictus*. V+K Publishing.
- Comenius, J. A. (2011). *A Escola da Infância*. Edunesp.
- Comenius, J. A. (2012). *Didáctica Magna*. Akal.
- Durkheim, E. (1995). *A Evolução Pedagógica*. Artes Médicas.
- Kulesza, W. A. (2015). Uma fonte inédita para historiar a recepção de Comenius no Brasil. *Cadernos de História da Educação*, 14(1), 369-381.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Aique.
- Piaget, J. (1981). L'actualité de Jan Amos Comenius. In J. Prévot. *Comenius, l'utopie éducative*. Belin.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes.

# Los presupuestos filosóficos en la *Didáctica magna* de Juan Amós Comenio —Comenio, 350 años—

The Philosophical Presuppositions in the  
Great Didactic of John Amos Comenius  
—Comenius, 350 Years—

Os pressupostos filosóficos da Didática Magna  
de João Amos Comenius  
—Comenius, 350 anos—

Germán Vargas Guillén\*

#### Para citar este artículo

Vargas, G. (2021). Los presupuestos filosóficos en la *Didáctica magna* de Juan Amós Comenio —Comenio, 350 años—. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11525>

\* Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Correo electrónico [gevargas@pedagogica.edu.co](mailto:gevargas@pedagogica.edu.co).  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6156-799X>

## Resumen

En este estudio se realiza una aproximación *exegética* a la obra clásica titulada *Didáctica magna* para auscultar *los presupuestos filosóficos* de la misma. En buena cuenta las siguientes reflexiones tienen como guía el punto de vista de Jan Patočka, un fenomenólogo que se acercó a la obra del *padre de la pedagogía* con la siguiente pregunta: ¿cómo entiende Comenio el *mundo de la vida*? De esta pregunta emergió una idea en la cual se circunscribe este estudio, a saber, en el pensamiento de Comenio está ínsita la idea fuerte de la *existencia* como estructura de los procesos de formación. Ahora bien, dentro del mundo de la vida el sujeto que entra en formación se descubre como *sujeto del mundo*. Desde luego, como *sujeto* advierte, *eo ipso*, que vive con *otros* —en *intersubjetividad*—. Y es en este punto en donde la formación exige no solo una idea de la naturaleza, del mundo, del orden de uno y otro. Por igual, exige *método*. Comenio idealiza el orden de la naturaleza y la concibe como *modelo* de y para la formación. Así, entonces, asume una suerte de continuidad entre la armonía del mundo y la armonía del alma, que puede ser alcanzada mediante la formación. Siguiendo muy de cerca el texto de Comenio se quiere hacer presente las anteriores consideraciones.

### Palabras clave

método; didáctica; aprendizaje; enseñanza; efecto

---

## Abstract

In this study an exegetical approach is made to the classic work entitled *The great didactic* to examine its philosophical presuppositions. In good account, the following reflections are guided by the point of view of Jan Patočka, a phenomenologist who approached the work of the father of pedagogy with the following question: how does Comenius understand the *world of life*? From this question an idea emerged in which this study is circumscribed, namely, in the thought of Comenius the strong idea of existence as a structure of formation processes is embedded. Now, within the world of life the subject who enters training is discovered as the subject of the world. Of course, as a subject he realizes, *eo ipso*, that he lives with others —in intersubjectivity—. And it is at this point where training requires not exclusively an idea of nature, of the world, of the order of one and the other. Equally, it demands method. Comenius idealizes the order of nature and conceives it as a model of and for formation. Thus, then, it assumes a kind of continuity between the harmony of the world and the harmony of the soul, which can be achieved through training. We want to make the above considerations present following closely the text of Comenius.

### Keywords

method; didactics; learning; teaching; effect

---

## Resumo

Neste estudo, uma abordagem *exegética* é feita à obra clássica intitulada *Didática Magna*, para examinar seus pressupostos filosóficos. A bem dizer, as seguintes reflexões são orientadas pelo ponto de vista de Jan Patočka, fenomenólogo que abordou a obra do pai da pedagogia com a seguinte questão: como Comenius entende o mundo da vida? Desta questão emergiu uma ideia à qual este estudo se circunscribe, a saber, no pensamento de Comenius está inserida a ideia forte da existência como estrutura de processos de formação. Agora, no mundo da vida, o sujeito que entra no treinamento é descoberto como sujeito do mundo. Claro que, como sujeito, ele se dá conta, *eo ipso*, de que convive com os outros —na intersubjetividade—. E é neste ponto que o treinamento requer não apenas uma ideia da natureza, do mundo, da ordem de um e de outro. Da mesma forma, exige método. Comenius idealiza a ordem da natureza e a concebe como modelo de e para a formação. Assim, então, assume uma espécie de continuidade entre a harmonia do mundo e a harmonia da alma, que pode ser alcançada por meio do treinamento. Seguindo de perto o texto de Comenius, queremos apresentar as considerações acima.

### Palavras-chave

método; didática; aprendizagem; ensino; efeito

---

## Consideraciones previas

Comenio ha sido materia de estudio dentro de la tradición fenomenológica. En especial, ha sido Jan Patočka quien ha llevado a sus máximas consecuencias la lectura de la obra del Padre de la pedagogía y quien ha auscultado con mayor detalle las fuentes e influencias que hacen presencia en su pensamiento. Patočka lleva a ver cómo en el pensamiento de Comenio está ínsita la idea fuerte de la existencia —y de los movimientos de la existencia: acogida, defensa y verdad (Schifferová, 2014)— como estructura de los procesos de formación.

Este estudio, en buena cuenta bajo la guía del punto de vista de Patočka, es una aproximación exegética que sigue literalmente el texto de la *Didáctica magna* con la pregunta hermenéutica: ¿cómo entiende Comenio el mundo de la vida? Bien es cierto que, también en este punto, se puede seguir a Patočka: el mundo natural —que en filosofía parece haber sido instaurado por R. Avenarius (Patočka, 2016)— es el mundo en el cual, sin más, vivimos; es, se puede decir, el de la cotidianidad. En este mundo natural, no se nos exige, y en muchos casos, tampoco nos lo exigimos nosotros mismos, poner en cuestión el sistema de valideces; antes bien, los sistemas de valideces son asumidos y, en cierto modo, repetidos acríticamente.

Sin embargo, hay un momento en que el mundo natural es puesto en cuestión. Ahí, con preguntas que van desde el orden de la existencia hasta las que interpelan por lo que hay desde el punto de vista de las ciencias o por el sentido de la historia desde el punto de vista político: emerge el mundo de la vida (Patočka, 2016). En este, el ser humano se descubre sujeto del mundo. Desde luego, como sujeto advierte, *eo ipso*, que vive con otros —en intersubjetividad—.

Patočka, al igual que Eugen Fink —compañero y amigo de Patočka, en su amplio trayecto intelectual—, concibe que la filosofía de la educación es, sin más, una antropología (Schifferová, 2014): ¿cómo se entiende lo humano, cómo se llega a concebir y a formar en lo invariante o esencialmente humano? Es la cuestión que guía esta disciplina. Siguiendo a Comenio, esta antropología está orientada por el sino de que cada quien ha de alcanzar en su propia persona la plenitud de lo humano, su esencia. Y esta tiene por modelo, para Comenio, acaso como en eco de la mística de Meister Eckhart, a Dios; y, como en el modelo místico, la formación es la vía para alcanzar la *unio mystica*. Desde luego, si se da tal enlace es, para decirlo con Patočka, porque se logra el cuidado del alma. Y este implica, en la perspectiva de Comenio, el referente tanto del pecado como del don; si por el pecado se descubre que la persona puede volverse

contra Dios, contra el prójimo y contra sí mismo, en cambio, por el don la persona descubre cómo tener y cultivar amor a Dios, piedad hacia el prójimo y cuidado de sí mismo.

Ahora bien, la formación exige no solo una idea de la naturaleza, del mundo, del orden de uno y otro; por igual, exige método. Comenio idealiza el orden de la naturaleza y la concibe como modelo de formación y para ella. Así, entonces, asume una suerte de continuidad entre la armonía del mundo y la armonía del alma, que puede ser alcanzada mediante la formación. De ahí que también se pueda hablar de la herencia barroca que gravita en su pensamiento.

Con todo, en el centro de la obra de Comenio lo que prima —como en muchos filósofos modernos— es la idea del método. Este se requiere para poder dar con el conocimiento del orden del mundo, para poder poner en funcionamiento cualquier proyecto, para restaurar cualquier caída o ruptura del mismo orden. Comenio hace una doble operación con respecto al método: lo deriva del orden natural del mundo, pero lo transmuta, o idealiza, como guía para la formación en los procesos pedagógicos.

Comenio es un reformador; no un reformado. Bien es cierto que le anteceden tanto Hus como Lutero, pilares de la Reforma. Pero, en pedagogía, de comienzo a fin el moravo no solo se concibe, sino que obra como un reformador de los ideales de formación, de las instituciones escolares, del pênsum y el currículo, de los métodos pedagógicos, de los dispositivos e instrumentos. Lo que implica que lo sea es, de fondo, que sabe que la pedagogía es el camino para lograr efectos de formación; y, si alguna validez tiene hablar de los propósitos, es solo porque de estos se establecen tanto su sentido como sus efectos en la experiencia.

Lo que queda del legado de Comenio, por supuesto, también es un acervo en los ámbitos sobre los cuales recayó su reforma pedagógica; en lo que implicó, para su momento y para la tradición que funda. Y, no obstante, si se mira el sentido de la configuración de la pedagogía como disciplina, ante todo, lo que queda como herencia es la actitud pedagógica entendida como una actitud de reforma: de los ideales, de las instituciones, de las prácticas. Solo que en el centro de esta tarea de reforma está, desde entonces e indefinidamente, como eje articulador el cuidado del alma.

El cuidado del alma es un índice, sí, psicológico, pero igualmente filosófico. Recordémoslo, desde Platón se habla del filósofo como médico del alma (Patočka, 2016). Solo que si del cuidado del alma se quiere hacer un proyecto político, entonces la pedagogía es, en sí, condición de posibilidad. Patočka reconstruyó cómo Sócrates había visto en la polis el lugar del cuidado del

alma (Patočka, 2016): en ella no solo se abre el campo o el espacio de la libertad que libera de la atadura al lar; a la labor; allí se tiene, con su emergencia, un campo donde se despliega la libertad; en ella todo se delibera, es el suelo natal del *pólemos*. Por eso la política funda la filosofía, porque esta, ante la polis y la libertad en despliegue, es la exigencia del examen reflexivo de lo preferible, de lo virtuoso, de la *areté*. Por supuesto, frente a cualquier punto de vista filosófico se erige otro, el *pólemos* sigue su camino; este camino es, sin más, al que se puede llamar: historia.

La pedagogía es, prácticamente —bien que fundada filosófica o reflexivamente—, la vía de y para el cuidado del alma. Esto se hace con y por una reforma incesante, en pro de los ideales más altos que pueden llevar al sentido más alto y a la evidencia más plena de una humanidad auténtica. Patočka asume que esto es un acontecimiento existencial que se exhibe como responsabilidad. Nuestra tesis es que se trata de un efecto de corresponsabilidad que se vive en la plena expresión de la intersubjetividad.

La corresponsabilidad como experiencia intersubjetiva en el mundo de la vida no solo demanda que cada quien, existencialmente, se haga cargo de lo que le concierne; también es una actitud de reclamo y de exigencia, en todo caso política, de que cada quien haga lo propio. Hoy, más que nunca, sabemos que los derechos al medio ambiente sano, al respeto de las diferencias individuales, a la información, por mencionar solo unos casos, no son solo materia de la responsabilidad individualmente considerada, sino de la corresponsabilidad intersubjetivamente demandada. Cuidar las selvas, la Amazonía; respetar en cada gesto los derechos de los niños, o albergar e incluir las diferencias no es asunto que se reduzca a las acciones individuales, aunque también las exige; es asunto de un reclamo infinito de justicia que funda la respuesta en la corresponsabilidad.

## Introducción

Comenio nació en 1592 en la localidad morava Komňa; de esta deriva la voz o el gentilicio *Komenský*, que luego se latinizó como *Comenius* y llega al castellano como Comenio. El apelativo Amós hunde sus raíces en la tradición veterotestamentaria. La familia se radicó en *Nivnice*. Fue moravo, como E. Husserl.<sup>1</sup> Se

doctoró en teología en la Universidad de Heidelberg; por entonces esta disciplina tocaba de manera explícita los temas de la naturaleza —como presupuesto y paradigma para el tratamiento de los asuntos en su interior—. Su obra titulada *Didáctica magna* fue redactada originalmente en checo, entre los años de 1627 y 1630;<sup>2</sup> el mismo autor preparó su versión en latín (no se cuenta aquí con la datación exacta de esta traducción). La edición príncipe de las obras de Comenio es de 1650, hecha en Ámsterdam.<sup>3</sup>

Es más o menos sobreentendido que Juan Amós Comenio se considera el fundador de la didáctica como disciplina (sea que se considere independiente o no) y, subsidiariamente, teórico de la pedagogía, de la enseñanza y del aprendizaje. Nuestra aproximación, en este estudio, a la *Didáctica magna* no desconoce este acervo de valoraciones; sin embargo, se sitúa en otro marco de referencia. Tras la edición, en 2017 de sus obras filosóficas (en checo) (Komenský, 2017), se puede ver más patentemente qué formulaciones hizo en el orden de la metafísica y de la teoría del conocimiento.

## Sabiduría: conocimiento y razón

Comenio recuerda la sentencia de Pítaco, uno de los siete sabios de Grecia (junto a Tales, Solón, Bías, Quilón, Cléobulo y Periandro), que se hallaba ubicada en el frontispicio del Templo de Apolo en Delfos. Sentencias de los sabios eran comunes en muchos templos: Parménides nos lo recuerda e insinúa cómo servían de vía de acceso a la sabiduría de los “mortales”. Comenio (1994) recuerda la frase: “¡Conócete a ti mismo!” para mostrar que la sabiduría o el conocimiento —aquí no interesa establecer si hay o no diferencia entre una y otro— tienen que ser investigados. La sentencia es una formulación primera o primaria de un modo de relacionarse con el conocimiento: es la investigación y su resultado (saber, conocimiento), la que permite que se opere un enlace, hipóstasis, entre la naturaleza humana y la naturaleza divina. De esta manera, la *Didáctica magna* parte de la aceptación de la inscripción délfica: “conócete a ti mismo”, insignia de la filosofía griega. Este lema es tomado como una verdad clara y distinta que descendió del cielo para que fuera asumida por los seres humanos y así logran alcanzar el fin superior. Este último es dictado por la razón dado que los humanos son seres superiores

1 Esta relación con Husserl, con su origen y “tradición”, en parte, explica la serie de estudios de Jan Patočka sobre Comenio. Dos de estos estudios son: “O nový pohled na Komenského” [For a new view on Comenius] (1941) y “Philosophical basis for Comenian pedagogy” (1957). Véase a este respecto el escrito de Daniel Vojtech (1999) titulado *Jan Patočka: On art and philosophy*.

2 Coincidente con la preparación de las *Reglas para la dirección del espíritu* (1628) de Descartes, con quien se encontró en la corte de la reina Cristina en Suecia.

3 En esta lectura se usa como referente documental Comenio, J. A. (1994).

y tienen como objetivo dominar a todas las demás criaturas, dado que estamos dotados de “esencia, vida y sentido” (p. 1).

Si por algo se caracteriza la “misión del formador” es por hacer consciente de la “dignidad y excelencia” (Comenio, 1994, p. 1) de la naturaleza divina y de cómo ella tiene en el conocimiento —en la investigación— una vía para hallar todos sus medios, para conseguir “esta dignidad y excelencia” (p. 1). Son los “dictados de la razón los que —por la investigación— llevan a comprender que el hombre es “necesariamente destinado a un fin superior” (p. 2). Pero, en todo caso, “debemos suponer que ha de existir algo donde esta vida intelectual alcance su mayor desarrollo” (p. 2). En resultas, así se tenga un potencial para llegar a más altos grados de conocimiento —si así se puede decir—, este despliegue no está determinado naturalmente; antes bien, exige cultivo. Este, a su vez, requiere la voluntad que conduce a que las capacidades se apliquen a ciertos objetos y a apartarse de otros.

Según este enfoque, el conocimiento es un proceso que se incrementa por grados hasta elevarse a lo más alto. De este modo, “recibe constantemente cada vez más y más luz hasta la misma muerte” (p. 3).<sup>4</sup> Sin embargo, nuestro último fin no es alcanzar la muerte, sino tener una “vida sempiterna” (p. 1). Este tipo de vida solo se logra desarrollando las potencias que tiene el ser humano en el alma. Estas potencias del alma exigen, para su despliegue, la aplicación de las fuerzas del cuerpo. Se debe recordar que este carácter progresivo solo tiene sentido si se acepta que se cuenta con una vida triple, a saber, vegetativa, animal e intelectual. La primera está inmiscuida en nuestros cuerpos; la segunda está asociada a las operaciones del movimiento y de los sentidos; la tercera es espiritual y cercana a la vivencia de los ángeles. Estas tres vidas son progresivas y se deben desarrollar (*deducatur*) en términos de gradaciones, es decir, se van alcanzando grados superiores con el pasar de los años si, y solo si, se enseña lo útil y lo provechoso,<sup>5</sup> lo cual se decide con el método de ir a las cosas mismas.

Investigar sobre nosotros mismos implica llegar a comprender que “todo se desarrolla en nosotros de manera tan gradual que un antecedente cualquiera despeje el camino al que sigue” (p. 5). Así, en consecuencia, se puede decir, analógicamente, que esta vida prepara para habitar y es “instrumento adecuado para

hacer fácil empleo en la siguiente vida” (p. 5). Son, visto el orden o la razón de las cosas adecuadamente conocidas, la secuencialidad y la progresividad dos principios que guían el trato con las cosas en sí mismas.

Aquello de lo cual se llega a saber es de este mundo visible; este hace las veces de “espejo del infinito Poder, Sabiduría y Bondad de Dios” (p. 5). De este mundo se puede, entonces, afirmar que es “*nuestro Semillero, nuestro Refectorio, nuestra Escuela*”<sup>6</sup> (p. 5). Aquí aparece un dato relevante: un objeto de la sabiduría es el mundo; pero este hace las veces de “*Camino, Marcha, Puerta, Esperanza*” (p. 6) con respecto a esta vida humana en la que hemos de entendernos como “peregrinos, extranjeros, inquilinos que esperan otra ciudad” (p. 6). Entonces, no hay una naturaleza humana completa, sino que tiene que ser labrada o cultivada hasta llegar a descubrir y actuar en consecuencia con la presunción de que estamos destinados a la eternidad.

El saber es lo propio del hombre y este puede ostentar “la denominación de animal racional si se conocen las causas de todas las cosas” (p. 8). Así, entonces, la sabiduría humana es la que lleva a revelar, mediante el conocimiento,

[...] dónde, cuándo, de qué modo y hasta qué punto se debe, prudentemente utilizar cada cosa; dónde, cómo, de qué modo y hasta dónde condescender con el cuerpo; dónde, cómo, de qué modo y hasta qué punto se debe servir al prójimo. (p. 8)

Se trata de hallar racionalmente la justa medida en que se puede utilizar y cuidar simultáneamente el mundo, los recursos naturales; de hallar la prudencia en la relación consigo mismo y con los demás.<sup>7</sup>

## La naturaleza

Paradójicamente, como se ha visto, se presume la dación de dos naturalezas, a saber: la naturaleza humana y la naturaleza divina. Se puede plantear la presunción de esa doble dación o doble naturaleza puesto que el autor usa de manera explícita la palabra “hipóstasis”. En un sentido, esta es, en el caso de Cristo, la doble naturaleza: plenamente humana y, al mismo tiempo, plenamente divina; pero, si se trata de los demás humanos —excepción hecha de Cristo:

4 Hay quienes han visto, incluso Piaget, en esta sentencia, la primera formulación de la educación permanente (cf. Piaget, 1993).

5 Véase Mason (2001). En este libro se exponen los criterios distintivos de la ciencia empírica del siglo XVII, en especial se hace énfasis en la propuesta de Bacon.

6 Salvo que se indique lo contrario, se mantienen los énfasis del original, en particular el uso de cursiva, versales y mayúscula inicial en ciertas palabras.

7 A su manera, hay una referencia a la triple dimensión del pecado: volverse contra Dios, volverse contra sí mismo, volverse contra el otro o el hermano; y, de retorno, de la bondad: amor a Dios, amor a sí mismo, amor al prójimo.

plenamente humano; pero Dios mismo— en todos hay algo de divino. La criatura tiene en sí el rastro o la huella divina, del Creador. La distinción entre naturaleza humana y naturaleza divina puede ser, según el autor, puesta en cuestión: “Entendemos [...] nuestra primera y fundamental constitución, a la que hemos de volver” (p. 11). Desde esta perspectiva, se ofrece una manera de entender la hipóstasis naturaleza humana-naturaleza divina: es, como se ve, una sola naturaleza, pero aquella tiene en germen la potencialidad de reconciliarse con esta. Aquí no se entiende por qué creó el Creador; pero sí que la criatura haya querido alcanzar y llegar a tener el poder del Creador: el pecado original.<sup>8</sup> En cierto modo es el doble efecto de la dialéctica entre transferencia y separación. Lo cierto es que la criatura ha caído, ha pecado, se ha vuelto en contra del Creador. Y, ¿cómo ha de salir de “la cárcel triste que labró el pecado”? Ha de salir al obrar, humanamente, de modo que lleve a descubrir a Dios como guía, como horizonte: “Entendemos [...] por voz de la naturaleza la universal providencia de DIOS, o el influjo incesante de la bondad divina para obrar por completo en todas las cosas” (p. 11).

La divinidad o dimensión divina de la naturaleza hace un llamado (*vocatio*) a la dimensión humana, pero este tiene que ser descubierto y cultivado; no es una determinación, mucho menos una pre-determinación. Este descubrimiento es logrado por la luz natural de la razón o con ella, pues “todo cuanto tiene existencia existe para algo y está dotado de los elementos necesarios para obtener su determinado fin” (Comenio, 1994, p. 11). Así, se trata de develar incluso el fin de lo que hay; no solo su constitución, su operación y su estructura.

## Naturaleza y conocimiento

Es importante resaltar que para Comenio:

La esencia del alma está formada por tres potencias (que parecen hacer relación a la Trinidad increada): *Entendimiento*, *Voluntad* y *Memoria*. El *entendimiento* se aplica a estudiar las diferencias de las cosas (hasta por las menores notas). La *voluntad* tiene por oficio la opción de las cosas, para elegir las provechosas y reprobar las dañinas. La *memoria* guarda para usos futuros todo cuanto alguna vez fue objeto de la Voluntad y del Entendimiento y hace que el alma tenga presente su dependencia (que viene de Dios) y sus deberes; y en este aspecto se llama también Conciencia. Y para que estas facultades puedan ejercer diestramente sus funciones

es necesario dotarlas claramente de aquellas cosas que iluminen el Entendimiento, dirijan la Voluntad y estimulen la Conciencia, con lo que el entendimiento ahondará más, la voluntad elegirá sin error y la conciencia dirigirá todas las cosas hacia Dios. Del mismo modo que estas facultades (*Entendimiento*, *Voluntad* y *Conciencia*) no pueden separarse porque constituyen el alma misma, así tampoco pueden estar desunidos los tres adornos del alma: *Erudición*, *Virtud* y *Piedad*. (1994, p. 34)

Como ya se ha visto, lo que se conoce es el mundo, la naturaleza, pero es el ser humano quien llega a conocer; de ahí que “El hombre [...] teniendo su luminoso entendimiento a la manera de un espejo [...] reproduce las imágenes de todas las cosas” (p. 12). Así, el entendimiento tiene una función especular y, progresivamente, de él emerge un método especulativo: se busca, al conocer, reflejar lo que es, lo que hay en el mundo. De la misma manera, “Comenio planteó un método práctico de aprender haciendo que los conocimientos se infiltraran e infundiesen suavemente, llevando al entendimiento la verdadera esencia de las cosas” (Gutiérrez, 2014, p. 103). Pero ¿cómo se ha de proceder (método)? En síntesis, se ha de ir de lo próximo a lo lejano, de lo conocido a lo desconocido: “Nuestro entendimiento [...] es ocupado por las cosas próximas, [...] también deja impresiones por las remotas [...], acomete las difíciles, indaga las ocultas, revela las desconocidas e intenta investigar las inexplorables [sic]” (Comenio, 1994, p. 12). Se trata de un procedimiento procesual que ofrece el conocimiento de la naturaleza, el despliegue de los potenciales del conocimiento; de allí deviene un arraigo para la formación. Así, el entendimiento es como la semilla en germen. Se trata de aprender de la naturaleza, mantenerla por guía, pero es el mundo el que se conoce a partir de las semillas<sup>9</sup> que ya están en el entendimiento: “todo cuanto el mundo encierra puede ser conocido por el hombre dotado de entendimiento y sentido” (p. 13); en todo este proceso de conocimiento está implicado el deseo natural de conocer. De este modo, “*Los ejemplos de quienes se instruyen por sí mismos demuestran con evidencia que el hombre puede llegar a investigarlo todo con el auxilio de la Naturaleza*” (p. 13). Dos cosas entonces quedan al descubierto: 1) que la guía del conocimiento está en la naturaleza visible que lleva o conduce a la invisible, de la criatura al Creador; 2) que el lema “¡Conócete a ti mismo!” tiene su raíz o fundamento en la experiencia (natural, vital). De ahí que se pueda afirmar: “[...] en el hombre se encuentran todas las cosas” (p.

8 Que también pueda ser un pecado originador, un pecado originante: es la idea que ofrece la doctrina de la *felix culpa*: “*O felix culpa quae talem et tantum meruit habere redemptorem*”.

9 Como lo indica reiteradamente Descartes desde 1628.

13). Pero el entendimiento, más que un depósito en el cual están contenidos unos conocimientos —se puede decir, innatos—, es un potencial<sup>10</sup> que puede fijarlo todo siempre y cuando se conozca el artificio de enseñar y este es ilimitado. Así se puede afirmar que nuestro entendimiento es como un laboratorio de pensamientos [...], se deja modelar [...] recibe cuanto contiene el universo” (p. 14). Aquí se puede observar una aparente ambigüedad en el planteamiento de Comenio: el entendimiento lo contiene todo, pero se tiene que actualizar; esta actualización se logra mediante la experiencia.<sup>11</sup>

Para Comenio, entonces, ¿cómo se llega a reconocer? Mediante “sensaciones que impresionan mi vista, olfato, oído, gusto o tacto” que tienen la “manera de sellos que dejan impresa en mi cerebro la imagen de lo percibido” (p. 14). ¿Qué papel tiene aquí la memoria? Parece necesario que, para que el todo se actualice y opere, ahí sí como reconocido, se tiene que recurrir a la memoria como una facultad o un potencial que alberga lo puesto en escena, lo experimentado. La memoria es un profundo abismo; sin ella no puede obrar o desplegarse nuestro entendimiento que es parecidísimo al ojo o al espejo (p. 15): refleja el mundo, lo representa; esta representación se ofrece como un conjunto, que queda asido como imágenes, en la memoria.

Para el conocimiento, para el entendimiento, aunque indirectamente —sin usar expresamente el término—, Comenio formula un innatismo. Esta formulación, en cambio, se expresa en relación con la moral; según sus palabras: “son innatos en el hombre ciertos gérmenes de virtudes” (p. 15).

Una suerte de paradoja queda ínsita en el punto de vista de Comenio: de un lado, asume que se ha de seguir a Aristóteles —o, al menos, lo que se le atribuye a este— según el *dictum* que reza que el alma del hombre se compara a “una *tabla rasa*, en la que nada hay escrito, pero en la que pueden escribirse muchas cosas” (p. 14); sin embargo, como ya se reconstruyó, exige que la experiencia sea una suerte de avivamiento o de reconocimiento de lo ínsito en ella. Como veremos, según el enfoque de Comenio, la posibilidad de recuperación o la salida del pecado requieren una participación de lo divino a la manera platónica, pero también de la experiencia a la manera aristotélica. Comenio filosóficamente se mueve entre Platón y Aristóteles: entre el mundo de las ideas y el mundo de la experiencia.

10 Quizá hoy se pudiera decir: una estructura. Comenio usa expresamente el término (p. 52; nota al margen).

11 En cierto modo, este punto de vista se puede leer como la interpretación fenomenológica —bajo otros supuestos— de la doctrina platónica: conocer es reconocer (cf. Herrera, s.f.).

## Conocimiento de la naturaleza y de la gracia

El entendimiento es natural; pero, claro, tiene que ser cultivado; este cultivo se ha de guiar por una suerte de orden natural: “todo lo que es moderado y ordenado es apacible y saludable para la Naturaleza, mientras que le resulta odioso lo nocivo y desmesurado y sin moderación” (p. 16). Conocer, aprender y enseñar, formar: son procesos que se surten si se logra dar con este orden. Ir contra el orden y la armonía de la naturaleza es el pecado: “El hombre, una vez corrompido por el pecado [...] puede reformarse por medios ciertos” (pp. 16-17). Si ha habido caída —pecado original— o recaída —siempre se puede obrar contra la armonía de la naturaleza—, puede haber reivindicación, todo puede ser “reparado y compuesto” pues: “*la rueda principal en los movimientos del alma es la voluntad*” (p. 16); es ella la que regula los deseos y los afectos mediante la razón; por ella es que se logran la armonía y las virtudes. Se puede ahora anticipar: la formación es un proceso de restauración de la naturaleza divina en la naturaleza humana. Esta restauración es lo que ofrece o puede ofrecer el resultado del esfuerzo tenaz de la voluntad que “encuentra dónde dirigir sus deseos [...] siempre [que] [...] conozca [la naturaleza] de un modo suficiente” (p. 17); en fin, que descubra el “solo instinto oculto en la Naturaleza” (p. 17).

¿Qué enseña la naturaleza? Comenio sigue a Cicerón cuando afirma que *La primera maestra de la piedad es la naturaleza*; en esa indagación de la naturaleza se encuentra el deseo natural de Dios, como sumo bien que se pierde o se ha perdido por el pecado; de este se puede salir, y se sale, cuando se elige que Dios ilumine con su palabra y su espíritu; es este el que excita continuamente. Así es como “el sentido humano” se abre “a la esperanza de volver a adquirir entendimiento” (p. 18) que lleve a “ser repuesto en la dignidad real” (p. 18). El entendimiento llega, entonces, a comprender el modelo que en último término se orienta a la gracia divina. Este es el enfoque que orienta el ejercicio del conocimiento para que produzca los frutos inmanentes a Dios; el entendimiento es un auxilio para ayudar a Dios —como aparece en la mística de Etty Hillesum—. Ahí se hace visible que “es natural al hombre ser sabio, honesto y santo dada la gracia y, que por la gracia del Espíritu Santo” (p. 18) se pueda superar el pecado. Esta gracia abre la posibilidad de revivir o de reactivar la divinidad en cada quien como vía para restaurar la alianza que se expresa como hipóstasis.

Ahora se puede ver que, según la idea de la naturaleza de Comenio, esta “nos da las semillas de la ciencia, honestidad, religión y virtud, pero no proporciona las mismas Ciencia, Religión y Virtud; éstas se adquieren rogando, aprendiendo y practicando” (p. 20).

## Los procesos de conocimiento: experiencia y método

Para Comenio “en el hombre [...] no puede darse ni la infinitud, ni la eternidad”; esto es, el “hombre” ha de recibir “la luz de la mente” puesto que “su conocimiento es experimental” (p. 20); ¿qué alcance tiene, aquí, el título conocimiento experimental? No es algo que se vaya a dejar establecido de una vez por todas; no obstante, al menos dos consideraciones deben hacerse: 1) el enfoque dado a la experiencia desde el punto de vista filosófico, en el ambiente intelectual de Comenio, estaba permeado por la perspectiva de Francis Bacon (*Novum organum o indicaciones relativas a la interpretación de la naturaleza* que data de 1620; la *Didáctica magna*, en su primera versión en checo, fue concluida en 1630); 2) en todo caso, frente a cualquier enfoque innatista —y también de la determinación o de la predeterminación— la experiencia es condición de posibilidad para que se lleve a cabo el despliegue de los potenciales (o, si se prefiere, de las potencias).

Así, “es un verdadero hombre” aquel que “haya aprendido”, en sí y por sí mismo, “a formar su hombre” (p. 20); esto es, a formar en sí “todas aquellas cosas que [le] hacen [...] hombre” (p. 20). Es mediante la experiencia que se logra el aprendizaje; y este no solo es propio de los seres humanos, también de “los Animales” puesto que “si queremos utilizar su trabajo [...] hemos de procurar antes su aprendizaje [...] y de muy poco nos valdrán si no amaestramos a cada uno para su oficio” (p. 20). Claro que se debe llegar a hacer diferencias entre el aprendizaje que se logra por el amaestramiento y la educación o la formación del ser humano; pero aquí lo que importa señalar es que en animales humanos y no humanos aparece el potencial del aprendizaje. Y este solo se logra por la experiencia.

En particular “*El hombre [...] al nacer [...] hay en él aptitud y poco a poco ha de ser enseñado*” (p. 21). Si se quiere dar algún alcance a lo que viene, innato, con el nacimiento, es solo la aptitud —que bien podemos entender como un potencial, más que como potencia—. Se exige, entonces, descartar la hipótesis de que la naturaleza y su conocimiento pueda “existir por sí y ante sí sin preparación anterior” (p. 21). Antes bien, según el punto de vista de Comenio “es ley de todas las criaturas tener su principio en la nada y gradualmente irse elevando tanto en cuanto a su esencia en

cuanto a sus acciones” (p. 21): no se podrá exceder el potencial que está insito en cada criatura, pero cada una de ellas se puede y debe “elear” al máximo desenvolvimiento de su esencia.

Lo que obliga a aprenderlo todo, de nuevo, en y para cada criatura es “el estado de pecado” y en “nuestra mente [...] hay que excitarlo todo desde su fundamento” (p. 21). Un ejemplo vivo lo ofrecen las lenguas: a quien está movido por la ciencia le place “conversar con diversa gente, ya viva, ya muerta” (p. 21). Lo cierto es que nada de esto ciencia, o costumbre, o relación con las cosas, nace con nosotros. Así, a todos y para todo “es necesaria la cultura” (p. 22), el cultivo; e, incluso, “*es necesaria la disciplina a los estúpidos* para corregir su natural estupidez” (p. 22). Otro tanto será necesario para el cultivo de la disciplina y de quienes gozan de un “entendimiento despierto” puesto que “si no se ocupa en otras cosas útiles, buscará las inútiles, curiosas o perniciosas” (p. 22). Resultan entonces indesligables experiencia y aprendizaje.

Pero el aprendizaje, siempre anclado a la experiencia, exige la razón: para las bestias, la doma racional —como ha dado en llamarse a una aplicación del conductismo al entrenamiento de potros—; para los humanos, es imperativo que “hay que guiar [...] a la criatura racional [...] con la razón” (p. 23). Ahora se comprende la observación según la cual “a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres” (p. 23).

En el proceso formativo, “El hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana [...]; pero no puede llegar a ser *Animal racional, sabio, honesto y piadoso* sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad” (p. 24); es como si sobre una naturaleza —caída, por el pecado— se erigiera o levantaría otra: sobre la natura se eleva la cultura; sobre una naturaleza precaria se levantará una naturaleza más plena. Ahí es donde se despliega la hipóstasis, la unión, el enlace: “el alma en nosotros vivientes se forma para el conocimiento y participación divina” (p. 24).

Para Comenio, en el hombre el cerebro recibe “las imágenes de las cosas por medio de los sentidos” (p. 25); es decir, es la naturaleza la que se ejercita; esta es un soporte hilético o material del que no puede dejar de hacerse tanto un reconocimiento expreso como un recurso; este se logra mediante la experiencia. Esta ha de iniciar en “primera edad, durante la cual la imaginación es ágil y los dedos flexibles” (p. 25). Es la experiencia la que permite que esta situación inicial en que el hombre es inhábil, en los primeros años, se transmute cuando el ser humano *tan sólo es apto para su formación*. La formación, vía la experiencia, es entonces la que nos hace “aptos para el

tiempo restante de la vida” (p. 26). No se trata solo de responder por el autocuidado, por la manutención; igualmente es un camino que lleva a que nos podamos hacer responsables de “los cuidados económicos y políticos” (p. 26).

Las experiencias, o cuidados, las ha de tener la persona tanto de aquellos a quienes corresponde naturalmente, los padres, pero también de

[...] personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de las costumbres [...]. Y estos formadores de la juventud se llamarán *Preceptores, Maestros, Profesores*; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: *Escuelas, Estudios literarios, Auditorios, Colegios, Gimnasios, Academias*, etc. (p. 27)

Unos y otros conforman una comunidad educativa, en toda ciudad, pueblo o lugar; esto es lo que conviene a la República, de esta manera se conservan sus costumbres. Y, si no la tuvieren, en todo lugar es preciso que “se abra una escuela como educatorio común de la juventud”; así, por doquier “hemos de tener escuelas para la juventud” (p. 28). En ellas, en cuanto laboratorio de experiencias, se requiere “hacer una sola cosa sin distraerse” (p. 28), enfocarse temáticamente en los asuntos.

La experiencia educativa se caracteriza porque es compartida: “la enseñanza [...] es mucho mejor” cuando se “educe la juventud reunida” (p. 28), pues los diversos miembros del grupo toman “el ejemplo y el impulso de los demás” (p. 28). Se trata, por tanto, de una experiencia intersubjetivamente fundada más en ejemplos que con reglas; de este modo en muchas conductas “verás imitar aun sin mandarlo” (p. 28) mucho de lo que se propone lograr en la experiencia.

Si se puede afirmar que *las escuelas son precisas para la juventud* es porque en ellas se ha de “avivar, depurar y multiplicar las luces de la sabiduría” (p. 29); es, entonces, porque en ellas se trata de un conjunto de experiencias, sí, pero estas han de ser significativas. La significación de las experiencias en la escuela va a radicar en la aplicación correcta del método de enseñanza que está guiado por la misma naturaleza. Incluso, Comenio afirma que el ser humano ya tuvo una escuela: el Paraíso, sin embargo, por el pecado original fue expulsado de ella; no obstante, solo a través de la creación de la escuela terrenal —que es el lugar por antonomasia para la educación cristiana— se puede restaurar o redimir la falta cometida. En este lugar hay profesores o educadores que son las personas encargadas de salvaguardar el alma de los estudiantes, de ahí que Comenio los compare con los ángeles (Borges y Vieira, 2018).

## La naturaleza humana es educable

Se debe resaltar que:

*No es obstáculo que haya algunos que parezcan por naturaleza idiotas y estúpidos. [...] esta cultura general de los espíritus [...] de naturaleza más tarda o perversa, hay que ayudarle más para que en lo posible se vea libre de su brutal estupidez. No hay que suponer que exista tanta negación del ingenio que no se pueda disminuir con la cultura. (Comenio, 1994, p. 30)*

*No existe ninguna razón por la que el sexo femenino [...] deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio). (p. 31)*

A Comenio, por buenas razones, se lo considera primer promotor de la educación para todos; esto es, mujeres y hombres han de ser educados, “deben ser admitidos en las escuelas [...] todos por igual” (p. 30); y esto en razón de que “*todos han nacido hombres [...] con el mismo fin principal[:] que sean hombres; [...] criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su creador [...] instruidos en las letras, la virtud y la religión*” (p. 30). Así, quien iguala y ante quien se igualan todos los seres humanos, por su dignidad y divinidad, es Dios. Como, y por la gracia, él “quiere ser conocido, amado y alabado por todos” (p. 30). Pero esto no implica deshacer o desaparecer las diferencias individuales; antes bien, “no nos es conocido el fin a que destinó la Providencia a uno u otro”<sup>12</sup> (p. 30). Este fin tendrá que ser descubierto por cada quien mediante su propio cultivo y por ello se exige la “cultura general de los espíritus” (p. 30) a sabiendas de que estos son variopintos por naturaleza. Se puede decir, por tanto, que hay ingenios: “*agudos, ávidos y dúctiles*” (p. 46). Para unos se requiere la paciencia, para otros, la escuela; para otros más, el gobierno acertado; el cuarto grupo exige la tolerancia benigna, el quinto, la prudencia y la paciencia extraordinarias; para el último, es necesario “corregir y extirpar la pertinacia” (p. 47).

12 Esta observación de Comenio no carece de dificultad. Como en El espejo de los enigmas de Borges: “nadie sabe qué ha venido a hacer a este mundo, ni cuál es su nombre, su infinito nombre en el registro de la luz”; pero la dificultad radica en que la Providencia parece determinar el destino de cada quien y, no obstante, todo el proceso de conocimiento es un camino para que, *intuitio personae*, cada quien llegue a entender su camino, puerta, paso o peregrinar; esto es, su libertad. Entonces queda una suerte de cifra o de abigarramiento entre determinación y libertad en el punto de vista de Comenio.

agudos, ávidos y dúctiles; agudos, pero lentos, aunque complacientes; agudos y ávidos, pero bruscos y tozudos; los que son simpáticos y ávidos de aprender, pero tardos y obtusos; los obtusos que al mismo tiempo son indolentes y perezoso [y finalmente] los obtusos y además de torcida índole, perdidos la mayor parte de las veces. (Comenio, 1994, p. 47)

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

[...] formada de un modo legítimo esta universal instrucción de la juventud, a nadie han de faltarle ideas para pensar, desear, conseguir y obrar el bien; todos sabrán en qué hay que fijar todas las acciones y deseos de la vida, por qué caminos hay que andar y cómo proteger la posición de cada uno. (p. 32)

El caldo de cultivo de las diferencias individuales es la condición de posibilidad de la formación, de la educación, del aprendizaje, del conocimiento. ¿Qué tanto puede ser, entonces, homogenizado el proceso escolar? En principio, hay o puede haber un método general, para enseñar todo a todos —*En las escuelas hay que enseñar todo a todos*<sup>13</sup>—, pero este ha de ser variado o adaptado al amparo de los potenciales específicos e individuales. Así, no

[...] hemos venido a este mundo, [...] sólo como espectadores, [...] también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto [...] para que [...] ocurra [...], durante nuestro paso por este mundo, que nos sea [...] [conocido y] [...] lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia [...] sin dañoso error. (p. 33)

Entonces se puede decir que los seres humanos no solo son educables, sino que para llegar a la plenitud de su humanidad se requiere la educación. De hecho, es por esta doble condición de posibilidad y necesidad de educación, que es ínsita a la naturaleza humana, que se puede decir “*las escuelas*” son “*TALLERES DE LA HUMANIDAD*, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente *HOMBRES*”<sup>14</sup> (p. 33); en cierto modo, sin la educación no se llega a experimentar y realizar la esencia de lo humano.

Esta naturaleza y esencia de lo humano hace visible que al “hombre [...] es preciso que se le enseñe” (p. 34); y esto desde “el triple fin”; a saber: “*servir a Dios, a las criaturas y a nosotros mismos, y gozar de los bienes que provienen de Dios, de las criaturas y de NOSOTROS*” (p. 34). A diferencia, y en complemento de la triple dimensión del pecado, hay una triple dimensión de la gracia que consiste en “servir a Dios, al prójimo y a nosotros mismos” (p. 34); o, en otros términos,

[...] el hombre debe ser [...] prudente consigo mismo, [...] honesto y piadoso; [...] [en] las costumbres, [...] la ciencia y la piedad [...] emplearse con el prójimo, y en honor de Dios [...] la piedad, [...] las costumbres y la ciencia han de ejercitarse. (p. 34)

De esta manera, la educación en general y las escuelas en particular son talleres de piedad. De ahí que exprese su acuerdo con la exhortación de Lutero (1525) para que “*en todas las ciudades, plazas y aldeas se creen escuelas para educar a toda la juventud de uno y otro sexo*” y para que “*se establezcan las escuelas con algún método, mediante el cual [...] se les atraiga con toda suerte de estímulos*”, y “*experimenten los niños [...] placer en los estudios*” (p. 37). Con desazón Comenio observa —cincuenta años más tarde de la proclama de Lutero— que “*todavía no se han creado escuelas en las localidades pequeñas*” (p. 38); que “*las escuelas no son para todos, sino para unos pocos, los más ricos*” (p. 38); que el método en las escuelas es tan duro, que estas son “*tenidas por terror de los muchachos*” (p. 38). Este método se puede considerar vicioso (p. 39) y —a la manera como argumentara Descartes<sup>15</sup>— parece que “*algún genio maligno, enemigo del género humano, ha introducido este método en las escuelas*” (p. 39). Es, en resultas, a este extravío en o de las escuelas a lo que llama ‘*escolástica*’ (p. 39) y la caracteriza como años de “*vaciedades [...] desdichadamente perdidos*” (p. 39).

## Reformar las escuelas: el método y la enseñanza

Lo que ofrece y promete Comenio es *una organización de las escuelas* que: 1) instruya “*toda la juventud*”; 2) haga “*al hombre sabio, probo y santo*” (p. 41); 3) prepare “*antes de la vida adulta*”; 4) proceda “*leve y suavemente*” (p. 41); 5) habilite al hombre para que “*se guíe por su propia razón, no por la ajena*”<sup>16</sup> (p. 41),

13 Según el autor, se requiere “*escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente*” (p. 37).

14 En complemento observa el autor: “*Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres*” (p. 37).

15 “[...] un cierto genio maligno, y además extremadamente poderoso y astuto, ha empeñado toda su habilidad para engañarme” (Descartes, 2008, p. 77).

16 Es esta sentencia, a su manera, una suerte de formulación del “*¡Sapere aude!*” kantiano.

y 6) asegure que la “enseñanza sea fácil en extremo y nada fatigosa” (p. 41). Esto implica abandonar todas las “molestias y dificultades” que trae consigo “el método corriente”; una suerte de mortificación “tanto a maestros como a discípulos” (p. 43). En otras palabras, reformar las escuelas es cuestión de método.

¿Cómo es un método adecuado para la reforma de las escuelas? Aquel en el que “todas las cosas se dejan fácilmente ser llevadas adonde la Naturaleza las inclina; más aún, se precipitan con un cierto deleite que se torna en dolor si se trata de impedir” (p. 43); en las que tanto el conocer como el actuar sobre las cosas se hacen, naturalmente. En fin, en el que se da un complemento entre método e impulso; esto es, se complementa este con “una prudente dirección” (p. 43). El método es la vía para educar-reformar, toda vez que “un hombre [...] hace a otro hombre, si no hay corrupción” (p. 43). Esto se logra con o desde la misma naturaleza de cada quien, incluso, cabe decir, si bien “nuestras fuerzas y energías interiores enfermaron y se debilitaron grandemente” por “el pecado de origen” (p. 43), no por ello se puede decir que nuestras potencias o fuerzas se anularon o desaparecieron por él. En cierto modo, se puede decir que el método es un proceso de restauración. Con él se superan “los obstáculos en lo que hace relación al entendimiento siempre que se emplee la enseñanza adecuada” (p. 43); así, el hombre “[...] ha de poder [...] ser instruido con facilidad en aquello a que su propia naturaleza [...] le llama o guía, [...] le empuja y arrebatada” (p. 43). Si bien se puede decir que la naturaleza empuja hacia una(s) determinada(s) dirección(es), también se puede aseverar que la enseñanza, metódicamente considerada, allana el camino. Se pueden incluso indicar provisionalmente unas reglas del método: ubicar convenientemente, emplear “escaleras adecuadas” y “escalones bien dispuestos” (p. 44), “llegar a la más elevada altura por grados” (p. 44); se requiere que se pula y estimule la juventud, se motive el deseo de conocer, se evite perder en enfoque o atender “lo que provenga de otra dirección” (p. 45).

En términos metódicos, “el preceptor prepara al discípulo antes de sus lecciones haciéndole apeteer la cultura” y tornándolo “apto para ella” (p. 45). Pero todo esto ocurre recurriendo a “un solo y mismo método” para “instruir y formar a una juventud de una índole [...] diversa” (p. 47).

Primeramente: *Todos los hombres han de ser enca-minados a los mismos fines de Ciencia, Costumbres y Santidad.* (p. 47)

En segundo lugar: *Todos los hombres, sea cualquiera la diferencia que presenten en sus cualidades, tienen una única e igual naturaleza humana dotada de los mismos órganos.* (p. 47)

Tercero: *La expresada diversidad de cualidades no es sino exceso o defecto de la armonía natural.* (p. 47)

Por último, *es más fácil atender a los aludidos excesos y defectos del espíritu cuando son recientes.* (p. 48)

[...] el maestro encomiende al que vea más despierto el cuidado de instruir a dos o tres más tardos; [...] atendiendo, desde luego, el Profesor para que todo se haga conforme a los dictados de la razón. (p. 48)

En cierto modo se puede afirmar que la enseñanza se puede algoritmizar. De lo que se trata, en todo caso, es que en cada paso se siga el orden de la naturaleza, que se busque elevar a su máxima expresión todos y cada uno de los potenciales de los sujetos, que de la rapidez del ingenio se saque tanto provecho como del ser o proceder tarde con este. Comenio es un reformador, no un reformado; su aporte es a la pedagogía lo que el de Lutero a la Iglesia, a la religión, a la teología. En otras palabras, Comenio es reformador porque sus ideas se asemejan a las propuestas de Lutero y Calvino, los precursores de la Reforma protestante de principios del siglo XVI. Recuérdese, por un lado, que Lutero en 1517 expuso en la iglesia de Todos los Santos (Wittenberg) sus 95 tesis mediante las cuales “niega la autoridad de la Iglesia de Roma y admite solo la Escritura” (Márquez, 2017, p. 2).<sup>17</sup> Por otro lado, Calvino propuso una “transformación profunda de valores, ideas, acciones de vida religiosa, social y cultural que intentaron moldear la existencia comunitaria de acuerdo con la enseñanza del Evangelio” (Cervantes-Ortiz, 2009, p. 23).<sup>18</sup>

## El orden y la naturaleza

Para Comenio, “cada criatura se contiene dentro de los límites conforme al mandato de la Naturaleza, y por este respeto del orden particular se conserva el orden de todo el Universo” (p. 49). Según su punto de vista, este es un orden inmutable. Del orden se puede decir que es una “destreza innata” que se revela como “número y medida” (p. 49); por igual se expresa en “el cuerpo del hombre” como “proporción de todos sus miembros” (p. 49) y esto hace posible un solo *entendimiento* que es suficiente para gobernar

17 Véase la *Didáctica magna*, capítulo XVIII, fundamento v.

18 Véase la *Didáctica magna*, capítulo XXIV.

—al propio cuerpo— en función de su enlace “por vínculos perpetuos” (p. 49). Este gobierno de sí permite dar el paso a “gobernar a pueblos enteros” (p. 49). De ahí que el *Rey o Emperador* debe impulsar la educación; en especial, el jerarca debe estar sujeto al orden, pues es solamente mediante este que están “unidos todos por los vínculos de las leyes y de los deberes” (p. 50). También del orden tiene que valerse la máquina, tanto su construcción como su funcionamiento y, desde luego, su reparación; así mismo, es la estructura que debe guardar la guerra “y la aplicación de los elementos activos a los pasivos” (p. 50) de granaderos y *bombardas*. Este recurso al orden alcanza el *arte tipográfico* al “esculpir, fundir y pulimentar los tipos” (p. 50) y las embarcaciones, “frágil leño” (p. 50), que, al cabo, operan “por la ordenada disposición en la nave” (p. 50). Así, se puede llegar a afirmar que no hay “*oculta fuerza*, [...] sino el orden manifiesto” (p. 51); este ha de ser investigado para poder actuar con o sobre él, pues “*todas las cosas dependen de un único orden*” (p. 51). Si se investiga el orden y se obra con base en él se llega a la conclusión de que solo se “requiere [...] el arte de enseñar [...] una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método” (p. 51). De ahí que llegue a la formulación según la cual: “EL ORDEN QUE ESTABLEZCAMOS PARA LAS ESCUELAS DEBEMOS TOMARLO DE LA NATURALEZA” (p. 52).

De lo que se trata es de “investigar sobre [...] el *Método de enseñar y aprender*” y para ello es imperativo procurar [...] remedios a los defectos naturales;<sup>19</sup> y estos remedios “debemos buscarlos en [...] la misma Naturaleza” pues “*el arte nada puede si no imita a la Naturaleza*” (p. 52). ¿Cómo imitar la naturaleza? Hay ejemplos por doquier: al nadar los hombres imitan los peces, en busca de “ejecutar operaciones semejantes” (p. 52); en relación con los sonidos, a semejanza de la naturaleza, “se construyen las flautas, gaitas y los demás instrumentos” (p. 52); en materia de acueductos, dado que “*el agua busca la igualdad de superficie*”, se usan mecanismos para que el agua suba y se distribuya: “Esto es [...] natural [...] está en la Naturaleza” (p. 52). En resumidas cuentas, con respecto a todo es posible operar hasta “conocer la razón de toda su estructura” (p. 53). Al investigar, esta es la función explícita del conocimiento: dar con la estructura, poder seguir su curso, intervenirlo cuando se aparte del orden natural para que retorne a ese curso, lle-

varlo a su máxima exposición o realización.<sup>20</sup> De ahí que “*la idea universal del arte aprender y de enseñar [...] debemos [...] tomarle de [...] las enseñanzas de la Naturaleza*. Organizado cuidadosamente, tan suave y naturalmente se desarrollará lo artificial como suave y naturalmente fluye lo natural” (p. 53). En esta manera de plantear el asunto se puede comprender que la razón, el entendimiento, puestos en ejercicio, reconcilian la naturaleza humana con la naturaleza en general, y una y otra con la divina.

Sí, es un hecho: la vida humana es finita, está permeada por la finitud, pero justamente “tuvo a bien concedernos Dios el solo espacio de tiempo que estimó suficiente para que pudiéramos prepararnos a otra vida mejor” (p. 54). Pero, también esta vida está signada por la variedad de entes y de enseñanzas, con base en ellos, mediante las cuales “*Dios quiso [...] que las cosas fuesen muchas*, con el fin [...] de que hubiere mucho que nos ocupase, ejercitase e instruyese” (p. 54). También todo está sujeto al vértigo del curso del tiempo: Dios “*Quiso que las cosas pasasen raudas*” (p. 54); que nuestro conocimiento esté signado por la incertidumbre y que, el *juicio de las cosas sea difícil*.

Según esta doctrina, el hombre solo puede salvarse:

- i. *Con la prolongación de la vida*, para que sea suficiente al camino emprendido.
- ii. *La abreviación de las artes*, para que correspondan a la duración de la vida.
- iii. *La sujeción de las ocasiones*, para que no se escapen inútilmente.
- iv. *La apertura del entendimiento*, para que penetren las cosas con facilidad.
- v. *En lugar de la observación incierta, la determinación de un fundamento inmutable* que no pueda engañar (p. 54).<sup>21</sup>

Se trata de un asunto de salvación, de encaminarse al Creador mediante el ejercicio de la investigación que, al cabo, da con la reconciliación. Todo esto vuelve

20 Como en la frase de Pablo (*Rom. 8, 22-23*): “sabemos que toda la creación gime a una, y a una está con dolores de parto hasta ahora; y no sólo ella, sino que también nosotros mismos, que tenemos las primicias del Espíritu, nosotros también gemimos dentro de nosotros mismos, esperando la adopción, la redención de nuestro cuerpo”.

21 Aquí no está de más recordar las cuatro reglas en las cuales Descartes (1637) sintetiza el método (de 1628): no dar por cierto nada en la vida, dividir toda cuestión en sus elementos, recorrer una a una las cuestiones o elementos, y reunir o sintetizar los resultados.

19 Orden, *kosmos*, se opone a caos. ¿Cómo tratar lo anómalo, lo monstruoso, etc.? Parece que la opción tomada por Comenio es la de encaminarse al orden. Esto implica llevarlo todo hacia él, acaso con pérdida de la diferencia, del diferendo, de monstruoso.

a mantener implícita la idea del orden en la naturaleza no humana, en la humana y en la divina como guía del ejercicio tanto de la investigación como del aprendizaje y de la enseñanza.

La investigación, para Comenio, tiene un valor en relación con la experiencia y con las consecuencias de esta. Así, entonces, cabe resaltar cómo, según sus palabras:

Vamos a intentar inquirir, valiéndonos de Naturaleza

Los fundamentos

*de prolongar la vida* para aprender todo lo necesario.  
*de abreviar las artes* para aprender más de prisa.  
*de aprovechar las ocasiones* para aprender con certeza.  
*de afinar el juicio* para aprender con solidez. (p. 55)

Según el punto de vista de Comenio, todo esto se puede mediante —usemos la expresión de Descartes— la “luz natural de la razón”. Como queda visto, no es asunto de piedad, o al menos no lo es en primera instancia. Si se aísla todo presupuesto teológico, las observaciones valen por igual. Ahora de lo que se trata es de ver cómo se explicitan estos fundamentos, cómo se operacionalizan tanto para el conocimiento que se ejercita con la investigación como con el aprendizaje y con la enseñanza.

## La prolongación de la vida

Comenio coincide con Séneca en la sentencia según la cual “*No recibimos breve la vida, sino que la hacemos*” (p. 56), y es la falta de cuidado “con lo que hacemos que se extinga antes de tiempo” (p. 56). Ahora bien, en lo que debe hacer especial hincapié cada quien es en que “cualquiera que sea la edad que alcance [...] es suficiente para preparar el refugio de la eternidad” (p. 57). También, coincidiendo con otra sentencia de Séneca, se puede decir: “No se trata de vivir mucho, sino de vivir bien”; esto es, “nuestra vida [...] Midámosla por las acciones, no por el tiempo” (p. 57). Si se preguntara “¿cuál es la mayor duración de la vida?” La respuesta es: “*Vivir hasta la sabiduría*” (p. 57). Visto todo lo anterior, al parecer solo hay “Dos remedios para [...] aplicar a las quejas sobre la brevedad de la vida” (p. 57), a saber, que: “I. *El cuerpo se defienda de las enfermedades y de la muerte*” y “II. *Preparemos nuestro entendimiento para administrar sabiamente las cosas*” (p. 57).

En todo caso, se ha de advertir que

[...] *nuestro cuerpo* [...] es la morada del alma [...] organismo, sin el cual no podemos oír, ver, hablar ni hacer nada ni siquiera pensarlo. Porque como nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido, la mente toma de los sentidos los materiales de sus pensamientos, y la operación de pensar no se verifica sino por la sensación interna, esto es, por la especulación de las imágenes abstraídas de las cosas. (p. 57)

Por esto “*Estamos obligados a defender nuestro cuerpo de las enfermedades y peligros*” (p. 57). El cuerpo humano no solo tiene, como organismo, facultad sensitiva, del orden de los sentidos; también goza de la facultad del entendimiento, del pensamiento y de la imaginativa con la cual se logra operar en el orden de la abstracción.

Comenio hace observaciones en torno a la dietética como condición de posibilidad para la preservación de la salud, pues el alimento debe ser moderado. Esta dimensión dietética se relaciona, por un lado, con la “transpiración y vegetación” (p. 58) y, por otro, con el descanso. En todo este proceso es necesario “que nada se haga con violencia, que es contraria a la naturaleza. En medio de los trabajos diarios hay que procurar algún respiro, conversación, juegos, recreos, música u otras cosas parecidas que distraen los sentidos externos e internos” (p. 58). Este planteamiento se puede traducir en tres principios: “nutrir su cuerpo con moderación, ejercitarle y dar ayuda a la naturaleza” (p. 59). Estas son “condiciones” que deben ser “guardadas con rigor” (p. 59). Esto, empero, se tiene que traducir en una “recta distribución del tiempo para el trabajo” (p. 14; nota marginal). Guardadas fielmente estas condiciones se ha de esperar un adecuado desarrollo; este es efecto de un proceso metódico: “el proceso que sigue nuestra mente para adquirir el conocimiento de las cosas” (p. 59); este procesualismo ha de conducir a la sentencia guía:

*Aumenta un poco a lo poco y al poco añade un poquito.*

*Así en breve tiempo reunirás un gran montón.* (p. 59)

Ahora bien, en aras del cuerpo y de su cuidado, se hace imperativo ver la distribución de las 24 horas del día. Estas han de ser

[...] divididas en *tres partes* para el uso de la vida, *ocho corresponden al sueño, otras tantas para los actos externos* (cuidado de la salud, tomar los alimentos, vestirse y desnudarse, recreos honestos, conversaciones de amigos, etc.) y *quedan otras ocho para los trabajos serios, que han de hacerse inten-*

samente y sin desmayo. Semanalmente (dejando el séptimo día íntegro para el descanso) se tendrán cuarenta y ocho horas dedicadas al trabajo y al cabo de un año dos mil cuatrocientas noventa y cinco. (p. 59)

Es tan relevante el trabajo, que su dimensión productiva se tiene que ordenar a la relación con los otros, en los modos de la amistad, de la socialización. Para Comenio, se trata de que el trabajo tenga intensidad y se resuelva con criterios de rendimiento —que se pueden caracterizar bajo el criterio de la seriedad—. No obstante, el trabajo no es un hacer por el hacer, sino un hacer en medio de la vida y para la vida; esta es mucho más que trabajo y que rendimiento.

## Los fundamentos del método

En el capítulo XVI Comenio se ocupa de los “Requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es: de qué modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos”. Con esto el autor expresa una fe incontestable en el método. Más aún, se puede hablar de Comenio, el Reformador de las escuelas —de la investigación, de la enseñanza y del aprendizaje— por el método o con este. Para ello es imperativo reconocer cómo “El incremento de las cosas naturales se efectúa por el método” (p. 61); el método alcanza por igual “lo artificial” (p. 61). Para esto es preciso que el “hombre [...] reciba en su corazón *la semilla de las doctrinas*” (p. 61). Entonces es posible hacer una restricción metodológica: “*Sólo toca [...] a los que instruyen a la juventud el sembrar, el regar abundantemente las plantitas*” (p. 61). Siguiendo la metáfora del cultivo, lo que se requiere en el orden del método es “cierto arte y pericia para sembrar y plantar” (p. 61). El método es un camino de prudencia en el cual se “obra con seguridad, conociendo qué, dónde, cuándo y cómo ha de operar o dejar de hacer”; de lo que se trata es de “prevenir lo fortuito” mediante el arte. Así, expresamente, lo que cabe decir del “método de enseñar” es que es un “*arte de [...] plantación espiritual*” que puede “*establecerse sobre fundamento tan firme que se emplee de un modo seguro sin que pueda fallar*” (p. 61). El fundamento del arte de enseñar consiste en “acomodar las operaciones [...] a la norma de las operaciones de la naturaleza” (p. 61). ¿Qué queda con el método en términos de sus fundamentos? Comenio sugiere nueve fundamentos, todos en orden a caracterizar cómo se ha de proceder metódicamente tanto al aprender como al enseñar, siempre bajo el supuesto de que la responsabilidad de la guía es del maestro o recae sobre este.

A manera de síntesis de la exposición precedente, se presentan estos nueve fundamentos. La presentación siguiente enfatiza en los recursos *a las cosas mismas* como referentes del aprendizaje y de la enseñanza, la triple relación que despliega uno y otro (consigo mismo, con la piedad y con los otros) y, finalmente, el hecho de que el alcance de la formación radica en sus *efectos*, esto es, la educación solo se justifica por los *efectos de formación*.

El fundamento 1 señala que “*La naturaleza aprovecha el tiempo favorable*” (p. 62). Lo que se indica bajo este supuesto es que en las escuelas es necesario utilizar “*el tiempo adecuado para el desarrollo del entendimiento*” y disponer “*los ejercicios con tal cuidado que [...] se verifique [...] por sus pasos contados*” (p. 62). La alusión al tiempo se refiere, en este texto, a las horas o momentos del día (“*las horas de la mañana*” [p. 63]) y de la vida (“*debe empezarse en la primavera de la vida*” (p. 63) en que es más eficiente el aprendizaje y la enseñanza. En orden al tiempo (el tiempo oportuno, el *kairós*), el “*aprender debe escalonarse conforme a grados de edad*” (p. 63).

El fundamento 2 lo dedica Comenio a estudiar cómo “*La Naturaleza prepara la materia*” (p. 63). En este sentido, las escuelas deben cuidar “*de tener dispuestos para el uso sus instrumentos de trabajo: libros, tablas, modelos, ideas, etc.*” (p. 63); por su parte, los libros han de guardar “*el orden natural de que preceda la materia y siga la forma*” (p. 64). Esta manera de disponer la materia de la enseñanza permite entender que “es imposible ordenar sin poseer antes lo que debe ponerse en orden” (p. 64). Según esta perspectiva: “*las cosas [...], las palabras [...] Deben presentarse juntamente unas y otras al entendimiento humano; pero en primer lugar las cosas, puesto que son el objeto, tanto del entendimiento como de la palabra*” (p. 64). Por contera, “el método [...] requiere” que estén “dispuestos los libros y demás instrumentos” para que “se forme el entendimiento antes de la lengua”, pues “ninguna lengua se aprenda por la gramática, sino mediante el uso de los autores adecuados”, y es necesario que “las enseñanzas reales vayan antes de las orgánicas”, que “los ejemplos precedan a las reglas” (p. 64).

El fundamento 3 muestra que “*La naturaleza toma para sus operaciones los sujetos a propósito*” (p. 64); esto es, “*los que han de ser transformados en hombres no deben salir del taller antes de su total formación*” (p. 65). Esto exige que “*Todo el que en la escuela ingrese, tenga perseverancia*” y que “*Para cualquier estudio que haya de emprenderse hay que preparar el estudio de los discípulos*”. Si por algo se caracteriza el método es porque “*Hay que despojar de impedimentos a los discípulos*” (p. 65).

El fundamento 4 establece que *“La naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas”* (p. 65) bajo el supuesto de que la naturaleza *“efectúa cada cosa en su tiempo y lugar”* (p. 66); así, en las escuelas debe evitarse *“la confusión de enseñar a los discípulos muchas cosas a la vez”* (p. 66): es como si se tratara del principio de demarcación — en un enfoque positivista— o de un criterio de tematización —según la perspectiva fenomenológica—. No llevar a cabo el proceso bajo ese criterio perturba a los discípulos y, en cambio, es preciso operar bajo el lema de que *“se ocupen en cada momento [...] de una cosa sola”* (p. 66).

El fundamento 5 esclarece que *“La Naturaleza comienza todas sus operaciones por lo más interno”* (p. 66), esto es, se trata de *ir a las cosas mismas*; según Comenio:

[...] si el formador de la juventud actúa intensamente sobre la raíz del conocimiento, esto es, el entendimiento, con facilidad pasará el vigor a la estaquilla, la memoria, y aparecerán por fin las flores y los frutos, el uso expedito del idioma y el conocimiento de las cosas. (p. 67)

De lo que se trata es de *“una diligente investigación de las cosas”* (p. 67). Es a partir de ellas que *“se debe abrir con suavidad la raíz y colocar los injertos de las doctrinas”* (p. 67). Como reiteración, indica Comenio, que *“Debe formarse primero el entendimiento de las cosas; después la memoria, y, por último, la lengua y las manos”*, esto es, *“Debe tener en cuenta el Preceptor todos los medios de abrir el entendimiento y utilizarlos congruentemente”* (p. 67).

El fundamento 6 estudia cómo *“La naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular”* (p. 67); en términos del método en la enseñanza, esto implica que en las escuelas *“Se echen los cimientos de la erudición general desde el primer momento de su formación en la inteligencia de los niños que han de dedicarse a los estudios”* (p. 68) y que en ellas

Cualquier idioma, ciencia o arte se enseñe primero por los más sencillos rudimentos para que tenga de ella total idea. Luego, [...] los preceptos y ejemplos. En tercer lugar, el sistema completo con las excepciones. Por último, los comentarios, si hay necesidad. El que se hace cargo del asunto desde el principio no tiene necesidad de comentarios. El mismo, tal vez, pueda comentar poco después. (p. 68)

El fundamento 7 observa que *“La Naturaleza no da saltos, sino que procede gradualmente”*; por ello,

El núcleo de los estudios debe distribuirse cuidadosamente en clases, a fin de que los primeros abran el camino a los posteriores y les den sus luces.

Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación.

Debe observarse estrictamente la extensión del tiempo y el trabajo para que nada se omita ni se trastorne nada. (p. 68)

Comenio insiste tanto en la gradualidad como en la procesualidad del conocimiento: investigación, aprendizaje y enseñanza. Pero estos principios implican una implementación didáctica en términos de la relación con el tiempo para que se proceda paso a paso, por una parte; pero, por otra, la didáctica exige que se obre una suerte de acumulación o incremento para dar con el sedimento —la configuración del estrato de la pasividad— del conocimiento. Es, entonces, un paso incesante de actividad a pasividad,<sup>22</sup> y viceversa.

Según el fundamento 8 *“La Naturaleza así que comienza no cesa hasta terminar”* (p. 70). Para Comenio, es fácil olvidar o ignorar esta enseñanza de la naturaleza; entre los humanos es fácil ir contra este orden. Entonces, para volver a ese aprendizaje y a ese orden natural, en el proceso educativo:

Al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso.

La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos.

Lo que, según esté establecido, haya que hacer, hágase sin interrupción alguna.

No deben otorgarse a nadie salidas ni vagancias. (p. 70)

Lo que Comenio reclama es que la educación, en particular las escuelas, se orienten a inculcar e incluso a exigir lo que se puede caracterizar como disciplina. Los límites entre el método y la disciplina no solo son borrosos y confusos, sino que imponen señalar el alcance de la enseñanza: generar efectos —como reza el título de este capítulo en estudio—. Al final, como quiera que sea, la educación se caracteriza por lograr efectos de formación.

El fundamento 9 dilucida cómo *“La Naturaleza evita diligentemente lo contrario y nocivo”* (p. 71).

22 En síntesis, pasividad: saber que no sabemos que sabemos; actividad: consideración atenta, temática, reflexiva (cf. Vargas, 2019, p. 10; pp. 49-50).

Que los discípulos no tengan abundancia de libros, a no ser los de su clase.

Que los libros referidos estén de tal modo preparados que no pueda aprenderse en ellos sino sabiduría, piedad y buenas costumbres.

No deben tolerarse compañías disolutas ni en las escuelas ni cerca de ellas. (p. 71)

Comenio insiste en una relación triple: con el deseo, por limitación; con los contenidos, que lleven al recto entendimiento; con los compañeros, para que sus relaciones sean fecundas y productivas. Es la triple relación del pecado, transmutado en gracia, en don, en salvación: consigo mismo (el deseo, el ardor del bien), con los demás (las relaciones de rigor, disciplina y cooperación), con Dios (el elevamiento a Él, con base en la sabiduría, la piedad y las buenas costumbres).

## Referencias

- Borges, T. y Vieira, P. (2018). Comenius e o poder instructivo dos anjos. *Revista Brasileira de História da Educação*, 18, 1-25.
- Cervantes-Ortiz, L. (2009). *Juan Calvino su vida y obra a 500 años de su nacimiento*. Editorial CLIE.
- Comenio, J. A. (1994). *Didáctica magna* [S. López, trad.]. Porrúa.
- Descartes. R. (2008). *Meditaciones acerca de la filosofía primera* [J. A. Díaz. trad.]. Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez, A. M. (2014). Juan Amós Comenio: concepto y naturaleza de la pedagogía. *Quipuramayoc*, 43, 101-104.
- Herrera, D. (s.f.). *La doctrina platónica de las ideas*. Universidad del Valle.
- Komenský, J. A. (2017). *Spisy o první filosofii*. Oikoymenh.
- Márquez, C. (2017). Lutero y el inicio de la Reforma protestante. *Revista de la Universidad de Cantabria*, 21, 1-14.
- Mason, S. (2001). *Historia de las ciencias. 2. La revolución científica de los siglos XVI y XVII*. Alianza.
- Patočka, J. (1941). O nový pohled na Komenského/ For a new view on Comenius. *Kritický měsíčník*, 4(5-6), 222.
- Patočka, J. (1957). Philosophical Basis for Comenian Pedagogy. *Ceskoslovenska Akademie ved, Pedagogica*, (2), 137-177.
- Patočka, J. (2016). *Ensayos heréticos de filosofía de la historia* [I. Ortega trad.]. Ed. Encuentro.
- Piaget, J. (1993). Jan Amos Comenius. *International Bureau of Education*, xxiii (1/2), 173-196.
- Schifferová, V. (2014). Jan Amos Komenský – portrét filozofa. En V. Leško, V. Schifferová, R. Stojka y P. Tholt (eds.). *Patočka a novoveká filozofia. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach* (pp. 105-128). Pavol Jozef Šafárik University.
- Vargas, G. (2019). *Fenomenología y performance*. Aula de Humanidades.
- Vojtech, D. (1999). *Jan Patočka: On Art and Philosophy. A Decade of Transformation*, IWM Junior Visiting Fellows Conferences, 8(1).

# *Conviene formar al hombre si debe ser tal: la Didáctica Magna de Comenius y el problema de la formación*

It is Convenient to Train the Man if he Must be Such.  
The Great Didactic of Comenius and the Formation Issue

O homen tem necessidade de ser formado para que  
se torne homen. A Didáctica Magna de Comenius e o  
problema da formação

Carlos Jilmar Díaz-Soler\*

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2020  
Fecha de aprobación: 12 de agosto de 2020

#### Para citar este artículo

Díaz-Soler, C. (2021). *Conviene formar al hombre si debe ser tal: la didáctica magna de Comenius y el problema de la formación*. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11803>

\* Doctor en Educación de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), Brasil; Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Correo electrónico: [cjdiazs@udistrital.edu.co](mailto:cjdiazs@udistrital.edu.co).  
Código Orcid: [orcid.org/0000-0003-0944-3046](https://orcid.org/0000-0003-0944-3046)



## Resumen

El artículo, derivado de procesos investigativos, analiza la postura asumida por Comenius sobre la pedagogía, discutiendo aspectos estructurales al vínculo relacional *condición humana – escuela*. Presenta, para ello, elaboraciones derivadas del programa de investigación “Teoría de ‘campo’ y procesos de recontextualización” (Universidad Pedagógica Nacional–Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia), que trabaja en pos de construir un andamiaje analítico que posibilite la comprensión de fenómenos relacionados con la circulación —recontextualización— de enunciados, materializados en distintas esferas de la praxis y en diversos formatos: trabajos que condujeron a título en pregrado, maestría y doctorado, manuales de metodología de la investigación, textos escolares, artículos periodísticos de divulgación científica, artículos académicos sobre la investigación en educación, noticias sobre la relación entre la educación y la tecnología, por mencionar algunos. Presenta, en pocas palabras, aspectos estructurales de la discusión acerca de la *formación*, como problema central de la pedagogía.

### Palabras clave

Comenius; Didáctica Magna; pedagogía; escuela; formación; condición humana

---

## Abstract

This article, derived from a research process, is an analysis of Comenius’s viewpoint on pedagogy, particularly about the relationship between the human condition and the school. To accomplish this aim, the article presents points developed along a research program on “Field Theory and Recontextualization Processes” (Universidad Pedagógica Nacional – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia), this program goes on pursuit of a theoretical set to make possible a study on the phenomena related to the circulation and recontextualization of sentences uttered in different contexts and social processes. In summary, this paper presents by means of a few words, some key aspects of a discussion on *formation* as the central axis of pedagogy.

### Keywords

Comenius; Didactica Magna; pedagogy; formation; school; human condition

---

## Resumo

O artigo analisa a posição assumida por Comenius sobre pedagogia, discutindo aspectos estruturais do vínculo relacional *condição humana–escola*. Apresenta, para isso, elaborações derivadas do programa de pesquisa “Teoria do ‘campo’ e processos de recontextualização” (Universidade Pedagógica Nacional–Universidade Distrital Francisco José de Caldas, Colômbia), que visa a construção de um arcabouço analítico, voltado aos fenômenos relacionados à circulação–recontextualização de enunciados, materializados em distintas esferas da práxis e, em diferentes formatos. Apresenta ainda, aspectos estruturais da discussão sobre a *formação*, como problema central da pedagogia.

### Palavras-chave

Comênio; Didactica Magna; Pedagogia; formação; escola; condição humana

---

Hay que procurar que todos aquellos  
que tienen la misión de formar hombres

hagan vivir a todos conscientes  
de esta dignidad y excelencia

y dirijan todos sus medios a conseguir  
el fin de esta sublimidad.

J. A. COMENIUS (1632)

si el conocimiento es aprendizaje de un saber y  
el pensamiento es producción-reproducción de un saber,  
esa diferencia no se refiere a la existencia o inexistencia  
previa del saber, sino a la forma, a la significación y a las  
consecuencias de los dos procesos.

[...] la novedad del pensamiento no es  
un hecho cronológico, es un hecho lógico.

E. ZULETA (1983)

## Introducción

Para 1632, cuando es publicada la *Didáctica Magna* de Comenius, la discusión sobre la pedagogía ya había iniciado. Las inquietudes relacionadas con la enseñanza, la pregunta por el profesor, las deseables características volitivas y cognitivas en los aprendices o aquellas discusiones sobre el saber —por mencionar algunos aspectos que atañen a la discusión sobre la pedagogía— ya eran asuntos de marcado interés para algunos: Platón (cf. *Menón, Banquete...*), Clemente de Alejandría (cf. *El pedagogo*), Juan Luis Vives (cf. *Diálogos sobre educación, Las disciplinas, Instrucción de la mujer cristiana*), Erasmo de Róterdam (cf. *Educación del príncipe cristiano*), por mencionar unos pocos.

En su *Didáctica Magna*, Comenius (1632) no es la excepción. Dedicó especial atención a ciertas discusiones que, en los especialistas contemporáneos, vislumbramos, no despiertan mayor interés. En la actualidad, la discusión sobre la pedagogía centra sus esfuerzos en ciertos aspectos que la circunscriben al ámbito de la técnica o, para otros, a la pretensión de alcanzar resultados deseados, sin que muchas veces se asuma el *desafío* que conlleva interrogar el estatuto, no solo de aquello que se visualiza como transformable, tampoco se avizoran esfuerzos tendientes a la elaboración de preguntas concernientes a interrogar aquellos instrumentos postulados como indispensables. Las elaboraciones recientes que consideran que lo que fenoménicamente acaece en la escuela es motivo suficiente para el análisis, pierden de *vista* distinciones necesarias, planos de análisis e instauración de diferentes niveles con los que sería posible desplegar su discusión; mucho menos osan

interrogar hasta qué punto las manifestaciones históricas (contingentes) se articulan sobre aspectos estructurales (necesarios).

Al señalar que “conviene formar al hombre si debe ser tal” (1632, vi), Comenius interroga el problema de la pedagogía en uno de sus niveles de análisis: aquel definido por la elusiva pregunta relacionada con la enigmática frase de la *conveniencia de la formación*. Pero, ¿a qué se refiere con *conveniencia*?, ¿de qué *estatuto* habla al postular que “conviene formarlo”?, ¿cómo asume la idea de *formación*?, ¿cómo socialmente estamos organizados para *producir* y para “disponer” de los productos que concurrirían a la posibilidad de dicha *formación*?, ¿qué lugar asignarle a lo necesario y qué papel juega lo contingente en los procesos de *formación*?

Asumir la pregunta por la *formación* es interrogar en la Didáctica Magna lo que está en juego, aquello que en su discusión Comenius señala como necesario (en sentido lógico). Ya que toda investigación intenta responder a un problema, nos preguntamos por la manera como él respondió y contestó a su pregunta por la escuela y la enseñanza y, en ella, por la “conveniencia de la formación”.

El texto motivo de nuestro análisis presenta, en consecuencia, ciertos valores sobre la *condición humana*, valores que ordena de acuerdo con una determinada forma que su palabra asume al colocar en el horizonte el problema de la *formación*. En primer lugar, Comenius establece una necesaria diferenciación que hace de los humanos algo diferenciable de cualquier otra entidad del universo, recorriendo en su elaboración un camino concomitante con su manera de asumir la discusión sobre la *condición humana*: Comenius investiga, interroga y problematiza qué hace de los humanos algo diferenciable. Análisis que asume al postular que aquello que está en juego es algo más que manejar un vocabulario; trata de comprender, de ubicar en otro nivel el drama al que nos enfrentamos una y otra vez de forma siempre sensible —dada la existencia de la escuela—, no solo en nuestra época, también, en la de Comenius.

Al interrogar la elaboración del saber allí contenido nos preguntamos, además: ¿cuál es el valor de lo reconstruido acerca del pasado en la discusión que nos interesa sobre la pedagogía? Consideramos que no es suficiente con hacer historia: historia de la pedagogía o historias de los pedagogos y, decir, por ejemplo, que el libro elaborado por Comenius:

transformó a la pedagogía en la Ciencia de la Educación e hizo que los pedagogos, de simples ayos que eran, se constituyeran en profesionales forjadores de ciudadanos y que colocó, además, al niño en el

centro del fenómeno educativo, haciendo que todo concurriese a su servicio: maestros, textos, aulas y métodos. (De la Mora, 1922)

Comenius está de lleno planteando su manera de comprender la educación, en su vínculo: con los sujetos, con el saber, es decir, plantea la educación como un escenario distintivo de la situación humana. Ninguna actividad humana se presenta aislada del entramado social.

Si la escuela contribuye a engendrar asuntos específicos de lo humano mediante su accionar es debido a que comporta desde siempre una historicidad fundamental que será necesario precisar. Con este análisis de algunos aspectos de su *Didáctica Magna*, busco reintroducir no un acento colocado exclusivamente sobre el pasado. Se trata de recuperar la historia a condición de comprender en ella el presente que ha sido vivido allí. Existe una gran distancia entre lo que efectivamente hacemos en la escuela y la elaboración teórica que de ello hacemos... Desfase que nos permitirá salir de la tentación del simple catálogo formal de procedimientos o de categorías conceptuales *asumidas* bajo la idea de procedimientos que concluyen con agrupamientos simples. Entonces, si de lo que se trata es de generar posibilidades para entender, ¿dónde colocar el acento?

Si fenoménicamente la situación pedagógica se nos presenta como una escena, ello se debe a que le *suponemos* una estructura que le subyace —posible de inferir merced al acaecer sistemático de ciertos fenómenos— en la que delimitamos ciertas circunstancias. Esta estructura subyacente es la que permite pensar que podemos comprendernos a nosotros mismos y a las instituciones que nos conforman.

En la atmosfera religiosa en la que se sitúa la *Didáctica Magna* es posible recoger, por un lado, una posibilidad de responder de cierta manera común para la época a los interrogantes fundamentales planteados; pero, por otro lado, en este texto es posible encontrar, también, la materialización de la singularidad con la que Comenius asume su elaboración. Con ello, sería posible pensar en una *especificidad de lo humano*; es decir, si bien es cierto que con la *Didáctica Magna* podemos hablar del momento y del contexto en que se halla, podríamos darnos la oportunidad de pensar —gracias precisamente al trabajo de Comenius— que en ella hallamos algo de la singularidad de Comenius frente al problema planteado; marco que, a su vez, da pie para reconocer que su discusión asume la especificidad de lo humano como un *efecto*: si “conviene formar al hombre si debe ser tal”, como nos dice, es porque asume que el hombre no es natural, que se ha desnaturalizado y, con ello, entonces, la

educación no es asumida como algo dado, como algo *natural...*, en palabras de Comenius: “la posibilidad de su formación” asume el horizonte de algo radicalmente distinto de ciertas actividades propias del universo otorgado a los animales<sup>1</sup>.

Constitutivo del horizonte de los sujetos, *algo* hay en Comenius para que se pregunte por “algo”: sus esfuerzos se encaminaron a buscar respuestas a sus inquietudes y, además, a materializarlas en lo que hoy conocemos de ello, gracias, precisamente, a su *Didáctica Magna*. Al mismo tiempo que constituidos por signos, los humanos son productores de signos; como tales, no pueden reducirse al estado de símbolos o de fichas.

## El mundo humano y su especificidad

Comenius inicia su discusión mostrando que es posible percibir la especificidad del horizonte de lo humano mediante los modos en los cuales nos *representamos* nuestro último fin, en tanto humanos. Primero, nos dice, somos efecto de una creación: “Dios no mandó secamente al hombre a que existiese, sino que, previa una solemne resolución, le formó con sus propios dedos un cuerpo” (1986, II, 3); cuerpo al que, señala, a su vez le fue inspirada un alma: el segundo elemento que coloca en su discusión. Así, cuerpo + alma configurarían la especificidad de un conjunto relacionado con la diferenciación que estaría elaborando Comenius sobre el hombre y que, con respecto a las demás criaturas, sería su particularidad.

No olvidemos la atmosfera religiosa en la que se sitúa la *Didáctica Magna*. Un mundo en el cual los hombres son concebidos como el centro de un espacio infinito y son *representados* en el marco de una construcción a imagen y semejanza de un Dios omnipotente, que designaba sus vicarios en la tierra para que espiritualmente los condujesen como los pastores a sus ovejas, con todas sus autoridades reales cargadas de un poder que emanaba de la gracia de ese Dios (Comenius, 1632, I, 1, 2, 3]. Alma, por lo tanto, en este contexto simboliza aquello que caracterizaría la especificidad humana.

En este marco, asumimos la posibilidad de comprender lo que, a escala de la historia, es posible percibir como contingente: lo social, lo relativo a la cultura, aquello que percibimos que se transforma, que varía; en pocas palabras, lo histórico que busca, en todo caso, elementos que permitan elaborar una

1 Hago uso del término “hombre” en el sentido del conjunto de la humanidad, tal como comprendo que Comenius hace uso de él.

discusión que incorpore el otro polo constitutivo, también, de esta discusión, aquello que podríamos denominar lo “transhistórico”; dicho de otro modo, lo *estructural* que convoca y da lugar y hace posibles, a la vez, todas las historias. Analíticamente es posible asumir la discusión a través de la estructura metodológica propuesta por Saussure (1916): lo singular, que atañe a lo propio del sujeto (habla), en el marco de la particularidad de su lengua y de cara a la especificidad (lenguaje), en tanto humanos (universal).

Lejos de poseer las claves de este debate, sí es posible asegurar que no lo resolvemos desde aquellas posturas contemporáneas que podemos agrupar en los siguientes cuatro lugares comunes: 1. buscando una subjetividad artesana de sí misma, correlato de la idea de un sujeto que llega a serlo por unas experiencias singulares, o por la maduración neurológica, o por el despliegue de una libertad esencial; 2. postulando la conducta como resultado de una interacción organismo-medio que se expresaría constantemente a través del par estímulo-respuesta; 3. asumiendo la suposición que el sujeto es fuente y origen del discurso; 4. esgrimiendo la idea común que el *yo* es autónomo y que puede expresarse recurriendo a la infinita variabilidad que el sistema de la lengua pone a su disposición; Cf: Freud (1929), Lacan (1945, 1949, 1953), Miller (1979), Althusser (1968), Alemán (2006), Braunstein (1980), Pêcheux (1975).

La reflexión sobre la *condición humana* es un hecho que llama poderosamente la atención de Comenius, máxime cuando, desafiado por el horizonte planteado por la pregunta por la “conveniencia de la formación del hombre”, le suma los problemas, las dificultades y los desafíos que encuentra para la materialización de ello. Así, en su disertación, dedica un considerable tiempo a comprender dicha especificidad: en qué radica, qué *mecanismo* diferenciador hace de los humanos algo diferenciable a cualquier otra entidad sobre la tierra; ya que, señala: “el hombre no existe secamente” y, desde allí, indica algunos desafíos para su enseñanza y, en ello, plantea condiciones de posibilidad de un proceso de formación.

Comenius (1632), al señalarnos que *no existimos secamente*, nos llama la atención frente a un asunto que merece ser hoy tomado en cuenta para su discusión. Destaca su perenne insatisfacción, como rasgo distintivo de la humanidad. No nos es suficiente todo lo que en esta vida tenemos, lo cual se debe, señala, a su triple vida: “vegetativa, animal e intelectual o espiritual”, con detalle nos explica: la vida vegetativa, “jamás se manifiesta fuera del cuerpo” (Comenius, 1632, II, 4). No asume que la *condición humana* está determinada por el cuerpo biológico, aunque indica

que esa dimensión es un innegable *soporte* de las otras vidas (animal e intelectual o espiritual), frente a las cuales establece diferenciación.

Aquella vida que Comenius designa con el nombre de animal, “se dirige a los objetos por las operaciones de los sentidos y movimientos” (1632, II, 10). Comenius diferencia el horizonte propio de los animales que —sabemos hoy— están enmarcados en una escala evolutiva que muestra una compleja articulación entre “saber heredado” (información genética que se despliega automáticamente, como efecto de los estímulos en los comportamientos de cada especie) y “saber adquirido”, obtenido gracias a la experiencia que le es posible a cada individuo. Mientras más se asciende en esa gradación, las especies tienen mayor posibilidad de adquirir saber y, por lo tanto, una mayor plasticidad los acompaña. Si por dicha escala se desciende, por el contrario, cada especie depende más del “saber heredado” y, en consecuencia, se *aprende* menos y los comportamientos son más estereotipados. En la lucha por la supervivencia, en todos los casos, los animales se sujetan a los estímulos del ambiente que les rodea, filtrados, en todo caso, por ciertos dispositivos genéticamente heredados que condicionan cada una de sus conductas (Darwin, 1859).

Darwin responde también en los marcos de su momento y, gracias a la singularidad de su discusión, nos señala que esa plasticidad, como esa rigidez (propias de toda especie animal, en alguna proporción) no presenta otro objetivo que el de cumplir dos mandatos de la naturaleza: sobrevivir —que se traduce en alimentación y defensa— y perpetuar la especie, mediante la procreación. Sabemos hoy que ninguna acción animal puede ser entendida sin una orientación directa o indirecta a esos fines. Entonces, en este punto de la discusión es lícito preguntarnos por el origen del *saber* que le suponemos a los animales y los mecanismos mediante los que reaccionan al peligro, por ejemplo; o aquellos mecanismos que le posibilitan la discriminación que les es posible hacer ante aquellos *objetos* que son alimenticios o frente a otros no alimenticios a su vez: saberes que se despliegan frente a plantas con alguna propiedad astringente, con efectos digestivos... o, específicamente, frente a cuándo y con quién sería posible aparearse.

La respuesta a estos interrogantes, sabemos hoy, integra aspectos relativos tanto al *saber genéticamente heredado* (instintivo) como al *saber adquirido*, pero con un marcado determinismo del primero, pues alberga el ineludible mandato genético que desencadena los comportamientos en los animales. Ahora bien, ¿qué es ese “algo” que determina? En

otras palabras, ¿qué es ese “algo” que se transmite y posibilita los comportamientos para que, como efecto, les sea posible la reproducción y la sobrevivencia?

El *saber genético* es el mecanismo que posibilita la capacidad de respuesta instintiva que se despliega ante los estímulos externos e internos y requiere para ello de una excitación sensorial proveniente de una fuente perceptiva dependiente de las características constitutivas en cada especie. Cada órgano de los sentidos incide desigualmente —según la especie— en el despliegue de comportamientos frente a algo que potencialmente sería peligroso, digno de ser protegido, merecedor de ser ingerido como alimento o, por su parte, adecuado para juntarse sexualmente.

Para los animales es posible entrever que los disparadores de mecanismos de desencadenamiento toman como eje fundamental, por una parte, la referencia a las fuentes perceptivas (lo visual, lo auditivo, los estímulos químicos, lo olfativo...); por otra, cuentan con el apoyo de las imágenes para el desencadenamiento de ciertos comportamientos<sup>2</sup>. En todo caso, para ello disponen —por mandato genético— de un saber del cual no saben: un “saber no sabido”, que opera de similar manera para cada animal, en el marco, valga reiterar, de las características de su especie.

Lo señalado nos permite comprender que el *mandato genético* le dicta a cada individuo la conducta a seguir para sobrevivir y reproducirse, con arreglo a una fidelidad consustancial a cada uno de sus instrumentos perceptivos, propios de cada especie animal. En otras palabras, los procesos disparadores de la conducta en los animales están atados a mecanismos sensoriales, por ende, las respuestas y los desafíos provenientes del ambiente conducen a conductas este-reotipadas que como objetivo generan condiciones

para preservar al individuo (alimentación, defensa y reproducción) y, con ello, a la especie. Cada animal es una cadena de la especie, indiferente a la singularidad.

Así, en un mundo de múltiples estímulos, provenientes de infinitas fuentes, pero filtrado por un *dispositivo sensorial* —determinado y organizado desde un *saber instintivo*— que selecciona, jerarquiza y estructura ese mundo no hay escenario posible para renunciar a ser autótrofo o carnívoro; para dudar y, por qué no, *decidirse* a cambiar de orientación sexual; para preferir el no tener prole; para infringir y no acatar la Ley —que es uno de los modos posibles de estar en el *mundo humano*— y que no aplica para las abejas, las hormigas o las termitas... por ejemplo, que son gregarias; para agredir o para declararse pacifista y no defenderse; o para oponerse al *statu quo* y entrar en rebeldía, sublevarse, organizar la insurgencia y, luego, negociar y tramitar un proceso de paz o, por el contrario, alejarse del mundo, como los eremitas...

A esta posibilidad de estar en el mundo, Comenius la señala como la tercera vida y la designa como intelectual o espiritual. Esta tercera *representación* le posibilita a Comenius vislumbrar la radical diferenciación que hace de los humanos algo diferenciable de cualquier otra criatura: “no nos es bastante todo lo que en esta vida tenemos” (1632, II, 2). Nos dice y precisa, más adelante, que la relación del hombre con las cosas que lo rodean es producto de una singular elaboración:

Todas las cosas que hacemos y padecemos en esta vida demuestran que en ella no se consigue nuestro último fin, sino que todas ellas tienden más allá, como nosotros mismos. Cuanto somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos y poseemos no es sino una determinada gradación, en la que, lanzados más y más allá, alcanzamos siempre grados superiores sin que jamás lleguemos al supremo. (Comenius, 1632 II, 2)

Inconformidad perenne, malestar permanente sería característico del hombre, merced a su proceso de desnaturalización:

Una masa informe y bruta: entonces, empieza la delineación del corpúsculo, pero sin sentido ni movimiento. Comienza después a moverse, hasta el momento en que por la fuerza de la naturaleza es expelido al exterior, y poco a poco van entrando en función los ojos, los oídos y los demás sentidos. Con el transcurso del tiempo se manifiesta el sentido interno cuando se da cuenta de que ve, oye y siente. Más tarde ejercita su entendimiento, advirtiendo las diferencias de las cosas; finalmente, la voluntad asume su función de directora aplicándose a ciertos objetos y apartándose de otros. (Comenius, 1632, II, 2)

2 La imagen que un animal se hace del mundo es *absolutamente* fragmentaria (no puede percibirlo todo), depende de las limitaciones del dispositivo perceptivo de su especie. La imagen, asimismo, es completamente “objetiva”, en relación con lo que le es posible captar a cada animal, según su especie: lo importante no es *el mundo en sí*, sino la constitución (genética) de ese puntual instrumento mediante el cual le es posible “esa” percepción, cada especie “ve” una realidad diferente. Dos ejemplos: el comportamiento de cada pareja animal está organizado en el marco de la dimensión del pavoneo, algunas aves, al ver la figura en el aire de un depredador, se resguardan; comportamiento que es posible suscitar “en ambientes de experimentación” mediante el sucedáneo papel elaborado por etólogos experimentadores del comportamiento animal. En otra orilla, las elaboraciones provenientes de la psicología de la *Gestalt* plantean dicha discusión sobre la imagen y su papel en la comprensión del funcionamiento del comportamiento animal. Cf. K. Lorenz (1976) para la pregunta por las imágenes en los animales. Por su parte, Lacan (1949), con su trabajo sobre el “Estadio del espejo” arroja luces sobre la función de la imagen (registro imaginario) en la configuración de lo humano.

La idea de tiempo, luego del nacimiento, sería clave para comprender un proceso que, como efecto, desembocaría en dicha desnaturalización. Dicho de otro modo, si “conviene formar al hombre si debe ser tal”, es porque en el *mundo del hombre* nada es natural, no recurre Comenius a una idea de predisposición innata para explicar cómo se produce lo humano.

Comenius nos indica, en consecuencia, que la particular configuración de los humanos se caracteriza por la *falta de límites* y su consecuente forma que asume el establecerlos —tanto en el plano individual, como en el social—, ello sería lo propio de la condición humana:

No someterse a ninguna criatura, ni aún a la propia carne, sirviéndose generosamente de todas ellas y no ignorar dónde, cuándo y de qué modo y hasta qué punto se debe prudentemente utilizar cada cosa; dónde, cómo, de qué modo, y hasta dónde hay que condescender con el cuerpo; dónde, cómo, de qué modo, y hasta qué punto se debe servir al prójimo. En una palabra, poder moderar con prudencia los movimientos y las acciones, tanto internas como externas, tanto propias como ajenas. (Comenius, 1632, iv, 4)

Propio de la *condición humana*, también es, según Comenius:

Que nuestro entendimiento no solamente es ocupado por las cosas próximas, sino también se deja impresionar por las remotas (ya en el tiempo, ya en el espacio) acomete las difíciles, indaga las ocultas, revela las desconocidas e intenta investigar las inescrutables; por lo tanto, es en cierto modo infinito e ilimitado. Si se concediera al hombre una existencia de mil años, durante los cuales, aprendiendo sin cesar siguiera deduciendo una cosa de otra, jamás carecería de objeto a qué dirigirse; tan inmensa es la capacidad de la mente humana que puede compararse a un insondable abismo (...) al entendimiento no se le puede fijar límites. ¿Haremos de negar que tiene capacidad para todo? (1632, v, 4)

Si para los animales esa línea continua que va del nacimiento, del crecimiento a la adultez y, allí, de la reproducción a la muerte, que ineluctablemente se suceden en el marco de los límites que impone su prefiguración genética —mecanismo que organiza el proceso—, asegurado en el marco del despliegue de ciertos dispositivos de desencadenamiento que garantizan su desarrollo, su evolución, para el mundo humano su mecanismo es otro, que opera en contravía de lo natural. Si su especificidad no es *en el seno de lo natural*, sino que, por el contrario, es una especificidad que se despliega gracias al mismo *mundo humano* (la cultura), en donde enseñar se hace necesario *a causa del abandono de lo natural*, es porque, entonces,

opera otro mecanismo: el lenguaje. Por ello es fácil encontrar que, en todo periodo histórico y en los distintos grupos humanos, se establecen procesos que, en un primer momento —cada que aparece un recién nacido: uno nuevo— se hagan necesarios procesos de incorporación a la lengua (cultura), para, desplegar luego otros mecanismos, tendientes a la enseñanza.

Así, si los humanos compartimos el “mundo” con los animales, la particularidad de los humanos está relacionada con la necesidad (en sentido lógico) del paso por los signos. Una evidente *ilusión*, proveniente de cierto modo de funcionamiento del pensamiento —caracterizado bajo el nombre de empirista o sensualista— y aglutinado, también, bajo la discusión sobre la ideología, hace suponer a algunos que el hombre está ante las cosas, que está frente a una esencia que daría la impresión de su inmediatez pura. Hoy sabemos que siempre partimos de una interpretación que hemos llamado simbólica, cultural o ideológica; lo que llamamos la realidad y su manera como la aprehendemos, el pensamiento, está directamente relacionado con nuestro ingreso al mundo humano, con nuestro proceso de desnaturalización, de ahí el origen de nuestros preconceptos, que se constituyen, en principio, en punto de partida para ulteriores procesos.

Lo que diferencia la sociedad animal de la sociedad humana es que esta última no puede fundarse en ningún vínculo objetivable. Debe incorporarse la dimensión intersubjetiva para la comprensión de la *condición humana*. Si los hombres no actúan como los animales, si su horizonte es diferente, es porque intercambian sus conocimientos mediante el lenguaje. La función del lenguaje permite, mediante el símbolo, constituir el grupo. Así, lo simbólico presenta dos vertientes: la vertiente de la palabra y la vertiente del lenguaje. En el horizonte de la palabra es posible comprender las innumerables posibilidades de las identificaciones; asimismo, la palabra opera como función mediadora entre los sujetos. La otra vertiente concierne a lo que puede llamarse el *orden simbólico* como conjunto diacrítico de elementos discretos, separado. Saussure postula que los elementos toman su valor unos con respecto a los otros. Estos elementos separados están, en cuanto tales, privados de sentido, y forman en su conjugación una estructura articulada, combinatoria y autónoma. Estructura que “está allí”, puesto que los elementos solo valen unos en relación con los otros (Miller, 1979, p. 116).

La noción de lenguaje, aplicada al mundo animal, solo tiene curso por abuso de términos. Ha resultado imposible establecer que haya animales que dispongan, así fuera en forma rudimentaria, de un modo de

expresión que tenga los caracteres y las funciones del lenguaje humano. Las condiciones fundamentales de una comunicación propiamente lingüística faltan en los animales, así sean superiores. Qué caracteriza, en consecuencia, al lenguaje humano: a. No hay lenguaje sin soporte (voz, escritura, gestos, percepción táctil); b. Hablamos a otros que hablan, esa es la realidad humana; c. En el diálogo, la referencia a la experiencia objetiva y la reacción a la manifestación lingüística se trenzan libremente y sin límite: se construyen mensajes, a partir de otro mensaje; d. El contenido del lenguaje humano es ilimitado; e. La sociedad es condición del lenguaje; f. ¿Cómo saber que, frente a lo dicho, se está mintiendo? (Benveniste, 1952).

En tanto sujetos, cada quien *no* participa de la producción de sí mismo, ya que debió abonarse al mundo simbólico que le preexistía. Somos producidos por otros, humanos a la vez, lo cual insta una *pre-maturación* en el ser humano durante sus primeros años<sup>3</sup>. Así, a los futuros seres hablantes les anteceden seres hablantes que no solo los insertan a la lengua, también están engarzados en una vida social, gracias a que hablan y, en consecuencia, los nuevos hablantes quedan insertos en una lengua y, *al mismo tiempo*, en unas prácticas. Primero está el símbolo que, a su vez, constituye la estructura del pensamiento humano luego de producirse la encarnación del símbolo en lo *vivido imaginario*. La intersubjetividad está dada ante todo por la utilización del símbolo y esto desde el inicio. El símbolo solo vale en la medida en que se organiza en un mundo de símbolos (Lacan, 1953). En pocas palabras, en el mundo del símbolo adviene el sujeto, de ahí su singularidad; es decir, viene a un mundo de otros que hablan y esa singularidad es, a su vez, la que hace existir la lengua.

Precisamente es el símbolo el que engendra seres inteligentes. Nada nos impide pensar, en consecuencia, que cada sujeto se realiza en la relación simbólica con el otro en su conjunto y, con ello, vislumbramos la posibilidad de comprender otro de los *registros*

*propio de la condición humana*: el imaginario. La regulación de lo imaginario depende de *algo* que está situado de modo trascendente, es decir, en su potencialidad detonante y posterior articulación singular con el vínculo simbólico proveniente de la particular materialidad de los seres humanos<sup>4</sup>. Así, situamos a través del intercambio de símbolos nuestros diferentes *yos*: los unos respecto a los otros, lo cual constituye una determinada relación simbólica, enmarcada y dinamizada por el *registro imaginario*. Con el intercambio simbólico se produce, como efecto, el vínculo entre los seres humanos, es decir, mediante la palabra y, en tanto tal, permite ulteriores identificaciones al sujeto.

El lenguaje solo puede ser concebido como una trama, como una red que se extiende sobre el conjunto de las cosas; significa según las formas de interacción, con lo cual, dado que existe de hecho una discusión acerca de todos los temas de que se trate, planteados con mayor o menor ambigüedad, evidenciados en distintos sistemas simbólicos que ordenan las acciones: religioso, jurídico, científico, político, nos es posible decir, en consecuencia, que no podemos concebir el discurso humano como unitario (géneros discursivos). En palabras de Comenius: “Cualquiera que sea la parte del *mundo visible* que examinemos nos llevará a la conclusión de que no ha sido creado para otro fin más que el de servir al género humano” (1632, III, 3).

Con lo dicho anteriormente es posible deducir que, si por estructura somos *soporte* de una lengua, con ello, nos es posible hacernos a cierta manera de referirnos al mundo y discutir su imagen, y, al mismo tiempo, satisfacernos, podemos tomar distancia de lo señalado por Comenius; por intermedio suyo, de todos aquellos que le antecedieron, así como de muchos de los que hoy, también, discuten aspectos relacionados con la pedagogía, al plantear la idea de “tabula rasa”, en el sentido de que a la escuela llega cada estudiante como una tablilla sin inscribir; en palabras de Comenius:

Aristóteles comparó el alma humana con una tabla rasa en la que nada hay escrito, pero en la que pueden escribirse muchas cosas. Y de igual modo que en una tabla limpia puede escribirse lo que el escritor quiere o pintarse lo que desee el pintor conocedor

3 Entre los 6 y los 18 meses hay un rasgo distintivo en la cría de los humanos: un interés lúdico en los infantes se manifiesta, relacionado con su imagen especular, reconoce su imagen, se interesa en ella. Este interés singular del niño da cuenta del grado de *pre-maturación* (fisiológicamente inacabado), lo que lo coloca en una situación constitutiva de desamparo. Si el niño goza cuando se reconoce en su forma especular, es porque la completitud de la forma se anticipa respecto a su propio logro: la imagen es indudablemente la suya; pero, al mismo tiempo es la de otro, puesto que él está en déficit respecto a ella. Esta alienación imaginaria, es decir, el hecho de identificarse con la imagen de un otro es constitutiva de un *yo* en el hombre, y de que el desarrollo en el ser humano está escandido por identificaciones ideales. Es un desarrollo en el que lo imaginario está inscrito, no es puro y simple desarrollo fisiológico (Lacan, 1949; Miller, 1979, p. 111).

4 Mediante su sostenido trabajo investigativo, que retoma la discusión que Freud inició sobre la *condición humana* —elaborada a la luz de su práctica clínica— J. Lacan formuló, como uno de los efectos de esa práctica, la elaboración conceptual que le permite postular tres registros *fundamentales* de la actividad humana: el simbólico, el imaginario y el real (Miller, 1988).

de su arte, así en el entendimiento humano, puede con igual facilidad fijarlo todo aquel que no ignore el artificio de enseñar. (1632, v, 9)

Así, no reducimos las problemáticas que encontramos —y que contemporáneamente son discutidas en ambientes relacionados con la pedagogía— a ciertas esencias, que atenderían a ideas cuyo horizonte tributaría a algunos determinismos: sociales, culturales o personales existentes; centramos nuestra atención en aspectos de carácter relacional y en aquellos efectos que se suscitan en la regulación pulsional de los sujetos. El mismo Comenius, a propósito de la enseñanza, párrafos más adelante se corrige: “¿De dónde, pues, procede esa prerrogativa de nuestra Mente de existir perfecta por sí, y ante sí sin preparación anterior?” (1632, vi, 4) y, podríamos complementar hoy que, precisamente, ese es el horizonte que asume el desafío para “aquel que no ignore el artificio de enseñar”.

## La enseñanza y las condiciones de posibilidad para la formación

Todo lo que se produce en relación con el lenguaje sucede para ser transmitido en el intercambio social. Insistir sobre el carácter social del lenguaje no significa que se otorgue una mayor importancia a su función de comunicación, a sus usos (Bajtín, 1953). Es posible decir, entonces, que el lenguaje es un proceso de transmisión de un *mensaje* entre al menos dos sujetos hablantes, siendo el uno destinador o emisor y el otro el destinatario o receptor; tanto emisor como receptor son, a su vez, *efecto* del lenguaje (Kristeva, 1969). En pocas palabras, *devinieron* sujetos: de acuerdo con Lacan (1953), cada sujeto está configurado de manera singular por el registro simbólico, con arreglo a su registro imaginario y, en todo caso, en el marco de su particular régimen de satisfacción (registro real). He aquí uno de los aspectos del desafío analítico al que nos enfrentamos cuando postulamos que, en el marco del programa de investigación “Teoría de ‘campo’ y procesos de recontextualización”, nos interesa destacar aspectos estructurales a la discusión sobre la *especificidad humana*, sobre su producción y sobre su devenir y, por ende, sobre las condiciones de posibilidad de su *formación*, como problema central de la pedagogía. En consecuencia, planteamos una discusión que toma distancia de aquel sujeto que *imaginan* las “pedagogías modernas”: proclive, dócil a los buenos propósitos; idealización que se nos presenta como uno de los obstáculos al que nos enfrentamos hoy, dado que los ideales no son inocuos, pues constituyen uno de los modos con los cuales es posible afrontar la existencia.

La especificidad del mundo humano —en contraste con el modo de operar para el mundo animal— está dada en que “a cada función de la naturaleza le damos un significado cultural”. La convención es regla. Para el psicoanálisis el ser humano no es un ser natural, por eso es posible percibir la variabilidad de las culturas y reseñar las transformaciones históricas. Es posible deducir que el esfuerzo de Sigmund Freud permite desentrañar la particularidad de la *modalidad de satisfacción del sujeto*, que no se realiza como en los animales; el humano, debido a la inmersión en el lenguaje, no sigue las leyes de la naturaleza; él es un ser desnaturalizado, por hablar se ha apartado de sus condiciones naturales y no está sometido a las leyes de la naturaleza.

Humanos y animales viven cronologías diferentes. El animal desde el momento de nacer ya es. Situación incomparable con la de las crías humanas: ellas *no son* al momento de su nacimiento; podrían llegar a ser si las condiciones de posibilidad para ello lo permiten. Un intrincado proceso les espera, uno por uno, para insertarse en el mundo humano. Comprender la radical distinción entre el mundo animal y el mundo humano, implica, en consecuencia, interrogarse por el particular funcionamiento de la estructura misma de su *aparato psíquico*.

Si Comenius señala que aquello relacionado con lo intelectual o espiritual sería rasgo distintivo, motivo de inquietud en su tratado, nos indica, además, que hay algo que no puede no estar: la enseñanza:

El hombre es a propósito para el trabajo en cuanto a su cuerpo, pero vemos que al nacer solo hay en él una simple aptitud y poco a poco ha de ser enseñado a sentarse, tenerse en pie, andar y mover las manos para servirse de ellas. (1632, vi, 4)

Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos. Acabe el sabio este capítulo: el que no aprecia la sabiduría y la disciplina es un mísero; su esperanza (es decir, el conseguir su fin) será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles. (1632, vi, 10)

Entonces, si nos caracteriza, en tanto humanos, *algo* que hace que nuestro mundo sea radicalmente diferente al de los animales podemos, en consecuencia, inferir que para cada uno —uno por uno— posterior a este *primer momento* de *ingreso* al lenguaje, la cultura proveerá tanto de escenarios como de horizontes posibles para ocuparse en *algo*, en el marco de la particularidad de cada contexto. Entonces, gracias a

la enseñanza sería posible ofrecer unas posibilidades para que el sujeto “pueda ocuparse y, ejercitar de ese modo, su entendimiento y, advertir así, las diferencias de las cosas, para que la voluntad asuma su función de directora y, le sea posible, aplicarse a ciertos objetos y apartarse de otros” (1632, VIII, 5).

Comenius presenta así su postura sobre la necesidad de la escuela y la enseñanza por medio del debate tanto con sus antecesores como con sus coetáneos y, lega su discusión para nosotros: “Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir que esté apto para todas aquellas cosas que hacen el hombre” (1632, VI, 3).

Dado que la escuela es necesaria, es decir estructural, en otras palabras: no puede no estar, cada periodo histórico la delimita —atendiendo a la particularidad de cada contexto— para que dé forma a sus procesos de enseñanza:

Josefo afirma que después del diluvio el patriarca *Sem* abrió la primera escuela, que después fue llamada Hebra. ¿Quién ignora que en Caldea, especialmente en Babilonia, hubo bastantes escuelas en las que se enseñaban las artes entre otras la astronomía? Cuando, posteriormente (en tiempo de Nabucodonosor), Daniel y sus compañeros fueron adiestrados en esta ciencia de los caldeos (Dan., 1. 20), como igualmente en Egipto, donde Moisés fue educado. (Ac., 7. 22). En el pueblo de Israel, por mandato divino, se creaban escuelas, llamadas Sinagogas, donde los levitas enseñaban la ley; éstas duraron hasta Cristo, conocidas por las predicaciones de Él y las de los Apóstoles. De los egipcios, los *griegos*, y de estos los *romanos*, tomaron la costumbre de fundar escuelas; y principalmente de los romanos partió la admirable costumbre de abrir escuelas por todo su imperio, especialmente después de propagada la religión de Cristo por el piadoso cuidado de los príncipes y los obispos. La historia nos refiere que Carlomagno, así que sometía gentes paganas, ordenaba a los Obispos y Doctores la creación de templos y escuelas; y siguiendo este ejemplo otros cristianos Emperadores, Reyes, Príncipes y Magistrados de las ciudades, aumentaron de tal modo el número de escuelas que hoy son innumerables. (1632, VIII, 3)

Al intuir Comenius esta radical distinción, precisa la necesidad de la escuela:

En general a todos es necesaria la cultura. Pues si consideramos los diversos estados del hombre hallaremos esto mismo. ¿Quién dudará que es necesaria la disciplina a los estúpidos para corregir su natural estupidez? Pero también los inteligentes necesitan mucho más esta disciplina porque su

entendimiento despierto, si no se ocupa en cosas útiles, buscará las inútiles, curiosas o perniciosas [...] Así el espíritu ágil desprovisto de cosas serias se enreda completamente en cosas vanas, curiosas y nocivas y será causa de su muerte. (1632, VI, 7)

Como efecto de ese proceso que devino en su desnaturalización —advino en tanto sujeto— un particular *régimen de satisfacción*. Al ser necesaria la escuela, los procesos de regulación buscan generar condiciones de posibilidad para la enseñanza, pues *nunca* están dadas de manera espontánea, dado que la labor que llevaría a la apropiación de específicos asuntos que son propuestos por la escuela, requieren del necesario esfuerzo, dedicación y trabajo, para que algunos se inmiscuyan en ellos. Lo interesante de la discusión, de cara a la pregunta por la especificidad de lo humano, es precisar los mecanismos por los cuales funciona como tal; pues, como esbozamos, si una sociedad sin lenguaje no existe, tampoco puede existir sin procesos de transmisión, como los llevados a cabo con fines de enseñanza.

Por lo tanto, será necesario hacer énfasis en discusiones relacionadas con la producción del sujeto hablante, es decir, que no estamos ante sujetos sometidos a una necesidad. Marco que hace de la escuela un *efecto* de esta especificidad; en consecuencia, se precisa la importancia de introducir una discusión sobre la disciplina. Planos de análisis que Comenius alude así:

Es asunto en extremo peligroso no imbuir en el hombre los sanos preceptos de la vida desde la misma cuna. Porque el alma del hombre, en cuanto los sentidos exteriores empiezan a ejercer su función, no puede en manera alguna permanecer quieta, no podrá contenerse; de suerte que si no se emplease en cosas útiles se entregaría a otras vanas y aún nocivas (guiándose de los malos ejemplos de nuestro siglo corrompido). Y como ya hemos observado, perder estas costumbres sería, o imposible o, por lo menos, difícilísimo. Por esto el mundo está lleno de enormidades; para resistir a las cuales no bastan ni los magistrados políticos ni los ministros de la iglesia en tanto no se dediquen serios trabajos a cegar los primeros manantiales del mal. (1632, VII, 8)

Comenius está inquieto, nos hace sentir su preocupación de no “procurar que todos aquellos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia”. Es decir, de no imbuir, de no inculcar, de no *influir* “sanos preceptos de la vida”: ¿quién dudará que es necesaria la disciplina? Nos dice, dada la existencia de *algo* que en cada uno *bulle* (no puede en manera alguna permanecer quieta, no podrá contenerse), señala.

Imaginar que es posible una espontánea morigeración, sin que introduzcamos desafíos, retos, límites materializados en trabajos propuestos por un otro: lecturas, lecciones, ejercicios, proyectos, tareas... provenientes, a su vez, del Otro (Ley, normas, discusiones sistematizadas...) es comprender poco del *estatuto de lo humano* y propicia —como es común contemporáneamente escuchar en diversos escenarios dedicados a la enseñanza— asumir, sin mayor reflexión, que los buenos propósitos y las buenas intenciones serán suficientes con los efectos que ya vislumbramos hoy.

Dada la condición humana, la escuela contribuye al proceso de regulación (*aparato psíquico*) por medio del uso del saber: la regulación es constitutiva de la escuela, en consecuencia. La postura asumida por Comenius frente a la escuela y la enseñanza, podemos decir, es situarlas en un plano de análisis estructural: 1. Todas las épocas necesitan abundantes procesos tendientes a: inhibir, prohibir, sofocar. A escala estructural la escuela es la misma, dada la condición humana: enseñar es necesario. 2. Sofocar aquello que bulle y que *produce efectos*: inevitable, dada la condición humana.

Como posibilidad para comprender y conceptualizar lo planteado por Comenius, Freud (1913) nos permite elucidar las relaciones posibles con los *objetos* ofrecidos por la cultura, específicamente aquellos que relacionamos con el saber, ya que, como el mismo Freud señala:

Buena parte de la brega de la humanidad gira en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a afines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa; y uno de los problemas que atañen a su destino es saber si mediante determinada configuración cultural ese equilibrio puede alcanzarse o si el conflicto es insalvable. (1929, p. 94)

Ahora bien, si como fue señalado en el epígrafe: “Hay que procurar que todos aquellos que tiene la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad” (Comenius, 1632), entonces, una discusión que posibilite comprender las condiciones de posibilidad para una formación implicaría asumir el desafío propuesto por Comenius y discutir, entre otros: a. Un maestro con ciertas características, ¿cuáles? b. Precisar ¿qué comprenderíamos por medios que *procuren* dirigir todos los esfuerzos a conseguir esa dignidad? c. Plantear si, de antemano, es posible prever que serán conseguidos los propósitos, dados los presupuestos esbozados sobre la especificidad de la condición humana. d. Dada la *condición humana*, ¿qué será nece-

sario asumir para “hacer que sea posible hacer vivir a todos esa dignidad”? e. Comprender los criterios de selección que le propinamos al saber, en la tentativa de su transmisión con fines *formativos*. Elementos constitutivos de una discusión sobre la formación que, como señala Bustamante (2019), están relacionados con: a. una necesaria precisión sobre el concepto de pulsión (resto)<sup>5</sup>, b. una postura sobre cómo comprender a los semejantes (diferenciación y referente), c. un debate sobre la estructura (prerrequisito del sentido) y d. con un reconocimiento sobre el valor de la relación transferencial que da lugar al deseo: el sujeto debe consentir esa imposición en pos de una satisfacción posible ligada a un producto (obra, teorema, desempeño, compresión). Se renuncia a cierta modalidad de satisfacción pulsional imaginando y trabajando para alcanzar otra.

Concitar la posibilidad de formación es algo radicalmente distinto de aquellas actividades propias de los animales, enmarcados en un saber que opera —por mandato genético— automáticamente en ellos. Si es preciso *ejercitar* el entendimiento, advertir las diferencias de las cosas y la voluntad, asumiendo su función de directora, para aplicarse a ciertos objetos y apartándose de otros, como nos enseña Comenius, es porque está refiriéndose a rasgos distintivos posibles para la *condición humana*.

## Referencias

- Alemán, J. (2006). *Notas Antifilosóficas*. Ediciones Serie trigrama.
- Althusser, L. (1968). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1953). *Estética de la creación verbal*. (T. Bubnova, trad.). Siglo XXI. (2012).
- Benveniste, É. (1952). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI. (1971).
- Braunstein, N. (1980). *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Siglo XXI.
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Editorial Aula de Humanidades.
- Comenius, J. A. (1632). *Didáctica Magna*. Ediciones Akal, Madrid, (1986).

5 La pulsión es un efecto producto del proceso de desnaturalización que da lugar a los humanos. El vínculo entre un viviente y la estructura simbólica por definición es anómalo, es decir, arroja un resto que queda por fuera y es constitutivo de su funcionamiento (Freud, 1915; Miller, 1988).

- Darwin, C. (1859). *Textos fundamentales*. Paidós Ibérica. (1984).
- De La Mora, G. (1922). Prologo. En J. A. Comenio, *Didactica Magna*. Porrúa. (1982).
- Freud, S. (1913). *Obras completas*, Vol. XII. Amorrortu (1990).
- Freud, S. (1915). *Obras completas*, Vol. XIV. Amorrortu (1990).
- Freud, S. (1929). *Obras completas*, Vol. XXI. Amorrortu (1990).
- Kristeva, J. (1969). *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. Editorial Fundamentos. (1988).
- Lacan, J. (1945). El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma. En *Escritos I*. Siglo XXI (1990).
- Lacan, J. (1949). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En *Escritos I*. Siglo XXI (1984).
- Lacan, J. (1953). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En *Escritos I*. Siglo XXI (1976).
- Lacan, J. (1953). *De los nombres del padre*. Paidós (2007).
- Lacan, J. (1953-54). *Libro 1 (los escritos técnicos de Freud)*. Paidós (1988).
- Lorenz, K. (1976), *Consideraciones sobre las conductas animal y humana*. Plaza & Janes.
- Miller, J. (1979). *Recorrido de Lacan*. Manantial (1990).
- Miller, J.-A. (1988). Freud y la teoría de la cultura. En *Elucidación de Lacan*. Paidós.
- Pêcheux, M. (1975). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación (2016).

# El linaje técnico de la Didáctica Magna\*

The Technical Lineage of the Great Didactic  
A linhagem técnica da Didáctica Magna

Aliex Trujillo\*\*

## Para citar este artículo

Trujillo, A. (2021). El linaje técnico de la Didáctica Magna. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11807>

\* El artículo es derivado de un proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), bajo el título: "El campo y la pedagogía. Un análisis a propósito de la Didáctica magna de Comenio". Dicha investigación está a cargo de los grupos de investigación adscritos a la Maestría en Educación: Filosofía y enseñanza de la filosofía y Educación, pedagogía y subjetividades.

\*\* Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Correo: atrujillo@pedagogica.edu.co

## Resumen

Los saltos en los esquemas técnicos van de la abstracción magnífica en la artificialidad, hasta la concretización en lo humano. El esquema técnico del preceptor privado medieval tiene un salto y da paso a uno técnico del preceptor público, así es como aparece en la obra *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenius. La educación, con la didáctica, se vuelve sistema, se concretiza con un salto en los esquemas de la técnica educativa y se acopla como cobertura de un servicio de conocimiento. El artículo es una reflexión dentro de un proyecto financiado por el Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), bajo el título: "El campo y la pedagogía. Un análisis a propósito de la Didáctica magna de Comenio".

### Palabras clave

analogía (operación), cobertura educativa, didáctica, técnica

---

## Abstract

The leap in the technical schemes of the magnificent abstraction in artificiality, to the concretization in the human. The technical scheme of the medieval private tutor has a jump (leaps) in its technical schemes, it gives way to the technical scheme of the public tutor, this is how it appears in Jan Amos Comenius' *Didactic Magna*. Education, with didactics, becomes a system, is concretized with a jump in the schemes of educational technique and is coupled as a coverage of a knowledge service. The article is a reflection within a project financed by the Research Centre of the National Pedagogical University (CIUP), under the title: "The field and pedagogy. An analysis of the great Didactics of the Comenius".

### Keywords

Analogy (operation), coverage of education, *didactic*, *technique*

---

## Resumo

Os saltos nos esquemas técnicos vão da abstração magnífica na artificialidade, até a concretização no humano. O esquema técnico do preceptor privado medieval tem um salto em seu esquema técnico, para o esquema técnico do preceptor público, tal como aparece na obra *Didática Magna* de Jan Amos Comenius. A educação, com a didática, vira sistema, se concretiza com um salto nos esquemas da técnica educativa e se acopla como cobertura de um serviço de conhecimento. O artigo é uma reflexão no âmbito de um projecto financiado pelo Centro de Investigação da Universidade Pedagógica Nacional (CIUP), sob o título: "O campo e a pedagogia". Uma análise da grande Didáctica do Comenius.

### Palavras-chave

analogia, cobertura educacional, *didática*, técnica

---

Deben examinarse todas las partes del objeto, aun las más insignificantes, sin omitir ninguna; con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.

Jan Amos Comenius, *Didáctica Magna*, 2013, [xx, 20]

## Presentación

En la introducción que le hace Mariano Fernández Enguita a la edición Akal de *Didáctica Magna*, el sociólogo de la educación dice,

Basta echar un vistazo a la historia de la pedagogía para ver que una empresa de la dimensión de la *Didáctica Magna*, semejante intento de pensar sistemáticamente la educación y sus técnicas, carecía de precedentes y tardó en encontrar una continuación. (Comenius, 2013, p. 24)

De acuerdo con estas consideraciones editoriales, en el presente artículo, la didáctica es un objeto técnico con cierto linaje que, “es la base y la estabilidad del esquema concreto de invención organizadora en los desarrollos sucesivos lo que funda la unidad y la distinción de un linaje técnico” (Simondon, 2007, p. 67).

La obra de Jan Amos Comenius, *Didáctica Magna* es, entre otras muchas cosas, un temprano manual técnico para enseñar, al mismo tiempo, a una mayor cantidad de niños y jóvenes en “escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente” (Comenius, 2013, [xi, 1]). Los apartados que se toman de la obra son los necesarios para describir unos esquemas técnicos de los objetos educativos como la didáctica, en tanto esquemas que han mostrado un tipo de efectividad desde la circulación de la *Didáctica Magna*.

¿Cuál es el lugar que ocupa esta didáctica en un linaje técnico, operando con una analogía donde la didáctica es un objeto técnico? La didáctica y el objeto técnico se relacionan en una analogía, y la formalización de dicha relación ofrece la posibilidad de ensayar dos posibles saltos de los esquemas en el objeto técnico. Un salto sistémico con la aparición de la obra de Comenius y otro posible salto, en una fórmula que no puede ahorrar el esfuerzo del que aprende. El salto sistémico que opera en una obra del siglo XVII (que ya se detallará), y el salto posible que opera diversificando la disposición de un legado de la cultura, centrado en la relación con el saber, dispuesta una asimetría y trabajando en el deseo de saber, que es un proceso incierto, más que un conocimiento. Siendo este último, el conocimiento, el que puede diseminarse como cobertura y, por lo tanto, administrarse. Por otro lado, la didáctica en el saber, no en el conocimiento, supone un lazo social, la mediación de la condición humana. Tanto un manual como una

plataforma digital tienen la mediación de un aparato que no toca la condición humana, por cuanto tienen razón de operación, pueden repetir y depurar.

El artículo abre un campo de discusión a partir de los conceptos de linaje y objeto técnicos desde Gilbert Simondon. Así las cosas, se evalúa las posibilidades de la didáctica bajo estos conceptos.

## Esquema técnico en la Didáctica Magna: imitar, valorar y enmendar

La estructura de contenidos en la diagramación de la traducción al español de *Didáctica Magna* tiene un esquema que se repite varias veces. La traducción de Saturnino López Peces divide, en una estructura de títulos semejante al recetario, porque producen una categorización que debiera facilitar la lectura, tal como pretende el contenido de esta gran didáctica. Para facilitar la recepción por parte de los hispanoparlantes de la *Didáctica Magna*, se destaca la separación ficticia de los apartados. En la recepción moderna de esta obra es importante que la dificultad de su lectura sea acompañada de una herramienta como la separación temática, para mejorar la comprensión. Esto es lo mismo que recomienda la didáctica que se lee en Comenius.

En dicha estructura artificial de la traducción hay tres títulos que se repiten: un error en la imitación de la naturaleza o las profesiones, susceptible de ser enmendado, por ejemplo, con los siguientes consejos:

Toda arte debe ser encerrada en reglas brevísimas, pero muy exactas. Toda regla ha de ser expresada en muy pocas palabras, pero claras en extremo. A toda regla han de acompañarse muchos ejemplos para que su utilidad sea manifiesta, por muchas aplicaciones que la regla tenga. (Comenius, 2013, [xvii, 24])

La división temática en la traducción es una estructura con el espíritu de la *Didáctica Magna*, o sea, imitación (reflejo), error (evaluar) y enmienda. La imitación es la semejanza con los animales, las plantas y las profesiones. Seguir el ejemplo de estas formas que han tenido su éxito es la marcada lección del pedagogo moravo. La educación de los nuevos está plagada de errores, dice Comenius y diseña un objeto técnico (un sistema educativo) que compite con la eficacia de un ave instintiva que alimenta y protege o la eficacia de un arquitecto entrenado en el oficio de la edificación. Le sigue la enmienda, educar como hacen su labor los animales, las semillas o los oficios, porque tienen resultados tomados como aceptables

por una cultura. Comenius, en su semejanza, destaca en el ave aquello que ha obrado sobre ella, mientras que en el arquitecto destaca la forma en que él mismo obra sobre el mundo. Según Simondon habría una diferencia entre semejanza y analogía, “la semejanza que sería únicamente una relación de identidad, en general parcial” y “La analogía es el fundamento de la posibilidad de pasaje de un término a otro sin negación de un término por el siguiente” (Simondon, 2007, p. 207). La *Didáctica Magna*, como objeto técnico, adopta el modelo de la semejanza.

Se deduce claramente de lo dicho que la condición del hombre y la de la planta son semejantes. Pues, así como a un árbol frutal (manzano, peral, higuera, vid) puede desarrollarse por sí mismo, pero silvestre y dando frutos silvestres también; es necesario que si ha de dar frutos agradables y dulces sea plantado, regado y podado por un experto agricultor. (Comenius, 2013, [vii, 1])

La educación debe ser como han sido domesticadas las plantas y como edifican las artes de los oficios, como crea el hombre. Si Comenius está de acuerdo con lo que hacen los arquitectos, entonces estos fueron bien educados, por lo tanto ¿por qué reformar la educación si está cumpliendo su propósito, educar arquitectos que hacen su trabajo correctamente? La cartilla didáctica no es para los arquitectos, es para aquellos que tendrán una idea de lo que hace un arquitecto, he ahí una *recontextualización*, tal como se expondrá más adelante. Estudiar cómo les ha dado resultado a otros, esa es la propuesta de Comenius, para que esto tenga efectos semejantes, no análogos.

El ejemplo del arquitecto (Comenius, 2013, [xvi, 5; xvi, 39; xvi, 58; xvi, 21; xvii, 4; xvii, 7; xvii, 14; xvii, 31; xviii, 42]) demuestra que la forma en que hacen las cosas los arquitectos es modelo para enmendar los errores en la educación familiar, “si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa” (Comenius, 2013, [xvii, 16]). El arquitecto es educado para que edifique con éxito, que es la confirmación de las bondades de un tipo de educación. No es esa educación la que quiere Comenius, porque no se puede mantener el torrente intemporal de la cultura si todos beben de él. La educación del arquitecto no es el modelo directo de Comenius, es el proceder que resulta de este modelo. Recontextualizar el proceder de los oficios y las disciplinas es una técnica que se le atribuye a la didáctica, facilitar, seleccionar, disciplinar, homogeneizar y regular.

## Analogía con la didáctica

En cambio, la didáctica es análoga a un objeto técnico (no semejante), por lo tanto, con un lugar en un linaje técnico, lugar de los esquemas de operaciones técnicas. La operación de analogía, a su vez, es otro objeto técnico de interpolación entre conjuntos, dada la proliferación inevitable de objetos que van sucediendo en un elemento, individuo o conjunto técnico.

[...] la analogía se sostiene por lo que se podría denominar la operación fundamental de existencia de los seres, lo que hace que exista en ellos un devenir que los desarrolla haciendo aparecer figura y fondo; el pensamiento técnico solo capta las estructuras figurales de los seres, que asimila a sus esquemas. (Simondon, 2007, p. 207)

En la analogía dos conjuntos diferentes se relacionan “incompatibles, pero no opuestos” (Combes, 2017 p.38). Se tienen estos dos conjuntos, el conjunto *A* y el conjunto *B* se diferencian en las propiedades de los elementos que convocan respectivamente. Sea *a1* un elemento que pertenece a *A* y que tiene otra propiedad en potencia: *C*. De igual forma *b1* tiene una propiedad en potencia, también *C*. Entonces, el elemento *a1* y *b1* se relacionan en un tercer conjunto *C*, que actualiza la propiedad *C* que está en potencia. Este es el esquema de la analogía, una operación que produce relaciones entre elementos compartidos y en potencia, una potencia activada en *C*. Supongamos *A* los elementos rojos, *B* los elementos amarillos. En *A* hay autos rojos y medias de ese color. En *B* hay autos amarillos, empanadas, amapolas, un vestido, etcétera. El auto amarillo y el auto rojo hacen conjunto, el conjunto de los autos. El conjunto de los autos es una analogía.

Con la didáctica una analogía sería: el linaje del objeto técnico como la didáctica va de un estado de abstracción a la concretización. Lo abstracto es la operación con la que se le arranca al mundo la funcionalidad de un objeto, es la artificialidad que lo separa de este, la forma radical de un salto inicial. El salto es una transformación operativa de los esquemas técnicos que tienden a esquemas concretizados. Como la *physis*, o el mundo natural, el salto está cargado de determinaciones, de concreciones (ser de lo concreto); concretización le llama Simondon (ser de las concreciones sucesivas) y hay un salto entre una abstracción y una concretización en los esquemas de un objeto técnico. Entendiendo que “El objeto técnico no debe ser tratado como un esclavo o aprehendido como medio de juego: debe ser captado en su interioridad dinámica, en el esquematismo concreto, pero abierto, de su estructura y de su fun-

cionamiento” (Simondon, 2017, p. 246). Desde aquí a un objeto técnico le es conferida la propiedad de tener varios esquemas técnicos, es posible que uno de estos esquemas sea aquel donde la formación en máquina (Trujillo, 2017), toma cierta didáctica como objeto técnico en estructura y funcionamiento. La concreción o abstracción de los esquemas técnicos tiene lugar en una escala que va desde la abstracción inicial de la experiencia sensible y mudable, pasando por una concreción relativa y sistémica, hasta una concreción relativa a un lazo social en las relaciones de saber.

Una posible abstracción del objeto técnico llamado didáctica consiste en arrancar del mundo el recuerdo, acuerdo y conflicto de un conjunto de producciones a conservar, para entregar como proceso al que no lo solicita. En cambio, la concretización de unas operaciones didácticas podría apuntar a la disposición amplia de las formas de unas conquistas del saber. Toda didáctica tiene que enfrentarse a la contingencia de lo humano, donde habita el deseo de saber que no es congénito ni es la única opción. Por lo tanto, pertenece a la dificultad en el acceso a la cultura, en el que hay que trabajar desde que no se quiere hasta que se quiera. Aquí hay una energía atravesada, un trabajo, una fuerza con resultados de una índole minuciosa. Lo imposible es anticipar los resultados. El nuevo en el mundo no puede solicitar aquello que aún no desea. Así, una queja de los padres es *este muchacho ni sabe lo que quiere*. Esta queja es elocuente, el nuevo no tiene por qué saber lo que quiere, o puede no querer, o no puede querer saber. Ni siquiera se trata de saber o no, es posible que el problema esté en que ese querer hay que formarlo y la formación es *transindividual* (Simondon, 2009, p. 371). Lo *transindividual* para Simondon es la emoción, afición, percepción y acción, en la producción del lugar que hace ser a un sujeto, por estar sujeto, en este caso de la educación, al saber. El medio asociado “potencias, en el sentido más amplio del término, es decir, capacidades de producir o de padecer un efecto de una manera determinada” (Simondon, 2007, p. 94), a un objeto técnico, como cierta didáctica, es la cobertura. Esta didáctica y la cobertura tienen una relación de mutuo afecto (*trasindividual*); donde el contenido, como conocimiento, produce una administración que puede (o no) tener como efecto un saber. Este esquema técnico, la relación entre didáctica y cobertura, no ha cambiado desde la *Didáctica Magna*.

La didáctica y el objeto técnico, análogos por su esquema técnico producen la administración de la educación pública que desde Comenius no deja de ser la misma, un ser de operaciones que toma el reloj

como semejanza procedimental. Estas operaciones de la didáctica tienen una serie de problemas de orden técnico:

¿Cómo un solo Preceptor puede ser suficiente para cualquier número de discípulos? [...] ¿Cómo puede ser que con unos mismos libros se instruyan todos? [...] ¿Cómo puede hacerse que a un mismo tiempo todos hagan lo mismo en la escuela? [...] ¿Cómo puede hacerse que para todo se emplee el mismo método? [...] ¿Cómo puede llenarse el entendimiento de muchas cosas con muy pocas palabras? [...] ¿Cómo deben enseñarse las cosas para obtener doble o triple resultado con un solo trabajo? [...] ¿Cómo podrá hacerse todo gradualmente? (Comenius, 2013, [xix, 16, 31, 38, 40, 41, 42, 51, 52])

Desde Comenius, la educación con sus metas y su didáctica con sus propósitos pedagógicos opera distinto a la formación, entendida esta como uno de los posibles efectos de una estructura educativa. Frente a esto, una posibilidad es que para la formación haya que renunciar a toda clase de didáctica, porque la formación es imposible de anticipar. La abstracción de la didáctica está relacionada con pretender controlar el propósito, una y otra vez; la concretización, grado que se considerada opuesto a la abstracción, fue posible hasta ahora con la didáctica de Comenius y esto ha sido un salto en el esquema técnico. Dicho salto puede estar relacionado con la pluralidad y profundidad del legado cultural, por principio, puesto a considerar en la escuela. Para la formación se pueden enriquecer las situaciones donde los nuevos cuenten con todos los recursos intelectuales de la humanidad que puedan respaldar y asegurar sus elecciones.

Es posible que la didáctica produzca una formación —que no pudiendo anticiparse— tome un movimiento imprevisto hacia el deseo de saber, en la dirección del saber como posibilidad. A pesar de la didáctica habría la posibilidad, la que tiene una dificultad cualquiera, en tanto ser el objeto de la dificultad. La dificultad con el saber es el proceso de una didáctica que dispone la instrucción que dificulta, como condición de posibilidad del conocimiento de sí, operación que pone la cultura a disposición del deseo de saber, que es un efecto que ocurre después de ingresar a la cultura. Se podría valorar la posibilidad de una didáctica en la formación, en tanto objeto técnico concretizado. Exhibir los vínculos problemáticos con el saber podría ser una recomendación, una consigna, una sentencia, el principio de una didáctica con otros esquemas técnicos que son efecto de un salto en el linaje. Sin embargo, una didáctica como la de Comenius está buscando apurar los vínculos

con consejos dosificados sobre la planeación en un sistema de educación y que, por eso mismo, está en crisis permanente. La relación con el saber es un tipo de vínculo social que responde a principios estructurales y estos son tales porque prescinden del contexto, al no poder dejar de realizarse.

## Salto de saber de los esquemas técnicos

La relación entre la formación y la didáctica puede hacerse en tres operaciones, al menos: la imposibilidad, el enriquecimiento y la indiferencia. La imposibilidad viene dada porque en la formación ocurre todo aquello del saber que no puede anticiparse, siendo este el propósito técnico de la didáctica. Si hay relación de enriquecimiento es porque se considera que enriquecer el acceso cultural requeriría de cierta didáctica o este enriquecimiento sería ya una didáctica. En la operación de indiferencia, los contenidos y movimientos de la didáctica, en un esquema técnico, pueden ser cualquiera para la formación.

Para incrementar la participación en una selección de la cultura se usa la didáctica, donde se enseña a tomar un atajo en las posibilidades con el conocimiento y este enseñar es técnico. Con la técnica en la educación, algo de la cultura ha ido siendo cada vez más eficaz, en cada generación, ahorrando empezar siempre por la misma recolección de la piedra. El libro de texto que inaugura Comenius es más que esto, es el objeto técnico de la escritura y la lectura reproducida con productividad, el conductor de la diseminación efectiva del pastor de almas. Hay un conocimiento que se le puede enseñar a todos, sin importar quién, basta que el objeto técnico sea instrumento de la palabra (Bernstein, 1990). En Comenius, la abstracción de su didáctica es esa separación artificial del saber, es la invención del conocimiento y de ahí proviene el salto técnico.

Podría producirse un lazo social en la operación didáctica, una didáctica retroactiva que tiene dos problemas adicionales, que tendría que ser una administración de lo singular y hacer de lo contingente una necesidad. Lo singular es irreproducible, no extrapolable, imposible de diseminar y de organizar como otros, que serían del orden de lo particular. Si la didáctica es una generalización de la operación técnica de un sistema educativo, no podría haber didáctica en la formación. Que sea imposible la relación entre didáctica y formación, no quiere decir que se tenga que dejar de buscar dicha relación. Entonces, la concretización de la didáctica podría ser un salto a una integración mayor con el mundo, en la exposición a toda suerte de posibles experiencias con el saber,

para un posible efecto. Este lazo puede actualizarse a condición de que el otro (el maestro) lo exhiba con entusiasmo, “cuanto mayor sea el entusiasmo mayor será la actividad que despierte en sus discípulos” (Comenius, 2013, [xix. 16]).

En un encuentro social, a propósito del saber, el nuevo y el adulto pueden encontrar un tipo de vínculo. El adulto (maestro), exige un acceso al legado por descubrir, dispone los problemas en el saber, con los que lidia él mismo, pero el otro todavía no es un par. Precisamente, a condición de que haya esta especie de disparidad, es que se moviliza el posible vínculo con el saber, querer lo que supera al otro, estar y saberse en déficit. “Cualquier relación pedagógica es asimétrica, intrínsecamente asimétricas, porque si no es asimétrica, entonces, ¿en qué sentido podemos hablar de que es una relación pedagógica?” (Bernstein, 2000, p. 38). El sociólogo de la educación pone una condición para que la relación sea pedagógica, que se cumpla una asimetría necesaria. Lo cual implica que, si se erradica la asimetría del saber entre el que enseña y el aprende, entonces la relación es alguna otra, menos pedagógica.

Jan Amos Comenius propone que la relación educativa pueda actualizarse por fuera de la familia, que un solo adulto le imparta, los mismos contenidos seleccionados y organizados, a muchos otros (que no lo tienen) a la vez, “un solo Preceptor sea bastante para instruir a cien alumnos con diez veces menos trabajo que el que actualmente emplean con un solo” (Comenius, 2013, [xii, 2]). En un salto técnico, los esquemas técnicos de la institutriz y el preceptor o tutor, forma otra rama del linaje técnico, en los esquemas técnicos del maestro o profesor. Desde ese salto, la didáctica ha tenido escasas transformaciones. Todavía la escuela, de cualquier nivel, es la operación de un objeto técnico muy parecido al que planteó Comenius; esto es, una operación que se presenta de lo sencillo a lo complejo, de lo general a lo particular (de la unidad a las partes) y de lo próximo a lo remoto. Estos pudieran ser esquemas técnicos que se reproducen, de la escritura y lectura de la letra, a las redacciones; de los principios de la gramática, a la retórica y dialéctica; y del contexto al universo, de los números a las operaciones, de las piezas a la máquina, del reloj al cosmos. En este sentido es declarado por Comenius el esquema técnico: sentidos, memoria, entendimiento y juicio

[...] 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. (Comenius, 2013, [VII, 28])

La didáctica es un objeto técnico porque a pesar de la historia mantiene un esquema de universalización de lo particular, este objeto tiene una técnica que actúa con esquemas de un lugar en el linaje. Como se ha dicho, el linaje progresa de lo abstracto a lo concreto, mientras que la didáctica va de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo. Desde la *Didáctica Magna*, la didáctica es un objeto técnico que empieza a organizar la educación en un sistema para la población de un estado nación, o sea, para todos. Como son todos, como todos son muchos, también propone un sistema de enseñanza donde un adulto (preceptor) pueda enseñar a muchos al mismo tiempo. La traducción al español propone una estructura para el traductor enseñar a todos, y a muchos, al mismo tiempo: imitación, error y enmienda. El traductor sigue las enseñanzas de Comenius en la estructura que le da al texto del libro, puede ser un homenaje a su método. Los errores en la enseñanza se pueden corregir, tomando como ejemplo lo que hacen los oficios y como es la naturaleza.

## Linaje técnico y didáctica

La didáctica de Comenius tiene el mismo linaje que un objeto técnico como el reloj:

Hay que confiar que se hallará una organización de las escuelas semejante a la del reloj [...] Intentemos, pues, en nombre del Altísimo, dar a las escuelas una organización que responda al modelo del reloj, ingeniosamente construido y elegante decorado. (Comenius, 2013, [XIII, 15])

El reloj del que habla Comenius en la *Didáctica Magna* tiene un esquema técnico semejante al reloj de John Harrison<sup>1</sup>. Los esquemas de ambos relojes tienen lugares distintos en el linaje técnico, el reloj de Comenius, con el que organiza la escuela, es un reloj que tiene existencia para desempeñarse en tierra firme, ese es su medio asociado:

Como una bóveda que no es estable más que cuando está terminada, este objeto que cumple una función de relación solo se mantiene, solo es coherente, después de que existe y porque existe; crea por sí mismo su media asociado y está realmente individualizado en él. (Simondon, 2007, p. 77)

1 Famoso relojero y carpintero inglés (1693-1776) que resolvió el problema de la latitud. Su cronómetro marino tenía la precisión necesaria para determinar la latitud terrestre en la navegación, reduciendo ostensiblemente el riesgo de accidentes navales.

En cambio, el medio asociado del reloj de Harrison es el mar. En 1714 se promulgó un decreto del Parlamento Inglés, el Decreto de la longitud, se ofrecía veinte mil libras esterlinas a quien le diera solución a la medición de la longitud geográfica para navegar de forma segura al nuevo mundo (Sobel, 2006). El reloj de Harrison, el H4, es una solución a la inestabilidad de las olas, a salvo de las oscilaciones caprichosas de las naves batidas por el océano. Incluso, el H1 es un reloj más concretizado que el reloj escolar de Comenius. Sin embargo, ambos relojes tienen en común que pertenecen a sociedades calientes (Charbonnier, 2006, p. 38) aquellas que se organizan con más extensión e intensidad, para esto consumen grandes cantidades de energía. Al navegar con más precisión era admisible navegar más rápido, y se produce la solicitud técnica de potencia y al enseñar con más precisión se pudo llegar más lejos con la enseñanza.

Según Simondon (2007), el linaje es la operación de concretización en un esquema técnico, pero antes, cuando se unen dos potencias de relacionamiento del mundo, dos elementos técnicos. La abstracción ocurre porque esa unión ya estaba en el lenguaje, ya era una condición de posibilidad. Por eso, en la palanca, por ejemplo, la abstracción inicia el linaje de todo conjunto de elementos que amplifique la fuerza aprovechando la geometría. Comenius nos recuerda una geometría aprovechada por el pensamiento técnico como modelo para el funcionamiento en la escuela: “una pequeña máquina verdaderamente ingeniosa compuesta de cilindros, poleas y cuerdas, de tal modo que unos elementos ayudasen a los otros para obtener la multiplicación de las fuerzas” (Comenius, 2013, [XIII, 8]). La *Didáctica Magna* adopta el modelo de las máquinas de Arquímedes: semejante a la maravilla del cosmos, la escuela funciona como en un reloj.

En la abstracción, el linaje de un hacha inicia en todo aumento de la velocidad de impacto de una trayectoria curva; al aumentar el diámetro del círculo aumenta la velocidad tangencial instantánea y aumenta el impacto al multiplicarlo por la masa. La catapulta es del linaje técnico del hacha, ambas trayectorias amplifican la velocidad final de la herramienta; también pertenecen a este linaje la pesada retroexcavadora y algunas órtesis odontológicas. Estas últimas, tienen un grado de concretización mayor, puesto que se acoplan muy bien (esa es una de sus funciones) al aparato masticador humano, que es su medio asociado. En ningún lugar del universo se encuentran, de forma apropiada, un conjunto de elementos informados para un propósito como el impacto devastador, en el hacha; o la transformación de los materiales, en el martillo. Dos seres como el palo, que ahora es mango y piedra con agujero, que

ahora es cabeza de impacto del hacha, son inconmensurables sin el lenguaje que lo arranca del mundo y las ensambla. Esos dos lugares, el palo-mango y la piedra-herramienta unidos en la nueva herramienta, son imposibles para cualquier otra forma y magnitud de energía.

Un posible e inicial linaje de la didáctica relaciona unas operaciones cuyo esquema cambia con una asíntota de concretización del objeto técnico en el mundo. Pero no es suficiente. Se necesita, además, reconocer que el cambio en el linaje técnico tiene una existencia por saltos. El mundo natural es la concreción misma, el estado que nunca alcanza el objeto técnico, pero que no puede dejar de perseguirlo. Dice Simondon:

No es suficiente entonces con decir que el objeto técnico es aquello cuya génesis específica procede de lo abstracto a lo concreto; hay que precisar todavía que esta génesis se cumple por medio de perfeccionamientos esenciales, discontinuos, que hacen que el esquema interno del objeto técnico se modifique a través de saltos y no según una línea continua. (Simondon, 2007, p.61)

El linaje de un objeto técnico como la didáctica, ocurre por los saltos en los esquemas de operación. Se podría decir que las técnicas del conocimiento de sí, recontextualizadas de los griegos en el siglo de Comenius (siglo XVII), comenzaban a separar la educación y la producción (Bernstein, 1990, p. 59), dichas técnicas de separación producen un grupo de operaciones didácticas con unos esquemas técnicos dominantes. Habría operaciones didácticas que responden a un cuidado de sí con el otro, en una condición en principio especular, superable en las relaciones de deseo, en una diferencia de saber con el otro, relación que, en la escuela, está mediada por saber. Un deseo de saber necesita un reconocimiento, a propósito de una diferencia de saber. Este reconocimiento mediado opera como en el diálogo de Platón, aquel donde Sócrates interroga a Alcibíades, “Y bien Alcibíades, sea fácil o difícil, el hecho con que siempre nos enfrentamos es este: que conociéndonos a nosotros mismo podremos conocer la manera de cuidarnos mejor, cosa que, en otro caso, desconoceremos radicalmente” (Platón, 1961, [129a]). El conocimiento de sí pasa por la pupila del otro, y no puede ocurrir sin la relación con este, de ahí procede la exhortación, *Conócete a ti mismo (gnóthi seautón)*.

Por otro lado, en el cuento de Michael Ende, *La historia interminable* (1985) la Emperatriz Infantil obliga al héroe a ignorar que ella conoce el resultado de la misión que le confía. Una misión, cuyo éxito es la misión misma, siempre y cuando no conozca esto por adelantado, a condición de esto último. La misión

tiene éxito porque el héroe nunca sabe lo otro que está haciendo y, además, por todo lo que tiene que bregar contra los obstáculos físicos e intelectuales surcados para ser digno de sus antiguos; el héroe cumple su misión teniendo que ir forjándola. En todo caso, la misión consiste en ir construyéndola. El asunto aquí podría ser ¿qué efecto produce la condición específica donde el propósito (la misión) sea cada cosa que se lleve a cabo, a condición de no saber y, de todas formas, querer saber? Hay un obstáculo para que el hombre se conozca a sí mismo, tiene que ignorar su destino sin que seje en desentrañarlo.

*La Didáctica Magna* se entroniza con las técnicas que no pasan por el conocimiento de sí, aquello que nadie puede hacer por el otro, porque no es un contenido, es un proceso. De ahí que la advertencia de Platón sobre las palabras del oráculo es desoída por el pedagogo moravo, al menos en este aspecto, recontextualizó al dios griego de las primarias estatuas clásicas, en un dios sin figura, pero sí con *cogito*. La cultura en el esfuerzo metodológico y con la operación técnica de la didáctica es transformada en conocimiento para lo humano, con énfasis en el “para”, porque hay una especie de servidumbre en esta preposición, la servidumbre concedida a los fines a la causa final. El conocimiento aquí es aquello que puede transportarse, propagarse, discriminarse, conservarse como flujos estructurados de información, como valor de cambio. Es el mismo conocimiento de los bárbaros, según Platón en el diálogo de marras, cuyas tiranías ponen la felicidad en la fastuosidad, en el intercambio de bienes y servicios. Este salto en la didáctica como objeto técnico se esfuerza por garantizar la cobertura, cosa de bárbaros eso de que todos tengan el mismo pedazo seleccionado de cultura, tomado como un proceso de control cada vez más extenso y focalizado.

En un salto técnico distinto al objeto técnico de Comenius, está la posibilidad de una didáctica concretizada. Una posible didáctica concretizada tiene un funcionamiento a favor del aumento de las posibilidades de acceso pleno a la cultura, un acceso que contemplar, trabajar y aspirar. Teniendo lo técnico como condición de lo humano, entonces se pensaría en una técnica de disposición de las heterogeneidades específicas del saber; así, ahí podría haber posibilidades para un salto de los esquemas técnicos en la didáctica. En este sentido, la didáctica concretizada es potencia de disposición porque despliega, también, algo que permanece y que es imposible de transcribir a los propósitos de un proyecto o de conocer por adelantado, como en la anécdota de *Atreyu*, el personaje de *La historia interminable*.

Los efectos de las, eso sí, disposiciones múltiples del saber, son una posesión imposible pero deseable porque habría que formar ese deseo. La concretización de esta posible didáctica podría estar más cerca de la condición humana y por eso tiene esquemas de saber. Cada estudiante va eligiendo, dadas las opciones, una serie de posibilidades de las cuales no tiene certezas respecto al resultado. Multiplicar las opciones en la educación no ahorra trabajo, dificulta cualquier aceleración porque habría que plegarse a las condiciones de cada opción, valorando el saldo de saber en la relación que podría formarse a propósito de un legado.

Tal es así que, la didáctica de Comenius y las modernas plataformas digitales de enseñanza no tienen diferencias como objetos técnicos, ambos buscan la cobertura, también en clave cultural y económica. La cobertura disemina un legado y la acción de diseminar es una operación técnica. Ambas, el manual pedagógico del siglo XVII y un Learning Management System (LMS, por sus siglas en inglés)<sup>2</sup> del siglo XXI, parecieran ser análogos en no considerar que está en juego la condición del deseo de saber, con otras complejidades imposibles de administrar porque, en principio, tienen tiempos distintos: cronológico y lógico.

Una recontextualización de la técnica ocurre por imitación y corrección, en los antiguos manuales escolares y por simulación y recursividad, en los omnipresentes sistemas de gestión del aprendizaje (LMS). Ambas recontextualizaciones tienen la misma causa final, diseminar la buena nueva. La recontextualización “extrae (descoloca) un discurso de su práctica y contexto sustantivos y lo recoloca según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque” (Bernstein, 1997, p. 189). Ninguno de estos objetos técnicos, manual escolar y LMS, son necesarios en el humano lazo social. No son necesarios para querer tener el saber que exhibe el otro, ¿qué es eso que tiene el otro, que lo exhibe con tanto apego? El nuevo podría querer tener ese apego, esa emoción que muestra el otro con el saber. “El educador está *causado* de cierto modo y eso se convierte en un enigma para el aprendiz, quien, en consecuencia, se vuelve hacia él para tratar de responder” (Bustamante, 2017, p.73). Ese humano lazo social tiene un estatuto que no es tocado por la cobertura (diseminación), dar menos para que alcance para todos, como si el saber dependiera exclusivamente de una transacción (operación) de conocimiento o información.

2 Se refiere al *software* alojado en un servidor que administra los archivos con la información de un trayecto pedagógico en el aprendizaje remoto. Dicha administración, en gran parte, es asincrónica. Lo que pretende suponer como una ventaja estratégica para la educación.

## Objeto técnico Abstracto o concretizado

Como se ha dicho bajo el rótulo de *Linaje técnico y didáctica*, lo abstracto es una máxima y primera separación del mundo. La estabilidad de un esquema técnico abstracto se ejemplifica con el hacha de piedra: se tiene una piedra afilada de forma, en principio, accidental, que se selecciona por su forma y hace resonancia con otra forma y esto informa al conjunto sobre un funcionamiento relacional. Se arranca la piedra afilada de su inmutable existencia de substancia y se amarra al extremo de un palo. Esto es una operación que demanda saturación de posibilidades y acumulado simbólico para ampliar casi al infinito esas posibilidades, lenguaje en el que poder pensar ese algo que se le arranca al mundo y lenguaje donde obra el arrancar mismo. La liana, que une a la piedra y el palo, también es arrancada (sacada de ahí). En el mismo sentido, el palo es levantado del azar por selección (duro, rígido y transformable), y la piedra (dura, afilada y acoplable). En el lenguaje, estos objetos, la piedra, la liana y el palo se elevan a la determinación de unas uniones, de un desempeño soñado, de su efectividad verificable, o sea, puesta a experimentar. Para fabricar el hacha, la piedra, además de tener filo, es seleccionada por tener un agujero o un asiento conveniente para el palo. El palo pudo ser preparado con la misma piedra afilada. Para estas operaciones transcurrieron millones de gestos que se actualizaron una y otra vez, siempre delante de otros, habitando el lenguaje compartido. La actualización fue incrementada con la participación de más insistencia en el resultado preciso. Las piedras más duras (las que menos se parten en los reiterados ensayos) pueden afilar y abrir huecos a las otras piedras. Incluso, sacar lascas en la madera, por una primacía mecánica entre estos materiales. Así ocurre la necesaria abstracción de sacar tres pedazos del mundo, piedra, palo y liana y convertirlos entre sí, en un individuo técnico en el seno del lenguaje.

La fuerza más descomunal de las estrellas, el calor encofrado en los planetas, los meteoritos, maremotos, incendios; ninguno de estos cataclismos (disipación de altos niveles de energía en poco tiempo) es suficiente para producir la extrema complejidad de tomar un pedazo del mundo. Aún más, de forma improbable, juntarlos con otros pedazos, de otros lugares, de signos muy separados en el mundo, mundo en donde cualquier distancia es abismal porque es un mundo en la substancia de lo simbólico. Estas operaciones que provocan pequeños y constantes cambios en el universo requieren extrema abstracción y, confirman su artificialidad. Dicha artificialidad es una abstracción que se da, entre otras razones, porque la labor en la

anticipación y la realización del mundo está dominada por el objeto, el instrumento que al arrancarse de la substancia produce un sujeto. Mientras, en una concretización, o sea, el otro extremo ontogenético, el objeto que domina se convierte en un producto en medidas y características. Los oficios se enseñaban mostrando durante muchos años el efecto de la actividad secuencial y minuciosa. El aprendiz es el testigo activo de las pequeñas variaciones de los gestos, de los materiales del cuidado de la flexibilidad en las operaciones; en cambio, después de un salto técnico, las profesiones se enseñan con un legado de conocimientos, de protocolos simbólicos recontextualizados que trabajan con sus propios esquemas internos.

El aumento en la sofisticación de las operaciones técnicas, van creando conjuntos técnicos más autónomos, más cercanos al mundo, a la concertada autonomía de las reglas simples. El gran colisionador de hadrones Large Hadron Collider (LHC, por sus siglas en inglés) es un conjunto técnico concreto porque se acerca al concreto funcionamiento del universo, pero no solo hace esto. Reproduce sus procesos más elementales, soportado por las formas en que el universo ha ido cobrando relaciones con la concreción de una imitación antigua. La inteligencia artificial que controla los procesos más sofisticado dicho LHC, aprende de los pequeños errores que la predictibilidad del modelo pasó por alto, para acelerar protones a 99.99 % de  $c$  (velocidad de la luz). Ese es el hombre en su ontogénesis, un ser en la imitación minuciosa de lo concreto del mundo.

La sonda marciana *Curiosity* es una reproducción, cada vez más refinada, de las posibilidades cercanas al mundo que el hombre es capaz de imaginar y traer a ese mismo mundo, en el que la humanidad se ha ido enseñoreando. Estos automatismos, el LHC y el *Curiosity*, que para el sentido común están juntos en la cumbre de la tecnicidad, son distintos. El LHC es un conjunto técnico que es tan cercano al mundo porque el hombre es un interior del conjunto, es un imprescindible elemento técnico que coordina, repara y estructura los experimentos. En cambio, el *Curiosity* es un automatismo inflexible, tan fino en su auto-organización que está casi cerrado a lo impredecible, a lo fortuito. El hombre queda en el exterior del individuo técnico está conectado a un conjunto técnico, pero tiene la fabricación y programación de durar para siempre, aunque no hay un para siempre en el universo. Ahí radica su artificialidad, separado del mundo para funcionar con sus leyes.

Estos dos ejemplos confirman las posibilidades de distinguir entre unos pocos tipos de objetos técnicos. Una didáctica, como objeto técnico, tiene unos esque-

mas diferenciales de operación con la cultura, unos que pretenden depender del hombre y otros que no. El grado de concreción en el linaje técnico de la didáctica, toma el automatismo como abstracción, es el caso de la sonda marciana, a prueba de humano, pero dependiendo de este. Lo corresponde a este automatismo la didáctica informacional y abstracta del protocolo remoto, por ejemplo. En cambio, el acelerador emula el mundo, funciona como lo hace el universo.

## Cobertura, objeto técnico y didáctica

La analogía entre el objeto técnico y la didáctica está hecha de una operación que no ha cambiado con la historia: la cobertura, o sea, educar a todos, por conveniencia de la república. Nietzsche lo presenta en *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, donde la cobertura, vendría a ser extender, diseminar la cultura. Dice Nietzsche, en el segundo prefacio a la publicación de estas conferencias, dictadas en la Sociedad Académica de Basilea,

Dos corrientes aparentemente contrapuestas, de acción igualmente perjudicial y concordantes en sus resultados, predominan en la actualidad en nuestras escuelas, que originalmente partían de bases totalmente diferentes: por un lado, la tendencia hacia la máxima *extensión de la cultura*, y, por otro lado, la tendencia a *disminuirla y debilitarla*. (Nietzsche, 2010, p. 24)

Nietzsche está pensando que hay una cantidad indeterminada, pero finita, de cultura. Al expandir está cantidad, se estrecha, se debilita, se alejan los núcleos de saber entre sí y de su centro auténtico.

Si se piensa en una determinada porción de masa fresca de pan, debidamente hidratada, el rodillo ayuda a expandir una mezcla elástica determinada y constante. Esta operación se realiza para introducir aire a la masa. Con el trabajo mecánico de amasado se incrementa el ingreso del oxígeno que necesita la levadura, que son bacterias que producen  $\text{CO}_2$ , para incrementar el volumen de la masa cuando después reposa. Pero antes, hay que extender y doblar, volver a extender, y así. Cuando se extiende la masa con el rodillo, aumenta su área, mientras más aumenta el área, más disminuye el espesor de la masa; esto, porque la masa es constante. Un incremento produce una disminución, son contrarias y directamente proporcionales. De nuevo, esto es porque la masa de pan es aproximadamente constante. Algo así debería pasar con la cultura, al extenderla, su espesor disminuye. Según Nietzsche, la disminución del espesor es perjudicial para la cultura que más veces ha sido

heredada. La propuesta de Nietzsche es la esfera, la agrupación alrededor de un núcleo denso y escaso. La propuesta de Comenius, en *Didáctica Magna*, es el disco. La misma "masa" de la cultura auténtica se esparce, con la técnica y el instrumento, en un cilindro de poca altura. La periferia tiene una mayor distancia a ese centro profundo que supone la cultura auténtica.

Toda didáctica tiene un protocolo, al menos, aquel que intenta una solución a la cobertura. El protocolo es un esquema secuenciado y recurrente de elementos significantes previsto que concretan el azar del mundo. La cobertura tiene que ver con una nueva distribución de la cultura en contenidos, en conocimiento, esto obliga a tener una proporción gobernable y administrable entre los que enseñan y los que son enseñados. Como el trabajo del maestro se multiplica; la simplificación, dosificación, elección, facilitación, tiene que ver con esa multiplicación. La cultura, a la que un Estado ofrece acceso, a través de los sistemas educativos tiene para el joven Nietzsche, al menos, un problema. El problema de la educación que ofrece el Estado es el rasero, el nivel de esfuerzo al que está el acceso a una auténtica cultura. La autenticidad de esta cultura radica en su alta y estrecha medida. El rasero no puede ser el promedio, la cobertura no tiene que ser un promedio de cultura para todos. Los estudiantes tendrían que pasar por un trabajo de acceso ciego a la cultura, para que este acceso lleve a regiones privilegiadas, análogas a la excelencia griega, recontextualizada, sí, pero con gran cantidad de trabajo incorporado.

En las conferencias, el joven orador, cuenta una anécdota en la que se encuentran un maestro, un discípulo y unos intrusos espías, estudiantes desafortunados, pero ya interesados en el saber (por eso se quedan a espiar). El maestro y el discípulo esperan por mucho tiempo a alguien y conversan mientras, sobre la educación. Los dos estudiantes desafortunados habían estado practicando el tiro con ruidosas pistolas. Se encuentran los personajes y hay un regaño por parte del maestro, se separan. Luego, los estudiantes escuchan de manera furtiva un diálogo apasionado entre el maestro y el discípulo. Uno, de los que escuchan, es el orador. Posteriormente, los cuatro personajes se encuentran e intercambian palabras que resultan ser exposiciones sobre las instituciones educativas. Al final de la quinta conferencia aparece, a lo lejos, el personaje al que han estado esperando el maestro y su discípulo, estos han dado muestra de veneración en la espera. El sabio se acerca, envuelto en una inaudita compañía, jóvenes bulliciosos. Esta conducta pueril no se esperaría de semejante sabio, al cual se le atribuye cierto aborrecimiento por la juventud descarriada.

El joven Nietzsche usa la analogía para poner en discusión el lugar de la educación media en el camino que toma la cultura. Una de las oposiciones centrales, es aquella que se establece entre una idea de acceso a una cultura auténtica y otra que simplifica, divierte y hace ruido, como las voces de los jóvenes y sus pistolas. El conferencista pone a elegir, con la analogía, entre un legado cultural en la educación profunda y total y una simplificación de la cultura con la educación extensa y universal. El deseo por acceder a niveles escasos y costosos de la cultura moviliza una rivalidad voluntariosa consigo mismo; mientras que la distribución equitativa de la cultura no puede movilizar aquello que todos poseen por derecho: el mediano nivel operativo de las mayorías. Nietzsche arremete contra el periodismo y cierta filología. A la primera por superficial, a la segunda por alienada. Superficial como solución para la cobertura, para la máxima extensión de la comprensión inmediata, urgente y repentina, que es la opinión y la percepción. Alienada en la filología porque le es suficiente el estudio de la etimología en el legado de una cultura auténtica.

Para que una didáctica sea un objeto técnico tendría que haber una relación de causalidad recurrente entre pensamiento y vida. Una didáctica que se asocie a la vida, exclusivamente, así desayunen o no los estudiantes, es un aparato separado de la articulación social. Aquella didáctica que se asocia al pensamiento no es un objeto técnico, es un utensilio que define su linaje con la reproducción. Cada didáctica es una parte de las posibilidades, pensamiento y vida tienen que subsistir en la didáctica como objeto técnico. Simondon lo ve de esta manera,

El objeto técnico individualizado es un objeto que fue inventado, es decir producido, por un juego de causalidad recurrente entre vida y pensamiento en el hombre. El objeto que solamente está asociado a la vida o al pensamiento no es objeto técnico sino utensilio o aparato. No existe consistencia interna, porque no existe medio asociado que instituya una causalidad recurrente. (Simondon, 2007, p. 81)

Pero, como se dijo, hay una posible didáctica que se asocia en un esquema de causalidad recurrente, ese esquema se mantiene en la relación con la vida y con el pensamiento. La causalidad recurrente opera en un medio asociado, más que en el conjunto técnico cerrado con el que cierta didáctica entra en relación. El medio asociado de la didáctica puede ser la cultura universal, con ella se leería lo local, el contexto, el conjunto. Una didáctica que se asocie a la vida, por separado, es la misma que se busca en la cobertura, la garantía de la vida ordenada de una población abastecida, por

lo tanto, gobernada. Una didáctica que se asocie al pensamiento pierde el mundo donde se despliegan las relaciones. Pero habría que hacer algo radical con ese abastecimiento de la población o con su sublimación, superar la supervivencia, cultivar el legado, cuidar el pensamiento comprometido con la vida.

## Epílogo

Los saltos (aquí son dos) en los esquemas técnicos se mantienen en la misma jerarquía porque los esquemas de operaciones, como unidad técnica, subsisten y comparten el mundo en paridad de realización. Los saltos en los esquemas técnicos van de la abstracción magnífica en la artificialidad, hasta la concretización en lo humano. El esquema técnico del preceptor privado medieval tiene un salto en sus esquemas técnicos, da paso al esquema técnico del preceptor público, así es como aparece en la obra *Didáctica Magna* de Jan Amos Comenius. La educación, con la didáctica, se vuelve sistema, se concretiza con un salto en los esquemas de la técnica educativa y se acopla como cobertura de un servicio de conocimiento, que no de saber, porque el saber no podría transportarse.

Volviendo a la pregunta inicial ¿Cuál es el lugar que ocupa esta didáctica en un linaje técnico, operando con una analogía donde la didáctica es análoga a un objeto técnico?

En la educación estamos en el mismo esquema técnico propuesto e implementado por Comenius en el siglo XVII, la didáctica como analogía de un objeto técnico tiene un salto al sistema educativo de las naciones, que todavía se verifica. La inclusión en el sistema de aparatos como las plataformas de las tecnologías de la información y la comunicación está previsto en el esquema técnico de la *Didáctica Magna*. Podría continuarse por esta vía con la pregunta por la asincronía de un manual como este, un manual habla también desde lo remoto con una estructura de búsqueda. La educación pública sigue teniendo el mismo esquema que privilegia el saber, dando un rodeo por la relación con el saber para llegar a lazo social, es a propósito del saber que se edifica un lazo educativo. Una didáctica aquí tendría un esquema técnico estructural, como se ha dicho, efecto de un salto en el linaje técnico. Es imposible administrar esta didáctica porque el método, la fórmula empírica (si la hubiera) estaría encaminada a disponer la selección de un legado saber, menos por el contenido que el tipo de relación. Entonces se contaría, en el linaje de este objeto técnico, con una analogía formal con la

didáctica en tres esquemas técnicos, la didáctica del preceptor privado, el preceptor público y una posible didáctica en la formación. Esta última, entendida como la posibilidad de que la relación de saber tenga más relevancia que el contenido, pero que sea posible solo a condición del saber en la escuela.

En esta investigación habría tres esquemas técnicos, el de una didáctica privada renacentista (de la que no se trató), una didáctica pública de la cobertura (desde *Didáctica Magna*) y una posible didáctica formativa en propuesta. Entre estos esquemas técnicos se verifican unos saltos que es objeto preliminar en esta reflexión dentro de un proyecto de investigación. En fases posteriores de la investigación se podrá retomar la matriz técnica que se propone aquí para actualizarla, tomando la referencia empírica de un diseño que podrá ser contenido de otro texto. Sin embargo, para un trabajo empírico, se pudiera intentar medir las operaciones de los objetos técnicos, aceptados como tales y ensamblados en esquemas de operación distinguibles, por lo tanto, susceptibles de intervención. La reflexión contenida en este texto es independiente del contexto porque despliega unos conceptos que generalizan, en operaciones técnicas, los esquemas técnicos de un linaje de la didáctica, como si fuera un objeto técnico. Funciona así en cualquier contexto, aunque habría que verificar las excepciones. En la posible didáctica formativa no podría ser posible el autoaprendizaje, Comenius apoya esta idea. Como se ha dicho con la postura desplegada en el texto, es necesario un lazo social a expensas del saber, donde se aprende también a querer saber.

Finalmente, la analogía que se emplea en esta reflexión investigativa es distinta a la hermenéutica, en todo caso sería una heurística (Koen, 1985, p. 95). Pero no. La reflexión ha ido por otro camino porque va detrás de una ontogénesis del objeto técnico. Más que ser una interpretación que produzca un sentido, es la reconstrucción de los esquemas técnicos en que operan los objetos técnicos. Por su puesto que incluso esto produce un sentido, pero habría que ver cuál pudo haber sido este. En esta reflexión se delimita, con consideraciones estructurales, un objeto técnico: la didáctica en tanto esquema técnico de enseñanza en la educación.

## Referencias

- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. Prodic-El Griot.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico, Clases, códigos y control*. Ediciones Morata.
- Bustamante, G. (2017). Carl Gustav Jung y la educación. *Pedagogía y Saberes*, 46, 65-75.
- Charbonnier, G. (2006). *Entrevistas con Claude Lévi-Strauss*. Amorrortu Editores. (Original publicado en 1961).
- Combes, M. (2017). *Simondon, una filosofía de lo transindividual*. Editorial Cactus.
- Comenius, J. (2013). *Didáctica magna*. Ediciones Akal. (Original publicado en 1632).
- Ende, M. (1985). *La historia interminable*. Editorial Alfaguara. (Original publicado en 1979).
- Koen, B. (1985). *El método de ingeniería*. Universidad del Valle.
- Nietzsche, F. (2010). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Tusquets Editores. (Original publicado en 1872).
- Platón, (1961). *Primer Alcibíades*. Aguilar.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo libros. (Original publicado en 1958).
- Simondon, G. (2009). *La individuación, a la luz de las nociones de forma e información*. Ediciones La Cebra y Ediciones Cactus. (Original publicado en 1969).
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Cactus. (Original publicado en 1953-1983)
- Sobel, D. (2006). *Longitud*. Editorial Anagrama.
- Trujillo, A, (2017). *Formación en máquina*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Bogotá D.C.



# Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo\*

Věra Schifferová\*\*

Traducción de: Germán Vargas Guillén  
Eliska Krausova Vlasakova

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2020

## Para citar este artículo

Schifferová, V. (2021). Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo. (Trad. G. Vargas y E. Vlasakova.). *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-13132>

\* Traducido con autorización de: Schifferová, Věra. "Jan Amos Komenský – portrét filozofa". In: Leško, V. – Schifferová, V. – Stojka, R. – Tholt, P. (eds.). *Patočka a novoveká filozofia*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2014, p. 105–128. [Acta Facultatis philosophicae Universitatis Šafarikianae; 48]. La traducción conserva el manejo de citas y referencias del texto original.

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

Jan Patočka ingresó a la comeniología, en 1941, con un artículo programático titulado *Una nueva mirada a Comenio*<sup>1</sup>. El título de este artículo es la expresión prístina de lo que Patočka trató en los siguientes treinta años, a lo largo de su carrera científica. Patočka reconoce en su texto a los representantes más destacados de la comeniología del momento; sin embargo, cree que “otro, un nuevo Comenio, se necesita hoy”, que no sería sólo una decocción de comida literaria masticada<sup>2</sup>. No hace falta decir que se distancia de los intentos de deshacerse de Comenio con frases sobre el realismo pedagógico y con “consignas ilustradas irenistas y enciclopédicas”<sup>3</sup> y que rechaza la crítica, ingenua e infructuosa de Comenio, desde el pensamiento moderno: “Si, por ejemplo, como a menudo escuchamos hoy que Comenio en filosofía se ha mantenido distante del correcto desarrollo, debemos darnos cuenta de que finalmente es una confesión del mismo Comenio quien tal vez se base en los logros sobresalientes de la ciencia moderna, que son algo muy importante, pero esa autoridad no se puede hacer desde una forma de pensar del mundo, la esencia misma del pensamiento ... Comenio es nuestro gran ser querido próximo y extraño. Entendemos algunos de sus resultados. No entendemos sus raíces. Sin embargo, incluso siendo un extraño para nosotros, puede hacernos un favor. Nos muestra más allá de los límites de nuestro universo mental”<sup>4</sup>.

Patočka, sin embargo, aquí, aunque con el debido respeto, se expresa críticamente sobre la imagen objetivo-positivista de Comenio, propuesta por J. V. Novák<sup>5</sup> y también esbozada por Ján Kvačala<sup>6</sup>. En esta perorata de Jan Kvačala se concibe a Comenio a la

luz de un problema espiritual y se llega a la imagen, bien pensada, pero poco elaborada y teológicamente unilateral. Según Patočka, se necesita la perspectiva de Comenio propuesta por Kvačala, complementada por un contenido más claro y diferenciado, al cual, sin embargo, se necesita “situar en el lugar del mapa histórico-espiritual al que Comenio realmente pertenece”<sup>7</sup>. Y esta tarea vital de toda la vida de Patočka se inicia en este estudio. Patočka trata de aclarar, especialmente, el mundo espiritual al que Comenio entró en Herborn y en el que luego casi constantemente continuó moviéndose; en sus límites encontramos nombres como Kepler y Newton, y, en el centro, a su vez, se encuentran Jacob Böhme, Jan Valentin Andreae, Tomás Campanella y el romántico empirista Francis Bacon. Muestra así Patočka que es un mundo espiritual complejo, esencialmente místico, anticuado, es decir, no sólo el mundo espiritual precursor de la Europa occidental moderna del racionalismo, como a menudo se ha juzgado erróneamente.

Desde esta concepción del Renacimiento, que permite situar allí en cierta medida a Comenio, Patočka se traslada al concepto del barroco. Pronuncia su opinión frente a las opiniones fenomenológicas conocidas por diez años, que había orientado Dietrich Mahnke, principalmente en su estudio *Der Barockuniversalismus des Comenius*.<sup>8</sup> Está de acuerdo en que, según Mahnke, los esfuerzos de Comenio para la organización universal de la educación, la vida de la Iglesia y el Estado viven de un impulso típicamente barroco por restaurar la unidad perdida del orden y la disciplina medievales, pero al mismo tiempo considera que esa es la forma en que Comenio quiere dar cuenta de esta unidad que no es característica del barroco, sino más bien de la especulación bíblico-neoplatónica, más antigua, con ausencia de procedimientos matemático-metodológicos del tipo desarrollado por Descartes o por Leibniz, pero conectados con el Barroco. Patočka es escéptico sobre esta tesis, en que medida se pueden encontrar tendencias espirituales que prevalecen desde finales del siglo XVI hasta principios del siglo XVIII: un universo intelectual tan separado y cerrado que podría describirse sin violencia como el título unificador de filosofía barroca. Sin embargo, Patočka vio con simpatía el hecho de que Mahnke vio en Comenio un mediador entre el misticismo del siglo XVI y Leibniz. Si Mahnke ayudó a aclarar esta relación hacia Leibniz, Patočka consideró necesario ajustar las líneas hacia atrás y aclarar la relación de Comenio con

1 PATOČKA, J.: O nový pohled na Komenského. In: Patočka, J.: Patočka, J.: Komeniologické studie. Soubor textů o J. A. Komenském. První díl. Texty publikované v letech 1941–1958. Ed. SCHIFFEROVÁ, V. Praha: OIKOYMENH 1997. Sebrané spisy Jana Patočky, vol. 9 (en adelante Komeniologické studie I), pp. 11–21.

2 Véase: *Ibíd.*, p. 11.

3 Véase: *Ibíd.*, p. 12.

4 *Ibíd.*, pp. 16–21.

5 Jan Václav Novák (1853–1920) fue un pedagogo checo, historiador de la literatura, traductor y editor de la obra de Comenio. Véase p. ej.: NOVÁK, J. V. – HENDRICH, J.: Jan Amos Komenský. Jeho život a spisy. Praha: Nákladem Dědictví Komenského 1932. Spisů „Dědictví Komenského“ č. 214. Časové otázky a rozpravy pedagogické; sv. 27.

6 Ján Kvačala (1862–1934) fue un pedagogo eslovaco, teólogo protestante, historiador de la Iglesia, fundador de la comeniología moderna y editor de la obra de Comenio. – Véase p. ej.: Kvačala, J.: Über J.A. Comenius» Philosophie insbesondere Physik: Inauguraldissertation zur Erlangung der philosophischen Doctorwürde an der Universität Leipzig. Leipzig: [Selbstverlag], 1886; KVAČALA, J.: *Komenský: Jeho osobnost' a jeho sústava vedy pädagogickej*. Turčianský Svätý Martin 1914.

7 *Ibíd.*, p. 11.

8 Véase: MAHNKE, D.: Der Barock-Universalismus des Comenius. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, XXI, 1931, p. 97–128, 253–279; XXII, 1932, p. 61–90.

el misticismo alemán, con Reuchlin, Agripa, Paracelso, Weigel, Böhme, los Rosacruces y especialmente con Nicolás de Cusa.

Como señaló Filip Karffík, el artículo *Una nueva mirada a Comenio* de Patočka lo escribió en un momento en que trabajaba intensamente en el libro *Filosofía de la historia*<sup>9</sup>. Este trabajo monumentalmente concebido, pero finalmente inacabado, fue enfocado hacia el problema de la transformación del hombre cristiano en un hombre postcristiano, que ocurrió en los siglos xv al xix. “Temáticamente, el artículo se refiere a la pregunta sobre lo que realmente sucedió durante esos siglos en los cuales del cristianismo nació un hombre sin cristianismo, el hombre postcristiano. Se equilibra así al hombre no cristiano y cristiano en el ámbito del postcristianismo; y, al cristiano con el fenómeno del hombre no-cristiano; este es, por lo tanto, el principal el tema del trabajo. Si no nos equivocamos, este es el tema espiritual principal de todo desarrollo moderno”<sup>10</sup>, escribió Patočka en la introducción a la *Filosofía de la Historia*. En relación con el trabajo sobre la *opus magna* Patočka se centró, de manera explícita y sistemática, en el estudio de las fuentes de la historia espiritual europea de los siglos xv al xviii: “Desde el Cusano hasta Ficino, Pico, Pomponazzi, Tritemio, Copérnico, Paracelso, Bruno, Kepler, Campanella hasta Jacob Böhme, y más, sólo por nombrar algunos de los autores, en cuyos estudios profundizó”. Y, “¡qué maravilla que a Comenio se lo enajenara en la sociedad diversa en 1941!”<sup>11</sup>. Según Karffík, esta es una prueba seria de que el trabajo comeniológico de Patočka surgió de sus esfuerzos filosófico-sistemáticos y que él es “uno de los brotes independientes, de sus esfuerzos sistemáticos originales”.

Cuando a Patočka no se le permitió dar clases ni conferencias en la universidad, durante el período de severa persecución política en la década de 1950, y en 1954 se abolió el Instituto T. G. Masaryk, en el que trabajó desde 1948, recibió refugio en un lugar de trabajo comeniológico recientemente establecido, del 1 de enero de 1954 al 30 de junio de 1956. Tra-

bajó en el Instituto de Investigación en Pedagogía; y, desde mediados del año 1956 hasta finales de 1957 en la *Sección de Ciencias Pedagógicas* de la Academia de Ciencias de Checoslovaquia. Como me contó Ivo Tretera —que era el colega más joven de Patočka en el Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía de Praga y luego también participante en los seminarios de apartamento de Patočka— dicho instituto cambió de nombre y pasó a ser “Instituto de Investigación en Pedagogía Juan Amós Comunista, administrado profesionalmente por profesores especializados”. Comenio se interpretaba así como un pensador “progresista”, se buscaba la dialéctica marxista en su obra, en suma, un despropósito que evidencia la estupidez de la pedagogía de corte marxista. Sin embargo, como ya se mencionó, Patočka no sólo recurrió a Comenio bajo la presión de una situación de vida desfavorable; su investigación sobre Comenio no era sólo trabajo forzado o una ocupación externa al margen de sus intereses. Sobre esto punto escribe Karffík: “Patočka, en el momento en que el destino lo llevó al Instituto de Investigaciones Pedagógicas, estaba preparado para el papel de intérprete del pensamiento de Comenio como pocos”<sup>12</sup>.

*Estudio comparativo.* El trabajo comeniológico de Patočka se puede observar en dos planos o en dos circuitos complementarios<sup>13</sup>. El primero de ellos es un estudio comparativo en el que Patočka localizó a Comenio en la cadena de sus predecesores, contemporáneos y sucesores. En este plano discute la relación de Comenio con Nicolás de Cusa, Descartes, Bacon en primer lugar, pero en diversos contextos —no sólo marginales— con muchos otros, como Campanella, Alsted, Andreae, Ratke, Spinoza, etc.; y, con respecto al futuro, principalmente, con Leibniz, Herder, etc. Estos trabajos van mucho más allá de su propósito puramente comparativo y tienen una gran importancia para la historia de la filosofía en general, especialmente para comprender en conjunto la complejidad de la vida espiritual del siglo xvii en continuidad con esos dos siglos anteriores, y con vistas al siguiente. Estos estudios contribuyen a aclarar los detalles del aporte específico de Comenio, que puede ser sobreestimado fácilmente, debido a la ignorancia básica de las fuentes apropiadas; o, por el contrario, subestimado en razón de un conocimiento escaso, superficial, no del todo comprensivo, cuando no se tiene el sentido de matices sutiles y complejas distinciones filosóficas en

9 Véase: KARFÍK, F.: Patočkova strahovská pozůstalost a jeho odložené opus grande. In: *Kritický sborník XX*, 2000/2001, pp. 141–142. Según Karffík, Patočka escribió la obra *Filosofía de la historia* en años 1940–1942. Véase: también, pp. 146–135.

10 PATOČKA, J.: Filosofie dějin. In: Patočka, J.: *Péče o duši. Soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách. První díl. Stati z let 1929 – 1952. Nevydané texty z padesátých let.* Eds. CHVATÍK, I. – KOUBA, P. Praha: OIKOYMENH 1996. Sebrané spisy. Sv. 1 (en adelante *Péče o duši I.*), p. 350.

11 KARFÍK, F.: *Patočkova strahovská pozůstalost a jeho odložené opus grande*, pp. 143–144.

12 *Ibíd.*

13 SOUDILOVÁ, V.: Úvod do Patočkovy komeniologie. In: Soudilová, V. – Palouš, R.: *Comenius redivivus. Příspěvky k filosofii výchovy.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1991, p. 19. *Studia paedagogica* 6.

su pensamiento, se repite acrítica, infructuosa y, sobre todo, erróneamente, que Comenio ha asumido esto o aquello de sus predecesores o contemporáneos, sencilla y simplemente; y, cuando se olvida que es preciso entender por qué Comenio recurrió a esta o aquella elección, esto es, lo que le hizo preferible tomar algo del Cusano, Bacon, Descartes, etc.; o, ya visto desde Comenio, por qué en un momento se hizo cargo de algo, de una parte de esas teorías o por qué dejaron de ser inspiradoras para él; y, sin que él dejara de ser Comenio, se convirtieron en creaciones propias en su desarrollo espiritual.

Patočka prestó la mayor atención a Nicolás de Cusa, quien para él era “el espíritu filosófico más original del siglo xv”. Además de varios y extensos pasajes comeniológicos-cusanológicos, en varios de sus propios escritos, desde sus propios inicios y dedicados a otras o más amplias temáticas trazó un estudio, dedicado a una comparación multifacética y profunda de *De Cusa – Comenio*, explícitamente en dos artículos publicados<sup>14</sup> y once títulos, más o menos complementarios de los estudios iniciales, que probablemente sirven de base para la preparación de la monografía *Comenio – De Cusa – Descartes*<sup>15</sup>.

¿Cuáles son los resultados de estas extensas comparaciones, en las cuales Patočka procede sistemáticamente de un escrito de Comenio a otro? ¿Por qué, al parecer, no omite ningún detalle, por insignificante que parezca? Su primer estudio comeniológico, ya citado, contiene un resumen de qué es lo más importante en este contexto; y, a lo que volverá la atención una y otra vez: la inspiración que tuvo Comenio de De Cusa, muy pronto e indirectamente, a través de la compilación de textos de este último según la compilación de extractos de Pinder<sup>16</sup>; también tuvo una enorme influencia en Comenio, decisiva, el espíritu del neoplatonismo, eventualmente sus variantes cristianas de Agustín.

En primer lugar, estaba la versión de De Cusa, de la vieja idea patrística, según la cual el mundo es como una escuela de sabiduría divina en la que el maestro es el *verbum divinum*. Patočka concluye del análisis de los pasajes relevantes de la *Didáctica* y de los *Praecognita pansophica*<sup>17</sup> que el mundo de Comenio es literalmente, no sólo figurativamente, *schola divini verbi*. Comenio evangeliza el modelo de De Cusa, reformándolo principalmente al decir que la imagen está hecha por la acción práctica del símbolo, que del conocimiento de la esencia deriva la idea de cómo organizar generosamente el camino hacia el significado de la vida no sólo del individuo, sino de toda la humanidad. El mundo como escuela es el símbolo que sirve de base para crear una nueva escuela real, para la educación universal, en un sistema escolar de los tiempos modernos. Esto lo convirtió en uno de los verdaderos puentes entre el preracionalismo del siglo xv y la Ilustración del siglo xviii<sup>18</sup>.

Patočka encuentra numerosos paralelos del pensamiento de Comenio, desde su inacabada enciclopedia *Theatrum universitatis rerum*,<sup>19</sup> con el Cusano (triadismo, comparación del tiempo y la eternidad con un reloj que avanza o se detiene, etc.)<sup>20</sup>. En mayor medida, encuentra analogías similares en escritos reconfortantes. Aunque la fuente básica del *Labyrinto*<sup>21</sup>NT, de Comenio, en términos formales y fácticos, es la síntesis de dos obras maestras de J. V. Andreae<sup>22</sup>, Comenio también adopta en esta obra algunos de los motivos de De Cusa, para tratarlos en forma de variación libre: es, *v. gr.*, la parábola *De beryllo* de De Cusa sobre las gafas mágicas que representan una nueva visión del mundo proporcionada por la ignorancia

14 PATOČKA, J.: Cusanus a Komenský. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*. Sebrané spisy. Sv. 9. Praha: Oikúmené 1997, p. 59–85; týž, PATOČKA, J.: Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie*. Soubor textů o J. A. Komenském. Druhý díl. Texty publikované v letech 1959–1977. Ed. SCHIFFEROVÁ, V. Praha: OIKOYMENH 1998. Sebrané spisy Jana Patočky, vol. 10 (en adelante *Komeniologické studie II*), pp. 134–148.

15 Véase: PATOČKA, J.: Komenský – Kusánský – Descartes. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie*. Soubor textů o J. A. Komenském. Třetí díl. Nepublikované texty. Ed. SCHIFFEROVÁ, V. Praha: OIKOYMENH / FILOSOFIA 1997. Sebrané spisy Jana Patočky, vol. 11 (en adelante *Komeniologické studie III*), pp. 217–362.

16 PINDER, U.: *Speculum intellectuale felicitatis humanae*. Nürnberg 1510.

17 Véase: Comenio, J. A.: *Janua rerum sive Totius pansophiae seminarium, Pansophiae Christianae liber III, quae vulgo dicuntur Praecognita pansophica*. In: *Johannis Amos Comenii Opera omnia*. Vol. 14. Ed. NOVÁKOVÁ, J. Praha: Academia 1974, pp. 9–107.

18 Véase: PATOČKA, J.: Dvojjí filosofování mladého Komenského. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, pp. 36–40.

19 Véase: Comenio, J. A.: *Theatrum universitatis rerum, to jest Divadlo světa*. In: *Johannis Amos Comenii Opera omnia*. Vol. 1. Eds. NOVÁKOVÁ, J. – KRÁLÍK, S. Praha: Academia 1969, pp. 95–181.

20 Véase: PATOČKA, J.: *Cusanus a Komenský*, c.d., p. 70.

21 NT *Labyrint světa a ráj srdce*, en checo; *Laberinto del Mundo y Paraíso del Corazón*, de 1631.

22 ANDREAEE, J. V.: *Peregrini in patria errores*. Strassburg 1618; týž, *Civis Christianus sive Peregrini quondam restitutiones*. Strassburg 1619. Viz k tomu PATOČKA, J.: *O filosofii J. A. Komenského*, c. d., pp. 294 - 297.

aprendida con su *coincidentia oppositorum*<sup>23</sup>. Patočka también sigue con gran detalle la analogía entre el significado especulativo que De Cusa le dio al, entonces de moda, juego de bolos *ludus globi*, con algunas de las ideas principales de *El centro de la seguridad*<sup>24</sup> sobre el doble centro del hombre, la “mismidad” ...: “la “otredad”, etc. Pero ni aquí acepta Patočka la influencia de De Cusa como una aceptación pasiva, sino como estímulos que Comenio procesó de modo original<sup>25</sup>.

Mientras que la comprensión común de los libros de texto, según de De Cusa, es simplemente una *docta ignorante*, Patočka señala que el componente más antiguo del pensamiento de éste es el *triadismus* como una de las encarnaciones más importantes y elaboradas de la idea agustiniana de *vestigia trinitatis*.

Fue este triadismo de De Cusa el que decidió no sólo la forma final de la filosofía natural y la metafísica de Comenio, su estructura externa y su contenido intelectual, sino que también tuvo serias consecuencias para su pedagogía, especialmente su fundamento filosófico. Si Comenio, en la forma final de su metafísica, sentó un contenido que es decididamente no aristotélico en su “marco aristotélico”<sup>26</sup>, de ella hay “un espíritu epocal formal cuasiaristotélico”<sup>27</sup>, como lo merecía de De Cusa, en primer lugar. Sin embargo, según Patočka, Comenio convirtió el triadismo en algo nuevo: lo convirtió en un sistema deductivo. Se convirtió así Comenio en quien anticipó sistemas mucho más grandes, que vinieron después de él<sup>28</sup>.

Patočka considera que la idea de armonía, que resulta en una *panharmonía*, es el punto de partida para Comenio. Lo vincula a la idea de fusionar opuestos, que se extiende desde De Cusa a Pseudodionysius: “Si no hay opuestos insuperados e insuperables, esto da como resultado una armonía general (*panharmonía*)”<sup>29</sup>.

Patočka señala que Comenio fue el primero de los pensadores modernos en comprender una de las ideas filosóficas más antiguas, “que parecía haber revelado todo lo que pudo, mostrará su verdadero poder racionalizador en la enseñanza y la educación”<sup>30</sup>.

Según Patočka, el origen prístino de Comenio radica precisamente en el hecho de que reconoció qué ideas sistemáticas pueden ser la base de la educación continua y encontró esta base en la idea de la armonía. Patočka en el artículo *Comenio y las principales ideas filosóficas del siglo XVII* distinguió cuatro conceptos racionalistas principales de dicho siglo: la ciencia matemática naturalista moderna (Galilei, Kepler, Stevin, Descartes, Huyghens, Newton, Leibniz); las teorías políticas modernas de Hobbes hasta los teóricos de *raison d'état*; la metodología histórica de Vico; y, el cuarto concepto racionalista es la pedagogía sistemática creada por Comenio. Patočka llegó así a la conclusión de que Comenio se convirtió en uno de los principales representantes del racionalismo del siglo XVII precisamente porque rechazó la ciencia matemática naturalista, cuya creación fue el mayor éxito racionalista de ese siglo, y que hizo de la antigua idea de la armonía un instrumento de racionalización<sup>31</sup>. Sin embargo, sólo Leibniz logró sintetizar la idea de la armonía del mundo con un mecanismo moderno y así “modernizar la armonía de las filosofías y revivir el mecanismo con un significado más profundo”<sup>32</sup>. Según Patočka, “Comenio buscaba en los caminos donde sólo Leibniz encontrará algo”<sup>33</sup>.

Patočka también caracterizó a *Francis Bacon*<sup>34</sup> como un *líder filosófico* para Comenio, pero el pensador checo no lo siguió de una manera directa y

23 Véase: *Cusanusa Komenský*, pp.74–75.

24 Véase: Comenio, J. A.: *Centrum securitatis, to jest Hlubina bezpečnosti*. Eds. NERADOVÁ, K. – STEINER, M. In: *Johannis Amos Comenii Opera omnia*. Vol. 3. Praha: Academia 1978, pp. 473–564. – Comenio, J. A.: *El centro de la seguridad*. Traducción del checo y comentario de Helena Voldan. Fragmento de „El centro de la seguridad“ y Nicolás de Cusa de Jan Patočka. Buenos Aires: Ekumene Comenius Cultural Center S.R.L. 2000.

25 Véase: tamt., pp. 76–78.

26 Véase: PATOČKA, J.: *Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský*, c. d., p. 143.

27 Véase: PATOČKA, J.: *Transcendentalia a kategorie*. In: *týž, Komenský – Kusánský – Descartes*, c. d., p. 235.

28 Véase: PATOČKA, J.: *Triády Cusanovy a triády Komenského*. In: *týž, Komenský – Kusánský – Descartes*, c. d., p. 298.

29 PATOČKA, J.: *Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský*, c. d., p. 146.

30 PATOČKA, J.: *Komenský a hlavní filosofické myšlenky 17. století*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, pp. 141–142.

31 Véase: *Ibíd.*, p. 138–141. Véase, también: SCHIFFEROVÁ, V.: *Comenius und der neuzeitliche Rationalismus*. Jan Patočkas Interpretation der Philosophie des 17. Jahrhunderts. In: Hagedorn, L. – Sepp, H. R. (eds.): *Andere Wege in die Moderne: Forschungsbeiträge zu Patočkas Genealogie der Neuzeit*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2006, p. 178–188.

32 PATOČKA, J.: *Filosofické základy Komenského pedagogiky*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I* s. 215.

33 *Ibíd.*, p. 214.

34 Estos estudios de Patočka explícitamente comparan a Comenio con Francis Bacon: PATOČKA, J.: *Bacon Verulamský a Komenského Didaktika*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, pp. 151–160; PATOČKA, J.: *Velká didaktika, Bacon a Josef Hendrich*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, pp. 319–321; PATOČKA, J.: *Komenský a Bacon*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie III*, pp. 542–583.

ciega, sino sólo donde se ajustaba a su concepción educativa y a su posible corrección. Siguió a Bacon en su espíritu práctico, en el que el conocimiento no tiene sólo propósito en sí mismo, sino en la vida, en los inventos, etc. Comenio quedó cautivado por la idea de Bacon de una corrección metódica radical de todas las cosas. Bacon le dio la idea de que todo el conocimiento humano debe ser *reformado* metódicamente<sup>35</sup>.

En la obra de Bacon, Comenio encontró por vez primera la concepción generosa del problema del método. Bacon le mostró que *un método unificado* pertenece a una ciencia unificada<sup>36</sup>. Si Comenio no reprodujo el método inductivo, como un método universal, y atribuyó esta función a un método sincrítico, basado en la panarmonía, esto indica que al final prevaleció en una tradición de pensamiento más antigua<sup>37</sup>. Así, la conclusión general de Patočka es: "Comenio no aceptó a Bacon, pero Bacon era de suma importancia para el surgimiento de su concepción pansófica"<sup>38</sup>.

Ya en el año 1956, Patočka descubrió que la investigación comeniológica todavía no dejaba en claro los comienzos de la relación de Comenio con Bacon, y, que en general creía erróneamente que era imposible demostrar que Comenio conocía a Bacon al momento de elaborar sus concepciones pedagógicas. Patočka disipa este concepto erróneo en varios puntos de su argumento fáctico y lo demuestra principalmente por los paralelismos entre el *Novum Organon* y la *Didáctica Magna*. Es sobre todo en relación con la idea, ampliamente concebida, de una máquina en el sentido del método mecánico, que incluye tanto los mecanismos en el sentido más estricto como la mecánica del método de enseñanza. En este contexto, Patočka introduce el importante término *premecanicismo* (para Bacon, Comenio, pero especialmente para Bruno y otros pensadores del Renacimiento), a saber, "el conocimiento de que las máquinas, el mecanismo, la forma y el movimiento son categorías naturales cruciales, pero estas categorías aún no se comprenden en su propia naturaleza matemático-física"<sup>39</sup>.

El segundo paralelismo esencial en la comparación de los escritos de estos autores es la idea del propósito de la corrección metodológica, lograda en Bacon por el conocimiento de la naturaleza aplicada, prácticamente aplicada; y, en Comenio por la racionalización y la humanización de la vida por la educación: un ser humano que domina el mundo, la naturaleza, a sí mismo, al ser universal, como era en principio, en el Paraíso, antes de la caída. Para Bacon, sin embargo, este proyecto lleva a la idea de la tecnología, no a la idea de la educación, y su medio no es la pansofía cristiana, sino la ciencia desprovista de inherencias teológicas, señala Patočka<sup>40</sup>.

Según Patočka, "Comenio no sólo conocía a Bacon en la época de la *Didáctica*, sino que indudablemente podía confiar en Bacon al menos en estos dos puntos, nada insignificantes (...) Sin embargo, cuando Comenio conoció a Bacon, su filosofía ya no era tabula rasa, estaba casi terminada, y, Bacon sólo podía ingresar por las entradas y pasillos preparados"<sup>41</sup>.

En un estudio inédito sobre *Comenio y Bacon*, Patočka amplió su comparación a los campos de la metafísica y la filosofía del lenguaje. Expresó la suposición de que ya se pueden encontrar rastros de la influencia de Bacon en el texto de *Prima philosophia* de Comenio, hecho en la región de Lesno por Patočka, Bacon influyó en el período de la preparación general de este trabajo, al separar la filosofía primera de la metafísica, que formó parte de la *Philosophia naturalis*. La filosofía primera de Bacon trata los principios trascendentales y más generales, comunes a las diversas ciencias. Este trabajo de Bacon probablemente explica por qué Comenio concibió "las reglas generales de su cuarta sección como una tarea especial, separada de los otros problemas de ontología (...) y que llamó a estas reglas *principia intelligendi itemque axiomata*, lo que atrajo tanta atención de M. Wundt. No se trata sólo del *principia essendi*, sino también del *intelligendi*"<sup>42</sup>. Y esto puede estar relacionado con el hecho de que Bacon postuló su ciencia como un conjunto de axiomas, que no son propios de las ciencias parciales, aunque se adaptan a muchas de ellas.

Según Patočka, Bacon también influyó en la filosofía del lenguaje de Comenio. Comenio, en *Linvarum methodus novissima*, se inspira en el motivo del libro sexto de Bacon *De augmentis scientiarum*; Contra Aristóteles, quien en *De interpretatione* "sólo trata con el significado, es decir, la relación entre idea y signo;

35 Véase: PATOČKA, J.: *Komenský a hlavní filosofické myšlenky 17. století*, c.d., p.143 .

36 Véase: PATOČKA, J.: *Filosofické základy Komenského pedagogiky*, c.d., p. 186.

37 Véase: PATOČKA, J.: Doslov ke knize Gentium salutis reparator – Posel míru a blaha národů. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, p. 135.

38 PATOČKA, J.: *Komenský a hlavní filosofické myšlenky 17. Století*, c.d., p.143 .

39 PATOČKA, J.: *Bacon Verulamský a Komenského Didaktika*, c.d., p.158.

40 PATOČKA, J.: *Dvojí filosofování mladého Komenského*, c.d., p. 39.

41 PATOČKA, J.: *Bacon Verulamský a Komenského Didaktika*, c.d., p. 159.

42 Véase: PATOČKA, J.: *Komenský a Bacon*, c.d., p. 573.

Comenio exige, siguiendo a Bacon, que la gramática filosófica también trate la relación entre palabras y cosas (...). La intención de Aristóteles es crear una doctrina del significado independiente de las formas de expresión de cualquier discurso (...). Incluso si Aristóteles no lo logra (...) se trata del significado lógico, no sólo de la expresión lingüística. En contraste, con Comenio, que sigue los pasos de Bacon, se intenta capturar el lenguaje en su estructura general, que contiene un componente lógico, pero que va más allá de ese componente. Comenio cumple con el programa de Bacon; muestra que, además de la relación semántica, (...) la palabra tiene una relación material (...) por lo que el habla tiene tres factores necesarios: 1) cosas que deben señalarse, 2) mentes que se indican entre sí, 3) palabras, que indican algo por mutuo consentimiento. Este axioma básico de la lingüística filosófica parece ser la propiedad original de Comenio”<sup>43</sup>.

Otra gran figura en las comparaciones comeniológicas de Patočka es René Descartes<sup>44</sup>. La comparación de Comenio con Descartes ha sido siempre uno de los grandes temas de la investigación comeniológica. Es una cuestión filosófica clave, cuyo significado va mucho más allá tanto de la relación entre los propios pensadores y del circuito de la propia comeniología. Implica una serie de otras reflexiones parciales sobre la naturaleza del pensamiento moderno en general, sobre las alternativas que se abrieron en la importante división del siglo XVII antes del desarrollo espiritual de Europa, y esto nuevamente no es sólo una mera cuestión espiritual de historia de la filosofía, sino de una reflexión sustancial sobre el contexto histórico de muchas de nuestras dificultades actuales, callejones sin salida y crisis, a los que la comparación mencionada ofrece lecciones explicativas.

Patočka señala que sólo hacer la pregunta sobre la relación entre Comenio y Descartes es peligroso, puesto que conduce a un *tratamiento no histórico*<sup>45</sup>. Según Patočka, las similitudes entre los dos pensadores son sólo externas, e internamente su incompatibilidad pasa a primer plano. Descartes, como matemático y mecanicista riguroso, no comprendía mucho el lado teológico de la pansofía de Comenio —donde tradicionalmente se buscaba la distancia polar de su oposición mutua—, como tampoco su idea de panarmonía. Aunque Comenio valoraba las ideas

de claridad y precisión matemáticas, permaneció oculto para él que Descartes basó todo su método en estas ideas. A Comenio, Descartes le debió parecer un “escéptico peligroso”, mientras que a Descartes Comenio le tuvo que parecer un fantasioso peligroso”<sup>46</sup>.

Patočka, con su verdadero *tratamiento histórico*, dejó claro lo que oscurecía el enfoque no histórico. Este enfoque daba la impresión de que, en algunas cuestiones científico-naturalistas y metodológicas, Comenio sólo se había quedado dormido por un tiempo, como si estuviera simplemente equivocado en un malentendido, derivado de algo de su poca comprensión, algún descuido o incluso un conservadurismo esencial. Desde luego, no se puede elogiar a Comenio por el hecho de que, a diferencia de Descartes y otras personalidades ingeniosas de su época, se encontró en muchos sentidos fuera de la corriente progresiva de la ciencia matemática y de las ciencias naturales contemporáneas. Patočka tampoco hace eso. Sin embargo, merece atención el hecho de que la relación de “Comenio con las ciencias naturales de su tiempo se refleja sólo en parte en una declaración sobre su posición histórica. Es mucho más importante aún que la ciencia matemática moderna en la forma del mecanicismo del siglo XVII no podía convertirse en la base de su sistema de pensamiento, que requería un concepto de naturaleza completamente diferente en su tendencia de la educación general. El sistema filosófico-educativo de Comenio es un producto completamente diferente de las tendencias racionalistas modernas de la ciencia matemática, y sería incorrecto querer juzgar este producto diferente del esfuerzo humano para racionalizar y organizar la vida con los mismos criterios, o evaluar de acuerdo con los términos y condiciones, métodos, de la ciencia matemática moderna ... Comenio —agrega el autor— con sus esfuerzos de sistemática educativa, con la idea de un mundo visto en la *sub specie educationis*, está sólo en su tiempo y esta es una de las razones por las que ni su tiempo, ni el siglo XVII, lo entendieron como un educador. El eclipse de la estrella Comenio durante la Ilustración provino no sólo de los ataques de los ilustrados, como los de Bayle y Adelung, sino sobre todo del interés científico unilateral de esa época con su mecanicismo predominante”<sup>47</sup>.

El hecho de que Comenio no se ocupara de cuestiones del mecanicismo, que las ignorara o incluso las rechazara, como lo hizo en relación con Copérnico o Descartes, no fue una mera coincidencia, sino un precio que tuvo que pagar por la realización de su intención central. Comenio “entendió cómo un uni-

43 Véase: Ibíd., p. 581.

44 Véase: SCHIFFEROVÁ, V.: Vztah Komenský a Descartes v interpretaci Jana Patočky. In: *Studia Comeniana et historica*, č. 26, 1996, pp. 381–390.

45 Véase: PATOČKA, J.: *Filosofické základy Komenského pedagogiky*, c.d., p. 169.

46 Véase: PATOČKA, J.: Náčrt Komenského díla ve světle nových objevů. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, pp. 104–105.

47 PATOČKA, J.: Některé z dnešních úkolů bádání o Komenském. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, pp. 309–310.

verso armonioso, regido por el paralelismo general, es extremadamente adecuado para su intención didáctica, porque en un mundo así todo forma un todo, y así enseña todo de todas las formas posibles. Un universo tan holístico era una base adecuada para la didáctica sistemática cuyo programa tenía en mente Comenio<sup>48</sup>. Patočka “también afirma que si Comenio se hubiera apoyado en la concepción mecanicista de la naturaleza”, desarrollada en ese momento, “no habría sido capaz de sistematizar, y así racionalizar, en su tiempo, el proceso educativo<sup>49</sup>”.

En sus comparaciones Comenio-Descartes, Patočka prestó gran atención a los problemas metodológicos. Señaló cómo la apreciación del legado intelectual de Comenio depende de cómo uno u otro comeniólogo ve la revolución cartesiana<sup>50</sup>. Según Patočka, Josef Hendrich,<sup>51</sup> quien comparó a Comenio con Descartes<sup>52</sup>, estaba “empañado” por la aceptación incondicional del punto de vista cartesiano; incluso, en este caso, se trataba de un enfoque no histórico unilateral de Comenio, lo que constituía un obstáculo para una comprensión y una apreciación adecuadas de la contribución real del pensamiento de Comenio. Comenio, como subrayó Patočka, se defendió ferozmente de la embestida del subjetivismo cartesiano moderno, cuyos límites, además, fueron señalados por algunos pensadores recientes. La doctrina de Comenio no es una doctrina moderna, es una defensa de una *gran totalidad transubjetiva*. Comenio fue a otra parte en la pedagogía moderna, que contiene un “tecnicismo subjetivamente subjetivista”, es decir, a establecer “la verdadera pedagogía como la introducción del hombre, un ser universal, en una totalidad universal<sup>53</sup>”.

Sin embargo, según Patočka, la doctrina de Comenio gana en originalidad al perder su modernidad. Se convierte en “una doctrina de educación sistemática que verdaderamente trasciende el aspecto de la técnica

puramente didáctica<sup>54</sup>. No le quita mérito a Comenio que no aceptara la imagen de la naturaleza trazada por la ciencia matemática y que “permaneciera en el umbral de la ciencia y la filosofía modernas<sup>55</sup>”. “Hoy sabemos que el mecanicismo científico también tiene sus límites, que su esfuerzo por nivelar todo y sus leyes a un nivel mecánico no está justificado, tenemos entonces un poco más de comprensión para el mundo, como lo veía Comenio, es decir, el mundo vivaz, ordenado, lleno de significado (...)”<sup>56</sup>. La vivacidad del legado intelectual de Comenio, señaló Patočka, radica precisamente en el llamado a recurrir a una revisión de nuestros fundamentos, *orígenes y puntos de partida*<sup>57</sup>.

Otro de los grandes méritos de Patočka, que opacan considerablemente las antiguas nociones poco precisas de una especie de falta de contacto extraordinaria de ambos pensadores, son sus análisis de la forma en que Comenio incorporó al *Cogito* de Descartes (y también de Agustín y Campanella) en su sistema. “Comenio convirtió así al *Cogito* en el punto de partida de su tardía construcción sistemática<sup>58</sup>, e incluso “transformó su argumento en uno de los pilares sistémicos de su concepto sistémico<sup>59</sup>”. Patočka encuentra éste tema con gran sorpresa en los hallazgos Halle<sup>60</sup>. ¿Y quién más podría haber juzgado

48 PATOČKA, J.: Základní filosofické myšlenky Komenského v souvislosti se základy jeho všeobecného vychovatelství. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, p. 265.

49 Ibíd. Véase también: SCHIFFEROVÁ, V.: Comenius als Scheideweg des traditionellen und des modernen Denkens: Zu Patočkas Comenius-Interpretation. In: *Acta Comeniana*, č. 38, 2000, p. 161-173.

50 Véase: PATOČKA, J.: Přítomný stav bádání o Komenském. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie II*, p. 54.

51 Josef Hendrich (1888-1950) fue un pedagogo checo, editor y traductor de la obra de Comenio.

52 Véase: PATOČKA, J.: *Filosofické základy Komenského pedagogiky*, c.d., p. 168.

53 Ibíd.

54 Véase: PATOČKA, J.: *Přítomný stav bádání o Komenském*, c.d., pp. 54-55.

55 Véase: PATOČKA, J.: Komenského Všeobecná porada. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, p. 209.

56 PATOČKA, J.: Mezihra na prahu moderní vědy: Cusanus a Komenský. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie II*, p. 145.

57 PATOČKA, J.: Jan Amos Komenský. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, p. 41.

58 PATOČKA, J.: Mezihra na prahu moderní vědy: Komenského Všeobecná porada. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie II*, p. 183.

59 PATOČKA, J.: Někteří z dnešních úkolů bádání o Komenském, c.d., p.310.

60 “Hasta hace poco, no se sabía que Comenio podía utilizar la técnica tan hábil y original. argumentos cartesianos básicos para la construcción de su sistema fundamentalmente diferente”, escribe Patočka en el artículo *Komenský a hlavní filosofické myšlenky (Comenio y sus principales ideas filosóficas)*. c. d., p. 146.- Al final del año 1934 Dmitrij Čyževskij descubrió en el archivo de la biblioteca del orfanato de Halle los manuscritos de la obra de Comenio *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* (Consulta general sobre la emienda de los asuntos humanos), en el año 1939 se descubrieron además algunas partes impresas de esta misma obra. Véase: BALÍK, V.-SCHIFFEROVÁ, V.: Introduction to the General Consultation. In: *Johannis Amos Comenii Opera omnia*, Vol. 19/I: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Europae Lumina. Panegersia. Panaugia. Eds. STEINER, M. -BALÍK, V.-ČAPKOVÁ, D.-SCHIFFEROVÁ, V.-KLOSOVÁ, M. Praha: Academia 2014, pp. 46-47.

el asunto de manera más competente que Patočka, quien pensó en el problema del *Cogito*, las ventajas y los límites de su ubicación y la solución de Descartes desde la visión filosófica de las *Meditaciones cartesianas* de Husserl, que ya conocía por las conferencias de este profesor en París, y al final de su carrera académica también centró sobre el tema uno de sus últimos seminarios en la Facultad de Filosofía de la Universidad Carolina?

Comenio coincide con Descartes en que la luz de la mente no garantiza la existencia de su objeto al principio, y que nuestra primera certeza de existencia es el *cogito*. Esta idea falta en Campanella, aunque de manera diferente en estas consideraciones, “Comenio se parece a Campanella mucho más que a Descartes”. A la manera de Agustín, entiende el *lux mentium* como *visio in Deo* y “se inclina ontológicamente hacia la idea del *Cogito* de Agustín”<sup>61</sup>. Patočka analiza estas similitudes y diferencias con gran detalle en el trabajo, inédito sobre *Descartes y Comenio* —a la luz de los nuevos hallazgos de Halle<sup>62</sup>—, que lamentablemente permanecieron en forma de veintidós páginas, muy densas, pero sólo como un bosquejo aproximado.

*Obras de Patočka directamente relacionadas con los escritos de Comenio.* Si damos un vistazo rápido a las obras de Patočka directamente relacionadas con los escritos de Comenio y los componentes individuales de su pensamiento, deberíamos evitar sólo una catalogación enumerativa clara y un mero mapeo de un extenso terreno de investigación, donde no hay demasiados lugares desapercibidos, y encontrar los más beneficiosos; se tratará de dos áreas relativamente distantes en el tiempo y en el tema: Escritos reconfortantes y *Consulta general sobre la reparación de los asuntos humanos*.

Patočka prestó gran atención interpretativa a los escritos de Comenio *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Logró demostrar que, para Comenio, la salida del laberinto es la educación integral, que finalmente conduce a un bien general, y así rompe el puente filosófico sobre el conjunto de su obra, donde todo se ve *sub specie educationis*. Al mismo tiempo, este puente es un puente entre las “Profundidades de la seguridad” más allá de este mundo y la actividad humana en el

mundo<sup>63</sup>. Este desciframiento detallado arroja luz sobre cómo toda la filosofía de Comenio se dirige hacia el concepto de educación. “La filosofía de Comenio es la filosofía del educador”<sup>64</sup>, escribe Patočka.

También es digno de mención que Patočka señaló la conexión entre los escritos reconfortantes de Comenio y algunos motivos de la filosofía existencial. Demostró, especialmente en el *Laberinto del Mundo*, que en Comenio, como en Andreae, se puede documentar la forma pre-teórica de las estructuras, que será revelada por futuros análisis existenciales: “Dispersión, pérdida original de sí mismo, comprensión en el camino de autocomprensión y escape de uno mismo; ocultación de la omnipresencia, vaga ambigüedad y sinsentido, sin el autor, en el camino hacia uno mismo a través de la nada, una anticipación de la posibilidad más inalienable, todo esto, aunque no se discute conceptualmente aquí, se reconoce claramente en su contexto motivacional”, escribió Patočka en 1970 en un artículo *Sobre la filosofía de J.A. Comenio*<sup>65</sup>.

En una conferencia impartida en el año académico 1969/70 en la Facultad de Filosofía de la Universidad Carolina, como parte del ciclo de *Fenomenología*, Patočka, relacionó el *Laberinto* de Comenio con el análisis de Heidegger del fenómeno de la conciencia. A la conferencia siguió una explicación de la cuestión de la posible totalidad de la existencia y la posibilidad de transición de una forma de existencia inadecuada a la existencia como un todo: “¿Cómo *in concreto* se manifiesta la segunda posibilidad básica en nuestras vidas, existir como un todo, de una forma inadecuada de estar en el mundo a una forma de ahogarse en fenómenos como el sinsentido, las nebulosas, la curiosidad vacía que distrae y aliena, para sacudir la vida, para revertir su dirección, para concentrarse y dar con la apertura que hemos caracterizado como una forma auténtica de existencia?”<sup>66</sup>.

Patočka señala que lo nuevo en el análisis de la conciencia de Heidegger es que la conciencia, según éste, se analiza como una “estructura ontológica de residencia, que necesariamente pertenece a la estructura de las sumas, si es que ha de haber algo así como una forma de ser que no es mera ocurrencia, que significa llevar realmente el propio ser y al mismo

63 PATOČKA, J.: Náčrt Komenského díla ve světle nových objevů. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie I*, p. 99.

64 PATOČKA, J.: *Filosofické základy Komenského pedagogiky*, c.d., p.198.

65 PATOČKA, J.: *O filosofii J. A. Komenského*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie II*, p. 296.

66 Ibíd, p.142.

61 PATOČKA, J.: *Základní filosofické myšlenky J. A. Komenského v souvislosti se základy jeho soustavného vychovatelství*, c. d., p. 272.

62 PATOČKA, J.: *Mezihra na prahu moderní vědy: Komenského Všeobecná porada*, c.d., p. 183.

tiempo llevarlo en la realidad, y de tal manera que nos preocupemos por este ser, que nos preocupemos por él ... Esto significa la habilitación básica de la vida humana, que gira en torno a sí misma como a lo inauténtico, o se abre a una posibilidad más profunda de la vida, que no decidió de antemano el sentido de la vida y no lo tomó del exterior, sino que debe asumir este problema y de alguna manera tratarlo ... Fenómenos antropológicos que Heidegger analiza ontológicamente; sin embargo, se conocen desde hace mucho tiempo en la proyección óptica<sup>67</sup>. “Recordemos la lectura de la escuela secundaria, *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* de Comenio. Lo que está sucediendo aquí y lo que se explica ontológicamente en Heidegger se puede encontrar en la notable obra de Comenio ... en una forma interpretada teológicamente ... Toda la estructura de la existencia auténtica e inauténtica, todo el carácter original de ella primero y más a menudo (al principio del *Laberinto*): todos estos fenómenos básicos están aquí. Naturalmente, no en forma de reflexión filosófica, sino de mito-poética<sup>68</sup>.”

Sin embargo, Patočka también prestó atención a los escritos consolatorios *El Laberinto del mundo y El Paraíso del corazón* de Comenio en sus conferencias sobre el ensayo filosófico de Josef Čapek *El peregrino cojo*<sup>69</sup>. Puso el antiguo motivo filosófico y mitológico del viaje en conexión con la idea de Sócrates del cuidado del alma, concebida como una relación con el todo del ser, y con el motivo del hombre como un ser del todo. “El peregrino cojo tropieza en el camino de la vida ... de lo desconocido a lo desconocido, de la oscuridad a la oscuridad”. “Yo no estaba —yo estaba— yo no estaré, así es como Čapek describe de una vez esta línea de nuestro viaje, de nuestra última vez ... Camina lentamente y levanta sus piernas del suelo con dificultad, se apoya en el suelo para siempre, no puede separarse de él<sup>70</sup>”. “El peregrino”, escribe

67 *Ibíd.*, pp.146-147.

68 *Ibíd.*, pp.147-148.

69 ČAPEK, J.: Kulhavý poutník. Co jsem na světě uviděl. In: Spisy bratří Čapků. Sv. 37. Praha: Fr. Borový 1936. PATOČKA, J.: Kulhavý poutník Josef Čapek. In: Patočka, J.: Umění a čas. Soubor statí, přednášek a poznámek k problémům umění. První díl. Publikované studie. Eds. VOJTĚCH, D. – CHVATÍK, I. Sebrané spisy. Sv. 4. Praha: OIKOYMENH 2004, pp. 137-158. Patočka dio por primera vez una conferencia sobre *Josef Čapek, un pensador* en la Sociedad de Hermanos de Čapek el 22 de marzo de 1950, en el quinto aniversario de la desaparición de Josef Čapek. Presentó una versión modificada tres años después (25 de marzo de 1953) bajo el título *Ethos y la tragedia del camino del Peregrino cojo*, que fue publicada en 1964 en la revista *Tvář* con el título *El peregrino cojo de Josef Čapek*.

70 PATOČKA, J.: *Kulhavý poutník Josef Čapek*, c.d., pp. 140-141.

Patočka, “es, después de todo, nada más que este hombre con sus dos órganos esenciales, el órgano de la existencia y la verdad, las realidades y los hechos, las partes y el todo”. “El hombre con el órgano de la finitud ... y con su conexión con el infinito<sup>71</sup>”. “El cojo comparte con Sócrates que su ignorancia consciente ... es al mismo tiempo una preocupación por el alma ...<sup>72</sup>. La esencia del alma es “la interferencia de todo el ser en la vida”. “Tiene un alma, que es capaz de esta relación con el todo, que siente el honor del *generis humani*”<sup>73</sup>. Pero también hay un lado en la persona “que acorta su perspectiva y respiración”, “un aspecto de la vida y el éxito personal que aún se mide con un extraño, que avanza en la escala social, que sólo ve funciones y acciones que transforman el camino de la vida en una carrera”<sup>74</sup>. Čapek llama a esta última: la Persona. “Beneficio, provecho; pérdida, lucha. Éstas son las perspectivas de nuestro cálculo excesivamente humano: este es el campo de la Persona que compite con el alma por el dominio sobre el hombre ... El alma no puede contar, al menos no de la manera habitual; su rama es el infinito, y en él la parte no es menor que el todo, en él no es posible un procedimiento claro: ni ganancia ni pérdida —el alma quiere vivir entera, porque sólo es en relación con el todo”<sup>75</sup>.

Según Comenio, el hombre pertenece al *lugar intermedio* entre el Creador y las criaturas. Siempre que se desvía de este medio deviene violencia, dolor y destrucción. La gente se ha alejado de ese centro como resultado de su autosuficiencia. Comenio comparó el mundo con una rueda con un centro fijo, que simboliza la vida terrena, y una parte giratoria. La pertenencia del hombre a esta parte es la causa de todo su sufrimiento, es un vano tirar sin sentido. Aquí no se puede lograr ni satisfacción ni felicidad. Comenio comprendió cómo la excesiva complacencia y la autoestimación llevan a la desesperación, que se profundiza cuando se busca ayuda en otro lugar que no es el centro divino absoluto. Comenio llamó a tal estado: locura, no sólo desde el lado propio, sino también desde el centro divino absoluto, a saber, la alteridad. De esta manera, nada ayuda al hombre más que volver a Dios como su propio centro. Según Patočka, la Persona de Čapek que “quiere vivir sólo por su cuenta” es autosuficiente en el sentido expresado por *El centro*

71 *Ibíd.*, p. 152.

72 *Ibíd.*, p.146.

73 *Ibíd.*, pp. 147-148.

74 *Ibíd.*

75 *Ibíd.*

de la seguridad de Comenio<sup>76</sup>. Volvamos una vez más al *Laberinto* de Comenio. En el *Laberinto del mundo*, el Peregrino, símbolo de la vida humana en un nivel metafísico, ve la vanidad, el absurdo y el sinsentido de todas las acciones humanas en todas partes en su viaje por la ciudad-mundo. Como señaló Jan Patočka, los guías que le pusieron las gafas al Peregrino, en la perspectiva de *El Peregrino Cojo* de Čapek, ponen algo extraño en nuestro lugar: la *Persona*<sup>77</sup>.

Patočka también prestó mucha atención a la parte filosófica del llamado hallazgo de Leningrado, los primeros escritos pansóficos, la obra didáctica, la primera obra panorthotica *Via lucis*,<sup>78</sup> pero su investigación comeniológica culmina en su análisis profundo y exploratorio de la *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*.

Patočka valoró especialmente este trabajo. Lo consideraba “un documento de una de las representaciones constructivas más poderosas del siglo XVII, rica en arquitectura de pensamiento”<sup>79</sup>. Consideraba que no había ninguna obra en la historia espiritual checa que pudiera estar a su altura. Según Patočka, la *Consultatio catholica* es una de las síntesis de pensamiento más extensas y sistemáticas del siglo XVII<sup>80</sup>, que “apunta explícitamente a concentrar todo el pensamiento humano, conduciéndolo a la unidad, la armonía, la totalidad, simplemente a la universalidad”<sup>81</sup>.

Patočka, que no se mostraba enfático, esta vez presta su entusiasmo a la admiración con una expresión formal adecuada cuando llamó al núcleo de la *Pansofía* “un manantial de agua viva que no se puede agotar ni retener”<sup>82</sup> y que fluye de las fuentes más recóndita del enorme templo de Ezequiel, sobre cuyas ruinas nos encontramos hoy. Prosódicamente,

expresó el mismo respeto con relación al postulado de que la nueva mirada que la *Consulta general* abre a Comenio debe conducir a una revisión histórica de las ideas sobre este pensador. Y al mismo tiempo cumplió en gran medida este postulado.

Lo más importante se puede resumir en dos puntos:

A. Patočka mostró que la parte más importante de la *Consulta* son sus pasajes, que contienen la idea de un cambio radical. Dentro de la heptalogía general, es *Pampaedia*; y, en *Pansofía* la quinta etapa, el *Mundus artificialis*, cumple un papel similar, concluyendo el descenso de la unidad primordial a la multiplicidad del mundo material y a una reversión, que comienza nuevamente el ascenso opuesto a la unidad. Patočka llama la atención sobre la extraordinaria importancia que tiene el hecho de que el esquema neoplatónico tradicional se rompe de una manera especial: “El «retorno», EPISTROPHÉ<sup>83</sup>, no se produce por dejar el mundo, sino por la creación de otros mundos a través del hombre”<sup>84</sup>.

Esto es algo nunca antes visto, ninguna de las variaciones anteriores de la vieja idea del retorno de todas las cosas a la unidad original contenía la idea de que este retorno ascendente lo haría el mundo de la habilidad y el trabajo humanos, que las *ars* podrían tener una función de formación del mundo. En la concepción de Comenio, en la que los mundos forman tanto descenso como ascensión, la transformación básica del esquema neoplatónico, donde la creación del mundo es sólo una degradación del ser, Patočka ve un remanente positivo del aristotelismo: “Desde el aristotelismo, que absorbió en su juventud, sin duda se quedó con la idea de la ascensión total de la existencia del mundo en el camino hacia la plenitud del ser, que contrasta tajantemente con el cosmisismo neoplatónico”<sup>85</sup>. En este contexto, Patočka llama la atención sobre el papel extraordinario que le corresponde al hombre en este nuevo contexto: “sin él no es posible concluir la obra de la creación, sin él el mundo no es perfecto, sólo el hombre completa el

76 Ibíd.

77 Véase: PATOČKA, J.: *Dvojí filosofování mladého Komenského*, c.d., p. 28.

78 Véase: COMENIO, J. A. : *Via lucis vestigata et vestiganda*. Ed. NOVÁKOVÁ, J. In: *Johannis Amos Comenii Opera omnia*. Vol. 14. Praha: Academia, pp. 69–145. Véase también: COMENIO, J.A.: *El camino de la luz*. Trad. de VOLDAN, H. Buenos Aires: Ekmene, 2002.

79 PATOČKA, J.: *Náčrt Komenského díla ve světle nových objevů*, c.d., p.116.

80 PATOČKA, J.: *O významu Všeobecné porady o napravení věcí lidských pro celkové dílo a oceňování J. A. Komenského*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie II*. Sebrané spisy. Sv. 10. Praha: Oikúmené 1998, p. 131.

81 PATOČKA, J.: *Vývoj pedagogického myšlení Komenského ve všennápravném období*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie II*, p. 88.

82 Ibíd.

83 Se trata de una voz que proviene del latín tardío: *epistrōphe*; y ésta del gr. ἐπιστροφή (*epistrophé*); en rigor, se trata de una ‘vuelta atrás’; pero, igualmente, de una *conversión* —que es tanto una figura retórica como un acontecimiento espiritual, por ejemplo, en la experiencia religiosa—.

84 PATOČKA, J.: *Komenského Všeobecná porada*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie III*, p. 540.

85 PATOČKA, J.: *Mezihra na prahu moderní vědy: Komenského Všeobecná porada*, c.d., p. 207–208.

sentido del mundo”<sup>86</sup>. Sin embargo, esto implica una consideración práctica importante de la filosofía de Comenio, a saber, la concepción del hombre como un ser activo y actuante.

B. Encontramos la segunda observación interpretativa principal de Patočka en su referencia al significado inventivo que Comenio otorga en la *Consulta* (pero no sólo en ella, ya en el *Prodomo*<sup>87</sup> y en otros lugares) a otro esquema neoplatónico, a saber, al paralelismo de los estratos del mundo basado en la unidad realizada de las ideas divinas. La *Pansofie* es la interpretación de la construcción del universo compuesto por capas tan diferentes, esencialmente construidas de manera análoga, que Comenio las llama *mundos*<sup>88</sup>. Esta es otra consideración práctica de la filosofía de Comenio, siguiendo la idea del arte de inventar (*ars inveniendi*) por medio de la analogía universal y la armonía general. Los datos de una capa siempre se pueden usar para otras capas, las leyes de un mundo se pueden transferir a otros mundos. El método sincrítico de Comenio, el método de los paralelismos, las analogías, la armonía: se centra en la invención, en los nuevos hallazgos (*inventa*)<sup>89</sup>. Al mismo tiempo, es un método ampliamente aplicado por Comenio en pedagogía, cuya naturaleza filosófica también aclara Patočka desde este punto de vista.

El “interés más relevante de Patočka era el problema de la crisis de los tiempos modernos, su formulación filosófica y su solución filosófica”<sup>90</sup>.

En el texto inacabado *Tres obras racionalistas para resolver la crisis*, Patočka escribe: “Comenio está al comienzo del racionalismo moderno, Comte en medio de la crisis del mundo industrial, Husserl en el umbral de la catástrofe”<sup>91</sup>. La visión de Patočka de Comenio es la visión de un fenomenólogo del siglo

xx con experiencia de varios siglos de desarrollo de la civilización europea e instruido por Husserl, especialmente en su trabajo sobre la crisis de las ciencias europeas, la visión de un pensador que ha aprendido de su propia experiencia: límites, incluso catástrofes, que representó el desarrollo unilateral de la civilización, que significó la pérdida del mundo natural. Comenio atrajo a Patočka como un pensador del siglo xvii, arraigado en la panarmonía de un orden que, al comienzo mismo del desarrollo de la civilización europea moderna, parecía sentir el peligro de una inminente salida esquizoide de la totalidad, armonía y unidad del hombre y el mundo. “La obra de Comenio es el resultado de un inmenso esfuerzo de pensamiento y uno de los mayores documentos de hasta dónde ha llegado la idea del hombre checo ... a los problemas del núcleo de la humanidad, la orientación espiritual que la humanidad busca emprender en el camino de la ciencia y la tecnología modernas. Él mismo no hacía habitualmente ese camino, pero sus trampas, hoy evidentes para todos, supo revelar para sí mismo en su andar, es decir, de una manera utópica”, escribió Patočka en 1963<sup>92</sup>. Después de todo, también señala F. Karfík cómo la *opus grande* de Comenio, “cuyo objetivo era sacar a la humanidad de la profunda crisis de las guerras religiosas”, debe haber estado cerca del “corazón inquieto de Patočka, agitado por la crisis de la humanidad moderna y anhelando su solución”<sup>93</sup>.

Sin embargo, Patočka también se vio motivado por el profundo interés de Comenio en cuestiones de crianza y educación, a las que prestó atención desde la segunda mitad de la década de 1930, es decir, incluso antes de que volviera su atención hacia Comenio (en el semestre de invierno de 1938/39 impartió una serie de conferencias sobre filosofía de la educación en la Escuela de Estudios Pedagógicos de Tábor<sup>94</sup>, que resultan interesantes, entre otras cosas, porque se enmarcan en la época de su interés por el mundo natural como problema filosófico). Como señaló el decano de la comeniología alemana, Klaus Schaller, amigo y colega más joven de Jan Patočka, en una conferencia impartida el 27 de marzo de 1992 en la Facultad de Educación de la Universidad Carolina, Patočka se inspiró en la filosofía de la educación de

86 PATOČKA, J.: *Komenského Všeobecná porada*, c.d., p. 540.

87 Véase: Comenio, J. A. *Pansophiae praeludium, quo sapientiae universalis necessitas, possibilitas facilitasque... demonstratur*. Ed. NOVÁKOVÁ, J. – SOUSEDÍK, S. In: *Johannis Amos Comenii Opera omnia*. Vol. 15/II. Praha: Academia 1989, pp. 11–53. En la primera edición 1637 con el título *Conatuum Comenianorum praeludia*, 1639 con el título *Pansophiae prodromus*.

88 Véase: PATOČKA, J.: *Náčrt Komenského díla ve světle nových objevů*, c.d., p.113.

89 Véase: PATOČKA, J.: *Filosofické základy Komenského pedagogiky*, c.d., p.188.

90 KARFÍK, F.: *Patočkova strahovská pozůstalost a jeho odložené opus grande*, c.d., p. 142.

91 PATOČKA, J.: *Tři racionalistická díla o řešení krize. Komenského De emendatione, Comtův Systéme de politique positive, Husserlova Krisis*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie III*, p. 601.

92 Véase: PATOČKA, J.: *O významu Všeobecné porady o napravení věcí lidských pro celkové dílo a oceňování J. A. Komenského*, c.d., p. 133.

93 KARFÍK, F.: *Patočkova strahovská pozůstalost a jeho odložené opus grande*, c.d., p.142

94 PATOČKA, J.: *Filosofie výchovy*. In: Patočka, J.: *Péče o duši I*, pp. 363–440.

Comenio para su propia filosofía de la educación<sup>95</sup>. “Especialmente en sus trabajos comeniológicos, como fiel portavoz de Comenio, Patočka introduce constantemente el discurso directa y necesariamente en los problemas pedagógicos”, señaló Schaller en una conferencia pronunciada en abril de 1997 en Praga en el 90 aniversario del nacimiento de Patočka. “Sus frases se vuelven explosivas justo donde deja a Comenio e interpola sus propios pensamientos”<sup>96</sup>.

En sus estudios de Patočka, K. Schaller prestó atención a la conexión entre el interés de Patočka por Comenio y su “propia forma de pensar, caracterizada por la fenomenología y su desarrollo”<sup>97</sup> y con la reflexión sobre los problemas de la filosofía de la educación. Según Schaller, la conexión entre la investigación comeniológica de Patočka y su pedagogía es el concepto de *alma abierta*<sup>98</sup>. A principios de la década de los 70, Comenio proporcionó a Patočka una inspiración significativa para reflexionar sobre los problemas de la nueva pedagogía del cambio, tan necesaria en el interés de preservar la vida en el próximo “período poseuropeo”<sup>99</sup>. En un artículo sobre el alma abierta y cerrada, Patočka hizo la pregunta: “En la actualidad, ¿qué importancia tiene el estudio dedicado a Comenio en estos días? ... Cuando Europa ya ha fracasado con el alma cerrada ... entonces, en el período poseuropeo, hay contradicciones mucho más agudas que podrían ser fatales en la técnica actual de destrucción centrada en la vida, que probablemente pertenecen a la quintaesencia de un alma cerrada. Por tanto, la nueva espiritualidad es la más necesaria; la conversión espiritual es necesaria para que los problemas de la próxima época estén abier-

tos a soluciones positivas. La ciencia y la tecnología no los resolverán por sí solas ... Que en tal situación necesitamos la pedagogía del cambio, no sólo la doctrina de la formación humana, basada en las ciencias profesionales, al menos se puede anticipar sobre la base de estas indicaciones. La educación para una nueva era no se puede construir donde el hombre sea visto como una cosa entre cosas, como una fuerza entre fuerzas, en fin, no puede ser realizada por un alma cerrada. Esta educación no será una doctrina que capacite al que va a ser sujeto de dominación, encarnación y utilización del mundo para esta tarea, sino que lo abrirá para dedicarse a cuidar con devoción y vigilancia; no sólo inoculará conocimientos y habilidades, sino que trabajará con paciencia para comprender que el alma tiene su centro fuera de las cosas (y por lo tanto fuera de sí misma concebida como poder y realidad), que por tanto es ahí que trasciende, distribuye y entrega. Sin quejas, pero asumiendo tareas, renuncias como la renuncia al cierre, cierre natural, que es confirmado y acrecentado por la teoría del alma cerrada. En este contexto, el renovado interés por la concepción educativa de Comenio radica precisamente en su originalidad, en su diferencia de la pedagogía moderna, basada en un conocimiento eficaz y controlado, una inspiración que puede llegar en el momento oportuno. Comenio estuvo en el umbral de la era del alma cerrada, la soportó y al final reaparece en su forma original”<sup>100</sup>. Como escribe Klaus Schaller al respecto, el giro hacia la apertura al mundo, que pertenece a la *esencia de la educación*, es para Patočka al mismo tiempo un giro hacia la “vida en la verdad”<sup>101</sup>.

- 95 SCHALLER, K.: *Pedagogika obratu. Patočkova teorie vzdělání*. In: *týž, Comenius 1992*. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr. Sankt Augustin: Academia Verlag 1992, p. 346. Schriften zur Comeniusforschung, Band 22, Veröffentlichungen der Comeniusforschungstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum.
- 96 SCHALLER, K.: „Universální a priori“ a výchova. K pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka. Trad. de V. Schifferová. In: Chvatík, I. – Kouba, P. (eds.): *Fenomén jako filosofický problém. Sborník prací k filosofii Jana Patočky a Eugena Finka*. Praha: OIKOYMENH 2000, p. 79.
- 97 Véase: SCHALLER, K.: *Pedagogika obratu. Patočkova teorie vzdělání*, c.d., p.346.
- 98 Schaller recuerda que el tema de la apertura versus el cierre se remonta a la década de 1930, es decir, a la época en que Patočka abordó el problema filosófico del mundo natural y también prestó atención a la filosofía de la educación. Véase: SCHALLER, K.: „Universální a priori“ a výchova. K pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka, p. 79.
- 99 PATOČKA, J.: *Komenský a otevřená duše*. In: Patočka, J.: *Komeniologické studie II*, p. 337–351.

- 100 *Ibíd.*, Págs. 349–351. Patočka expresó una opinión similar en una carta a Stanislav Soušedík: “Las civilizaciones más avanzadas de hoy están en peligro de asfixia por sus propios desechos ... desperdiciando las reservas mundiales de medios de vida ... las convierte en lo que hace la vida imposible y la devasta ... esto se relaciona con la locura de la publicidad, el ‘consumo’ de toda una vida, la interconexión de todos los componentes de la economía, lo que hace de toda una vida, incluido el ‘dejar’, un negocio o un componente de la militarización generalizada de la vida ... al ‘alma abierta’, que se ve en unidad con el mundo ... Por eso la conversión es importante hoy, y en ella está el sentido mismo de la educación futura. En poco tiempo, se publicará un artículo *Comenius und die offene Seele* en la antología de Schaller, donde trato de mostrar que el primer ejemplo de tal pedagogía de conversión universal es la ‘educación integral’ de Comenius”. PATOČKA, J.: *Dopis č. 9, 7/70*, 10. 5. 1970. In: Patočka, J.: *Korespondence s komeniologi I*. Sebrané spisy. Sv. 21. Praha: Oikúmené 2011, pp. 282–283.

- 101 Véase: SCHALLER, K.: „Universální a priori“ a výchova. K pedagogice Jana Patočky a Eugena Finka, c. d., p. 86; *týž*, SCHALLER, K.: *Pedagogika obratu. Patočkova teorie vzdělání*, c. d., p. 361. En los artículos mencionados, Schaller analiza el problema de la pedagogía de la conversión en relación con las reflexiones de Patočka sobre tres movimientos de la existencia.



# La tecnología de la información en la cibercultura. Un análisis con la teoría de los códigos\*

The Information Technology in Cyberculture.  
An Analysis with the Theory of Codes  
A tecnologia da informação na cibercultura.  
Uma análise com a teoria dos códigos

Miller Antonio Pérez Lasprilla\*\*

## Para citar este artículo

Pérez-Lasprilla, M. (2021). La tecnología de la información en la cibercultura. Un análisis con la teoría de los códigos. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10527>

\* Este trabajo hace parte de la tesis doctoral en el énfasis de Educación, Cultura y Desarrollo del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

\*\* Magíster en Educación, licenciado en Psicología y Pedagogía. Profesor de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: [paidoperez@hotmail.com](mailto:paidoperez@hotmail.com)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5855-597>

## Resumen

La tecnología de la información es parte de un cambio cultural contemporáneo que configura el concepto de cibercultura. Sin embargo, el uso común del término “cultura”, sumado a la falta de consenso académico sobre su definición, dificulta su análisis en relación con aspectos como la producción de hardware y software, la edición genética y las nuevas dinámicas de organización social, económicas y políticas. En este artículo de reflexión se asume una interpretación comunicológica de la cultura a partir de la teoría de los códigos y una revisión del concepto antropológico de la técnica. El resultado de esta reflexión es una interpretación de la tecnología de la información como código y una identificación de posibles puntos de encuentro para entender, desde una perspectiva propiamente culturalista, los fenómenos que constituyen la cibercultura.

### Palabras clave

técnica; tecnología de la información; cibercultura

---

## Abstract

Information technology is nowadays a part of a cultural change that shapes the concept of cyber-culture. However, the common use of the culture concept, combined with the lack of academic consensus about its definition, makes especially difficult its analysis in terms of hardware production, software programming, genetic edition as well as the new social, economic, and political organization dynamics. As an alternative to this, this text adopts a communicological interpretation towards culture, based on coding theory and a review of the anthropological concept of technique. The result of this reflection is an interpretation of information technology as culture and an identification of possible meeting points which allow understanding the phenomena enclosed in cyberculture, from a cultural -like perspective.

### Keywords

technique; information technology; cyberculture

---

## Resumo

A tecnologia da informação faz parte de uma mudança cultural contemporânea que configura o conceito de cibercultura. No entanto, o uso comum do termo ‘cultura’, somado à falta de consenso acadêmico sobre sua definição, torna difícil analisá-lo em relação com aspectos como a produção de hardware e software, edição genética e novas dinâmicas de organização social, econômicas e políticas. Neste artigo de reflexão, assume-se uma interpretação comunicológica da cultura a partir da teoria dos códigos e uma revisão do conceito antropológico de técnica. O resultado desta reflexão é uma interpretação da tecnologia da informação como um código e uma identificação de possíveis pontos de encontro para compreender, desde uma perspectiva estritamente culturalista, os fenômenos que constituem a cibercultura.

### Palavras-chave

técnica; tecnologia da informação; cibercultura

---

## Introducción

En la actualidad, los avances de la tecnología de la información permiten entrever la configuración de un nuevo orden cultural que se ha denominado *cibercultura* o cultura digital, en alusión al control que deriva de la complejización del sistema técnico en el conjunto social. Con este concepto, la mayoría de los análisis de la tecnología de la información se concentran en describir los cambios en las formas dominantes que produce la cultura digital en el ámbito de la investigación y la producción (Levy, 2007) y las nuevas formas de tecnosociabilidad (Ellul, 2003) y biosociabilidad (Sloterdijk, 2000), derivadas del uso masivo y especializado del sistema técnico moderno. Según Escobar, “la cibercultura refiere específicamente a nuevas tecnologías en dos áreas: (a) inteligencia artificial, particularmente tecnologías de computación e información; y (b) la biotecnología” (2005, p. 18).

El término *cibercultura* deriva de una conjunción entre la palabra griega *kybērnētes*, que significa ‘piloto o timonero’, y el concepto de cultura. Con el sufijo *ciber* se alude fundamentalmente a procedimientos orientados por la ciencia moderna para automatizar acciones humanas e intervenir en su programa genético. En cambio, con el concepto de *cultura* se refiere a un nuevo campo de práctica antropológico: “relacionado particularmente con las construcciones y reconstrucciones culturales en las que las nuevas tecnologías están basadas y a las que a su vez ayudan a tomar forma” (Escobar, 2005, p. 15). No obstante, a pesar de la potencia explicativa del concepto, para entender los cambios sociales que se producen con la técnica moderna tanto el prefijo *ciber* como el componente cultural del término no han estado exentos de controversias académicas, lo que dificulta su análisis en campos como la organización sociopolítica o educativa. En relación con lo *ciber*, las discusiones giran en torno al concepto antropológico de la técnica y la forma que tomó en la modernidad con la racionalidad científica. Al respecto, se suelen oponer dos posturas: una, en la que se comprende la tecnología moderna como una forma de democratizar el conocimiento, reducir la desigualdad, aliviar el sufrimiento de las enfermedades e incluso “mejorar” el programa genético del hombre; y otra, en la que se entiende como una forma de manipulación mediática que, al contrario de reducir la desigualdad y democratizar el conocimiento, la profundiza y la agrava en favor de una minoría hegemónica. En este último sentido, también se inscriben las interpretaciones que anuncian una pérdida de la identidad de lo humano con la manipulación genética, con la cual se

configuran conceptos como el transhumanismo y el poshumanismo. Por su parte, el componente cultural se ha enfrentado siempre al problema del uso común del término y a la falta de consenso académico en su definición, dado que, en la experiencia cotidiana, con la palabra “cultura” se designan objetos, bailes, muestras gastronómicas, entre otros aspectos que identifican a un grupo social, y en el campo académico, el término se ha identificado con la “alta cultura” europea, modos de vida, prácticas, valores, entre otros aspectos (Narváez, 2013).

Como puede notarse, la discusión no es fácil de sortear, porque casi siempre se inscribe en la dualidad entre apocalípticos e integrados tecnológicos, tal como lo señala Umberto Eco (1965). Mientras unos consideran las ventajas y oportunidades del sistema técnico, otros destacan sus efectos negativos y promueven algún tipo resistencia. Entonces, ¿cómo superar esta constante toma de postura unilateral con el fin de configurar otra comprensión de la cibercultura? ¿Tal vez una más integrada? Hasta ahora, la alternativa más fuerte, naturalmente, ha sido el estudio de la cibercultura desde la perspectiva de la antropología cultural. El problema es que este análisis se suele orientar preponderantemente por una forma de entender lo ciber y por eso la pregunta siempre es por los cambios que produce la tecnología en las formas de vida. Pero, ¿qué decir de la cultura que genera la tecnología de la información? Tal como se mencionó, una de las características fundamentales de la cibercultura es su origen en la racionalidad analítica y categorial moderna, que configuran las ciencias de la computación, la genética y todas las disciplinas que fundamentan los desarrollos tecnológicos contemporáneos. Esta racionalidad se opone, en principio, a la racionalidad del sentido común, signada por las costumbres y la experiencia de la totalidad. De manera que, tal como lo señala Escobar, “cualquier tecnología puede ser estudiada antropológicamente desde varias perspectivas —los rituales que origina, las relaciones sociales que ayuda a crear, las prácticas desarrolladas por distintos usuarios alrededor de estas, los valores que fomenta—” (2005, p. 18). Sin embargo, en el caso de la cibercultura, se asiste a una expresión cultural signada por la lógica de la racionalidad científica que tiene una gramática y unas reglas propias con las cuales explica su funcionamiento y, además, se establece su forma de reproducción y generación.

Por esta razón, en este texto se invierte la pregunta por la cibercultura: primero se destacan las características del componente cultural de lo ciber y luego se ordenan los productos de la técnica que configuran las

formas modernas de vida. Para este efecto, se asume la perspectiva culturalista desarrollada por Umberto Eco, quien asegura que

[...] la cultura por entero debería estudiarse como un fenómeno de comunicación basado en sistemas de comunicación. Lo que significa que no solo puede estudiarse la cultura de ese modo, sino que, además, solo estudiándola de ese modo puede esclarecer sus mecanismos fundamentales. (1995, p. 44).

También se acude al trabajo Narváez (2012, 2013), quien viene proponiendo la recuperación del concepto de cultura como proceso de significación y codificación, más allá del concepto utilizado por el sentido común. Aunque el trabajo de este autor se ha concentrado sobre todo en fenómenos de economía política, considerando el carácter generador de la teoría de los códigos, se entiende aquí que analizar algunos aspectos de la cultura con esta teoría puede iluminar una interpretación más amplia de la tecnología de la información en la cibercultura. De manera que, tal como lo asegura Narváez:

En términos estrictamente comunicativos, la cultura aquí se asumirá como un problema de códigos y, por tanto, su modelo es principalmente lingüístico. De suerte que al hablar de las culturas no se trata principalmente de grupos humanos ni de instituciones u organizaciones, tampoco de objetos, sino de formas de codificación que son, por definición, arbitraria y simbólica. (2013, p. 28).

En ese sentido, el aporte que hace este trabajo a la discusión consiste en un planteamiento propiamente culturalista para el análisis de la cibercultura, con el cual se busca sortear, en parte, los obstáculos interpretativos que derivan de la forma común de entender la cultura. Para ello, primero se acude a la perspectiva antropológica de la técnica con el fin de separar aspectos extralingüísticos y extracomunicativos, tales como la determinación evolutiva de la técnica. Luego, se plantea un modelo que busca entender por separado los objetos y los procedimientos técnicos que derivan en sentidos y usos particulares, y el dominio del código que produce y reproduce la tecnología de la información que les compete a los sujetos. Con el resultado, se revisan las principales discusiones sobre la cibercultura, referidas a la biotecnología, la técnica como esencia y los sistemas técnicos con los cuales se asiste hoy a nuevas formas de producción y reproducción social.

## Perspectiva antropológica de la técnica

Para empezar, en este texto se acude a la característica instrumental y antropológica de la técnica, por tratarse de un mínimo acuerdo entre los teóricos más relevantes del campo. Porque si bien autores como Ellul (2003), Heidegger (2001) y Simondon (2008) difieren en su interpretación del sentido de la técnica moderna, cada uno parte de reconocer su carácter evolutivo y constitutivo en la condición humana. Incluso Heidegger, quien puede considerarse uno de los autores más críticos de la técnica moderna, empieza su disertación en *La pregunta por la técnica* diciendo: “todo el mundo conoce las dos frases con las que se responde a nuestra pregunta. Una dice: la técnica es un medio para un fin. La otra dice: técnica es un hacer del hombre” (2001, p. 55). Al respecto, autores como Heidegger son enfáticos en señalar que la determinación antropológica de la técnica no es suficiente para entender en qué consiste, por ejemplo, querer dominarla, pero parte de este presupuesto mínimo para adentrarse en sus posteriores análisis.

Pero, ¿en qué consiste la característica instrumental antropológica de la técnica? Básicamente en unas interpretaciones de la evolución de la tecnicidad humana con base en estudios paleontológicos, biológicos y sociales. Desde esta perspectiva, se estudia la técnica en relación con la compensación de desespecialización evolutiva, la configuración del fenómeno que constituye el gesto y la palabra como facultad y las dinámicas de organización social. De manera que reconocer estos mínimos de la discusión puede ordenar el análisis de la tecnología de la información en la cibercultura desde diferentes ángulos teóricos, e incluso puede clarificar aspectos que se dan muy rápido por hecho en la discusión de temas controversiales de la cibercultura.

### Concepto antropológico de la técnica: la raíz de lo ciber

#### La desespecialización anatómica y la facultad simbolizante del hombre

La tecnología de la información que constituye la cibercultura tiene raíces muy profundas en la desespecialización anatómica y la facultad de simbolización que caracteriza a los seres humanos como especie: “a lo largo de su evolución, desde los reptiles, el hombre aparece como el heredero de aquellas criaturas que escaparon a la especialización anatómica” (Leroi-Gourhan, 1971, p. 120). En lugar de dientes filosos, pelaje grueso, piernas veloces, visión

aguda y la rápida autonomía funcional de las crías que caracteriza a la mayoría de los mamíferos, el hombre desarrolló una oposición entre la cara y la mano, pero sobre todo un cerebro especializado que configuró una facultad de simbolización, con lo cual ha intentado compensar su baja dotación orgánica creando elementos y procesos técnicos variados. Por esa razón el gesto que conlleva la desespecialización anatómica y la palabra como expresión de la facultad de simbolización se presenta como un solo fenómeno que configura la técnica y el lenguaje, porque, mientras el gesto ha conformado una serie de movimientos diferenciados y articulados que son posibles por la facultad de nombrar y reconocer el significado de dichos movimientos, la facultad simbolizante, en parte, es el resultado de gestos muy primitivos que provocaron cambios evolutivos en el organismo humano. Según Leroi-Gourhan, “lo que nos es propio y estrictamente propio: la facultad de simbolización, o más generalmente, es esa propiedad del cerebro humano de conservar una distancia entre lo vivido y el organismo que le sirve de soporte” (1971, p. 230). Con ella, cuando por primera vez el hombre sintió hambre, frío o miedo, y además lo hizo consciente, pudo crear medios para cazar, crear abrigos y resguardarse de los depredadores.<sup>1</sup> En suma, con la configuración evolutiva de la técnica como un modo de hacer del hombre y un medio para un fin, el ser humano pudo expresar su pensamiento con formas que a la postre han configurado sistemas de registro, conservación y transmisión de información, como la tecnología de la información moderna.

1 Para el propósito de este texto, con el concepto de *facultad de simbolización* se configuran, por lo menos, dos perspectivas de análisis: una como capacidad creativa y otra como cualidad de la facultad. Según Virno (2005), la facultad de simbolización, de la que habla Leroi-Gourhan (1971), se puede catalogar como una facultad creativa que siempre excede cualquier tipo de determinación significativa, dado que “todo hablante hace ‘un uso infinito de medios finitos’: sus enunciados, no derivando de estímulos externos ni de estados interiores, están inclinados a la innovación y hasta la imprevisibilidad” (p. 185). Por lo mismo, esta facultad representa una posibilidad exponencial de significación de la experiencia de sí, los otros y lo otro, pero a la vez, es fuente de un resto de sentido que excede cualquier idea estable del mundo. En cuanto a la cualidad de la facultad, se reconoce en la obra de (2001) la interpretación de la técnica como esencia (la técnica), en oposición a su expresión (lo técnico). Para Heidegger: “la técnica no es igual que la esencia de la técnica. Si nosotros buscásemos la esencia del árbol, tendríamos que elegir aquello que domina a todo árbol en cuanto árbol, sin ser ello mismo un árbol, que se pueda encontrar entre los restantes árboles” (2001, p. 55). La facultad creativa se abordará desde la teoría de los códigos, y la facultad como esencia se presentará en la parte final, del lado de la técnica, en la obra de Heidegger.

Para Leroi-Gourhan (1971), los primeros símbolos del lenguaje datan del año 30 000 a. C., cuando aparecieron las primeras formas figurativas en las que apenas pueden reconocerse rasgos distintivos de animales. Pero luego, a través de un lento proceso de agrupamiento urbano y desarrollo de la metalurgia, se consolidaron los sistemas de escritura, que volvió más eficiente el registro, la conservación y la transmisión de la información. Así, según el etnólogo francés:

[...] se puede situar hacia 3500 antes de nuestra era (2500 años después de la aparición de las primeras aldeas) los primeros gérmenes mesopotámicos de la escritura. Dos mil años más tarde, hacia 1500 antes de nuestra era, los primeros alfabetos con vocales se instalaron en Grecia. En 350, la filosofía griega está en pleno auge. (p. 207)

No obstante, el cambio de técnica a tecnología de la información realmente se empezó a gestar en el siglo XVIII, con base en la racionalidad científica moderna que redefinió la técnica como: “el uso del conocimiento científico para especificar modos de hacer cosas de manera *reproducible*” (Castell, 2000, p. 56).<sup>2</sup> Desde esta perspectiva, la tecnicidad evolutiva del hombre empezó a ser interpelada por un acumulado de información que se organiza e interpreta de forma analítica y categorial, de acuerdo con un método de validación de los valores de verdad de los enunciados. Precisamente, con base en esta forma de pensar se perfeccionó la imprenta, y con ello se inició un cambio sustantivo en el proceso de registro, almacenamiento y difusión de la información, lo que ha venido acelerando los procesos de enculturación humana, lo cual, a la vez, produjo otros desarrollos técnicos. Entonces, después de la imprenta (con el telégrafo, la radio y el teléfono, hasta llegar a la electrónica) se inició un proceso exponencial de desarrollo tecnológico que llevó a la creación del microchip; hoy se presenta como un sistema de súpercomputadoras interconectadas y se proyecta como un sistema de automatización, potenciación y transformación de las cualidades que han definido históricamente la condición humana.

2 Heidegger (2001) cuestiona esta interpretación sobre el significado de la tecnología, pero entendemos que se refiere a una dimensión que no es objeto de discusión en este texto. En la pregunta por la técnica, Heidegger afirma: “como la esencia de la técnica moderna descansa en la estructura de emplazamiento, por esto aquélla tiene que emplear la ciencia natural exacta. De ahí surge la apariencia engañosa de que la técnica moderna es ciencia natural aplicada” (2001, p. 24). Sin embargo, en la parte final del texto se presenta una referencia tangencial de esta interpretación.

## Criterio de organización sociopolítica: la tecnicidad humana como transformación de la especie en grupo étnico

La tecnología de la información también tiene como antecedente, además de la ocupación de un territorio y la permanencia allí, la contigüidad con otros territorios que permitían un acceso permanente a los alimentos y los medios materiales de subsistencia, porque la cantidad y variedad de ellos determinan la densidad del grupo poblacional, así como el eventual desarrollo técnico, económico y social: “para los últimos cuarenta mil años, puede considerarse esta situación como cierta. El paso de la especie zoológica a la ‘especie étnica’ implica inevitablemente un tal agrupamiento de los hombres” (Leroi-Gourhan, 1971, p. 156).

Los avances en el almacenamiento agrícola y la cría de animales por la ocupación de un territorio, y el intercambio pacífico y bélico de productos técnicos y personas generaron la posibilidad de cubrir el consumo alimentario de individuos que se dedicaban a prácticas diferentes a la producción de alimentos, tales como la cestería, la cerámica y el tratamiento de metales. De esta forma, se configuró la figura del artesano, en oposición a la del sacerdote, cazador, guerrero, agricultor, entre otros, que se gestaron en un sistema social que buscaba mantenerse en el territorio de manera sedentaria.

A partir de este momento, el organismo colectivo se hace preponderante, de manera cada vez más impenetrable, y el hombre se transforma en el instrumento de una ascensión tecno económica, a la cual presta sus ideas y sus brazos. Así, la sociedad humana se convierte en la principal consumidora de hombres, bajo todas las formas, por la violencia o el trabajo. (Leroi-Gourhan, 1971, p. 183)

En la actualidad, tal organización sigue vigente en los aspectos fundamentales. Por supuesto que se han acumulado innovaciones técnicas que plantean el producir más allá de la manualidad; pero es justo decir que la organización jerárquica de las sociedades humanas y el intercambio pacífico y bélico de las innovaciones técnicas que se encuentran en la base de la “civilización” continúan estructurando relaciones de poder que derivan en expresiones técnicas de conservación, explotación y defensa. Por esa razón, además de la consideración de la facultad de simbolización, con todo y el resto de sentido que produce, es necesario analizar fenómenos como la tecnología de la información a la luz de la configuración política y económica de las sociedades humanas.

## La tecnología de la información como cultura

En el tomo I de *La era de la información*, Castell ofrece la siguiente definición de la tecnología de la información, la cual se alinea perfectamente con el concepto de cibercultura que se está discutiendo en este texto:

Entre las tecnologías de la información incluyo, como todo el mundo, *el conjunto convergente* de tecnologías de la microelectrónica, la informática (máquinas y *software*), las telecomunicaciones/televisión/radio y la optoelectrónica. Además, a diferencia de algunos analistas, también incluyo en el ámbito de las tecnologías de la información la ingeniería genética, su conjunto de desarrollos y aplicaciones en expansión. (2000, p. 56)

En esta descripción, Castell identifica, por un lado, las máquinas como instrumentos de uso y, por el otro, el software como programas algorítmicos y estructura de datos que permiten el registro, la transmisión y el acceso a la información digitalizada con base en un sistema de intercambio de señales. Asimismo, reconoce el código genético como un sistema de información manipulable, por constituir un código que permite “leer” y “escribir” la organicidad humana, de manera que sobre esta base resulta posible presentar aquí la tecnología de la información como cultura.

### Producción de elementos de uso, programación de software y edición genética

De acuerdo con Eco (1995), la producción de *elementos de uso*, como una computadora, un celular, un cable de fibra óptica, entre otros, se puede entender como cultura siempre y cuando cumpla con tres características: 1) un ser pensante establece una función para un objeto natural o creado; 2) el ser pensante ha denominado al objeto como un objeto que sirve para algo, y 3) el ser pensante está en condiciones de reconocer el mismo objeto o un objeto similar en otro momento. Es decir, primero, con la facultad de simbolización, un ser humano pone ahí delante lo que se encuentra oculto, con su tecnicidad le da una forma y establece para ello una función; luego establece o reproduce para el objeto una convención (regla) entre un contenido posible y su expresión para denominar su utilidad, y, por último, es capaz de reconocer ese mismo objeto con base en la convención que instituyó o reprodujo para denominarlo. De esta forma, el hardware, el software y la edición genética se pueden entender como la expresión de un proceso de “desocultamiento”, signado por la tradición del pensamiento moderno, que tiene como base la tecnicidad y la facultad simbolizante de los seres humanos.

Empero, es preciso aclarar que la semiótica no tiene nada que decir acerca del *continuum* material que subsiste en la expresión del hardware (los metales y el plástico), ni del *continuum* amorfo de hechos y conceptos de donde el hombre selecciona sustancias de contenido: el primer fenómeno es objeto de la física y la química, y el segundo, de la fenomenología como estudio de la consciencia y las estructuras de la experiencia. Por esa razón, en relación con este aspecto, solo se tratará el proceso que permite nombrar, producir y reconocer los aparatos electrónicos y las aplicaciones de software, es decir, se abordará el aspecto propiamente cultural de la tecnología de la información.

### La forma de contenido y de expresión de los dispositivos electrónicos y las aplicaciones de software

En consideración a la teoría de los códigos, la significación de un objeto o sistema técnico electrónico se puede explicar a partir del esquema de la función semió-

tica, propuesto por Eco (1995), con base en Hjelmslev (1984), en el cual establece una correlación entre la forma expresión y la forma del contenido de un código:

Hay sistema de significación (y, por tanto, código), cuando existe una posibilidad establecida por una convención social de generar funciones semióticas, independientemente de que los funitivos de dichas funciones sean unidades discretas llamadas “signos” o grandes porciones del habla, con tal de que la correlación haya sido establecida precedentemente y preliminarmente por una convención social. (Eco, 1995, pp. 18-19)

De acuerdo con este esquema, tanto la expresión como el contenido de la significación de los dispositivos electrónicos se pueden esquematizar como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1. Expresión y contenido de los dispositivos electrónicos y las aplicaciones de software

Expresión		Contenido	
Código sintáctico		Código semántico	
Sustancia o materialidad	Forma de la expresión	Forma del contenido	Sustancia del contenido
Soporte material de la expresión: plástico y metales, luz, energía, etc.	Forma que toma la expresión de los dispositivos electrónicos: pantallas electrónicas, teclados, cables de fibra óptica, entre otros. Forma que toman las aplicaciones de software: arquitectura de información, imágenes, palabras, audios, etc.	Forma en que se organizan los significados: - figurativa/narrativa - abstracta/argumentativa	Lo que representa y dice el sujeto a partir de las formas de expresión y contenido. Es la apropiación y creación de significados que solo puede hacer el sujeto si conoce o instituye las formas.

Fuente: elaboración propia con base en Narváez (2013, p. 48).

Así, la *sustancia expresiva* constituye el *continuum* material de donde el hombre selecciona lo que le permite crear los objetos; por ejemplo, el silicio, el estaño, el cobre, el litio, entre otros metales, que extrae y separa de la tierra a partir de procesos químicos o transformaciones de la energía. Por su parte, la *forma de la expresión* corresponde a la “apariencia” que adquieren los objetos por el tratamiento técnico o trabajo físico que hace un ser humano con la sustancia

expresiva; por ejemplo, la forma rectangular de las pantallas electrónicas o de las computadoras, o la visualización de las aplicaciones de software: iconos, imágenes, palabras, audios.

En tanto, la *forma del contenido* señala la manera en que los seres humanos organizan los significados de la forma de la expresión; por ejemplo, de manera figurativa (tratando de representar fielmente la realidad observada), narrativa (contando una historia),

de forma abstracta (sin correspondencia literal) o argumentativa (dando razones lógicas, medibles y verificables de lo dicho). La *sustancia del contenido* alude a los aspectos conceptuales del significado que ocurren en la mente de los seres humanos a partir de las formas de expresión y de contenido; esta dimensión señala el tipo de apropiación y creación de significados que solo puede hacer el sujeto si conoce las formas. De esta manera, entre la sustancia expresiva y de contenido del hardware y el software se hallan las reglas que relacionan elementos de las formas de expresión con elementos de las formas de contenido, es decir, los códigos.

### Los sistemas código para nombrar, producir y reconocer los aparatos electrónicos y las aplicaciones de software

Comúnmente, se producen confusiones a la hora de comprender la tecnología de la información en la cibercultura, porque, tal como lo advertía Eco (1995), en la experiencia común se denomina “código” a varios fenómenos subyacentes del proceso de comunicación que conducen a tomar la parte por el todo. Por eso, para evitar dicha confusión propone clasificar los fenómenos que por lo general reciben el nombre de código para poder establecer sus diferencias. Con ello, sugiere llamar *sistemas código* (s-código) a los casos que corresponden a estructuras y esquemas independientes de procesos de significación y comunicación, y código, propiamente dicho, a la regla que permite relacionar elementos de un sistema código con los elementos de otros sistemas código. En orden de exposición, se refiere a los sistemas código sintáctico, semántico y pragmático.

Sistema código sintáctico: corresponde a una serie de unidades discretas no significativas reguladas por leyes combinatorias que permiten configurar mensajes a través de posiciones, oposiciones y ausencias de unidades. Como ejemplo se pueden citar los códigos binario y alfabético:

**10100101**  
**Casa / pasa**

La regla del sistema sintáctico binario permite cambiar o eliminar las posiciones de alguno o varios números para transmitir una señal diferente. Por ejemplo, en una línea de código binario, el número 0 y el número 1 se organizan e intercambian, de tal manera que un sistema transmisor emite una señal y con ello se obtiene una respuesta esperada en el sistema receptor. Lo mismo ocurre con el código alfabético, pero con sutiles diferencias, porque en lugar

de números se compone de letras y, además, dispone de una regla combinatoria de posiciones y oposiciones con base 27 unidades discretas. Por esa razón, puede decirse que tanto el código binario como el alfabético son digitales, independientemente de si el soporte es una hoja de papel o una pantalla electrónica porque, en últimas, los dos corresponden a un sistema código sintáctico que permite configurar mensajes con unidades discretas (dígitos o letras) no significativas.

En relación con el código sintáctico, la confusión más común en el análisis del uso de las tecnologías de la información en la cibercultura es considerar que un sistema, como el binario o el alfabético, tiene la propiedad de producir significados con la simple emisión y recepción de señales de un sistema técnico. Y es que por causa de la novedad de los dispositivos electrónicos, los programas de software y la velocidad de la transmisión, se suele olvidar la siguiente diferencia básica entre la “comunicación” entre dispositivos electrónicos y la comunicación que involucra a los seres humanos: entre una computadora (emisor) y otra (receptora) puede darse un paso de señales a través de un canal (un cable de fibra óptica o el espectro radioeléctrico), y en este caso, la “comunicación” se considerará efectiva si se produce un alto grado de equiprobabilidad entre la información enviada y la información recibida, pero en los seres humanos esta equiprobabilidad se observa en la respuesta interpretativa de un receptor con base en un código semántico. De esta forma

[...] el término /información/ tiene dos sentidos fundamentales: (a) significa una propiedad estadística de la fuente, es decir, designa la cantidad de información que puede transmitirse; (b) significa una cantidad precisa de información seleccionada que se ha transmitido y recibido efectivamente. (Eco, 1995, p. 71)

De ahí que sea necesario diferenciar el paso de información de una máquina a otra, la información que le envía un ser humano a otro por medio de sistema electrónico y la respuesta interpretativa que produce la información en un receptor humano, porque, en efecto, el primer caso corresponde a un sistema sintáctico, pero la segunda y tercera posibilidad comprometen la capacidad que tiene un ser pensante para expresar el producto de pensamiento con base en unas reglas convencionales, es decir, a través de un código semántico y un código pragmático o de “comportamiento”.

En la producción de elementos de uso, el código sintáctico funciona como un sistema de conservación de la información que describe y especifica las cadenas de actos que se requieren para lograr el efecto

deseado. Con la información codificada de esta forma, un ser pensante puede registrar el procedimiento que siguió para producir determinado objeto o sistema, de manera que él mismo, u otra persona que conozca la regla usada para registrar la información, puede recuperarla para repetir o mejorar el resultado con base en ejercicios habituales. En el caso de la programación de software, el código sintáctico funciona como un sistema lógico de procesamiento de información basado en algoritmos y estructuras de datos. Sin embargo, en el caso de la edición genética, el código sintáctico lo hace como un conjunto de reglas que define cómo se transcribe una secuencia de nucleótidos en el ARN a una secuencia de aminoácidos en una proteína. De acuerdo con Lacadena: “por edición genómica se entiende un tipo de ingeniería genética en la que el ADN es insertado, eliminado o reemplazado en el genoma de un organismo utilizando enzimas del tipo nucleasas (denominadas ‘tijeras moleculares’)” (2017, p. 3).

**Sistema código semántico:** corresponde, según la explicación más básica, a una serie de nociones que pueden convertirse en una serie de contenidos de una posible comunicación con base en una estructura de posición y oposición (o diferencias) de nociones que depende de los seres humanos; por ejemplo, se entiende lo que significa *perro* en oposición a un *gato*, en un campo semántico de animales domésticos. El sistema semántico constituye toda la nebulosa de posiciones, oposiciones, ausencias y ejes de las nociones posibles que un ser humano puede establecer según su facultad simbolizante para darle significado a su experiencia.

Por eso, para realizar un análisis componencial de unidades culturales, como el hardware, el software o el código genético, es necesario recortar esa nebulosa con el concepto de *campo semántico*, entendido como una clasificación de elementos comunes, pero a la vez diferentes entre sí. Por ejemplo, en el campo semántico de los peces, una ballena es un pez y comparte esa característica con un tiburón, y a la vez se diferencian porque la ballena es un pez de gran tamaño, y el tiburón es más pequeño y con dientes afilados.

De esta forma, unidades culturales como las computadoras, los celulares, el teclado, el sistema operativo, la conexión wifi, entre otras, constituyen en este texto el campo semántico de las tecnologías de la información. Sin embargo, como el significado no es simplemente una posición en un campo semántico determinado, sino también “(I) una red de posiciones dentro del mismo campo semántico y (II) una red de posiciones dentro de campos semánticos diferentes” (Eco, 1995, p. 137), para el análisis componencial sería necesario considerar el lugar de las tecnologías de la información en otros campos semánticos. En

todo caso, lo más importante de esta conceptualización es reconocer que la significación de la tecnología de la información depende de un ser pensante capaz de nombrar y reconocer la función de un objeto y no de la simple reproducción de la información en equipos electrónicos.

Desde esta perspectiva, el hardware, el software y la edición genética, que constituyen la tecnología de la información, se pueden entender, por lo menos, de tres formas:

- Un elemento de uso, como una computadora o un programa informático, constituye un signo en una cadena de signos en un campo semántico: una computadora o programa informático se representa a sí mismo como tal en una comunicación.
- El hardware, el software y la edición genética son la materialización técnica que realiza un ser humano a partir de uno o varios campos semánticos: los conocimientos en física, química y matemáticas permiten a un ser humano crear o reproducir aparatos electrónicos, programar aplicaciones de software y editar el código genético.
- Una computadora o un cable de fibra óptica sirven como sustancia expresiva de señales y códigos sintácticos que pueden ser parte de una comunicación: los dispositivos electrónicos funcionan como soporte material para emitir y recibir información codificada.

Ahora bien, esto no significa que toda interpretación sobre la tecnología de la información corresponda en rigor a su campo semántico, porque una cosa es el sentido denotado por el emisor (el sentido que corresponde directamente al campo semántico que produce la información) y otra, los sentidos connotados por el destinatario (los sentidos posibles que puede construir una persona articulando otros campos semánticos de su sistema de significación). Por ejemplo, un biólogo al referirse a un *perro* puede denotar ‘mamífero carnívoro de la familia de los cánidos’, pero otra persona que no ha construido el campo semántico de la biología puede connotar un significado como ‘amigo fiel e incondicional’. Por supuesto, el biólogo también puede connotar el segundo significado, pero sin el campo semántico de la biología, la segunda persona difícilmente podrá connotar el sentido denotado por el biólogo. En consecuencia, las posibilidades que tiene disponible un ser pensante para ofrecer una respuesta interpretativa superan cualquier sentido unívoco de la denotación, y constituyen un código pragmático o de comportamiento.

**Sistema código pragmático:** consiste en una serie de posibles respuestas de comportamiento por parte del destinatario que son independientes del sistema semántico y que pueden ser motivadas por un sistema sintáctico cualquiera. En el modelo informacional, cuando una máquina transmite una información a otra, la señal estimula una respuesta, pero cuando es un ser humano el que responde, ocurre una significación y no simplemente la respuesta a un estímulo, porque este puede significar un mensaje basado en una significación precedente. Así, una expresión denota un significado, pero puede connotar otros cuando un ser humano lo recibe; de esta manera, cuando es un ser humano el receptor de la información, caben posibilidades de interpretación y respuesta que exceden el sentido unívoco que pueda tener la denotación.

La mayoría de los estudios de recepción que identifican la forma en que los usuarios interpretan e incorporan la tecnología de la información en sus formas de vida se fijan en el sentido connotado. De esta perspectiva, surgen los conceptos de “cultura digital” y “cibercultura” de los que habla Pierre Lévy (2007), así como los análisis desde algunas perspectivas humanistas que se fijan en la “destrucción” de tradicionales formas de vida por causa de la técnica moderna. Sin embargo, desde estos enfoques se suelen perder de vista las reglas convencionales que se encuentran detrás de las respuestas del destinatario, y con ello, las claves que permiten explicar la estructura generadora de estas expresiones de la cultura. Por eso, como ya se dijo, Eco (1995) propone llamar “código” a la regla que asocia algunos elementos del sistema sintáctico con elementos del sistema semántico o pragmático para establecer que ciertas expresiones corresponden a determinado significado y respuestas específicas. Según el autor, solo este tipo de reglas pueden denominarse con propiedad “código”, porque los demás casos serían en realidad sistemas inferiores de codificación.

Así, con el código propiamente dicho estamos en condiciones de definir los siguientes cinco aspectos de la tecnología de la información como cultura:

- **Campos semánticos:** con los cuales se pueden crear objetos y sistemas técnicos modernos, como la física, la química, la matemática, entre otros.
- **Procedimientos técnicos:** descripción de las cadenas de actos necesarias para la concretización técnica.<sup>3</sup>

- **Reproducción técnica:** forma de producir de modo repetitivo a partir de una cadena de actos codificada.
- **Concretización técnica:** forma y contenido que adquieren los objetos por la acción del hombre
- **Invencción técnica moderna:** nueva relación entre la expresión y el contenido con base en un dominio del código de la tecnología de la información, es decir, con la construcción de campos semánticos de disciplinas formales como la física, la matemática, la química y el conocimiento de las reglas de interpretación y construcción de los enunciados que identifican a la ciencia moderna.

### El código de la tecnología de la información

Con lo dicho hasta ahora puede concluirse que, como la tecnología de la información es la expresión técnica orientada por principios de la tradición científica moderna, su código corresponde a elementos del sistema código sintáctico y elementos del sistema código semántico que constituyen las reglas para componer e interpretar esta forma de la cultura. Según Mockus et ál., esta “se caracteriza por un modo de conocer que se codifica por escrito, se basa en la discusión racional científica, el cálculo, el diseño y la acción orientada y organizada racionalmente” (1994, p. 63). Huelga decir que la creación o reproducción de los dispositivos que configuran el hardware, el software y la edición genética requiere el dominio de las reglas de codificación de la racionalidad moderna, pero también el dominio de los campos semánticos que constituyen la física, la matemática, la química, entre otras disciplinas científicas.

Para Narvárez (2013), el código de esta forma de la cultura, que él denomina *alfabética* por su estrecha relación con este código sintáctico, se caracteriza por formas de expresión alfabética, argumentativa y formas de contenido abstracta, propias de la tradición ilustrada, en oposición de la cultura común, cuyas formas de expresión y contenido corresponden a la tradición oral-icónica y narrativa asociada al mito. De manera que el dominio del código de la cultura alfabética y, específicamente, de la relacionada con los campos semánticos de producción de la tecnología de la información constituyen la condición para interpretar y reproducir técnicamente esta forma de la cultura.

Retomando a Eco (1995), en relación con el dominio del código, se pueden generar dos posibilidades en los extremos: en el primero, se produce un nivel creador que implica una *hipercodificación*, entendida

3 Siguiendo a Sloterdijk (2012), el dominio de los procedimientos técnicos depende de la ejercitación constante.

como la propuesta de una regla adicional, y el segundo consiste en una hipocodificación como apropiación parcial del código; es decir, un aprendizaje a medias de las reglas y los campos semánticos que constituyen las disciplinas formales. En el caso de la hipercodificación, un ser pensante domina la correspondencia-sintáctica semántica del código de la tecnología de la información y así puede reproducir, interpretar y derivar nuevas expresiones de la técnica que complejizan el código. Por el contrario, en el caso de la hipocodificación se produce una falta de correspondencia sintáctico-semántica que obstaculiza la reproducción de la expresión técnica, lo cual, además, limita la posibilidad de crear nuevas expresiones técnicas.

En síntesis, en consideración de la teoría de los códigos, tener algún dominio de la tecnología de la información significa estar en posesión de sus campos semánticos, pero sobre todo de las reglas que configuran el código con el cual se produce la información, porque con las reglas un ser pensante es capaz de hacer una decodificación de la información, puede producir información del mismo campo semántico de la fuente y es capaz de usar algo (o proceder) conforme a los contenidos que entraña la información.

## Una lectura antropológica y culturalista de la tecnología de la información en la cibercultura

Con la explicación de los aspectos estructurales de la teoría de los códigos, ahora es posible intentar una lectura propiamente culturalista de algunos aspectos de la perspectiva antropológica para el análisis de la tecnología de la información en la cibercultura.

### La desespecialización anatómica y la edición genética

Con la tecnología de la información, la compensación de la desespecialización evolutiva ha ido más allá de la simple superación técnica de las necesidades básicas de alimentación y seguridad, para inscribirse en la transformación o “mejoramiento” de la especie por medio de la ingeniería genética. Con la secuenciación del genoma humano, que completaron científicos del National Human Genome Research Institute en el 2006, se aceleró un proceso de edición genética que ha derivado en discusiones de orden ético, como las propuestas por Habermas (2010) sobre las implicaciones que surgen de la eugenesia positiva y negativa en la comprensión de lo humano.

Esta perspectiva del cuerpo humano como código también ha suscitado polémicas de aparente tinte político, como las analizadas por Donna Haraway (1995), en las que se afirma una continuidad entre naturaleza y cultura con base en la figura del ciberno: organismo biológico aumentado tecnológicamente. En esta línea se inscriben además posturas posorgánicas, con las cuales se esbozan discusiones sobre la definición de lo humano que configuran conceptos como poshumanismo y transhumanismo (Kurzweil y Grossman, 2004).

En relación con este aspecto, la teoría de los códigos puede aportar aspectos conceptuales del código semántico, en el cual se establece una estrecha relación entre el sistema perceptivo y la construcción de significados que actualizan y complejizan los campos semánticos con los que se produce y reproduce la tecnología de la información. Desde este ángulo, la máquina de soñar, de amar y pensar, que avizoran algunas lecturas posorgánicas, parece fijarse en los significados y sentidos constituidos por un ser pensante; no obstante, estas lecturas posorgánicas parecen ignorar el lugar del cuerpo en la manifestación del gesto y la palabra que configura su tecnicidad, porque si bien un sistema de registro, almacenamiento, procesamiento y gestión de la información puede lograr un gran nivel de complejidad, con ello no resulta posible reproducir técnicamente el proceso de selección rasgos del estímulo perceptivo que configura el proceso de significación. Este aspecto se observa sobre todo en la configuración de los llamados “mundos virtuales”, en los que se estimulan los sentidos de la visión y la audición, pero no los sentidos químicos del gusto y el olfato. Según Eco (1995), para construir los significados, los seres humanos seleccionan solo algunos rasgos de la percepción densa del *continuum* material, con los cuales producen los artificios expresivos y la representación semántica de acuerdo con leyes de semejanza; esta posibilidad se encuentra atada a la configuración evolutiva del gesto y la palabra.

Retomando lo dicho por Leroi-Gourhan (1971), entre naturaleza y cultura no habría ruptura, sino continuidad y, por tanto, no sería posible separar el proceso de producción de significados del organismo que configura el gesto. Sin embargo, más allá del modelo perceptivo, sobre el cual no hay un acuerdo para determinar si este condiciona el significado o si, por el contrario, este aparece condicionado primero por las convenciones culturales (Narváez, 2013), se halla la dificultad de reproducir la capacidad de habitar el porvenir con base en la facultad de simbolización. Bien lo dice Rodríguez cuando afirma:

[...] si hay algo íntimo en el hombre, pero también en cualquier ser vivo, es esa relación entre lo actual y lo virtual que ninguna máquina podrá recrear. La máquina solo existe en lo actual y no puede habitar “la recurrencia de porvenir en el presente”. (2007, p. 13)

## La facultad creativa del lenguaje

En la gramática universal de Chomsky, que reivindica un invariante biológico, la facultad de lenguaje se entiende como una cualidad innata y creativa de orden genético que deriva de la evolución del hombre (metahistoria), mientras que, desde otras perspectivas, como la arqueológica-genealógica foucaultiana, se asume en gran parte como una capacidad adquirida y determinada históricamente por la producción y el poder.

La discusión sobre la relación entre lo innato y lo adquirido del lenguaje ha sido fuente permanente de debates, que han derivado en interpretaciones que reconocen una relación permanente entre lo innato y lo adquirido, pero con algunos matices. Para mostrarlo, Paolo Virno (2005) reseñó el debate televisivo entre Chomsky y Foucault en Eindhoven (Holanda), en el año 1971, a propósito de la naturaleza humana y su relación con el lenguaje. Según Virno (2005), la perspectiva chomskiana ataca el relativismo histórico de Foucault, acusándolo de disolver la naturaleza humana en el carácter circunstancial de su experiencia, mientras la mirada particular de Foucault cuestiona la explicación naturalista de lo humano, siempre igual a sí misma, en contra de la experiencia histórica. Esta misma distinción puede reconocerse en lo concerniente al desarrollo del lenguaje en las teorías del desarrollo intelectual propuestas por Piaget y Vigotsky. Mientras el primero traza una línea de la inteligencia al lenguaje, el segundo pone el acento en la experiencia, es decir, en el carácter sociohistórico del desarrollo en relación con los procesos de maduración. Asimismo, la discusión ha transcurrido en el margen de la distinción entre lengua y habla propuesta por Saussure (1982) para situar en algunos casos la lengua como el fenómeno adquirido del lenguaje, en oposición al habla como capacidad de producir el lenguaje articulado y la exteriorización del pensamiento a través de símbolos.

La gramática generativa supone la existencia de reglas y esquemas que constituyen un invariante común de todas las lenguas, y la perspectiva foucaultiana señala que esas reglas se instituyen histórica y socialmente de manera contingente, sin responder a un principio tal de “naturaleza humana”. Al respecto, Paolo Virno señala:

[...] el invariante biológico nunca puede ser separado del cambiante decurso histórico: pero este no es argumento suficiente para negar ese invariante como tal, o para desatender los modos en los que permaneciendo invariante, claro irrumpe sobre la superficie de los diversos sistemas sociales y productivos. (2005, pp. 188-189)

Con lo anterior, Virno sugiere una interrelación dinámica entre estos planos. Para mediar en la discusión, apela al concepto de individuación y transindividuación propuesto por Gilbert Simondon (2008). De esta forma afirma que Chomsky se centra en la individuación que configura una metahistoria, ignorando lo transindividual como aquello que escapa a los individuos y se instala entre ellos. Lo transindividual corresponde a lo que une a los individuos, pero que no le pertenece a ninguno; es el vínculo entre la especie y el individuo. Este carácter transindividual constituye un espacio potencial indeterminado que configura el espacio público potencial, que es ignorado por la perspectiva cognitivista centrada en la interacción individual (mentes conscientes). Así, no desconoce que el lenguaje se produzca por factores innatos y adquiridos, pero agrega algunos matices que evitan una interpretación totalitaria de cualquier lado. Entonces, para discutir los fenómenos de la cibercultura, es necesario superar las dos posturas extremas que presentan estos autores en lo concerniente a la “disolución de la metahistoria en la historia empírica (Foucault) o reabsorción de la historia en la metahistoria” (Virno, 2005, p. 192).

## Perspectiva ontológica de la tecnología de la información

Por su parte, la perspectiva que podemos llamar ontológica, por referirse a la pregunta por la esencia de la técnica, recae en la figura de Heidegger (2001) como el filósofo que primero, y de manera más notoria, llamó la atención sobre los cambios que genera la técnica moderna en las formas de vida de los seres humanos. Desde su perspectiva, la pregunta ontológica por la técnica conduce a su *esencia*, es decir, a lo que *es*, y no a sus productos, tales como una herramienta o un procedimiento. Por esa razón, en el célebre ensayo sobre la pregunta por la técnica (2001), el filósofo alemán empieza por definir la *esencia* de la técnica como un modo de desocultar, en oposición a los objetos que *adeudan* esta forma de hacer presente lo que se encuentra oculto, que en últimas conduce a la verdad. Luego, con ello introduce una crítica a la técnica moderna, acusándola de constituir una forma de solicitar existencias que no corresponden a la esencia de la técnica. De acuerdo con Heidegger, cuando el hombre responde a la estructura de tal

emplazamiento de la técnica moderna corre el riesgo de extraviarse en la determinación de aquello que sabe que va a encontrar, y de esa forma, no solo se aleja de la verdad, sino que corre el riesgo de no encontrarse consigo mismo.

En consecuencia, y haciendo una transposición atrevida de la tesis de Heidegger (2001) —hasta donde sea posible—, puede decirse que la esencia de la tecnología de la información (como técnica moderna) no es el dispositivo electrónico, las redes de conectividad o el software que sirve para registrar, almacenar y compartir la información, ni tampoco es la información o el conocimiento codificado que da origen o que reproduce esta forma de expresión técnica, sino que constituye aquello que se revela a nuestro estar como un emplazamiento que exige una realización. A partir de esto, la estructura de emplazamiento de la técnica moderna pone en vilo la libertad del hombre, porque esta le solicita lo que sabe que va a encontrar. Por eso, como alternativa, sugiere volver a formas de vida que conlleven una relación directa con el entorno “natural”, con el fin de experimentar, según él, la esencia de la técnica como forma primigenia de acceder a la verdad. Esto significa, en principio, una distancia con la racionalidad moderna y, en últimas, una resistencia a incorporar la tecnología de la información como forma de vida, por representar una especie de enajenación del pensamiento. Para Heidegger, ciertas formas de expresión cultural, como la forma de vida de los antiguos griegos o la apacible vida en el campo, lejos de la influencia de la racionalidad moderna, haría posible encontrarse consigo mismo a través de un hacer salir de lo oculto porque, en lugar de interpretar, estas formas de vida conducen a percibir, es decir, a dejar venir lo que se encuentra oculto al claro del ser. Esta forma de entender la técnica comparte otras posturas que intentan recomponer las relaciones premodernas de la técnica como una experiencia de la totalidad, lejos del utilitarismo y el sentido productivo de la creación de herramientas que se desprende del pensamiento moderno. De este enfoque son ejemplos claros los trabajos —desde ángulos diferentes, claro está— de Richard Sennett (2009), Arturo Escobar (2014) y Jacques Ellul (2003), entre otros.

En este sentido, y tal como ya se señaló, con la teoría de los códigos no es posible decir nada de la esencia como *continuum* de donde un ser humano selecciona unidades semánticas para darle significado a su experiencia. Debe quedar claro que este es un tema de la fenomenología, que escapa a las posibilidades de la teoría de los códigos. Sin embargo, cuando la *esencia de la técnica* permite significar y comunicar el gesto técnico, entramos en el ámbito

de la cultura, y ahí sí es posible señalar su expresión y contenido porque, desde la teoría de los códigos, la esencia de algo (lo que algo es) corresponde a lo que un ser pensante produce y reconoce que *es* a partir de una convención socialmente aceptada o generada por él. Por tanto, con base en la teoría de los códigos, un ser humano puede identificar la expresión y el contenido de la estructura del emplazamiento de la técnica moderna como un código y una nebulosa de campos semánticos que caracterizan la cultura alfabética, en oposición a un código y unos campos semánticos que definen la cultura premoderna de la totalidad, es decir, esa forma de pensar que no se orienta por el diseño y la perspectiva analítica y categorial, con la cual se pueden prever los resultados. De esta forma, resulta por lo menos paradójico que la opción por tradicionales formas premodernas de vida sea una consecuencia del dominio del código y los campos semánticos de la racionalidad moderna. Es decir, al parecer solo el dominio del código que configura la cibercultura permite una revisión crítica de sus efectos en el conjunto social, y por tanto, una resistencia activa para entenderla no hace otra cosa que negar la posibilidad de reconocer sus efectos y las posibilidades de integración en la experiencia cotidiana. Porque si alguien no domina el código alfabético, ni los campos semánticos que permiten explicar los fenómenos de complejización de la técnica contemporánea, simplemente debe confiar en lo que señalan quienes sí lo hacen, o peor aún, debe apelar al conocimiento común para entender un fenómeno cuyo origen es una cultura especializada, ¿acaso no fue el riguroso conocimiento filosófico lo que condujo a Heidegger a las conclusiones sobre la esencia de la técnica? Lo mismo ocurre con los demás fenómenos de la cibercultura: para prever los peligros, pero también para identificar lo que puede salvarnos, se requiere dominar el código alfabético.

### La tecnología de la información en la organización social

Por último, los análisis de los cambios de la técnica en la organización social, que se señalaron en la primera parte del texto, se concentran en por lo menos tres perspectivas subyacentes: la histórica, la sociológica y la económica. En la primera se cuentan los trabajos de Lewis Mumford (1992), Asa Briggs y Peter Burke (2002), Armand Mattelart (2002), entre otros, que dan cuenta de la evolución de los sistemas técnicos y su relación con la configuración de la sociedad occidental. La perspectiva sociológica ha sido desarrollada por investigadores como Manuel Castells (2000), cuyos aportes constituyen gran parte de la base teórica de los estudios de ciencia y tecnología,

y los programas de ciencia, tecnología y sociedad. Desde esta perspectiva, se analiza la configuración de la llamada sociedad de la información y los fenómenos sociales y de organización política que se desprenden del acceso masivo a equipos electrónicos de información. Por último, se encuentran los estudios de economía política que se ocupan del análisis de las relaciones de producción que configuran los seres humanos en la sociedad de la información, tales como los elaborados por Zukerfeld (2017) y Bolaño (2013). Desde estos conceptos se analizan fenómenos como la configuración de nuevas formas de ser trabajador, de constituir industrias, de producir y de acceder al capital, con base en el dominio de la información que sirve a la productividad y la eficiencia técnica.

En relación con este último aspecto, la teoría de los códigos contribuye a delimitar los campos semánticos con los cuales se produce y reproduce la tecnología de la información, pero, sobre todo, permite identificar las reglas y el proceso de significación que lleva a la hipocodificación que se encuentra detrás de los avances tecnológicos. Con esta perspectiva, los estudios históricos, sociológicos y económicos, con los cuales se analiza la intención educativa de democratizar el conocimiento y reducir la desigualdad, pueden ir más allá de la descripción de los cambios que produce la tecnología en las formas de vida, para entender la racionalidad, el dominio de los campos semánticos y las reglas con las que se producen y reproducen ciertos objetos y sistemas técnicos.

## Conclusión

Como se ha señalado, con el concepto de *cibercultura* se designa un cambio cultural generado por el avance de la tecnología en dos aspectos fundamentales: biotecnología y automatización algorítmica de las actividades humanas. Sin embargo, el análisis académico de este fenómeno ha resultado en posiciones opuestas que dificultan su comprensión en las ciencias sociales. Desde nuestra perspectiva, parte del problema se debe a cierta comprensión antropológica de la cultura con la cual se fija la atención en el cambio en las formas de vida que genera el sistema técnico moderno y no en la racionalidad que le da origen y permite comprenderla críticamente. La consecuencia de esta tendencia es la descripción permanente de los cambios en dos claves opuestas: una tecnofóbica y otra tecnofílica. La primera, que configura una visión apocalíptica de la tecnología, genera una relación de distancia y extrañamiento con la técnica moderna, con la cual se busca reestablecer una especie de relación premoderna con la tecnicidad humana. En cambio, la segunda advierte todo tipo de transformaciones

que a veces rayan en la ciencia ficción: por ejemplo, desde esta perspectiva se habla con desparpajo del vaciamiento de conciencia en computadoras y de las máquinas de soñar y amar que pronto superarán el frágil e imperfecto cuerpo humano.

Como alternativa a esta tensión de pares opuestos, se propone el uso de la teoría de los códigos con el fin de configurar una interpretación propiamente culturalista de la cibercultura. Con ello se muestra la continuidad entre naturaleza y cultura que está detrás de la relación entre el gesto y la palabra, la cual ha hoyado el antropocentrismo que trajo consigo el humanismo, según el cual, el hombre es la medida de todas las cosas, y por esa razón está por encima de los demás seres vivos y los objetos técnicos. Como esta mirada no admite la continuidad evolutiva con otras especies y tampoco puede reconocer el carácter acumulado de la cultura en los objetos técnicos, termina configurando un humanismo fácil que se opone a todo aquello que nos obligue a redefinir nuestra comprensión de lo humano. Para ello, el análisis propuesto incluye la revisión de la característica antropológica de la técnica y el lenguaje con el fin de separar en la discusión tres aspectos fundamentales: la evolución de la tecnicidad humana, la facultad de simbolización como facultad creativa y cualidad, y la configuración sociohistórica del acumulado técnico. Con la descripción de la evolución de la tecnicidad humana, que constituye el gesto, se reconoce el papel del modelo perceptivo en la construcción de los significados y con ello se advierte el carácter decisivo de la organicidad humana en la construcción de significados y sentidos compartidos; aspecto hasta ahora imposible de crear por fuera de las coordenadas genéticas de nuestra especie. Por su parte, la facultad de simbolización se reconoce como una facultad creativa con base en reglas que constituyen convenciones culturales, pero también se advierte la existencia de una cualidad innata de producir los significados que va de la mano de cierta configuración sociohistórica de la cultura. Para el análisis de la cibercultura, esta diferencia resulta trascendental porque permite separar los objetos de la sociología e historia de la técnica de los estudios fenomenológicos de la estructura de la conciencia y la experiencia, que se encuentran en la base de la técnica y el lenguaje como formas de conocer y revelar lo que está oculto ahí adelante (tal como diría Heidegger). Además, señala una ruta para conciliar los dos análisis con base en dos preguntas: ¿Qué es lo histórico de la forma de entender la técnica? ¿Cuál es la esencia de la técnica más allá de la historia de la técnica? Porque perder de vista esta diferencia puede llevar a confundir una forma histórica de entender la técnica, la premoderna por ejemplo, con lo que constituye su esencia.

Por último, el análisis propuesto en este texto permite entender problemas de reproducción social que interesan al campo de la educación, de la mano de dos conceptos derivados de la teoría de los códigos: la hipercodificación y la hipocodificación. Por un lado, la primera señala la búsqueda de apropiación y recreación de la cultura alfabética que da origen a la cibercultura y permite hacer todo tipo de revisiones críticas de los fenómenos subyacentes. Por el otro, la hipocodificación constituye una apropiación parcial del código alfabético que limita la generación de productos y proceso técnicos, y la toma de postura crítica en relación con la técnica moderna. Esta diferencia ayuda a entender, por ejemplo, cuáles son las formas de expresión y contenido que conducen al dominio del código alfabético en la institución escolar, y cuáles llevan a un proceso de enculturación común a cargo de los medios.

## Referencias

- Briggs, A. y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet: una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Bolaño, C. (2013). *Industria cultural, información y capitalismo*. Gedisa
- Castells, M. (2000). *La era de la información. La sociedad red* (vol. 1). Siglo XXI.
- Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Eco, U. (1995). *Tratado de semiótica general* (5.ª ed.). Lumen.
- Ellul, J. (2003). *La edad de la técnica*. Octaedro.
- Escobar, A. (2005). Bienvenidos a Cyberia. Notas para una antropología de la cibercultura. *Revista de Estudios Sociales*, 22, 15-35. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n22/n22a02.pdf>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia (Introducción y el desarrollo (de nuevo) en cuestión)*. Universidad Autónoma Latinoamericana. [http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escposunaula/20170802050253/pdf\\_460.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escposunaula/20170802050253/pdf_460.pdf)
- Habermas, J. (2010). *El futuro de la raza humana. ¿Hacia una eugenesia liberal?* Paidós.
- Haraway, D. (1995). Manifiesto cyborg: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo xx. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza* (pp. 251-311). Cátedra.
- Heidegger, M. (2001). La pregunta por la técnica. En E. Barjau (trad.), *Conferencias y artículos* (2.ª ed.) (pp. 9-37). Ediciones del Serbal. (Original publicado en 1954).
- Hjelmslev, L. (1984). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (2.ª ed.). Gredos.
- Kurzweil, R. y Grossman, T. (2004). *Fantastic voyage. Live long enough to live forever*. Rodale.
- Lacadena, J. (2017) Edición genómica: ciencia y ética. *Revista Iberoamericana de Bioética*, (3), 1-16.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra. Técnica y lenguaje*. Universidad Central de Venezuela.
- Levy, P. (2007). *Cibercultura: la cultura de la sociedad digital*. Anthropos.
- Mattelart, A. (2002). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós.
- Mockus, A., Hernández, C. A., Granes, J., Charum, J. y Castro, M. C. (1994). *Las fronteras de la escuela*. Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Munford, L. (1992). *Técnica y civilización*. Alianza.
- Narváez, A. (2012). Cultura alfabética, educación y desarrollo. *Pedagogía y Saberes*, (36), 81-92. <https://doi.org/10.17227/01212494.36pys81.92>
- Narváez, A. (2013) *Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural*. Universidad Pedagógica Nacional; DIE.
- Rodríguez, P. (2007). [Reseña de *El modo de existencia de los objetos técnicos* por Gilbert Simondon]. *Redes*, 13(26), 277-289. <http://www.redalyc.org/pdf/907/90702617.pdf>
- Saussure, F. (1982). *Curso de lingüística general*. Nuevo Mar.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Simondon, G. (2008). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo.
- Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano*. Siruela
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Pre-Textos.
- Stone, A. R. (1991). *Virtual systems: The architecture of elsewhere*. Santa Cruz: Group for the Study of Virtual Systems, Center for Cultural Studies [manuscrito inédito]. University of California.
- Virno, P. (2005). *Cuando el verbo se hace carne: lenguaje y naturaleza humana* (E. Sadier, trad.). Traficantes de Sueños.
- Zukerfeld, M. (2017). *Knowledge in the age of digital capitalism: an introduction to cognitive materialism*. University of Westminster Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv6zd9v0>



# La cuestión educativa en las prácticas museales\*

The Educational Issue in Museum Practices  
A questão educativa nas práticas museológicas

Rocío del Pilar Méndez Suárez\*\*

## Para citar este artículo

Méndez-Suárez, R. (2021). La cuestión educativa en las prácticas museales. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11393>

\* Artículo de reflexión en el marco del seminario Conceptos fundamentales de la pedagogía (2019-II) del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, orientado por los doctores Carlos Ernesto Noguera Ramírez y David Andrés Rubio Gaviria. Hace parte del proyecto de investigación doctoral sobre “Educación y museos”, en tutoría con el doctor Alfonso Torres Carrillo.

\*\* Antropóloga y magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de Ciencias Sociales, IED Ricardo González (Subachoque, Cundinamarca). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

Correo electrónico: [rdmendezs@upn.edu.co](mailto:rdmendezs@upn.edu.co)

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2211-911X>

## Resumen

El presente artículo cuestiona el lugar de lo educativo en lo museal, tanto en su concreción institucional como en su dimensión de práctica cultural, y establece su relevancia como objeto de investigación. A partir de la indagación por la emergencia de la función educativa de manera explícita en el museo contemporáneo, se rastrea su trayectoria como institución, en particular durante el siglo XX, la progresiva demanda social por lo educativo y su cercanía a las manifestaciones de escolarización. Teniendo en cuenta el marco conceptual que permite advertir los matices entre una u otra denominación en el ámbito educativo, se realiza una aproximación al carácter y propósito del quehacer museal, advirtiéndose su tendencia hacia el aprendizaje. Esto se hace evidente en la actual discusión sobre la forma de definir al museo, en la que se pone en sospecha el término “educación”, lo que también sucede desde el denominado “giro educativo” en el sector cultural. De esta manera, se esboza cómo la institución museal ha transitado desde los ideales de la educación permanente a los del aprendizaje permanente, continuo o a lo largo de la vida. Asimismo, se propone la idea de “transmisión” como mecanismo que vehicula la educación museal hacia lo cultural, al igual que permite dilucidar la tensión educativa que afronta el museo entre la comunicación de masas y la escolarización, en particular con respecto a la formación de ciudadanía.

### Palabras clave

museos; prácticas educativas; educación permanente; aprendizaje; educación patrimonial

---

## Abstract

This article questions the place of education in the museum, both in its institutional concreteness and in its dimension of cultural practice, and establishes its relevance as an object of research. From the investigation of the emergence of the educational function in an explicit way in the contemporary museum, we trace its trajectory as an institution, particularly during the 20th century, the progressive social demand for education, and its proximity to the manifestations of schooling. Taking into account the conceptual framework that allows us to notice the nuances between one or another denomination in the educational field, an approximation to the character and purpose of the museum's work is made, noting its tendency towards learning. This becomes evident in the current discussion on how to define the museum, in which the term “education” is put under suspicion, which also happens from the so-called “educational turn” in the cultural sector. In this way, it outlines how the museum institution has moved from the ideals of lifelong education to those of lifelong or continuous learning. It also proposes the idea of “transmission” as a mechanism that connects museum education to the cultural sector, as well as elucidating the educational tension that the museum faces between mass communication and schooling, particularly concerning the formation of citizenship.

### Keywords

museums; educational practices; lifelong education; learning; heritage education

---

## Resumo

Este artigo questiona o lugar da educação no museu, tanto na sua concretude institucional como na sua dimensão de prática cultural, e estabelece a sua relevância como objeto de investigação. A partir da investigação da emergência da função educativa explicitamente no museu contemporâneo, traçamos a sua trajetória como instituição, particularmente durante o século XX, a progressiva procura social de educação e a sua proximidade às manifestações da escolaridade. Levando em conta o quadro conceptual que nos permite ver as nuances entre uma ou outra denominação no campo educacional, é feita uma abordagem ao carácter e à finalidade do trabalho do museu, notando a sua tendência para a aprendizagem. Isto é evidente na atual discussão sobre como definir o museu, em que o termo “educação” é colocado sob suspeita, o que é também o caso da chamada “virada educacional” no sector cultural. Isto descreve como a instituição do museu passou dos ideais da educação contínua para os da aprendizagem permanente, contínua ou ao longo da vida. Propõe também a ideia de “transmissão” como mecanismo de transporte da educação museológica para o sector cultural, bem como a clarificação da tensão educacional enfrentada pelo museu entre a comunicação de massas e a escolarização, particularmente no que diz respeito à formação da cidadania.

### Palavras-chave

museus; práticas educativas; educação permanente; aprendizagem; educação patrimonial

---

## Introducción

Los museos contemporáneos hacen explícitas determinadas relaciones y dinámicas que se enuncian como “educativas”. Si bien estos espacios han operado en articulación con la escuela, existe una pugna por su autonomía, para no ser catalogados como “un aula más”<sup>1</sup> y convertirse en una alternativa a la educación escolarizada. Para comprender ese estado actual del museo, es necesaria una aproximación a su trayectoria como institución, que da cuenta de discusiones clave alrededor de conceptos fundamentales en el ámbito educativo, en particular con respecto a la educación permanente como contexto a partir del cual se hace énfasis en el rol educativo de los museos, el método y la didáctica que pretenden ser diferentes en el museo con respecto a la escuela, la reconfiguración del discurso y las prácticas museales en respuesta a las demandas del aprendizaje continuo, y el lugar de la transmisión en la educación patrimonial. Pero, ¿podemos denominar “educación” a aquello que acontece en las prácticas museales? Es la cuestión que se explora en el presente texto.

## Trayectoria de la institución museal en el contexto de la educación permanente

En sus inicios el museo no era concebido como institución educativa, por lo que se debe realizar un breve seguimiento a su dinámica histórica, social y disciplinar para identificar la emergencia de las condiciones que lo erigieron como tal. Este recorrido comienza en el siglo XVIII, en las sociedades inmersas en la Revolución industrial, donde el imperativo de la dimensión económica tiene como eje el concepto de trabajo, y por ello resultan fecundas las ideas precursoras sobre la relación entre educación y formación permanente (Comenio, siglo XVII; Condorcet, siglo XVIII; Dewey y Bachelard, siglos XIX y XX). En ese contexto, los museos técnicos se mencionan como ejemplos de realizaciones concretas originadas en la preocupación de la época “por difundir ampliamente los conocimientos científicos y técnicos” (Léon, 1986, p. 29).

Para el último tercio del siglo XIX, el tiempo libre se convierte en una necesidad, que se fue colmando de iniciativas culturales para su aprovechamiento (Léon, 1986). “El fenómeno complejo del ocio” (Faure et ál., 1973, p. 172) se torna un espacio de tiempo en el que se interceptan la vida pública y la privada, un derecho para el desarrollo de los intereses personales y, a su vez, fuente de transformación de los valores en el trabajo, la política, la fe y la familia (Dumazedier, citado en Faure et ál., 1973). En Estados Unidos, durante el periodo de 1900 a 1930, se evidencia un desarrollo de prácticas y programas educativos en los museos, que como institución educativa “se debía a las necesidades y deseos de la comunidad a la cual servía” y a las perspectivas de búsqueda de equilibrio entre la erudición y la educación (Pastor, 2004).

En el siglo XX, en particular después de las guerras mundiales, se intensifican los llamados de atención y los esfuerzos orientados hacia la alfabetización, desde el sistema escolarizado y fuera de él. Luego de la Primera Guerra Mundial, se reitera la necesidad de una educación para adultos, universal y permanente, así como la reforma escolar y la renovación de las formas de educación popular (Léon, 1986). A partir de la segunda posguerra, estas intenciones se materializan en una mayor inversión de los presupuestos nacionales en el rubro de la educación (Faure et ál., 1973). Como denomina Pastor el apartado sobre la configuración de la educación no formal, se trata de “nuevos espacios educativos para nuevos destinatarios y necesidades formativas emergentes” (2004, p. 13), para las “categorías menos favorecidas” como lo enuncia Léon (1986, p. 42). Los ámbitos de dicha educación no formal se pueden clasificar según responda a necesidades educativas orientadas al desarrollo económico, social y cultural, político, y científico y tecnológico (Pastor, 2004). Así, el quehacer de los museos se orientaría al desarrollo sociocultural, en el que la autora identifica algunas tendencias de los cambios en los patrones culturales: mayor democratización cultural, expansión de la creencia en la rentabilidad de la inversión cultural, y acción de los medios de comunicación de masas en la uniformización y masificación de los modelos culturales.

Entre dichas tendencias son de destacar los cambios en el uso y la valoración del tiempo libre, que consisten en la ruptura con el tiempo dedicado al trabajo; la mayor valoración y necesidad de su aprovechamiento; la tendencia al individualismo; un mayor sentido lúdico y hedonístico; el incremento de la población que dispone de tiempo libre, y la aparición de grupos alternativos a la familia para compartirlo (Pastor, 2004). Ahora el foco es la población, lo que se advierte en los informes de Philip H. Coombs

1 Entre 1989 y el 2000, la artista María Elena Ronderos y el Departamento de Educación del Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia desarrollaron una investigación pedagógica y participativa que se denominó “El museo, un aula más en la vida de los escolares”, que impactó en la concepción de la educación artística en los niveles de básica y media (Moreno Moya, 2016). Como se desarrollará más adelante, la posibilidad de escolarización del museo es vista con recelo por algunos sectores de profesionales de museos en la actualidad.

(publicados en 1968 y 1985) y de la Unesco, donde se destacan los factores que definen y condicionan la naturaleza y la manera de satisfacer las necesidades de aprendizaje, las cuales varían según la cultura y la época; dichos factores son el crecimiento demográfico y los fenómenos migratorios, la urbanización, los avances científicos y tecnológicos, los cambios sociales y económicos, y la progresiva interdependencia mundial (Pastor, 2004). De esta manera, el crecimiento demográfico en los denominados “países en vía de desarrollo” daría lugar a una mayor demanda popular por la educación básica, que superaría la oferta de los sistemas educativos formales.

La visión de museo como institución educativa fue la postura de mayor desarrollo en el siglo xx. Durante el crecimiento económico de los años sesenta, se acentúa la demanda social y educativa, tanto en el sistema escolar como en las instituciones sociales y culturales que “pueden contribuir a la mejora del nivel formativo y al bienestar de la población” (Pastor, 2004, p. 31). En la segunda mitad de esa década, la educación permanente aparece como la panacea, “uno de los medios privilegiados que permitiría resolver los grandes problemas de nuestro tiempo”, que evitará la decadencia de la democracia y será el remedio a las taras del sistema escolar (Léon, 1986, p. 33). Esta tendencia parece encarnar el ideal de la formación del hombre completo (Faure et ál., 1973), asociado a las ideas de continuidad e integridad que ya se encuentran en la noción de educación de Comenio (Léon, 1986), así mismo en la posibilidad de perfectibilidad —como especie e individuo— que implica el paso del hombre natural al hombre social, en Rousseau y antes de él (Noguera, 2012). Como se halla en Pastor (2004) y Léon (1986) con respecto al ámbito de la educación no formal en el que se inscriben los museos y entre las formas de educación permanente, también aparece el medio sociocultural, esta vez relacionado con la educación popular, la preparación del ocio y la formación del ciudadano; esto último le otorga una responsabilidad mayúscula a las instituciones sociales y culturales en relación con la democracia y la ciudad, en lo que respecta a la instrucción y la formación de ciudadanía (Faure et ál., 1973).

En Colombia, hacia 1823 se crea el Museo de Historia Natural y Escuela de Minas, que se organizó bajo las gestiones de la comisión científica de Francisco Antonio Zea; antes de ser una institución abierta al público, lo que hoy se conoce como Museo Nacional fue un centro de estudios alrededor de su colección de objetos de ciencias naturales y funcionó como escuela de mineralogía (Rodríguez Prada, 2008, 2017). A finales del siglo xix se afianza como insti-

tución cultural, en el marco constitucional de 1886 y con la consolidación de disciplinas científicas que cimientan su discurso (Rodríguez, 1998).

En cuanto a su connivencia con lo ciudadano, una de las vertientes de investigación se orienta a la categoría de nación materializada en el Museo Nacional. Para Rodríguez, su fundación “difiere de las rutas convencionales que dieron origen a los museos en lo que hace referencia a su papel en la construcción pública del conocimiento, al establecimiento del poder gubernamental del estado moderno y a la formación del ciudadano” (1998, p. 79), pues, más que orientarse como proyecto cultural hacia su población interna, “fue planeado para producir una narrativa de nación que permitiera a los criollos ubicar la riqueza del territorio dentro de las nuevas taxonomías del poder” (pp. 85-86). Pérez (2010) considera que los museos americanos del siglo xix son un espacio privilegiado para estudiar la manera como se configuró un orden simbólico, para sistematizar el territorio y la población en torno a la imagen de nación. A inicios del siglo xx, el entonces Ministerio de Instrucción Pública incentivaba sus usos públicos, como la atención al público escolar y la disponibilidad de sus objetos para conmemoraciones patrias, cívicas y militares, y en libros de historia por medio de reproducciones. Vanegas (2017), por su parte, lo considera como “una fuente de información invaluable para entender los procesos de formación del Estado Nación colombiano” (p. 30), así como de las transformaciones ideológicas sucedidas a lo largo del siglo pasado; como hipótesis, la autora asume que esta institución ha cambiado en relación con los marcos ideológicos constitucionales.

## Emergencia de lo educativo como función del museo

Desde sus orígenes los museos cumplen con la tarea de “ilustrar” (Maceira, 2008, p. 48), en especial mediante objetos sensibles, ya sean auténticos o reproducciones, a la manera en que la didáctica comeniana postulaba el uso de las imágenes como estrategia para estimular los sentidos y facilitar el aprendizaje (Comenio, 1998). Sin embargo, su función educativa se le reconoce como expresión de una política museográfica moderna (Unesco, 1959) y es objeto de discusiones académicas y sociales con mayor intensidad a partir de la segunda mitad del siglo xx. Desde ese momento, las prácticas educativas en los museos se constituyen en uno de los propósitos de dicha institución, que se visibiliza hacia la década de los ochenta con la aparición de un área o departamento especializado como parte de su estructura y funcionamiento. A continuación

se reseñará este proceso, que puede entenderse en tanto resultado de la intervención administrativa de la práctica gubernamental, en la que convergen la aplicación del conocimiento y el ejercicio del poder para crear nuevos niveles o departamentos de existencia social (Hunter, 1998).

La emergencia de la función educativa de los museos se considera fundamental pues, en palabras de López, significó su paso de contenedores de objetos patrimoniales a lugares de activación del patrimonio cultural para una comunidad específica (De Mello y López, 2013). En Latinoamérica, esta perspectiva se visibiliza en La Mesa Redonda de Santiago de Chile de 1972, como parte de los seminarios Unesco sobre el rol de los museos en la educación y su función didáctica, que antes habían tenido lugar en Brooklyn, 1952, Atenas, 1954, y Río de Janeiro, 1958. Al asociarse *educación con escolarización*, durante la década de los ochenta del siglo pasado, en Europa se discutió la polarización entre el museo-templo y el museo-escuela, siendo la crítica principal la escolarización del museo y la necesidad de reconocer otras audiencias (Franco-Avellaneda, 2013). En la década de los noventa, Carvalho observa que “en América Latina, casi siempre cuando promueven programas educativos en los Museos, son en su mayoría reproducciones de la pedagogía de las escuelas” (1996, p. 82); por lo que hace un llamado de atención para que los museos superen su posición pasiva como preservadores de objetos y contribuyan a la búsqueda de crecimiento, integración, educación y fortalecimiento de la identidad cultural, siendo necesario que dentro de su modernización se incluya la investigación y la decodificación de la información de manera que cualquiera pueda acceder a ella (Carvalho, 1996). Este tipo de preocupaciones aún persisten, al ser los grupos escolares el público más asiduo y la educación formal el mayor referente.

En el contexto nacional, ese enfoque explícitamente educativo ha tenido una trayectoria particular con respecto a las dinámicas de la región. La antropóloga Alicia Dussán de Reichel-Dolmatoff,<sup>2</sup> fue la representante de Colombia en el mencionado encuentro de Chile; en ese entonces, para ella el museo de los setenta debía “orientarse de tal manera que presente a las nuevas generaciones toda la realidad de nuestro pasado, pero en forma de testimonio vivo y no como reliquia desvencijada”, postulando la divulgación cultural como una de las principales funciones del “museo moderno” (citada en Escobar, 2017, p. 63). Sin embargo, mientras que en el Museo Nacional de Río de Janeiro el primer servicio educativo fue creado

en 1922 y en México los departamentos de educación en los museos iniciaron en los años sesenta del siglo xx, en Colombia (aunque no hay mucha investigación al respecto), según López surgió a finales de los años setenta (De Mello y López, 2013).

Dicha unidad especializada como parte de la estructura administrativa aparece primero en el Museo de Arte Moderno de Bogotá liderado por la artista Beatriz González, luego en el Museo Nacional de Colombia bajo la dirección de Emma Araujo de Vallejo. En los años ochenta, se gestiona lo educativo en el desaparecido Museo del Siglo xix, inspirado en los desarrollos teóricos y prácticos del Centro Pompidou alrededor de la activación cultural, y en el laboratorio de educación artística del Museo de Arte de la Universidad Nacional, dirigido por María Elena Bernal (De Mello y López, 2013). En tesis recientes se advierte esta necesidad de la construcción de las memorias de las prácticas museológicas en el país, en particular en el campo de la historia de la educación de los museos (Barragán, 2018). Las condiciones y características del museo para ser considerado como institución educativa y cultural han sido analizadas desde la acción educativa de los museos y del giro educativo en el discurso curatorial contemporáneo, como en el caso del Museo de Antioquia, para el cual se analiza el quién, a quién, qué, cómo, para qué y dónde de los procesos educativos museales (Soto et ál., 2013).

En la definición del 2007 que enuncia el Consejo Internacional de Museos (ICOM, por su nombre en inglés), el museo es

[...] una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de *educación*, estudio y recreo.<sup>3</sup> (ICOM, 2020; énfasis añadido)

En reconocimiento de los cambios en las dinámicas sociales y museísticas, la conferencia general del ICOM de septiembre del 2019 tuvo como eje revisar dicha definición, ante lo que no hubo consenso y el comité a cargo continúa con las reflexiones y discusiones al respecto.<sup>4</sup> Uno de los cambios sustanciales que contemplaba la propuesta era la eliminación del término “educación”, aspecto que ha generado controversia entre sectores de profesionales en museología. De acuerdo

2 En la década de los setenta, fue jefe de la División de Museos y Restauración del Instituto Colombiano de Cultura y presidenta de la Comisión Nacional del Consejo Internacional de Museos.

3 Desde su creación en 1946, esta red de profesionales de museos y patrimonio ha emitido una definición que en esencia no ha tenido mayores variaciones.

4 Tema prioritario de la 25.ª Conferencia General del ICOM, celebrada en Kioto (Japón) entre el 1 y el 7 de septiembre del 2019. Con una votación de 70,4 %, se decidió aplazar la aprobación de la nueva propuesta, por lo que el debate sobre la redefinición sigue en curso (ICOM, 2020).

con Daniel Castro Benítez, actual director del Museo Nacional de Colombia, si se trata de diálogo, interacción sensible e intercambio de saberes, la *educación* va a estar presente, sin necesidad que dicha palabra se encuentre incluida en la definición de museo.<sup>5</sup>

Además del análisis en el marco de la educación básica o en el campo de la educación informal, entre las líneas principales de la investigación educativa en el ámbito museal se encuentra el vínculo educación-difusión-entretenimiento, las interacciones que se dan en el museo, las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en este, y la influencia del medio sociocultural en los museos, siendo frecuente el enfoque en los museos de ciencias —tanto por su oferta interactiva como por su relación más explícita con los planes de estudio de la educación formal como *apoyo didáctico*— y, en menor medida, en los museos de arte —por su relación con dinámicas de *esparcimiento*—; mientras que los museos antropológicos, de historia, arqueología y etnografía suelen estar al margen de esas reflexiones educativas (Maceira, 2008). La categoría de museos antropológicos como “aquellos que centran sus temas y colecciones en torno a la humanidad y su evolución histórica y cultural” (p. 50) operan a un nivel simbólico, razón por la cual se ha estudiado más su función en tanto dispositivos ideológicos que como escenarios educativos. Frente a ello, surge el cuestionamiento si dicha “ideologización” no implica un proceso educativo: “¿no serán estos valores que se reflejan en el discurso del museo un contenido educativo?, ¿no será el museo un dispositivo didáctico para aprender dichos contenidos?” (Maceira, 2008, pp. 50-51); para la autora, la respuesta es afirmativa.

Por ejemplo, en el desarrollo del concepto de museo arqueológico en Colombia, hacia la mitad del siglo xx ya se observa la interrelación del saber museológico y las pretensiones educativas. En particular, en las labores de Edith Jiménez y Blanca Ochoa, egresadas del Instituto Etnológico Nacional, que tuvieron una fuerte orientación hacia “la puesta en escena” del material arqueológico y etnográfico, para su exposición e “interpretación como evidencia del pasado prehispánico, fuente de la nacionalidad” (Echeverri, 2007, p. 79), así como a la elaboración de mapas y la publicación de las “Lecciones de prehistoria” que fueron divulgadas por maestros entre la población escolar (p. 83), todo ello imbuido en “la carga evolucionista de los estudios etnológicos de la época [donde] las culturas indígenas se revelaban

con una coherencia interna pero caduca para las condiciones de vida del presente” (Borja, citado en Echeverri, 2007, p. 81).

## El giro educativo en las prácticas curatoriales

Los objetos que alberga un museo hacen parte de uno o más de los siguientes ámbitos museológicos: la colección (conjunto de objetos), la exhibición (muestra de esos objetos según su catalogación) y la exposición (disposición de objetos en el espacio para transmitir una idea, un concepto, un discurso). Esta última constituye el elemento bisagra que vincula al público con el campo de los saberes especializados que confluyen en el quehacer del museo. Una exposición es el producto de la labor de todas las áreas del museo, implica lineamientos de conservación, resultados de investigación, principios de diseño y estrategias de comunicación-educación. Desde mediados de la década de los noventa, y con mayor énfasis en el presente siglo, la curaduría o selección de objetos para comunicar narrativas ha tenido la influencia anglosajona del denominado “giro educativo” en el campo de las artes y la producción cultural, una “tendencia” que visibiliza las intersecciones entre arte y pedagogía que, en las últimas cinco décadas, han tenido lugar en los departamentos de educación de los museos (Acaso, 2011). En este sentido, la curaduría opera como la praxis educativa de concebir las exposiciones con el propósito de establecer una relación pedagógica-comunicativa con los públicos, a la vez que desde el área educativa se diseñan estrategias para activar las exposiciones mediante talleres, experiencias educativas o recorridos guiados con enfoque constructivista. Sin embargo, no deja de ser conflictiva la relación entre la acción educativa y el ejercicio curatorial, pues en la pretensión de hacer explícitos los procesos museales surge la preocupación de hasta qué punto es necesario “explicarlo todo”.

La institucionalización de lo educativo como función del museo y su concreción administrativa no parecen resolver la cuestión educativa en las prácticas museales. Más allá de la formación de públicos como consumidores, cuya principal interacción con estos espacios es la contemplación estética, en el marco de la museología crítica se considera al arte como una forma de hacer, una herramienta didáctica orientada hacia la formación de ciudadanía crítica. En este sentido, aparece el perfil del artista educador (Acaso, 2011) y, en general, la pugna por la legitimidad académica del educador de museo. Fernández y Dias (2016) observan la emergencia de dicho perfil

5 Intervención en el Curso de Formación y Voluntariado del Museo Nacional de Colombia (sesión del 19/10/2019).

como resultado de cuestionar el distanciamiento, en la formación y la práctica, entre artistas y educadores del arte, como manifestación de una organización ideológica, social y económica. Los autores también advierten sobre el giro de la visualidad en la educación, cuyo punto de confluencia con el giro educativo en el arte es la educación en cultura visual, “porque hay una mayor preocupación por ir más allá de lo visible y participar de procesos ético estéticos en la construcción cultural y social del conocimiento” (Fernández y Dias, 2016, p. 9).

Además de denominaciones como curaduría o museografía educativa / didáctica / pedagógica, el giro educativo supone una postura crítica frente a la institucionalidad de las artes, de la academia, de la educación formal y, por ende, de los museos. Bajo esa expresión paraguas se cobija una diversidad de términos para referirse a lo que se hace desde esa orilla crítica, todo aquello que se pretende distinto a las formas de institucionalidad que son cuestionadas. Entre esos términos se encuentran etiquetas como mediación, pedagogía radical, autoaprendizaje o autoeducación, lo que también manifiesta “una cierta aversión hacia otros conceptos como educación o pedagogía, al considerar que pueden guardar alguna connotación cercana a lo escolar, al adoctrinamiento o a lo transmisivo” (Soria, 2015, p. 75). O’Neill y Wilson (2010) en la introducción a la obra compilatoria *Curating and the educational turn* caracterizan la educación como una categoría intensamente impugnada a lo largo de la historia, un terreno de conflicto social, político y económico que, como resultado de la discusión sobre sus contenidos y propósitos, ahora está siendo objeto de reingeniería como un sector al servicio de la economía y de la empresa privada. En este contexto, los autores afirman que la educación informal y las pedagogías culturales de los medios masivos proveen otros parámetros para lo educativo, que convergen en la reconfiguración del sistema educativo y en particular robustecen el debate acerca de los fines de la educación, campo en el que se ubica el giro educativo (O’Neill y Wilson, 2010).

Acerca de esa contienda conceptual en la que se enmarca la categoría educación, Dottrens y Mialaret (1972) advierten que esta es inherente a las relaciones humanas, mientras que la pedagogía como ciencia de la educación es de aparición tardía e intermitente. Los autores rastrean el origen de estos términos y ubican la aparición del primero hacia el siglo xiv y del segundo entre los siglos xv y xvi. La definición de Durkheim sería la simiente de la pedagogía en cuanto disciplina autónoma, “al considerar a la educación como una función social” y a la pedagogía como guía o “una ‘teoría práctica’ de la educación” (Dottrens y Mialaret, 1972,

p. 31). Para comprender el lugar de la educación en procesos de humanización más amplios, Kron presenta los conceptos de enculturación y socialización. La *enculturación* abarca el medio de la existencia humana: la cultura, siendo también el medio en el que se mueve la educación, por lo que enculturación resulta ser el aprendizaje de la cultura. En dicho proceso el individuo aprende a adaptarse o a “actuar en su cultura ‘al igual que todos los demás’ ” (personalidad) y a “ser como ningún otro” (identidad) (Kron, 1993, p. 8). La *socialización*, por su parte, es entendida como un proceso parcial de enculturación, pues se enfoca en el aprendizaje del orden moral, que es una clase especial de contenidos culturales: los sociales.

De esta manera, la enculturación y la socialización implican la noción de educación como mecanismo que tiene la sociedad para reproducirse y autopreservarse. “La educación como interacción simbólica es transmitida ‘simbólicamente’ ” (Kron, 1993, p. 24) entre el maestro y el estudiante en la escuela, como momento y lugar especial, que demarca el ingreso del discípulo a su preparación para hacer parte de un proyecto de humanidad. La educación implica la enseñanza como práctica con propósito que, ya sea explícito, consiente, trascendente o no, sigue una serie de preceptos o lineamientos justificados desde un marco normativo, filosófico o científico de lo que se concibe ideal para los nuevos miembros de la comunidad. En este sentido, la acción de lo curatorial como parte de las prácticas museales pertenecería al ámbito de la enculturación; ahora, si pretende convertirse en un proceso eminentemente educativo, ¿qué, cómo y para qué se enseña? o ¿solo se espera que exista aprendizaje? Y, de ser así, ¿cuáles son las características de ese aprendizaje?

Desde la esfera cultural, el denominado giro educativo supone “una apuesta de la producción artística y comisarial<sup>6</sup> por la generación de formatos, métodos, programas, procesos y procedimientos que se ocupan de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico”, a la vez que representa “una forma de legitimar al arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas” (Soria, 2018, p. 23); no obstante, se reproducen los formatos usuales en la educación formal (clases magistrales, talleres, seminarios), así como la relación “jerárquica” entre los profesionales del museo y los públicos (2018, p. 24). Entonces, intentando dar respuesta a las preguntas planteadas, se trata de la educación como tema a ser cuestionado, pero que al ejecutarse como práctica se resuelve por la vía de la escolarización, que es la versión institucional objeto de crítica por parte

6 En España se utiliza el término *comisariado* y sus acepciones para referirse a las prácticas curatoriales.

del giro educativo. Si la pretensión de dicha vertiente es la concepción de espacios como los museos en cuanto “nuevos escenarios educativos” (Serra y Rios, 2015, p. 129), esto podría converger en la concepción rousseauiana de medio educativo (Noguera, 2012, p. 148), donde opera la mediación del preceptor como agente que garantiza las condiciones o ambientes para el aprendizaje. Pero, si opera como un conjunto de prácticas que no contemplan la enseñanza, estaríamos hablando de “escenarios de aprendizaje”; es decir, de un aprendizaje por fuera de lo educativo.

Dado su carácter de concepto vacío, en principio el *aprendizaje* se valora como bueno y deseable sin que se definan sus contenidos y objetivos. Esto ha permitido que el lenguaje del aprendizaje permee todos los ámbitos, desde los cotidianos hasta los académicos, a través de su legitimización por medio de teorías focalizadas en el aprendiz, la crítica a formas autoritarias de aprendizaje, la masiva participación en diversas formas de aprendizaje —en su mayoría, de tipo no formal e informal— y el impacto individualizador de la política neoliberal en la educación (Biesta, 2017, p. 81). No obstante, el afán por erradicar el autoritarismo percibido en la mediación del maestro, está erosionando la definición misma de educación. En consecuencia, esta perspectiva supone profundas transformaciones en el método mediante el cual se pretenden lograr los propósitos de la escolarización; hago uso de este último término teniendo en cuenta que estamos tratando con algo diferente a la educación en sentido estricto, pero haciendo énfasis en que de alguna forma su ensamblaje institucional persiste. Así, el giro educativo, como crítica a la mercantilización neoliberal en el ámbito de la producción artística y cultural, puede convertirse en un producto más, dado el carácter fagocitador del sistema (Soria, 2018), ¿una moda? En palabras de Simons y Masschelein, “mientras lo social, las normas sociales y la socialización cumplieron un rol estratégico en anteriores regímenes sociales de gobierno; hoy inclusión, capital y aprendizaje parecen ser los componentes estratégicos” (2013, p. 97).

De la revisión conceptual realizada en este apartado, se puede plantear que el llamado giro educativo supone un viraje hacia el aprendizaje. Como se presentó en el recorrido histórico de la institución museal, el hito de su apertura al público manifestó su vocación por la enseñanza, que implica un fuerte vínculo social en el cual se pueden dar ciertos aprendizajes, es decir, se establece una relación educativa. Esta no surge con su declaración como función administrativa, pues es inmanente a sus intenciones de mostrar / exhibir / exponer cierto tipo de materialidades e ideas, de acuerdo con unos propósitos o

en el marco de determinados saberes o disciplinas que, como en el caso de los museos antropológicos, se adscriben a ideologías de las que emanan referentes de identidad, ciudadanía, nacionalidad y cultura. Ahora, cuando el aprendizaje se convierte en el eje, en pro o en contra de la noción de educación, lo que se advierte es un afán por borrar el direccionamiento de la mirada con fines artísticos o científicos para dejarla al albedrío del espectador. La anterior es una hipótesis que puede ser leída en términos de la caída de los cimientos monolíticos de la modernidad, que a su vez ha horadado los esfuerzos por construir proyectos de colectivo y de una consonante idea de educación.

## Apropiación de los discursos sobre el aprendizaje

Al analizar la noción de educación a partir de la cual se reflexiona sobre el quehacer de la institución museal, se hallan concepciones diversas que dan cuenta de una dispersión de los focos de investigación más que de una amplitud intencional en la definición del concepto. En diferentes ámbitos, Noguera y Parra identifican dos causas para ello: la proliferación de las “pedagogías contemporáneas”, donde “suelen emplearse de manera no diferenciada los conceptos propios de la pedagogía, sin reconocer la tradición de pensamiento que en estos se inscribe”, y la centralidad que ha cobrado el concepto de aprendizaje, en particular, desde una perspectiva que “instrumentaliza cuestiones educativas y formativas a la vez que diluye otras centrales para pensar el problema de lo humano como asunto de construcción o creación” (2015, p. 77).

Al respecto, Maceira considera la educación en términos amplios como “cualquier situación o práctica que derive en un proceso que genere la incorporación de elementos en la subjetividad del actor, es decir, *que genere un aprendizaje*”, “más allá de que haya tenido un origen intencional o no” (2008, pp. 49-50; énfasis añadido). La concibe como un proceso multimodal e incorpora reflexiones integradas sobre el aprendizaje, la enseñanza, la formación, las interacciones sociales, etc. La autora reconoce como prácticas educativas dirigidas a los públicos del museo acciones y productos tan diferentes como: las tareas directas de las áreas educativas; las actividades paralelas como conferencias, talleres, cursos, entre otras; los materiales didácticos y las publicaciones; el cedulario y otros apoyos en sala, y las exhibiciones como “objeto cultural” y recurso para el aprendizaje. Por su parte, Alderoqui y Pedersoli (2012) identifican las exposiciones como una invención reciente que reivindica

la función pedagógica del espacio museal y utilizan denominaciones como educación, comunicación, difusión, divulgación y museopedagogía para referirse al oficio de guiar en las salas de exposición, coordinar programas y departamentos de educación y realizar curaduría educativa.

De esta manera, se observa que las actuales pugnas conceptuales de lo educativo en el ámbito museal se dan en términos del discurso del aprendizaje. Desde su conceptualización inicial en el ámbito de la psicología, el *aprendizaje* es un proceso emocional además de intelectual y, en este sentido, el maestro actúa como condicionador emocional, al hacer atractivo el material y reforzar el comportamiento adecuado (Ardila, 1979). Así, los resultados del aprendizaje en los museos se consideran, “más que cognitivos, de corte actitudinal y motivacional hacia el autoaprendizaje” (Sánchez, 2013, p. 20). Se trata de una “noción del aprendizaje como un proceso de producción de sentido sobre el mundo, que es construido individual y socialmente a través de la experiencia e incluye cambios cognitivos, afectivos, de actitudes y comportamientos” (Falk et ál., citados por Grupo de investigación Maloka, 2018, p. 175).

Kron diferencia entre aprendizaje social (interacción pedagógica) y aprendizaje (organización interna). Como término central de la pedagogía, el *aprendizaje* es entendido como un cambio intencional en las formas de comportamiento del individuo, un proceso interno que es inducido por eventos externos. Además afirma que, como se evidencia en la socialización, “los seres humanos aprenden durante toda su vida” (1993, p. 39), puesto que son constructores de realidad y buscadores de significados. Al considerar el aprendizaje social, aparecen “nuevas formas sociales de enseñanza”, así como la “apertura de la escuela hacia la vida social en sí” (p. 26) pues “la escuela es una función social de la sociedad” (p. 31), en la cual se despliega la enseñanza como catalizadora de aprendizaje técnico y social. En contraste, para Biesta, la idea del *aprendizaje permanente* “trata ante todo del desarrollo del capital humano para así asegurar el crecimiento competitivo y económico” (2017, pp. 83-84). Por esta vía, el conocimiento convertido en capital adscribe el aprendizaje al ámbito de lo privado, responsabiliza al aprendiz de manejar y emplear dicho capital hacia una adaptación ética basada en la automovilización en la lógica del liberalismo avanzado (Simons y Masschelein, 2013, p. 94).

Al ubicarse en el lado del aprendizaje, la discusión por lo educativo se transforma, pues si el objeto educativo se proyecta en las áreas de la cualificación, la socialización y la subjetivación, los programas de

aprendizaje permanente se enfoca en el progreso económico, el desarrollo y la realización personal, y en la inclusión, el entendimiento y la actividad democrática (Biesta, 2017). Los principios de adaptación y renovación resultan fundamentales para justificar la necesidad de aprendizaje en una sociedad en constante cambio, en una lógica de producción abstracta de capital humano. Esto significa una ruptura con respecto a la educación permanente como proyecto antecesor, que se orientaba por objetivos personales y democráticos (Biesta, 2017), así como la desvinculación del aprendizaje de su tradicional contexto institucional (la educación escolar) y de sus condiciones (la enseñanza) (Simons y Masschelein, 2013).

De manera que la institución museal ha transitado desde los ideales de la *educación* permanente a los del *aprendizaje* permanente, continuo o a lo largo de la vida. Esto significa cambios en la concepción del público al que orienta sus esfuerzos y que estos tengan otros propósitos, pues su foco pasó del colectivo al individuo, donde la categoría de “ciudadano” es el factor común, con sus consecuentes transformaciones. Los museos también se encuentran signados por las dinámicas económicas, como lo evidencia su adscripción al hoy denominado sector cultural, razón por la cual se ven en la necesidad de mantenerse vigentes y, si en un momento sus pretensiones educativas eran acercar al ciudadano a la cultura, ahora sus acciones parecen encaminarse a crear una versión de la cultura atractiva para el ciudadano.

## Entre la escolarización y la comunicación de masas: el lugar de la transmisión

Si no se trata de educación en *stricto sensu*, ¿qué es lo que propician las prácticas museales? El museo contemporáneo en el ámbito educativo se ubica entre las prácticas escolarizadas y las estrategias de los medios de comunicación; es decir, debe promover la instrucción de los ciudadanos en el relato de la identidad nacional y a la vez hace parte de la economía local, por lo que está conminado a hacer uso del espectáculo para convocar fuerzas sociales (Narváez, 2019). En cuanto a la escolarización del museo, al concebir a la educación formal como su principal referente, en particular por la predominancia del código alfabético, los visitantes más asiduos y competentes en este tipo de espacios son los grupos de estudiantes, mientras que otros sectores de la ciudadanía se encuentran al margen.

En cuanto medio de comunicación, el museo puede ser considerado como un agente que produce relatos sobre la nación, en cualquiera de sus

componentes Estado-instituciones, país-territorio, nación-población (Narváez, 2019); pero, a diferencia de otros medios, el museo ofrece otras posibilidades como “la materialidad del objeto y la experiencia sensible en el espacio real” (Núñez, 2007, p. 187), así como la recreación de “una sensación de estar ahí frente a lo real auténtico” (Morales, 2010, p. 30). Con respecto a su incipiente apertura al público en el siglo XIX, para Pérez “tal vez el que su estrategia de comunicación no fuera exclusivamente letrada, permitía el acercamiento a un público más amplio del que tenían otros dispositivos culturales como los impresos” (2010, pp. 90-91). La tensión se encuentra entre el énfasis en la cultura alfabética y el régimen de la visualidad, en la cual, las prácticas escolarizadas son más afines con la primera y los medios de comunicación con el segundo. Más aún, si bien educación implica comunicación, las estrategias comunicativas no necesariamente suponen una intención educativa.

Ahora bien, al reconocer a los museos como lugares de memoria o, como sugiere el término “museal”, espacios de memoria en uso (Morales, 2010), lo que se discute es su función como transmisores de referentes de memoria. En el marco de las industrias culturales y de la “pedagogía de masas”, la comunicación ha entrado a ocupar el lugar de la transmisión. Esta oposición la presenta Deleuze como la era de las sociedades disciplinarias, en la que priman los vehículos de transmisión, versus nuestra sociedad de control, con la hegemonía de las redes de comunicación (citado en Debray, 2007). Si seguimos a Debray (2007), *comunicar* es el acto de “transportar una información en el espacio” y *transmitir* es el acto de “transportar una información en el tiempo”; por tanto, comunicar es una condición necesaria para transmitir, pero no lo es todo. Nos encontramos en el afán actual por la memoria colectiva, la protección y la transmisión de patrimonios y herencias a las nuevas generaciones; a ello responde la tendencia compulsiva de la musealización que, en buena medida, se materializa en una memoria pública, comercializada y mediática, que resulta insuficiente y se olvida mucho más fácil que la memoria vivida, la memoria activa (Alderoqui, 2004).<sup>7</sup> Se trata de una espacialidad imperativa, con la consecuencia de una historicidad evasiva, la exigencia por la accesibilidad en detrimento de la memoria (Debray, 2007).

7 Existe otra versión de este artículo bajo el título “Pasajes al patrimonio: el derecho a la herencia”, publicado en abril del 2009 por la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam) de Chile. En el presente texto se toma como referencia la paginación del texto del 2004, pero las citas son la adaptación entre las dos versiones para hacer énfasis en la transmisión de lo patrimonial.

Al reconocer este vínculo del museo con la memoria, frente a la cual operarían tanto lo comunicativo como lo educativo, es necesario reflexionar acerca de la idea de *transmitir* como tercer término y mecanismo en común, que cobra el sentido de ‘atar lazos con el pasado’, siendo a su vez una forma de “poner a disposición otros mundos posibles” (Fattore y Caldo, 2011, p. 9). Es la transmisión de memorias como compromiso social, “para que la identidad no quede atrapada en el mundo privado, para que la identidad se inscriba en forma pública y compartida, para poder ejercer el derecho a la herencia” (Alderoqui, 2004, p. 120). Deber de la memoria y derecho a la herencia que convierten al sujeto en ciudadano con su vinculación a una comunidad. Esto se enmarca en el carácter inacabado de nuestra especie que hace necesaria la invención de una segunda naturaleza, que propicie el paso al mundo social: primero hombre, después ser un ciudadano (Noguera, 2012).

La crítica a la noción de gobierno llevó a impugnar la idea de transmisión (Fattore y Caldo, 2011), una crisis que también es la crisis de las instituciones, las cuales padecen tres taras principales que son a su vez los fundamentos de toda institución: ser prescriptiva, exclusiva y desigual (Debray, 2007). Por ello se hace necesario, de acuerdo con Fattore y Caldo (2011), pensar en una transmisión en medio de “la paradoja de la educación”, la cual tiene que ver simultáneamente con la continuidad y la discontinuidad. Para los autores, esto significa considerar un diálogo entre las generaciones que permita la conservación de las tradiciones, así como una articulación más abierta en la relación con los legados, sean hegemónicos o críticos. Candau (2006) considera que el museo amplía el marco temporal de la memoria y la identidad de los ciudadanos, esto es, su “capital de memoria” (p. 96), que es transmitido por las generaciones precedentes pero nunca está fosilizado, pues “es objeto de agregados, de supresiones y de actualizaciones que lo enriquecen permanentemente” (p. 111). Una apelación a la memoria activa, vivida. En palabras de Karol,

[...] toda sociedad necesita transmitir su memoria y pasado saliendo de la condena de la repetición para provocar una memoria liberadora. Una memoria que proteja de la repetición, que incorpore en su transmisión la diferencia e interpretación de lo heredado cargado de sentido propio. (citada en Alderoqui, 2004, p. 120)

La clave para aproximarnos a esta sinergia entre lo cultural y lo educativo con respecto a los objetos patrimoniales, que no nos hablan por sí mismos, estaría en pensar la transmisión en términos de enseñar y aprender a mirar, en “la convicción de que la mirada

necesita estar instruida”, que “el código para mirar necesita ser transmitido”, lo que “nos interroga sobre las acciones a desarrollar con las nuevas generaciones y con los que no saben” (Alderoqui, 2004, p. 117). Siguiendo a Alderoqui (2004), una de esas formas de interrogarnos es pensar en cómo transmitimos una forma de mirar que posibilite ver el aura de los objetos patrimoniales. Y, a continuación, sugiere una idea de transmisión alrededor de lo patrimonial que incluye la subjetividad en la dinámica de recepción:

Transmisión que es siempre una conversación entre la narrativa del que transmite y la narrativa del que recibe. La mirada necesita estar instruida para poder ser capaces de vivir la transferencia entre lo inanimado y nosotros y así poder sentir el aura de una cosa, es decir el poder que tienen algunos objetos de hacernos levantar los ojos, de conferirle la capacidad de levantar la mirada. (2004, pp. 124-125)

Se trata de una transmisión que se da por vías diferentes a las genéticas, como funciona con la herencia biológica; es entonces el traspaso generacional de elementos básicos y fundamentales de sentido y coherencia cultural. La experiencia de contemporaneidad y de unir lazos con el pasado sucede en la interacción con el patrimonio, en el acto de transmitir esa herencia que nos invita a hacer parte de una comunidad, a ser ciudadano. Al retomar este concepto se abre “la discusión por los procesos de transmisión de saberes y construcción de identidades desde el campo amplio de lo cultural” (Fattore, 2020). En atención a las diferentes tipologías de materialidades, saberes, prácticas y valores involucradas en este ámbito, aparece la idea de *educación patrimonial*, con relación a la cual Teixeira (2006) introduce la noción de “alfabetización cultural”, que puede ser entendida en función del conocimiento necesario para identificar, valorar y en consecuencia apropiarse del patrimonio en función de las manifestaciones de identidad de una ciudadanía cultural.

La transmisión es una de las relaciones entre los bienes y los ciudadanos sobre las que “opera” o “conecta” la mediación como práctica de la educación patrimonial, que fue antecedida por la noción y figura del guía en espacios turísticos y museos; asimismo, es el culmen de la secuencia conocer-comprender-valorar-cuidar-conservar-transmitir (Fontal e Ibáñez, 2015). Viñao (2010) advierte que la valoración implicada en la conservación y la consecuente transmisión de la memoria, tangible como patrimonio y herencia cultural, pasa por el qué, el cómo y quiénes; también

hace énfasis en la importancia de su uso, ya sea nostálgico, memorialístico, didáctico o científico, así como en sus condiciones como mecanismo.

Todo cambio en los soportes y modos de conservar el conocimiento y de transmitirlo ha tenido históricamente repercusiones en la memoria social e individual, en la herencia cultural de los seres humanos, y en los modos de acercarse, de mirar y de interpretar la realidad con el fin de encontrarle algún sentido y desenvolverse en ella. (Viñao, 2010, p. 33)

Pero, más allá de cierto fetichismo de los objetos en la catalogación y preservación de originales para ordenar la memoria y organizar la herencia cultural, la orientación principal es la divulgación y el conocimiento, que incluso se puede realizar a partir de copias o reproducciones (Viñao, 2010).

En definitiva, ante el imperativo de enseñar que es constitutivo del museo, cuyas intenciones se debaten entre la educación y la comunicación, en sus formas de escolarización y de masas, se halla el lugar de la transmisión desde el ámbito de la cultura. Se trata del mecanismo que permite conservar, a la vez que transformar, los referentes para la identidad ciudadana que se anclan en los relatos de nación / colectivo / comunidad, ordenados y expuestos a partir de los registros de memoria custodiados por la institución museal, en particular de tipo antropológico.

## A manera de cierre: el museo como necesidad

Las reflexiones hasta aquí compartidas intentan dar cuenta de las vertientes de lo educativo en la trayectoria de las prácticas museales, en particular desde su manifestación institucional. Sin embargo, al pensarlo como práctica cultural en términos generales, lo museal trasciende las fronteras de su contenedor para estar presente en las acciones y materializaciones de la memoria, tales como el patrimonio. La idea de museo hunde sus raíces en el proceso civilizatorio, con el *Museion* o recinto que recoge los conocimientos de la humanidad y la *pinakothéke* como lugar para albergar “tesoros” de los “cultos” que “poseían el privilegio de transmitir los conocimientos y la cultura” en la antigua Grecia (Varine-Bohan, 1979, p. 10).

La consolidación de la institución museal es resultado de la contingencia histórica, en el marco del proyecto de educación permanente para virar de modo progresivo a propuestas centradas en el aprendizaje, como la que se conoce de manera paradójica como giro educativo. No obstante, a la tríada museo-memoria-patrimonio es intrínseca la transmisión como mecanismo de orden cultural que garantiza el vínculo

generacional y posibilita el lazo social, por medio de la transversalidad entre el presente, el pasado y el futuro como posibilidad. En algunos contextos se desarrolla de acuerdo con propuestas establecidas de educación patrimonial o como parte de la gestión del área educativa de los museos, pero ha estado aconteciendo por diferentes vías y su más contundente evidencia es todo el conjunto de lo que se reconoce como herencia cultural y las acciones que nos disponen como sus herederos.

## Referencias

- Acaso, M. (2011). *Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales*. Ariel; Fundación Telefónica.
- Alderoqui, S. (2004). Pasajes a la ciudad: el derecho a la herencia. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 117-126). Novedades Educativas.
- Alderoqui, S. y Pedersoli, C. (2012). *Educación en los museos: De los objetos a los visitantes*. Paidós.
- Ardila, R. (1979). *Psicología del aprendizaje*. Siglo XXI Editores.
- Barragán, J. R. (2018). *Génesis de la creación del departamento especializado en mediación al interior de los museos en Colombia. Área educativa del Museo Nacional de Colombia un estudio de caso* [tesis de maestría no publicada, Universidad Nacional de Colombia].
- Biesta, G. J. (2017). Aprendizaje. En *El bello riesgo de educar. Cada acto educativo es singular y abierto a lo imprevisto* (pp. 77-95). Ediciones SM.
- Candau, J. (2006). *Antropología de la memoria*. Ediciones Nueva Visión.
- Carvalho, I. (1996). La educación en los museos en América Latina. *Revista Museo*, 7, 81-84.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna* (8.ª ed.). Porrúa.
- Consejo Internacional de Museos (ICOM). (2020). *Definición de museo. La creación de una nueva definición de museo –la columna vertebral del ICOM*. <https://icom.museum/es/recursos/normas-y-directrices/definicion-del-museo/>
- De Mello, C. y López, W. A. (2013, 27 de marzo). *Pedagogía en museos* [episodio podcast]. <http://unradio.unal.edu.co/nc/categoria/cat/museos-en-vivo.html>
- Debray, R. (2007). Transmitir más, comunicar menos. *A Parte Rei*, 50, 1-13.
- Dottrens, R. y Mialaret, G. (1972). El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual. I. Educación y pedagogía: A- Definiciones clásicas. En F. Best et ál. (eds.), *Introducción a la pedagogía* (pp. 25-35). Oikos-Tau.
- Echeverri, M. (2007). Antropólogas pioneras y nacionalismo liberal en Colombia, 1941-1949. *Revista Colombiana de Antropología*, 43, 61-90.
- Escobar, A. C. (2017). *Narrativas en disputa: El Museo Nacional de Colombia en la gestión de Emma Araujo de Vallejo (1975-1982)* [tesis de maestría no publicada, Universidad Federal de Rio Grande del Sur].
- Fattore, N. (2020). La pedagogía como registro. Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión. *Pedagogía y Saberes*, 53, 41-51. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10693>
- Fattore, N. y Caldo, P. (2011). Transmisión: una palabra clave para repensar el vínculo pedagogía, política y sociedad. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas* (pp. 1-13). La Plata.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Majid, R. y Champion, F. (1973). *Aprender a ser*. Alianza.
- Fernández, T. y Dias, B. (2016). Aguas turbulentas: el encuentro entre el giro educativo en el arte y el giro de la visualidad en la educación. *Artnodes*, 17, 6-14. <https://doi.org/10.7238/a.v0i17.2958>
- Fontal, O. e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/j/222481>
- Franco-Avellaneda, M. (2013). Educación en museos: artefactos, conocimiento y sociedad. En C. Aguirre, *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento* (pp. 35-48). Parque Explora.
- Grupo de investigación Maloka. (2018). Acercar las fronteras entre el museo y la escuela como escenarios comunicativos. *Nómadas*, 49, 173-187. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n49a10>
- Hunter, I. (1998). *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica*. Ediciones Pomares-Corredor.
- Kron, F. W. (1993). Términos básicos de la pedagogía. En W. Küper, *Pedagogía general* (pp. 5-59). Abya-Yala.
- Léon, A. (1986). La educación permanente. Evolución de los conceptos y de las funciones. En A. Léon, M. et ál., *Formación continua y educación permanente* (pp. 19-49). Oikos-Tau.

- Maceira, L. (2008). Los museos en la educación de personas jóvenes y adultas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 30(1), 47-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545098002>
- Morales, L. G. (2010). La escritura-objeto en los museos de historia. *Intervención*, 1(1), 30-38.
- Moreno, N. (2016). Intersticios entre prácticas artísticas, pedagógicas y curatoriales en Colombia. *Errata*, 16. <http://revistaerrata.gov.co>
- Narváez, A. (2019). Educación mediática, institución cultural y nación. Entre el púlpito, el museo e internet. *Pedagogía y Saberes*, 50, 159-172.
- Noguera, C. E. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Noguera, C. E. y Parra, G. A. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Núñez, A. (2007). El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal. *Universitas Humanística*, 63, 181-199.
- O'Neill, P. y Wilson, M. (2010). *Curating and the educational turn*. Open Editions.
- Pastor, M. I. (2004). *Pedagogía museística. Nuevas perspectivas y tendencias actuales*. Ariel.
- Pérez, A. C. (2010). Hacer visible, hacerse visibles: la nación representada en las colecciones del museo. Colombia, 1880-1912. *Memoria y Sociedad*, 14(28), 85-106.
- Rodríguez Prada, M. P. (2017). Colecciones y saberes: construcción patrimonial del Museo Nacional de Colombia y de la Escuela de Minas (1823-1830). *Apuntes*, 30(2), 126-147. <https://doi.org/10.11144/javeriana.apc30-2.cscp>
- Rodríguez Prada, M. P. (2008). Origen de la institución museal en Colombia: entidad científica para el desarrollo y el progreso. *Cuadernos de Curaduría*, 6. <http://www.museonacional.gov.co/cuadernos.html>
- Rodríguez, V. M. (1998). La fundación del Museo Nacional de Colombia. Ambivalencias en la narración de la nación colombiana moderna. *Nómadas*, 5(1), 76-87.
- Sánchez, M. D. (2013). La relación Museo-Escuela: tres décadas de investigación educativa. En C. Aguirre, *El museo y la escuela. Conversaciones de complemento* (pp. 11-22). Parque Explora.
- Serra, M. S. y Rios, G. A. (2015). Las ciudades como territorio de la educación integral. *Educação em Revista*, 31(4), 121-134. <http://doi.org/10.1590/0102-4698151372>
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013). "Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad": notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes*, 38, 93-102.
- Soria, F. (2018). El giro educativo en las artes y el comisariado. Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transmisión institucional. *Pulso. Revista de educación*, 41, 21-33.
- Soria, F. (2015). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español*. Universitat de Barcelona.
- Soto, C. A., Angulo, F., Runge, A. K. y Rendón, M. A. (2013). Pensar la institución museística en términos de institución educativa y cultural, el caso del Museo de Antioquia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 819-833. <http://doi.org/10.11600/1692715x.11224180213>
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 133-145.
- Unesco. (1959). Resumen de los informes: Chile. *Museum International*, XII(3), xxxix-xl.
- Vanegas, L. X. (2017). El Museo Nacional de Colombia y las representaciones de lo nacional: reflexiones sobre la paz y la globalización. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, IV, 29-44.
- Varine-Bohan, H. (1979). *Los museos en el mundo*. Salvat Editores.
- Viñao, A. (2010). Memoria, patrimonio y educación. *Educación Siglo XXI*, 28(2), 17-42.



# Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo\*

Gender, Feminisms and Border Pedagogies: Critical Contributions to the Educational Space

Gênero, feminismos e pedagogias de fronteira: contribuições críticas para o espaço educacional

Juliana Enrico\*\*  
Alejandra Castro\*\*\*

## Para citar este artículo:

Enrico, J. y Castro, A. (2021). Género, feminismos y pedagogías de frontera: aportes críticos al espacio educativo. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10636>

\* El presente trabajo es producto de una reflexión teórico-metodológica que realizamos como profesoras a cargo del Seminario “El espacio educativo-cultural: territorios, fronteras, imaginarios. Lecturas críticas sobre espacialidad y procesos de subjetivación”, de la Licenciatura en Ciencias de la Educación-FFyH UNC; aportando desde nuestras investigaciones respectivas a la construcción de un marco teórico y analítico crítico en torno de acontecimientos y procesos educativo-culturales contemporáneos.

\*\* Doctora en Ciencias de la Educación; investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la nación Argentina, con sede en el Centro de Estudios Avanzados (CEA)-FCS UNC; docente de la FFyH UNC.

Correo electrónico: [julianaenrico@gmail.com](mailto:julianaenrico@gmail.com)  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9702-0467>

\*\*\* Doctora en Ciencias de la Educación; docente e investigadora de la FFyH UNC-CIFFyH UNC.

Correo electrónico: [alecastrosanuy@gmail.com](mailto:alecastrosanuy@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1004-6593>

Fecha de recepción: 21 de octubre de 2019  
Fecha de aprobación: 04 de mayo de 2020

## Resumen

Como lo han conceptualizado desde hace décadas las denominadas pedagogías críticas y de frontera, en diálogo con las prácticas pedagógicas freirianas y con el campo de las alternativas pedagógicas latinoamericanas, el espacio educativo es permeado por una multiplicidad de elementos culturales diversos, transformadores de las lógicas hegemónicas que atraviesan largos procesos históricos. En este marco, los estudios de género y los feminismos junto a las pedagogías críticas y los estudios de subalternidad y traducción, visibilizan una multiplicidad de procesos, sujetos, lenguas, territorios, comunidades, saberes, luchas e identidades (en pugna por no inscribirse dentro de las matrices culturales hegemónicas y de sus principios lingüísticos, pedagógicos, económicos, raciales, culturales, sexuales y genéricos universalizantes). Estos discursos e identidades políticas críticas intervienen en las lógicas epistemológicas y epistémicas del mundo de la vida, atravesando las fronteras de las matrices colonial, capitalista y patriarcal (con incidencia disruptiva en los espacios académicos y sociales, del norte al sur). En el presente trabajo realizaremos una reflexión sobre los aportes de estos espacios al amplio campo transdisciplinario de la educación y a nuestras políticas antagonistas como comunidades democráticas, desde nuestra condición “del sur” del mundo contemporáneo.

### Palabras clave

educación; espacio educativo-cultural; feminismos; género; pedagogías de frontera

---

## Abstract

As it has been conceptualized for decades by the so-called critical and border pedagogies, and in dialogue with freirean pedagogical practices and with the field of Latin-American pedagogical alternatives, the educational space is permeated by multiple and varied cultural elements that transform the hegemonic logics that pierce through long historical processes. In this context, gender studies and feminisms, together with critical pedagogies, and subaltern and translation studies, make visible a multiplicity of processes, subjects, languages, territories, communities, knowledge, conflicts, and identities (in struggles over recognition from the hegemonic cultural matrixes and their linguistic, pedagogic, economic, racial, cultural, sexual and generic universalizing principles). These critical discourses and political identities intervene in the epistemological and epistemic logics of life, cutting across the borders of patriarchal, capitalist and colonial matrixes (with disruptive incidence in academic and social spaces, from North to South). In this work we will reflect upon the contributions of these spaces and critical theories not only to the large transdisciplinary field of education but also to our antagonist politics as democratic communities in the contemporary world, from our “from the south” condition.

### Key words

border pedagogies; education; educational-cultural space; feminisms; gender

---

## Resumo

Como as chamadas pedagogias críticas e de fronteira tem conceitualizado há décadas, em diálogo com as práticas pedagógicas freirianas e com o campo das alternativas pedagógicas latino-americanas, o espaço educacional é permeado por uma multiplicidade de diversos elementos culturais, transformadores da lógica hegemônica. que passam por longos processos históricos. Nesse contexto, estudos de gênero e feminismos, juntamente com pedagogias críticas e estudos de subalternidade e tradução, tornam visível uma multiplicidade de processos, assuntos, idiomas, territórios, comunidades, conhecimentos, lutas e identidades (na luta para não se registrar nas matrizes culturais hegemônicas e seus princípios lingüísticos, pedagógicos, econômicos, raciais, culturais, sexuais e genéricos universalizadores). Esses discursos e identidades políticas críticas intervêm na lógica epistemológica e epistêmica do mundo da vida, atravessando as fronteiras das matrizes colonial, capitalista e patriarcal (com incidência perturbadora nos espaços acadêmicos e sociais, de norte a sul). No presente trabalho, refletiremos sobre as contribuições desses espaços para o amplo campo transdisciplinar da educação e para nossas políticas antagonistas como comunidades democráticas, a partir de nossa condição “no sul” do mundo contemporâneo.

### Palavras chave

educação; espaço educacional-cultural; feminismos; gênero; pedagogias de frontera

---

## Pedagogías críticas y de frontera

Con el objetivo de aportar a la construcción de un marco categorial y analítico crítico en torno de acontecimientos y procesos educativo-culturales contemporáneos, retomaremos algunas discusiones que incorporan herramientas conceptuales de diversos campos teóricos, a la luz de las propias transformaciones de los marcos históricos, sociales y culturales que producen nuevas epistemes y epistemologías en el presente.

En su teoría del espacio social, el horizonte transdisciplinario del análisis político del discurso, en cruce con el postestructuralismo y los estudios culturales, nos permite repensar tradiciones, legados y articulaciones centrales en las formaciones históricas y en la configuración de las identidades —en torno de antagonismos irreconciliables e irreductibles—, con eje en la teoría de la hegemonía (Gramsci, 1989; Williams, 1997; Laclau, y Mouffe, 1987).

En clave postmarxista y postfundacional diferentes genealogías y marcos conceptuales son recuperados en esta teorización, que vuelve central la noción de “frontera” como operación discursiva que demarca la identidad. En tal sentido, la noción de antagonismo resulta un significante teórico de gran importancia en los análisis del espacio social, frente a toda mirada universalista ante la que se reinscriben las perspectivas situadas y singulares del conocimiento y del sujeto, en marcos históricos, culturales y geopolíticos específicos y diferenciales (que es necesario situar en nuestros análisis).

El propio objeto “Latinoamérica”, desde tal marco, adquiere una especificidad en su propia enunciación discursiva en y desde América Latina, en términos de Puiggrós, demarcándose claramente de los efectos del mundo colonial, capitalista y patriarcal que Sarmiento definiera en el siglo XIX como la imagen de “las auras del Norte”, que debían ser reflejadas sobre el sur.

La noción de antagonismo alude a un “exterior constitutivo” (Laclau y Mouffe 1987) al que se enfrentan todos los discursos (posibilitando su existencia al demarcar sus límites y establecer sus fronteras identitarias); esta lógica de “no totalidad” o “no sutura” sustenta la elaboración de una teoría de la hegemonía que retoma la senda gramsciana del análisis político en el campo de la filosofía y de la teoría política postmarxistas. En tal sentido, analizamos la noción de diferencia como “origen” de la identidad, para demarcar las operaciones de las alternativas políticas (Aricó, 1985) y de las alternativas pedagógicas (Gramsci, 1998; Puiggrós, 1997; 2015) que definen el horizonte teórico-político crítico de los discursos y

experiencias de vida de inscripción latinoamericana, frente al paradigma universalista moderno de la razón occidental.

Revisando los marcos conceptuales sobre la teoría de la dependencia en los países pobres del tercer mundo, al pensar las transformaciones y el crecimiento del mundo global dominado por el capitalismo neoliberal hacia la última década del siglo XX, Adriana Puiggrós resalta las discusiones, en el campo educativo, que se orientaban a deconstruir las nociones marxistas clásicas del campo de las izquierdas políticas, intentando avanzar en interpretaciones discursivas no esencialistas ni universalistas, articularias de los procesos educacionales y culturales situados en América Latina.

En tal sentido, Puiggrós menciona que el nuevo imaginario pedagógico que introduce Paulo Freire (quien había sido acusado en los años 60, 70 y 80 de “nomadismo teórico”) altera claramente el canon de la pedagogía moderna —atravesando la frontera epistemológica del sur global hacia el norte—, al exponer un tipo de articulación discursiva ininteligible para las lógicas estructurales del poder social y académico (que suponen tanto una inmanencia del poder, como del conocimiento y de los sujetos educadores tradicionales dominantes).

Al respecto Puiggrós afirma que “a diferencia de las pedagogías modernas clásicas, no diseña [Freire] contenidos sino que expone un tipo de relación nueva entre los sujetos, la educación y la política” (1998, p. 132). De allí, sostiene la autora, que ante la crisis de los modelos cerrados y universalistas, la pedagogía de la liberación (en sus diferentes versiones) resulte un encuadre importante en sociedades tan diferentes y distantes como Malasia y Sudáfrica, Filipinas o Bolivia (mencionando especialmente el caso de los indígenas de Chiapas, en México, que han logrado constituirse en un sujeto educador de todo el pueblo mexicano y latinoamericano, interpelando incluso a las máximas autoridades políticas de su país y del mundo).

En este marco es que las luchas de los colectivos sociales —como el del movimiento zapatista, desde su surgimiento en tanto Ejército de Liberación Nacional en 1994 hasta su forma política actual no armada, incluyendo el desplazamiento hacia las formas de gobierno comunitarias organizadas por las mujeres—, adquieren gran relevancia histórica, educativa y cultural en la búsqueda y despliegue de alternativas pedagógicas democráticas radicales.

Las posiciones de los sujetos, devenidas de sus específicas luchas, realidades y situaciones territoriales, se van consolidando o desplazando en función del devenir mismo de las demandas y reivindicaciones

sociales en contextos dialógicos de enfrentamiento con el modelo de identidad (destrutivo) del neoliberalismo; por esto mismo es posible sostener que

[...] ni los sectores sociales privilegiados —clasistas, urbanos, hombres, blancos, parlantes de las lenguas dominantes, adultos— serán siempre y necesariamente los que enseñen, como supone el reproducivismo, ni los sectores desprotegidos —jóvenes, negros, chicanos, indígenas, trabajadores, mujeres, hablantes de lenguas populares tradicionales— continuarán siendo obligatoriamente educandos pasivos del mensaje de los otros. (Puiggrós, 1998, p. 131)

Así como las problemáticas sobre el “tercer mundo” permeaban las discusiones de los años 90 a finales del siglo xx retomando las tesis de la dependencia, casi treinta años después, en pleno retorno neoliberal en el siglo XXI, las problemáticas sobre el sur global y sobre la realidad de los pueblos y sujetos oprimidos han impregnado nuestro tiempo. Esta discusión ha sido asumida, entre diversas teorías y espacios de crítica social, por las pedagogías críticas, los estudios culturales y de frontera, los estudios de traducción, los estudios de género y los feminismos contemporáneos.<sup>1</sup>

Por esta vía de argumentación, la propia noción de “tercer mundo” se ha transformado profundamente en el contexto de la caída del bloque socialista, y en torno a las lógicas de mundialización económica y cultural, tal como lo analiza Puiggrós. Peter McLaren sostiene que los procesos de colonización “se han vuelto transnacionales y corporativos”, no obstante el capitalismo en sí mismo lleva dentro de sí “las semillas de su vulnerabilidad”; por eso mismo el

modo en que McLaren piensa estas nociones pone en crisis sus usos tradicionales (como las epistemologías del sur ponen en crisis hoy la geopolítica territorial del mundo, encontrando sures oprimidos por todas partes, que estallan los límites de las cartografías modernas y las fronteras geopolíticas de los Estados-nación).

En tal sentido nos preguntamos, por ejemplo, si el sur del Río Bravo (como lo analiza Gloria Anzaldúa en *Borderlands*), ex territorio del norte mexicano, hoy perteneciente al sur norteamericano que se ha apropiado de estas grandes extensiones de tierras desde 1848 (interponiendo en el presente muros mortales en el límite con el México actual), no es tanto un sur norteamericano chicano como un sur en el sentido “de abajo” de las metáforas del México profundo perdido en el tiempo, extirpado de su propio *locus* de identidad y de su cultura —con sus lenguas, comunidades e historias expropiadas, borradas y eliminadas del mundo de la vida—. <sup>2</sup>

1 Al pensar el currículum como “política cultural”, Giroux y McLaren (1998) cuestionan las formas históricas en que la dominación y la subordinación son introducidas en el lenguaje, en los textos y en las prácticas sociales, -que permean la teoría tradicional del currículum, - mediante “exclusiones” que el espacio educativo debe cuestionar y transformar (desde un horizonte pedagógico democrático y emancipatorio que pueda abordar los “fundamentales antagonismos” que constituyen relaciones sociales de desigualdad y poder, atravesadas por condicionamientos de raza, clase, sexo); donde “la cultura es frecuentemente reducida a un artefacto que da cuerpo a los valores de los grupos dominantes” (Giroux en Giroux y McLaren, 1998, p. 80); y donde la ideología dominante en educación “raramente cuestiona la relación entre conocimiento y poder, o entre cultura y política”. En este mismo marco de crítica cultural, la teoría *queer* (al calor de las intervenciones y movimientos LGBTQ+) piensa la relación entre lenguaje, poder e identidad desde la crítica cultural y filosófica del sistema sexogenérico heterosexista. Dicha teorización impregna diferentes campos de conocimiento, dando lugar a la intervención feminista transfronteriza *cuir* “del sur”, y a “pedagogías y metodologías *queer-cuir*”, que se inscriben en la tradición interseccional y transgresiva del feminismo negro del tercer mundo, así como en la pedagogía freiriana de la libertad.

2 Anzaldúa (1999 [1987]) introduce en tal sentido una pedagogía feminista de tipo *testimonial* (Enrico, 2018b). Desde estas mismas políticas de inclusión lingüística e intercultural que sostiene la autora hacia los años 80 en la academia norteamericana —resaltando las voces consideradas “ilegítimas” o “malhabladas”, “mestizas”, excluidas del canon letrado moderno (al que le interpone auto-narrativas y contra-narrativas que mezclan el inglés, el español y el náhuatl) —, recomendamos el reciente trabajo *Voces de la alterida* (Ruiz, et ál, 2017). Este texto expone las voces de estudiantes de pueblos originarios de la Universidad Iberoamericana de México (entre las lenguas de las identidades maya k’iche, ñuu savi, quechua y tsotsil); frente al inglés y el español dominantes en las academias del norte y ante sus implicancias en las culturas, discursos e identidades del norte global. Un importante trabajo que enlaza teoría crítica y pedagogía desde el punto de vista feminista de la autobiografía académica, es el de Marisa Belausteguigoitia (narrativa en la que aparecen como temas centrales las tensiones de “la voz” o “el silencio” en la construcción del sentido, la subjetividad y la experiencia). Belausteguigoitia retoma, situada en la academia norteamericana en clave latinoamericana, desde México, “[...] a aquellos sujetos cuya intención es la sobrevivencia, emergencia y potencia de la voz en escenarios de resistencia intensos como son las minorías en las fronteras de la nación (chicanos, negros, indígenas, mujeres)” (Belausteguigoitia, 2012, p. 482), frente al canon académico de la ciudad letrada occidental. Desde una “pedagogía negativa” que incorpora la teoría crítica, los estudios de género y los estudios culturales, insta a las “interrupciones” de la “pulsión educativa” por el “decir bien”, fracturando el “habla educativa” dominante para dar lugar de enunciación a los cruces de lenguas “malhabladas”, malditas, del margen, atravesando los límites mismos de las disciplinas y del canon hegemónico eurocéntrico. Entre estos abordajes críticos, recomendamos también la compilación sobre feminismos postcoloniales de Karina Bidaseca y Vanesa Vázquez Laba (2011), quienes dialogan junto con las voces de las mujeres indígenas del sur —en particular, de mapuches del sur de la Argentina—.

De esta forma, las pedagogías *border* o de frontera (Puiggrós, 1998; 2013) aparecen intensamente atravesadas por estas condiciones propias de las lógicas imperiales y coloniales de apropiación, migración, mestizaje, hibridación, multiculturalismo, entre lenguas malhabladas y prácticas transfronterizas cada vez más características de las relaciones del mundo global desterritorializado.<sup>3</sup>

Por ejemplo, refiere Puiggrós en relación al análisis de McLaren, “[...] muchas de las consignas de las feministas norteamericanas pueden ser apropiadas por las mujeres brasileñas en su lucha contra la opresión patriarcal” [tanto como] la cultura chicano/anglo/americana se extiende al tercer mundo” (Puiggrós, 1998, pp. 151-152), más allá del Río Bravo, del Río Grande o del Paraná. Así, en tal marco se producen los movimientos y las teorías y pedagogías *queer* y *cuir* —por fuera y frente a las identidades y espacios culturales metropolitanos centrales, con eje en las alteridades y en las voces oprimidas que denuncian un daño estructural sobre comunidades, pueblos, territorios, sexualidades y experiencias de vida vulneradas y arrasadas—. En tal sentido, Puiggrós destaca la operación crítica de Gloria Anzaldúa como chicana dentro y fuera de Estados Unidos, en sus narrativas y diálogos desde la condición de “tercermundista”, mestiza, mujer de color y lesbiana que introduce la práctica y la crítica teórica feminista transfronteriza dentro de la misma academia norteamericana.<sup>4</sup>

En este mismo espacio transfronterizo en clave pedagógica y cultural alternativa o contrahegemónica, Puiggrós afirma

McLaren destaca a Paulo Freire como un *referente del tercer mundo que se desborda*. Aunque se niega a clasificar al pedagogo brasileño como postestructuralista reconoce la adscripción de muchas de sus ideas a esa corriente, en particular su énfasis en las relaciones entre lenguaje, experiencia, poder e identidad. Afirma que la íntima relación entre poder y lenguaje es generadora de relaciones de poder y también de alternativas. (1998, p. 152) [Énfasis agregado]

3 Tomamos en este texto la noción de “pedagogías críticas y post-críticas” de Tomaz Tadeu Da Silva (1999; 2001), tal como se desarrollará más adelante; y desde esta misma elaboración la noción de “pedagogías de frontera”, tal como la han conceptualizado Giroux y McLaren (1998) y Puiggrós (1998; 2013).

4 Un ineludible trabajo de autoras feministas norteamericanas que realizan una revisión en esta misma clave (desde la teoría crítica, la pedagogía freiriana y los estudios de género) abriendo los márgenes de la reflexión educativa en América Latina, es *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, de Marisa Beluasteguigoitia y Araceli Mingo (Comps., 1999). En esta misma compilación, recomendamos el artículo de Henry Giroux “Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo”.

Analiza en tal sentido la autora que los procesos de mundialización de los medios de comunicación social rearticulan la sumisión a los intereses financieros internacionales y multinacionales; hoy, en particular, agregaríamos que frente al enorme poder de los multimedios a escala global, la ilimitada profusión de emisiones de mensajes (y su instantáneo y masivo poder de difusión por parte de una diversidad de sujetos políticos y sociales desde las redes, en el marco de la web 2.0 y de los formatos digitales, multimediales y transmedia 3.0) desplaza, transforma, atraviesa y multiplica sin medida y sin límites los ejes de los centros del poder de la información mundial, tanto como sus lenguajes y contenidos.<sup>5</sup>

Por esta vía de argumentación, Puiggrós asegura que

los medios electrónicos han llevado a un plano común lo específico y lo general, hecho que ha producido, al mismo tiempo, la reorganización y liberación de la diferencia. Este proceso contiene posibilidades para la producción de alternativas, pero también peligros. (1998, p. 153)

entre los cuales McLaren menciona entonces “la fragmentación y la disolución de las culturas populares, limitando la convergencia entre la producción intelectual, la formación de una nueva moral económica y la expansión de los nuevos movimientos sociales”. Por otra parte, el autor analiza que “la desagregación de las esferas públicas y la masificación de las identidades mestizas vuelve difícil el establecimiento de las solidaridades necesarias para desarrollar lenguajes liberadores que contribuyan a la liberación social” (McLaren, 1993, p. 9, en Puiggrós, 1998, 153).<sup>6</sup>

5 Incluso, en torno de referentes históricos y sociales “dudosos” y de autorías in-identificables (dado que las redes, la era de la postfotografía y los marcos culturales contemporáneos de postverdad posibilitan la invención y profusión de mensajes irreales o falsos (de tal realismo formal y estético que aparecen como “verdaderos”), instalando tendencias y tópicos que se vuelven masivos a escala global —siendo indistinguible su fuente, origen y procedencia, tal como lo analiza Jameson en su noción de *pastiche*—. Este tipo de producciones genera fuertes efectos de sentido y “verdad”, lo cual se ha comprobado recientemente, por dar un ejemplo resonante, en las campañas electorales de Estados Unidos; por tanto, abre todo un campo de análisis político, cultural y educativo de urgente reflexión.

6 El texto citado por Puiggrós es *Freirean Pedagogy and Higer Education. The challenge of Posmodernism and the politics of race*. En este mismo marco es necesario mencionar los aportes del espacio de los estudios culturales marxistas (en particular, Williams, Hall, Jameson) en la configuración del área de pedagogía crítica de los estudios culturales norteamericanos (en particular, Giroux, McLaren, Torres). Y es de relevancia que en este horizonte de diálogo teórico y cultural, así como junto a Freire, se inscribe la especificidad situada de las poéticas, narrativas y producciones teóricas de las feministas tercermundistas “de color” (hooks, Anzaldúa, Sandoval, etc.).

Hoy estas luchas por el sentido chocan fuertemente entre unas y otras formas de poder e identidad. Así, continúa en su análisis de este contexto Puiggrós:

McLaren critica fuertemente a los intelectuales estadounidenses por su incapacidad de articular su producción con la sociedad, y les exige ser conscientes del nuevo colonialismo y la explotación social y transmitir esa conciencia a sus estudiantes [...] advierte que los grandes relatos y las prácticas colonizadoras impiden establecer sistemas de reconocimiento de las múltiples diferencias y representarlas. Con el objetivo de superar ese escollo, propone que los intelectuales críticos construyan un discurso que trascienda las epistemes existentes e interprete las diferentes culturas y lenguajes. El rol de los educadores críticos sería el de traductores que dialogan con los otros, en lugar de intentar representarlos. (Puiggrós, 1998, p. 153)

## Tramas emancipatorias entre educación popular y feminismos

En esta misma línea de análisis de aportes críticos al espacio educativo, si retomamos diversas tensiones y concepciones entre las formas de vida de los pueblos y sociedades, nos parece central destacar la operación que Lugones (2008) denomina la “colonialidad del género”. Lugones piensa procesos de larga duración de subalternidad y opresión a la luz de la interseccionalidad de condiciones de raza, género, clase, sexualidad, pero especialmente desde la realidad de las mujeres racializadas “de color” —aquí Brasil constituye un caso especial, remarcado además por la diferencialidad de su lengua “otra” (el portugués) en la América Latina de habla hispana y “tercermundistas”<sup>7</sup>— víctimas del

mundo blanco moderno occidental, aún desde dentro del norte global norteamericano. Justamente, desde la vivencia existencial de estos intensos enfrentamientos y tramas es que las feministas postcoloniales y decoloniales buscan visibilizar y deconstruir históricas condiciones de opresión invisibilizadas por las culturas y relatos hegemónicos, profundizando la crítica a la colonialidad del poder-saber-ser teorizada por Quijano (2000).

La interacción cultural de la crítica decolonial y las prácticas feministas populares frente a estas históricas experiencias de opresión, en tanto “coalición orgánica” entre mujeres (negras, indígenas, mestizas, otrxs) resiste la dominación y las opresiones múltiples (coloniales, heteropatriarcales y capitalistas), creando una conciencia crítica y un espacio crítico contra-cultural<sup>8</sup> —que articula las prácticas académicas, el activismo político y las prácticas artísticas en tanto alteridad epistémica y epistemológica—.

Lugones, en su carácter de filósofa, feminista, activista y educadora popular, remarca justamente desde la noción de interseccionalidad (que retoma de las conceptualizaciones de Spelman, 1988; Brown, 1991; Crenshaw, 1995, en Lugones, 2008, p. 76) la “inseparabilidad” de categorías teóricas que, aún diferenciadas analíticamente, son indivisibles en tanto se

---

hegemónico que las confina a la diferencia y la desigualdad económica, social y sexual o de género). Este tipo de textos produce una evidente diferenciación lingüística y cultural al situarse en la enunciación del *inbetween* entre culturas y lenguas, mostrando la experiencia y los saberes “otros” desde un discurso propio de las fronteras que genera una especial operación de enunciación, traducción, mestizaje, hibridación, conocimiento y resignificación cultural con importantes efectos en las matrices de identidad y poder dominantes.

*Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* —antología de textos de bell hooks, Avthar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, entre otras autoras— también muestra esta operación discursiva transfronteriza que, contra la realidad de una opresión múltiple y sistemática, despliega una “metodología de los oprimidos y de las oprimidas”, tal como lo expone Sandoval (2004, p. 81); o una “conciencia mestiza” (Anzaldúa, 1999), que busca concientizar el gesto “diaspórico” y de desplazamiento constante hacia las “formas opositivas o antagónicas de la praxis” (lo cual lleva a la denuncia y transformación de las condiciones históricas de opresión y violencia, y de la exigida “supervivencia” a la dignidad de la vida) (Enrico, 2020).

7 Textos fundacionales de las feministas “negras” y “de color” (“tercermundistas”) son las antologías *Esta puente mi espalda* y posteriormente *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Permeadas por los estudios culturales, la crítica post colonial y la pedagogía del oprimido, dichas intervenciones y discusiones abren una perspectiva analítica desde la crítica feminista a las matrices de identidad coloniales, capitalistas, heterosexistas y patriarcales (e incluso al propio mundo académico predominantemente “masculino” y “blanco”); espacio en el que se articulan los estudios de mujeres, los estudios de frontera y de traducción, los estudios culturales y las áreas de pedagogía crítica. *This brigade called my back...* [1981], cuya primera traducción al español en 1988 se publica bajo el título *Esta puente mi espalda: voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, es editado por Cherríe Moraga y Ana Castillo, y contiene textos de Gloria Anzaldúa, bell hooks, Audre Lorde, etc. Esta antología abre con “El poema de la puente” de Kate Rushin —marcando una clara perturbación semántica, gramatical, textual, traductiva—, y reúne ensayos, teoría, narraciones, ilustraciones y poemas escritos por mujeres de ascendencia chicana, latina, indígena, asiática y afro-americana (mujeres “mestizas”, “negras”, “lesbianas”, “tercermundistas”) que viven en Norteamérica, bajo el signo de “lo otro” de Occidente (invisibilizadas, oprimidas y subalternizadas por el orden colonial-patriarcal-capitalista global, e incluso por el orden cultural y académico

8 Aludimos a las nociones de contrahegemonía y de contracultura retomando los aportes de Gramsci y de los estudios culturales marxistas (dada su importante influencia interdisciplinaria en el campo de las ciencias sociales y humanas y en las pedagogías críticas, desde los años 60 del siglo xx. En particular, mediante sus elaboraciones del vínculo ideología-poder-cultura-sociedad-lenguaje-identidad; así como de su especial foco en los sujetos “subalternos” para pensar la transformación social “desde abajo” o desde el margen de las formaciones históricas (Gramsci 1989; Williams 1997; Hall 1996; 2010; Jameson 1995).

traman e intensifican de forma violenta y fatal; por tanto, su ocultamiento revela ejercicios de dominación violentos, y no solo violencias epistemológicas y representacionales en los análisis del mundo.

Así, traición, complicidad, colaboración, silencio — entre hombres y mujeres colonizados del mismo modo desde la perspectiva histórica, aunque con muy distintos efectos de acuerdo con sus condiciones de vida singulares—, son parte de mecanismos igualmente opresivos que configuran la complejidad de niveles de los poderes globales y de los actores, instituciones y sujetos que ejercen y detentan diversas violencias sobre grandes poblaciones en todo el mundo.

Así, Lugones considera que “en particular, la teorización de la dominación global continúa llevándose a cabo como si no hiciera falta reconocer y resistir traiciones y colaboraciones de este tipo” (2008, p. 76), que constituyen lo profundo de la imposición del “sistema moderno-colonial de género”, tanto “en trazos generales como en su concreitud detallada y vivida”. De esta forma, sostiene la autora, en relación con escalas y situaciones micropolíticas:

La educación popular puede ser un método colectivo para explorar críticamente este sistema de género en sus grandes trazos pero, lo que es más importante, también en su detallada concreitud espacio-temporal para así movernos hacia una transformación de las relaciones comunales. (Lugones, 2008, p. 77)

De igual forma, Lugones visibiliza la intersección del género en el análisis del espacio social, por ende, la situación colonial y de clase de las mujeres e identidades de género disidentes y del sur, por ejemplo (en torno de procesos patriarcales y capitalistas euro-norte-centrados bajo los cuales hemos sido y somos educadxs dentro del sistema de hegemonía del capitalismo mundial heteropatriarcal) encuentra en las epistemologías y feminismos del sur<sup>9</sup> una especial mirada desde y hacia sus propias condiciones de vida situadas y oprimidas, en torno a específicos saberes y prácticas otras, liberadoras del pacto de subalternidad.

Las nociones de “identidades múltiples” (*hyphenated identities*) y “yoes diversificados” (*multiple selves*) que introduce la autora se relacionan con prácticas y efectos *drag*, de alternancia y transgresión de género y experimentación multilingüe, contra la opresión de las lógicas de la pureza identitaria; lo cual produce “nue-

vos mundos” de experiencia (justamente, a través de las narrativas “otras” y desde la conciencia y expresión de sus múltiples intersecciones y aberturas).

Recordemos que en los años 80 del siglo xx en las academias norteamericanas y canadienses se abrió este fuerte proceso de incorporación y traducción interlingüística e intercultural con eje en las narrativas y escrituras de las “mujeres de color” tercermundistas. Dentro de esta genealogía, Lugones se reconoce como “torta” y “mestiza” y retoma de Gloria Anzaldúa la importancia de habitar el borde, pero desde dentro del borde y desde los intersticios en tanto espacios liminales que son enormes (ya que el borde en sí mismo “se nos mete por adentro como espinas de metal, nos divide y nos deshace”, Lacombe (2016)). De este modo, pensar y sentir desde la alteridad y desde los espacios comunitarios en plena permeabilidad entre unxs y otrxs, deshace las operaciones hegemónicas de opresión (universalizantes respecto al paradigma de identidad de los poderes centrales), al estallar —tanto como los límites nacionales y culturales— los límites entre los cuerpos, el saber, el ser y el mundo.

En el marco de una perspectiva geográfica, filosófica, política y de género, Doreen Massey introduce desde el contexto británico marxista europeo nociones epistemológicamente muy cercanas en relación con los temas del poder, la espacialidad y los territorios físicos e identitarios (al pensar procesos contemporáneos de migración, diáspora y cruce de fronteras), interrogando sus atravesamientos puntuales tanto en la “especificidad local” como en la “perspectiva internacional”, o “desde lo inmenso global hasta lo ínfimo de la intimidad” (Massey, 2005, p. 104).

En tal sentido, piensa la “multiplicidad” y la “pluralidad” como constitutivas de las relaciones de espacialidad, más allá de la simultaneidad temporal de los procesos y acontecimientos en que es necesario visualizar desplazamientos, rupturas y desfases en la contemporaneidad (retomando los aportes “anti-sustancialistas” de los estudios postestructuralistas, postcoloniales, el nomadismo, la teoría *queer* y la democracia radical, tal como la postulan Laclau y Mouffe, en particular Mouffe).<sup>10</sup> Dicha operación nos permite el análisis de las diferencias en la territorialidad social y subjetiva, y de la multiplicidad de trayectorias en marcos espaciales e identitarios diversos.

9 Tanto Boaventura de Souza Santos como Rita Segato, Alejandra Ciriza y Karina Bidaseca, entre otrxs autorxs, elaboran estas epistemologías situadas, en el marco de una perspectiva postcolonial-decolonial- del-desde el sur (Bidaseca, et ál, 2018).

10 Dicho análisis se encuentra en Massey (2005). Recomendamos en particular el texto Mouffe “Feminismo, ciudadanía y política democrática radical” (Mouffe, 1999). El cual fue publicado originalmente en Butler, et ál. (1992).

Desde esta perspectiva “territorial”, entonces, nos interesa pensar tales intervenciones críticas en el contexto de las operaciones “contra-culturales” feministas que conceptualiza en la actualidad Segato frente a las crecientes “pedagogías de la crueldad” (2010; 2016) que institucionalizan las violencias — de género, machistas, patriarcales, sexuales— hasta volverlas naturales y funcionales a la formación de cuerpos y espíritus dóciles y esclavos, aún en nombre de los poderes de los Estados democráticos.<sup>11</sup>

Tanto Segato (2010; 2016) como Ciriza (2017) sostienen las hipótesis no solo del mito fundador universal que da origen a “la mujer”, en tanto subalternizada respecto del hombre (por tanto, se debe afirmar culturalmente, en la larga temporalidad histórica y en paralelo con los procesos de discriminación racial, esta “inferioridad” o “debilidad” que no es natural a los linajes humanos); sino también la hipótesis de la continuidad de la colonialidad frente a las posturas historiográficas que afirman el corte del colonialismo en la época de las independencias latinoamericanas, ante el surgimiento de los Estados-nación “libres” y “soberanos”.

Nuestras sociedades modernas, afirman, no hicieron sino reproducir sistemáticamente la matriz colonial del poder; no obstante es fundamental intentar analizar que estas matrices de identidad, violentas y opresoras, no ejercieron ni ejercen su poder del mismo modo de acuerdo con las diferenciales condiciones de vida de los sujetos, cuerpos y comunidades (del norte o del sur, de arriba o de abajo, del centro o de la periferia, hombres o mujeres, blancos, negros, pobres, mestizos, diversos, trans, *queer*, cuir, sudacas, etc.); de

igual forma, dependen de la autonomía de los pueblos y sociedades que tienen el poder de ruptura y transformación de la opresión, mediante la elaboración y transmisión de prácticas políticas contra-culturales liberadoras, educativas, ecológicas, económicas, sociales, sexuales, subjetivas (Enrico, 2018a; 2018b).

Sobre estos mismos ejes las pedagogías críticas,<sup>12</sup> en tanto “prácticas contrahegemónicas” que conciben al campo cultural como “arena de lucha y resistencia” (McLaren, 1988; Giroux, 1998) vienen haciendo un trabajo desde los territorios, abriendo todo un espectro de alternativas epistemológicas, epistémicas y pedagógicas (de los oprimidos, de frontera, del margen, disidentes, populares, socialistas, feministas, transgresoras, de la diferencia, *queer*, cuir) que se han ido diseminando y tematizando con mayor especificidad a lo largo de Latinoamérica (y del sur global) en las últimas décadas (biografiando y des-biografiando las historias y experiencias de comunidades, pueblos y sujetos), no solo al estudiar e indagar sus narrativas sino abriendo el espacio discursivo-social a la enunciación de diversas “auto-narrativas” (Anzaldúa, 1999) y “saberes otros” por parte de los propios actores sociales desde sus *locus* subjetivos. Esta escena introdujo un campo de nuevas subjetividades y sujetos nombrándose a sí mismos, o intentando enunciar su cambiante “mismidad” y su diferencia con voz propia, intercambiando sus saberes y experiencias en condiciones de igualdad epistémica y política, sin responder necesariamente a ninguna herencia absoluta y asumiendo el lugar de sujetos de enunciación más que de objetos de estudio del campo de las ciencias sociales y humanas.

Desde tal marco, los feminismos del sur y decoloniales comprenden una multiplicidad de discursos que visibilizan y nombran las ancestrales e históricas opresiones hacia las mujeres (y sujetos LGBTQI+) a lo largo de la porción continental del sur global, frente a la matriz cultural que Mignolo (2003) conceptualiza como la colonialidad del poder<sup>13</sup> (que define un

11 En tal sentido, interrogamos el vínculo entre políticas de Estado recientes de la nación Argentina contra las violencias hacia las mujeres e identidades de género diversas y disidentes (en particular, “macropolíticas”, nuevas legislaciones y programas educativos nacionales del período kirchnerista, que mencionamos en otros análisis), junto con el dispositivo de visibilización, denuncia y sanción social de casos y experiencias de violencia de género llevado adelante en el país desde la irrupción del colectivo feminista “Ni una menos”, que logró emerger e instituirse fuertemente en el espacio público en la última década (y en la Argentina en particular desde 2015, convocando desde las redes sociales a marchas que se volvieron multitudinarias en todo el país), dadas las crecientes estadísticas de feminicidios (instancia extrema de la violencia de género) registradas en nuestro territorio. El movimiento “Ni una menos” ha logrado visibilizar “desde abajo” y desde acciones culturales y pedagógicas “micropolíticas” (que fueron tomando cuerpo y organizándose crecientemente de forma masiva), vivencias particulares y datos no visibles en las estadísticas oficiales, mediante la tematización y condena social de la problemática de las violencias históricas hacia la población femenina o de mujeres y comunidades LGBTQI+ (afirmando un sentido amplio del cuerpo-identidad-mujer, como significante político, y de toda diversidad e identidad de género subalternizada, abyecta u oprimida).

12 En particular, el área de pedagogía crítica de los estudios culturales anglosajones y su gran influencia en América Latina, tanto como la de Freire: McLaren, Giroux, Carlos Torres; Puiggrós y el marco de APPEAL, etc. En relación con la obra de Freire y con su noción de educación popular, seguimos en particular los estudios de Rosa María Torres, Adriana Puiggrós y Lidia Rodríguez (Enrico, 2020).

13 En tal sentido, Mignolo retoma la noción de Quijano y, dentro de los procesos históricos de la colonialidad del poder, define las geopolíticas de conocimiento de la modernidad (ante las cuales resalta la operación crítica decolonial del pensamiento de frontera, los conocimientos subalternos y la desobediencia epistémica frente a la matriz cultural del sistema moderno-colonial). En este marco epistémico hacia el margen, el pensamiento fronterizo implicaría procesos de liberación subjetiva

“poder de enunciación” de ciertos grupos humanos dominantes). Por esta vía, la crítica teórica feminista Gayatri Chakravorty Spivak (1998) enuncia, desde una perspectiva post-colonial, cómo la matriz subjetiva-colonial-moderna doblemente subalterna de las mujeres de sociedades que vivieron (y sufrieron) la conquista y el colonialismo.

## Las teorías post-críticas y el *insight* del afuera en el espacio educativo: crítica de la desigualdad y afirmación de las diferencias

Justamente, cuando desde las teorías y pedagogías post-críticas de la educación y del curriculum Tadeu da Silva (1999; 2001) interroga la compleja institución de “espacios de identidad”, al cuestionar los criterios de poder presentes y latentes en la incorporación de ciertos contenidos al curriculum —y en la no incorporación de otros saberes y conocimientos—, toca a su vez el nudo de la relación entre poder y conocimiento, y entre poder, saber e identidad en la configuración de sistemas de sentido y de vida. Por eso recupera la articulación de los aportes de los feminismos, de la teoría crítica, del posestructuralismo, los estudios postcoloniales y los estudios culturales para el abordaje complejo de la teoría social y del espacio educativo, en contextos de deriva de los pueblos y de los sujetos. Analizando estos aportes críticos, afirma:

La perspectiva feminista implica [...] una verdadera transformación epistemológica. Amplía el *insight*, desarrollado en ciertas vertientes del marxismo y en la sociología del conocimiento, de que la epistemología es siempre una cuestión de posición. Dependiendo de dónde estoy situado, conozco ciertas cosas y no otras. No se trata solamente de una cuestión de acceso, sino de perspectiva. (Tadeu da Silva, 1999, p. 48)

y social. Del mismo modo, Mignolo (2003) retoma la distinción entre explotación-dominación, tal como la reelabora Dussel en torno de la noción de “dependencia” al releer a Marx (lo cual define las específicas operaciones de opresión del capitalismo central metropolitano hacia el “Tercer mundo”, y hace necesario diferenciar la especificidad de la teoría de la dependencia que surge hacia los años 60 del siglo xx en Latinoamérica, a partir de sus históricas condiciones de dominación, tanto económicas como culturales). En este contexto Dussel se perfila como uno de los principales autores y referentes de la teología de la liberación y de la filosofía de la liberación latinoamericanas (junto con Kusch, Roig, Zea, Cullen) desde su surgimiento en los años 70. Dicha perspectiva da origen a una específica corriente de pensamiento filosófico latinoamericano.

Del mismo modo, Tadeu da Silva plantea que el “sesgo representacional” que vuelve problemático el concepto mismo de teoría introduce la necesidad de interrogar toda otra escena que no puede reducirse al simbolismo lingüístico, ni al orden conceptual desde la perspectiva del conocimiento (siendo que la propia operación de la teoría es la performatividad de la realidad, en tanto efecto de mirada, de visión, de categorización, y por ende de significación sobre el mundo). “De acuerdo con esa visión, es imposible separar la descripción simbólica, lingüística, de la realidad —esto es, la teoría— de sus efectos de realidad” (Tadeu da Silva, 1999, p. 3).

En tal sentido Tadeu da Silva resalta la conceptualización de Giroux del curriculum como “política cultural”, bajo el fuerte influjo de la teoría crítica frankfurtiana que permea los estudios culturales ingleses y norteamericanos. Desde este marco teórico crítico, Giroux liga profundamente al campo pedagógico las complejas tramas sociales y culturales más amplias del poder y la desigualdad que atraviesan la complejidad del campo cultural y sus condicionamientos ideológicos, políticos e históricos.

Ahora bien, situado en el contexto de surgimiento de las teorías post-críticas en torno a la tensión entre diferencia e igualdad cultural, Tadeu da Silva analiza que “la creciente visibilidad del movimiento y la teoría feminista, forzó a las perspectivas críticas en educación a concederle creciente importancia al papel del género en la producción de desigualdad” (Tadeu da Silva, 1999, p. 47) asociado tanto al patriarcado como al capitalismo, es decir, tanto a las determinaciones de sexo-género como a los condicionamientos de la división de clases en tanto operaciones fuertes de dominación social, cultural y económica; lo anterior frente a la predominancia de los análisis de las determinaciones de clase en los análisis marxistas clásicos, que habían obturado la lectura transversal de las profundas operaciones e intersecciones de la división de género en tanto matriz cultural histórica —entre las matrices de opresión no presentes ni visibles en el análisis social; a la que se intersecan fuertemente la condición racial en el contexto de procesos de “racialización” y discriminación.

A partir de lo anterior Tadeu da Silva expone:

Al mismo tiempo en que la teoría educacional y curricular reconocía, de forma creciente, la importancia de las cuestiones de género se desarrollaba, en el área originalmente conocida como “Estudios de la Mujer” (*Women's Studies*), sobre todo en los Estados Unidos, una preocupación por una “pedagogía feminista”. (1999, p. 49)

Este espacio surgido en las academias norteamericanas (tanto en Estados Unidos como en Canadá) fue produciendo un “contrapunto” respecto a las prácticas pedagógicas tradicionales “que eran consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales”, elaborando desde el abordaje de múltiples diferencias una multiplicidad de vínculos pedagógicos diversos o antagónicos a las formas tradicionales de establecimiento del poder (y, por tanto, de la identidad).

Sobre el horizonte crítico de la “pedagogía feminista”, Tadeu da Silva sostiene que “aún al no estar centrada específicamente en cuestiones curriculares, la pedagogía feminista puede servir de inspiración para una perspectiva curricular preocupada con cuestiones de género, en la medida en que el currículo no puede ser separado de la pedagogía” (p. 50), y por eso es central pensar su función epistemológica y social dentro y fuera de los espacios pedagógicos tradicionales, resaltando su importante y amplio valor educativo-cultural en torno de sus fines democratizantes y emancipatorios.

## El giro teórico de los lenguajes feministas

Al asumir el valor central de los lenguajes en la constitución de los saberes contemporáneos, Boria (2016) plantea la importancia de las teorías feministas en tanto “giro teórico” (Enrico, 2019). Infrecuentemente reconocido como tal en el campo de las ciencias sociales y humanas, no obstante configura un importante aporte a la teoría y el análisis social (Boria, 2016, p. 23); sobre todo a partir de introducir la operación de traducción interlingüística y cultural, como rasgo epistemológico crítico situado que sortea el obstáculo universalista en el acceso al conocimiento y vivencia del mundo.<sup>14</sup>

Por su parte, Nelly Richard destaca la importancia del punto de vista feminista en la teorización de la división de género (en tanto marcación de la diferencia sexual en términos de poder y subordinación) en el contexto de crítica a las epistemologías de las ciencias sociales y humanas. En tal sentido, remarca 1) el cuestionamiento de la teoría feminista al “sistema de institucionalización académica que canonizan las disciplinas” (postulando una mirada transdisciplinaria y transfronteriza frente a escenarios diversos); 2) la

importancia de su situacionismo en la elaboración de un conocimiento discursivamente historizado y “corporizado”, frente a la pretensión científica universalista del sistema de saber-poder de las hegemonías culturales; y 3) su crítica a la “simbólica del pensamiento” (Richard, 2012, pp. 34-35) que organiza las representaciones culturales e identitarias, dividiendo jerárquica y reductivamente el espacio social al normar las relaciones entre lo igual y lo diferente (con poder de ruptura en el entramado de las formaciones sociales sedimentadas).

En este marco, la teorización y la operación *queer* / *cuir* (Valencia, 2014; Flores, 2017) abre tajos en el pensamiento euro-norte-centrado y falogocéntrico, asumiendo las derivas de comunidades y subjetividades descentradas, distópicas, disidentes y perturbadoras del canon cultural de la matriz colonial, heteropatriarcal, capitalista y racista.

Sayak Valencia sostiene que si lo *queer* no es una identidad —retomando la noción de *Parole de queer*, tal como fue pensada y enunciada por Paul Preciado en el contexto de la teorización sobre el movimiento y las multitudes *queer* por parte de referentes claves como Judith Butler, Teresa de Lauretis y Eve Sedgwick—,<sup>15</sup> en todo caso puede definirse como “un proceso de autocrítica radical y de crítica a la sociedad y a sus categorías absolutas, como lo masculino y lo femenino” (Valencia, 2018, p. 6; Enrico, 2019).

Revisando la etimología de la noción que puede rastrearse hasta el siglo XVI (siendo de probable raíz germánica), *queer* ha sedimentado históricamente significaciones semejantes dentro del universo semántico de lo “raro”, “descentrado” e incluso “perverso”. Valencia aporta que, aunque se considera un término exclusivamente anglófono, tiene origen indo-europeo; recién en el siglo XX se incorpora esta noción en forma despectiva para enunciar la homosexualidad masculina, extendiéndose luego a las sexualidades y géneros disidentes, a través de “diversas dimensiones políticas que articularon al movimiento *queer*, formado en un principio por los devenires minoritarios del *tercer mundo estadounidense*” (Valencia, 2018, p. 25).

Y aquí es importante mencionar su agudo análisis respecto a cómo este movimiento logra configurar el marco epistemológico de la teoría *queer*, aún atra-

14 En tal sentido, Boria expresa que “[...] en este siglo XXI encontramos ‘giros’ que se adjudican al cuerpo (‘giro corporal’), a los afectos (‘giro afectivo’), a los discursos (‘giro semiótico’), y hace poco tiempo se habla de ‘giro decolonial’, cuando en realidad gran parte de esas temáticas ya habían sido propuestas y debatidas por la(s) teoría(s) feminista(s). En todo caso, si aceptamos que los desplazamientos anteriores tratan problemáticas nuevas y originales, al menos deberíamos acordar que el-los feminismo-s producen transformaciones en el modo de ver el mundo y con ello deberían situarse en ese escenario móvil junto con otras teorías del siglo” (Boria, 2016, pp. 23-24; Enrico, 2018a, 2019).

15 Cuya eficacia política, dice Preciado, consiste en ser la “reapropiación de una injuria y de un uso frente al lenguaje dominante” que nos ha nombrado y constituido como sujetos abyectos y cuyo desplazamiento no opera del mismo modo al estar la palabra *queer*, en el español, por ejemplo, “desprovista de memoria histórica” (permaneciendo un uso “anglo” en nuestra lengua). Por ende, es fundamental repensar los contextos lingüísticos y las operaciones de traducción al introducirse este significante en otras lenguas y culturas (Preciado, 2018, p. 17). De aquí el despliegue posterior de lo *cuir* en su apropiación “desde el sur” o en clave lexical “sudaca”.

vesado de desplazamientos respecto de las escenas centrales que sesgan los sentidos dominantes del mundo anglosajón. Al respecto, Valencia controvierte el uso del término en contextos académicos:

La versión oficial sitúa su uso teórico en 1991 cuando Teresa de Lauretis publica su emblemático artículo “Queer Theory. Lesbian and gay sexualities” en la Revista *Differences*.

Sin embargo, quizás en la misma lógica del capitalismo académico, que invisibiliza lo minoritario, no se considera como uso “teórico” el que le da Gloria Anzaldúa en su libro *La Frontera* publicado en 1987. (Valencia, 2018, p. 31)

En este contexto, Valencia sitúa el despliegue y desplazamiento del *queer* al *cuir*, mediante el cruce de las fronteras norte-sur que desarma y deslocaliza los territorios e identidades centrales a través del tráfico y el tránsito entre lo global y lo local, en medio de migraciones, diásporas y violencias culturales, económicas, epistémicas, ecológicas, genéricas y sexuales que despedazan todos los mapas, lenguas, comunidades, cuerpos y memorias.

Las lógicas necropolíticas del capitalismo *gore* (Valencia, 2014) nos exigen repensar siglos de dominación, colonialidad y violencia, presentes en las intermitencias cotidianas y persistentes de las tramas de apropiación sistemática de la-vida-la-muerte (Derrida, 2010) —es decir, de nuestra sobrevivencia como condición permanente de vida limitada por la crueldad de los poderes económicos y políticos que mueven el mundo—, al deslocalizar y dispersar de forma transfronteriza y transnacional sus efectos fáusticos y depredadores.

En tal sentido, Valencia nos llama a enfatizar cómo puede operar en sentido inverso y decolonial la operación *cuir*:

Las multitudes *queer* y sus acciones directas e incluso teóricas trascienden la geopolítica del norte en la que se inscriben y activan de manera colectiva la desobediencia crítica del *tercer mundo estadounidense* frente a las formas subalternizantes del poder hegemónico; creando una coyuntura del desplazamiento geopolítico y epistémico de lo *queer* a lo *cuir*, puesto que la tercermundización, como categoría de enunciación de los procesos de subalternización g-local teje redes de intercambio y diálogo posible con el sur. (Valencia, 2018, pp. 40-41)

Y por eso concibe “este sur”, ante las consecuencias deshumanizantes, extractivas y violentas de los marcos de explotación del capitalismo contemporáneo, como “un posicionamiento crítico y no solo como un emplazamiento geopolítico, donde, a causa de las

lógicas impositivas del capitalismo voraz, el mundo y sus poblaciones están deviniendo sur de forma cada vez más acelerada” (Valencia, 2018, p. 41). Por ende, acentúa la necesidad de una gran insurrección en este contexto de “vulneración extrema” de nuestras vidas (Enrico, 2019).

Aquí también aparece la operación de “cuirización del saber” que propone val flores (2018) —el uso de las minúsculas en el nombre propio, alterando además las mayúsculas que en general enmarcan y resaltan la función autoral, constituye este tipo de intervención y de práctica de frontera (o marginal) respecto del canon académico y literario—. En tal línea, flores plantea la importancia de pensar no tanto “qué es” lo *queer* o lo *cuir*, sino “cómo opera” en términos de una crítica y una política cultural radicales, surgidas desde los territorios del sur ocupados, violentados y asediados históricamente. Piensa por tanto “el sur” y “lo *cuir*” (“sudaca” y precario) como “pliegue táctico”, retomando esta noción de Nelly Richard.

## Atravesamientos entre pedagogías *queer* y *cuir*

Dentro de las llamadas pedagogías transgresoras (Britzman, et ál., 2018a) y transgresoras *cuir* (Britzman, et ál., 2018b) la operación crítica intenta *cuirizar* las prácticas educativas relacionados espacios y situaciones liminales, por lo cual nos interesa interrogar esta intervención política a la luz de un camino pleno de historias de violencias y de claroscuros. Entre estas compilaciones encontramos “la enseñanza de la transgresión” en el marco de la “educación como práctica de la libertad”, donde hooks retoma la senda freiriana,<sup>16</sup> tanto como la tradición del feminismo negro y la clave sexual como un gran campo de la disputa política por la transformación social.

Situadxs en medio mismo de los “intersticios de múltiples mundos y disciplinas” (flores, 2018), la idea es atravesar un espacio transfronterizo “donde se cruzan la vida y la educación, la condición ética y la creación estética, y se entremezclan tradiciones pedagógicas, intensidades subjetivas” (flores, 2018, pp. 144-145) y determinaciones históricas en torno

16 Con traducción de Gabi Herczeg, los dos tomos de *Pedagogías transgresoras* publicados por Bocavulvaria en 2018, reúnen textos tales como “Eros, erotismo y proceso pedagógico”, de bell hooks (publicado originalmente como *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom* [*Enseñando a transgredir: la educación como práctica de la libertad* [1994]]); y “Curiosidad, sexualidad y curriculum”, de Deborah Britzman (traducido del inglés al portugués por Tomaz Tadeu da Silva; publicado originalmente como “O corpo educado. Pedagogias da sexualidade” en Lopes Louro, G. (Comp.), 2001.

de los procesos de formulación de las identidades comunes; allí donde justamente es necesario pensar “qué operaciones epistemológicas, políticas y estéticas” se ponen en funcionamiento en las instituciones para “regular la generización del conocimiento y de los cuerpos” (flores, 2018, p. 87).

Y esta pregunta devenida de una experiencia cuir que busca desbiografiar el rigor de las gramáticas coloniales, justamente abre en el espacio educativo y social una clave de libertad y desujeción respecto de los órdenes dominantes que cristalizan, confinan y opacan nuestros vínculos, nuestros afectos y nuestra felicidad (más allá de nuestra necesaria inscripción en una comunidad).

Cuando ya hacia 1995 Deborah Britzman cuestiona, desde la academia canadiense, los fundamentos mismos del pensamiento educativo en torno de las tensiones y aportes de la teoría *queer*, intentando interrogar lo radicalmente impensable como dinámica a la que se enfrenta el pensamiento; en este marco de profundización de las lógicas neoliberales a escala global<sup>17</sup> y ante la llamada “problemática del

tercer mundo” (subalternidad, opresión, discriminación racial, de clase y de género) es que aparecen estas subversiones epistemológicas que tienen como insistencia metodológica central el estudio de los límites, las fronteras y la traducción cultural.

En este mismo contexto de configuración de los procesos geopolíticos históricos que atraviesan los escenarios culturales locales y las experiencias situadas de las “arquitecturas de la normalización”, también Luhmann interroga las “diluciones de lo extraño”, provocadas por procesos de identidad y subjetivación frente a los que piensa la “subversidad” de lo anormal, que no encuentra lugar entre las prácticas de asignación de “posiciones de sujeto”<sup>18</sup> por parte de los poderes heteronormativos del mundo.

Del mismo modo, Guacira Lopes Louro piensa contemporáneamente desde Brasil, ya atravesando el ocaso del siglo xx y los inicios del siglo xxi, políticas de conocimiento cuir en el cruce entre la teoría feminista y los activismos políticos de los entonces llamados “estudios gays y lésbicos”, hoy reconocidos dentro del campo de las disidencias sexo-genéricas.

En esta escena val flores introduce “metodologías *queer*” entre “esporas de indisciplina” (flores, 2018) que perturban el canon académico y escolar modernos, cuestionando por un lado la heteronorma, y por otro lado la compleja trama de regulaciones y regímenes de disciplinamiento sobre el saber, los cuerpos y los sujetos dentro del campo pedagógico. Ante estas fronteras propone la práctica desgarrada de des-biografiar las experiencias al sacudir de nuestros cuerpos y memorias las gramáticas coloniales, situando tanto las experiencias del daño como las del placer en nuestras vivencias de un mundo compartido (pero siempre impropio e inapropiable), en plena fragilidad del saber y del ser.

En su *ars-disidentis*,<sup>19</sup> des-biografiando las tramas de su vida, val flores expresa que, siendo una “post-fugitiva del desierto” (grupo artístico-político de lesbianas feministas de Neuquén, Argentina) y maestra prófuga, heterodoxa, lesbiana masculina, *queer*, cuir, sudaca, activista de la disidencia sexual, prosexo, practicante de escrituras,<sup>20</sup> luego de haber

17 En el contexto histórico de surgimiento del movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos hacia los años 60 del siglo xx, crecen las luchas por la liberación civil y sexual del movimiento feminista *Women Liberation* y de gays y lesbianas, sumadas al anti-racismo y a las acciones de paz por la no violencia, lo cual fue produciendo el incremento de derechos civiles y una mayor inclusión social junto a los movimientos de masas, lográndose la no segregación negra —sobre todo en los estados sureños, luego de sangrientas luchas— y el crecimiento de las “multitudes *queer*”. En este marco se produce el avance de la globalización capitalista y de la epidemia por HIV – SIDA en los años 80 (al tiempo en que se desarrollaba la teorización *queer* en las academias norteamericanas, en el contexto de los activismos políticos, culturales, sexuales y artísticos del momento). Ante el escenario de diferenciación entre el Primer Mundo del norte global y la tercermundización de las poblaciones oprimidas dentro de los grandes centros de poder, y hacia las periferias globales, el mundo enfrenta fuertes conmociones culturales y sociales que atraviesan y estallan las fronteras norte-sur.

Sobre este escenario que tiene origen en los revolucionarios 60, Tadeu da Silva asegura que “como sabemos, la década de los 60 fue una década de grandes agitaciones y transformaciones. Los movimientos de independencia de las antiguas colonias europeas; las protestas estudiantiles en Francia y en otros países; la continuación del movimiento por los derechos civiles en los Estados Unidos; las protestas contra la guerra de Vietnam; los movimientos de contracultura; el movimiento feminista; la liberación sexual; las luchas contra la dictadura militar en Brasil: son algunos de los importantes movimientos sociales y culturales que caracterizaron los años 60. No por coincidencia fue también en esa década que surgieron libros, ensayos, teorizaciones que pusieron en jaque el pensamiento y la estructura educativa tradicional” (Tadeu da Silva, 1999, p. 13). En nuestro caso es central destacar que, en tal contexto histórico, el pensamiento y la pedagogía de Paulo Freire perforaron la frontera sur-norte (“desde abajo”), contrariamente al tráfico tradicional y hegemónico norte-sur.

18 Seguimos aquí el análisis de Gabi Herczeg en el prólogo al segundo volumen de *Pedagogías Transgresoras* (Britzman, 2018b).

19 En diálogo con el planteo de Monique Wittig (quien, en la línea del materialismo francés, mediante su *ars erótica sexualis* lesbiofeminista, “no-mujer”, cuestiona lo que denomina “el pensamiento heterosexual”, dando forma a la crítica teórica que inaugura el marco *queer*).

20 Se sugiere su blog “Escritos heréticos”: <http://escritoshereticos.blogspot.com/> y el análisis en Enrico (2017).

renunciado a su cargo como maestra titular de escuelas de nivel primario de la provincia de Neuquén, del sur de Argentina (espacio que la privaba de la imaginación, por lo cual decidió “desertar de una sociabilidad mortífera heteronormativa”), inició un camino de destierro y de invención de “talleres sobre feminismos *queer*, escritura, disidencia sexual, sexualidades y géneros en educación” (flores, 2018, p. 141; Enrico, 2018a; 2018b; 2019). Sobre este espacio flores expresa:

[...] me arrojé de manera rudimentaria al diseño de estos talleres que se fueron armando, precaria e intuitivamente, como dispositivos de autoalteración de la vida, ejercicios de creación colectiva destinados a activar extrañas experiencias de construcción de conocimientos y formas de relación. (2018, p. 142)

Este léxico y esta práctica, claro está, alteran y perturban el canon pedagógico, el poder de las disciplinas y la legibilidad y comunicabilidad de formas de conocimiento y contenidos institucionalizados, curricularizados y ordenados en base a complejidades y jerarquías que tienden a poder ser categorizados, conceptualizados y dilucidados en tanto accesibles, cognoscibles, transmisibles y didactizables; es decir, traducidos de los léxicos científicos de diferentes campos de conocimiento, a las didácticas generales y específicas que hacen posible su enseñanza y transmisión (sobre la base de los procesos de curricularización y transposición didáctica que expone Chevallard). Por ello el antagonismo que implica este “lenguaje” disidente es objetado, cuestionado, impugnado y finalmente abyectado por los discursos de la norma académica y escolar hegemónica (que impugna tanto las formas, imágenes y contenidos “extraños” e “ilegibles”, como a lxs sujetxs que portan tal enunciación o desviación de la norma). Es decir que su “diferencialidad” es valorada como inadecuada e impertinente, por “asistemática”, “poco seria” e infinidad de argumentos poco serios, dado que los espacios cristalizados de poder —y sus “representantes”— no han indagado el potencial de este tipo de textos, teorizaciones, retóricas, poéticas, experiencias y espacialidades críticas radicales que ponen en escena los efectos de una herida colonial y patriarcal, nunca total pero sí inerradicable (en medio de la búsqueda de una reelaboración colectiva menos hostil a la tematización de las diferencias culturales y subjetivas que en efecto existen y conviven en todo espacio social) Con lo cual las perspectivas duras no pueden dialogar, porque poseen y ostentan fálicamente todo el saber-poder y la verdad (en la forma de un poder “suntuario”); así, conocemos muy bien la literalidad con la que opera la metáfora del falo en

los espacios patriarcales de poder (y no hace falta explicarla porque su gesto tiene efectos inmediatos sobre nuestros cuerpos).

Continúa flores mencionando que este tipo de experiencia de los talleres, a partir de la condición de precariedad y vulnerabilidad compartidas, constituye

un ensayo a tientas de procesos creativos para explorar las contingencias de nuestras existencias y afectividades [donde lo colectivo opera] para proyectar ideas, el cuerpo como método de trabajo, la palabra como material plástico y político, y el pensamiento como estética. (Flores, 2018, p. 142)

Al tiempo que cuestiona las matrices históricas de feminización de la docencia y de masculinización de la producción del conocimiento (en medio del “pacto patriarcal” que conceptualiza Segato, con fuertes efectos también en el campo epistemológico y académico), flores cuestiona los marcos de disputas sociales que producen performativamente estas posiciones y estratos, reproduciendo históricas formas de opresión y de control (genérico, social, sexual). Así es que piensa la noción de “esporas de indisciplina” que aparece como gesto de transformación en los talleres, en el contexto de diversas condiciones de posibilidad y de acción, tomando potencia, forma y visibilidad en muy diversos espacios educativos y sociales críticos.

Desde tales intervenciones flores piensa como desleal incluso su propia adscripción a la teoría *queer* (desde la situación geopolítica cuir, no metropolitana, de los países del sur y del entonces llamado “tercer mundo”); y en tal sentido especifica su traición-traducción-apropiación del universo teórico-político *queer* “[...] para mis prácticas y políticas desinstitucionalizadas del saber en un contexto sudaca, *queer* refiere a un modo de (des) hacer, a una práctica de conocimiento, cuerpo y afecto, más que a un sujeto en particular” (Flores, 2018, p. 152).

De este modo, interroga qué hace posible la “operación” *queer*, cómo funciona, cómo punza la verdad histórica, qué efectos y temblores produce en las narrativas que nos metieron en la cabeza; y propone entonces “cuirizar el saber” desde los territorios del sur del mundo (que hemos sufrido la conquista, los procesos de colonialidad, la imposición de la lengua del imperio y el borramiento atroz de pueblos, lenguas, paisajes, memorias y experiencias). Mediante tales intervenciones enfrenta, por ende, el *ethos* colonial que atraviesa nuestros cuerpos, interrumpiendo sus prácticas violentas y sus gramáticas opresoras.

## La apertura de la espacialidad educativo-cultural (a modo de cierre)

Es importante interrogar, por tanto, qué tipo de espacialidad y de temporalidad permite la emergencia de tales experiencias de alteridad, abriendo subjetivaciones contrahegemónicas y disidentes respecto de las matrices de identidad históricamente dominantes que han performado nuestras formas de vida más sedimentadas y su transmisión institucionalizada mediante el fuerte dispositivo central de los sistemas escolares modernos, contemporáneamente persistentes en los marcos de la fundamental inclusión educativa pública.

Volviendo sobre estos aportes, la noción de “espacio educativo-cultural” (Castro, 2018; Enrico, 2018; 2015) que venimos elaborando desde estos cruces transdisciplinarios, nos permite pensar el tránsito de fronteras desde específicas condiciones de conceptualización y territorialidad. Aquí la noción de antagonismo en tanto “límite de lo social” (Laclau y Mouffe, 1987) nos permite a su vez abordar específicos discursos críticos que abren el campo del conocimiento y del saber a una multiplicidad de experiencias transfronterizas —y a una multiplicidad de actores, sujetos y agenciamientos—, manifiestos en la diversidad de lenguajes y marcos sensibles que alteran la espacialidad educativa tradicional, arrojados al exterior del espacio público amplio y permeados de conflictos entre múltiples sujetos sociales y políticos (lo cual dispersa las fronteras de identidad, al tiempo que hace posibles la transformación social y subjetiva hacia condiciones de comunidad más igualitarias y democráticas, y por tanto menos hostiles y más vivibles).

Desde este tipo de nociones y de prácticas situadas pensamos la incorporación de marcos críticos para habilitar la constante apertura del espacio educativo-cultural, pleno de una riqueza simbólica e imaginaria que busca su transmisión y su recreación permanente.

Volviendo a la lógica educativa y espacial transfronteriza de los talleres, flores menciona:

Estos espacios me permitieron conectarme con docentes, estudiantes, activistas, artistas, académicos, trabajadorxs, precarixs, de diferentes geografías, nacionalidades, identificación racial / étnica, identidades sexuales y de género, que fueron tensando, problematizando y enriqueciendo mi modo de comprensión de lo educativo y sus intersecciones con procesos de sexualización, generización y racialización. En especial, estos escenarios que yuxtaponían

mi experiencia institucional como maestra, mi trabajo como productora y acompañante de escrituras, y los modos de activismo micropolítico que venía desplegando, modelaron una especie de metodología educativa *queer* o de la disidencia sexual que tramó de manera singular cuerpos, saberes, espacios, afectos, deseos, memorias, erotismos, sensibilidades, escrituras. (Flores, 2018, pp. 142-143)

Es evidente que este tipo de intervención no busca romper de un golpe toda la estructura de la lengua y de las instituciones pedagógicas, con sus códigos hegemónicos de comunicación y transmisión dentro del sistema social (incluida la densa y oscura “otra escena” del inconsciente, del deseo y de los afectos), sino impactarla y transformarla racional y sensiblemente, en marcos de justicia territorial, mediante incisiones que portan en sí mismas un gesto radical, contra toda plenitud universalizante y reproductiva del mundo de la vida (cuya intención de espejo disuelve toda diferencia, y todo deseo o manifestación de alteridad y libertad).

En esta senda es que pensamos necesarias articulaciones abiertas, que nos permitan transitar hacia formas solidarias y no hostiles de comunidad y de igualdad en las diferencias, construyendo una espacialidad democrática e inclusiva donde puedan expresarse nuestros huecos y derivas de saber y de ser, en plena diferencialidad existencial y subjetiva, tanto como nuestros fundamentales acuerdos de igualdad política y social.

## Referencias

- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands (La frontera): la nueva mestiza*. [Trad. C. Valle] (Original publicado en 1987). Capitán Swing.
- Aricó, J. (1985). Prólogo. En L. Del Campo (Coord.). *Hegemonía y alternativas políticas en América Latina* (pp. 11-16). Siglo XXI.
- Boria, A. (2016). Operaciones de la teoría feminista. En A. Boria y F. Boccardi (Comps.). *Operaciones teóricas 2* (pp. 23-28). *El lugar de la teoría*. UNC; CEA.
- Belausteguigoitia, M. y Mingo, A. (Eds.). (1999). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Programa Universitario de Estudios de Género UNAM; Centro de Estudios sobre la Universidad UNAM; Colegio de la Paz Vizcaínas; Paidós Mexicana, Género y Sociedad.
- Belausteguigoitia, M. (2012). Teoría crítica y pedagogía. En R. Buenfil, Fuentes, S. y E. Treviño (Coords.). *Giros Teóricos II. Diálogos y debates en las Ciencias Sociales y Humanidades* (pp. 475-492). Ed. Jornadas, FFYL; UNAM.

- Bidaseca, K. y Vázquez Laba, V. (Comps.). (2011). *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Godot.
- Britzman, D., Flores, V. y Hooks, B. (2018a). *Pedagogías transgresoras 1*. [Trad. G. Herczeg] (Original publicado en 2016). Bocavulvaria.
- Britzman, D., Lopes Louro, G. y Flores, V. (2018b). *Pedagogías transgresoras 2*. [Trad. G. Herczeg]. Bocavulvaria.
- Butler, J. y Scott, J. (Eds.). *Feminists Theorize the Political*. Routledge.
- Castro, A. (junio de 2018). *La espacialidad escolar, lecturas en foco y desplazamientos en la (de)construcción de un objeto*. Ponencia presentada en el Taller Espacialidad y arquitectura escolar. DIE Cinvestav, México.
- Ciriza, A. (2017). Militancia y academia: una genealogía fronteriza. Estudios feministas, de género y mujeres en Mendoza. *Revista Descentrada*, 1(1), e004.
- Derrida, J. (2010). *Seminario La bestia y el soberano, Volumen I (2001 – 2002)*. Manantial-Bordes.
- Enrico, J. (2018a). Lenguas de fuego. Los feminismos del sur y la enunciación teórico-política-corporal-sexual contra las violencias euro-norte-falocéntricas. *Revista Fermentario*, 1(12), 74-88. <http://www.fermentario.fhu.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/315/400>
- Enrico, J. (2018b). Escrituras heréticas y transmisión disidente en las pedagogías *queer* de los feminismos del sur. Valeria Flores y el fuego del desierto. *Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(9), 212-233. <http://revista.religacion.com/article-enrico-juliana-view.html>
- Enrico, J. (2019). Lenguas desgarradas desde el sur de la vida: políticas-poéticas feministas antagonistas y tránsitos de fronteras *queer/queer* en el entrelenguas de val flores. En M. Alvarado (Ed.). *Feminismos del sur. Recorridos, itinerarios, junturas*. 81-95. Prometeo.
- Enrico, J. (2020). Escenas pedagógicas freirianas frente a las matrices de identidad patriarcales y neoliberales: políticas y prácticas de la libertad desde el horizonte emancipatorio de las voces del sur del mundo. En M. Ruiz y M. López (Comps.). *Actores pedagógicos y el empoderamiento social: un análisis de las prácticas pedagógicas freirianas*. Ed. Universidad Iberoamericana. En prensa.
- Flores, V. (2017). *Interrupciones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía* (2. ed.). Asentamiento Fernseh.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías *queer*. En D. Britzman, G. Lopes Louro y v. flores (Coords.). *Pedagogías transgresoras 2* (pp. 139-208). Bocavulvaria.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.). *Sociedad, cultura y educación* (pp. 79-86). Miño y Dávila.
- Gramsci, A. (1989). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Hall, S. (1996). Introducción ¿Quién necesita "identidad"? En S. Hall y P. du Gay (Comps.). *Cuestiones de identidad cultural*. 13-39. Amorrortu.
- Hooks, B., Brah, A., Sandoval, C. y Anzaldúa, G. (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Traficantes de sueños.
- Jameson, F. (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie. La narrativa como acto socialmente simbólico*. Visor.
- Laclau, E y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Lacombe, A. (2016). Nota. La potencia de quedarse sin palabras. (Entrevista a María Lugones). *Página/12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-10611-2016-05-27.html>
- Lopes, G. (Comp.). (2001). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Autêntica.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula rasa*, 9, 73-101. <https://doi.org/10.25058/20112742.340>
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En L. Arfuch (Comp.). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-128). Paidós.
- Mc Laren, P. (1998). Pedagogía crítica, las políticas de resistencia y un lenguaje de esperanza. En H. Giroux y P. McLaren (Eds.). *Sociedad, cultura y educación* (pp. 215-256). Miño y Dávila.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Paidós.
- Preciado, P. (2018). *Queer: historia de una palabra*. En P. Preciado, P. y Valencia, S. *Del Queer al Cuir. ¿Desviaciones o coaliciones?* (pp. 9-18). Sudakuir.
- Puiggrós, A. (1998). *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Ariel.

- Puiggrós, A. (2013). Enfoques de la educación latinoamericana en el siglo XXI. En L. Rodríguez (Dir.). *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva* (pp. 9-18). APPEAL.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Ed.). *Colonialidad del saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales* (pp. 776-832). CLACSO; UNESCO.
- Richard, N. (2012). Humanidades y ciencias sociales. Travesías disciplinarias y conflictos en los bordes. En Buenfil, R., Fuentes, S. y Treviño, E. (Coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y debates en las ciencias sociales y humanidades* (pp. 23-42). FFL; UNAM.
- Ruiz Muñoz, M. y Franco García, M. (2017). Narrativas biográficas a contracorriente. En M. Ruiz Muñoz y M. Franco García (Coords.). *Voces de la alteridad*. 13-52. Universidad Iberoamericana – Ciudad de México.
- Sandoval, C. (2004). Nuevas ciencias. Feminismo *cyborg* y metodología de los oprimidos. En b. hooks, A. Brah, Sandoval, C. y G. Anzaldúa, G. (Coords.). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (pp. 81-106). Traficantes de sueños.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Segato, R. (2016). *Contra-pedagogías de la crueldad (Conferencias)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=17ijWDlok2g>
- Spivak, G. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Obius Tertius*, 3(6), 175-235.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica Editorial.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro.
- Valencia, S. (2014). *Capitalismo gore*. Publicación del Programa Universitario de Estudios de Género; UNAM.
- Valencia, S. (2018). Del *Queer* al *Cuir*: Ostranénie geopolítica y epistémica desde el sur g-local. En P. Preciado y S. Valencia, *Del Queer al Cuir. ¿Desviaciones o coaliciones?* Sudakuir.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y literatura*. Península.

# El campesinado en la educación rural: un debate emergente\*

The Peasantry in Rural Education: An Emerging Debate  
O campesinato na educação rural, um debate emergente

Jairo Arias-Gaviria\*\*

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2019  
Fecha de aprobación: 11 de junio de 2020

## Para citar este artículo

Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54).  
<https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>

\* El presente artículo de investigación se deriva de la tesis de maestría Educación Rural y Saberes Campesinos en Tierradentro Cauca: Caso de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro ACIT.

\*\* Magíster en Educación. Docente Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.  
Correo: [jariasg@pedagogica.edu.co](mailto:jariasg@pedagogica.edu.co)  
Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6327-9710>

## Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la pertinencia en la ruralidad de una propuesta educativa que incluya al campesinado con sus prácticas culturales y saberes, y lo reconozca como sujeto de derechos. Los significados de ruralidad y educación rural presentes en la política nacional de educación rural aún obvian la construcción de un modelo educativo que integre categorías que claramente reconozcan a este sector como centro de aporte sociocultural y que esto se refleje en programas y mallas curriculares. Además, todavía no se logra superar la idea simplificada de la producción agrícola como factor de identificación del campesinado. Surge entonces el interrogante sobre qué condiciones impiden que dichas prácticas de esta población ingresen a los currículos escolares. En este acercamiento se presentan diferentes momentos de reflexión, asociados a pesquisas sobre los discursos acerca de la educación rural, las prácticas y vinculaciones de sectores campesinos que han propiciado iniciativas sobre el tema, en los cuales la perspectiva curricular para su reconocimiento es también el centro de discusión para su postulación como sujetos garantes de derechos. Esto concreta la síntesis sobre la necesidad de construir planes, programas y proyectos de educación que vinculen las prácticas culturales de los campesinos del país desde los primeros años de edad a la política educativa nacional con una clara perspectiva de pedagogía de lo rural.

### Palabras clave

ambiente rural; reconocimiento; escuela; medio sociocultural

---

## Abstract

This article postulates a reflection focused on the revision and relevance in rurality of an educational proposal that includes the peasantry with their cultural practices, knowledge and recognition as subjects of rights. The meanings of rurality and rural education present in the National Rural Education Policy still obviate the construction of an educational model that integrates categories where it clearly recognizes this sector as center of socio-cultural contribution reflected in curricular programs and syllabi. Furthermore, the simplified idea of agricultural production as a factor of identification of peasantry has not yet been overcome. The question then arises as to what conditions prevent such practices from this population from entering the school curricula. In this approach, different moments of reflection are undertaken, associated with research on the discourses of rural education, practices and links of peasant sectors that have fostered initiatives on the subject of rural education, where the curricular perspective for its recognition is also the discussion center for their postulation as guarantors of rights. This encompasses the synthesis of the need to build education plans, programs and projects that link the cultural practices of the peasants of the country from the first years of age to the national educational policy with a clear perspective of rural pedagogy.

### Keywords

rural environment; recognition; school; sociocultural environment

---

## Resumo

Este artigo postula uma reflexão focada na revisão e relevância na ruralidade de uma proposta educacional que inclua o campesinato com suas práticas e saberes culturais, e os reconheça como sujeitos de direitos. Os significados de ruralidade e educação rural presentes na Política Nacional de Educação Rural ainda evitam a construção de um modelo educacional que integre categorias em que reconheça claramente esse setor como centro de contribuição sociocultural refletido em programas e malhas curriculares. Além disso, a ideia simplificada da produção agrícola como fator de identificação do campesinato ainda não foi superada. Surge então a questão de quais condições impedem que essas práticas desta população entrem nos currículos escolares. Nessa abordagem, são realizados diferentes momentos de reflexão, associados à pesquisa sobre os discursos da educação rural, práticas e vínculos dos setores camponeses que fomentaram iniciativas sobre a educação rural, onde a perspectiva curricular para seu reconhecimento é também o centro de discussão para a sua postulação como sujeitos garantes de direitos. Isso abrange a síntese da necessidade de construir planos, programas e projetos educacionais que vinculem as práticas culturais dos camponeses do país desde os primeiros anos de idade à política educacional nacional com uma perspectiva clara da pedagogia rural.

### Palavras-chave

ambiente rural; reconhecimento; escola; ambiente sociocultural

---

## Introducción

El campesinado colombiano es valorado como un sector sin importancia para la economía nacional, al tiempo que la reflexión sobre los saberes campesinos inmersos en los procesos de aprendizaje en el mundo rural para elaborar textos y ajustes al modelo educativo rural es vital para su reconocimiento. También es relevante problematizar la existencia de una identidad como campesinos y campesinas ceñidos al papel que representa la pertenencia a un territorio y su relación con la educación.

Las estrategias y los programas educativos en Colombia no han ofrecido diferencias regionales ni locales que puedan dar cuenta de su gran diversidad como campesinos, quizá, porque la noción de espacio que se concibe no refleja lo que Lefebvre (1974) describe como una construcción, y más bien conduce a una realidad de pensamiento contemporáneo que se sustenta sobre la realidad de unas lógicas sistemáticas y taxativas que llevan a tener una sola manera de dar cuenta de la realidad y comprenderla. Por ello, una educación pertinente es, además, una que pueda adaptarse a dicha diversidad; a los niños y niñas, a las comunidades indígenas, a los habitantes rurales y sus particularidades. De la misma forma, es oportuno hacer referencia a la ruralidad, a la vida y a los ritmos del campo, en la cual los campesinos sean más que una apreciación paisajística.

La aceptabilidad de la educación supone garantías de calidad, estándares mínimos de salud, seguridad y requisitos profesionales para los maestros; ello debe ser estipulado, verificado y controlado por el Gobierno. La admisibilidad de la enseñanza se ha extendido considerablemente gracias al desarrollo del derecho internacional, pero no ha sido en ningún sentido pertinente. No solo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, como lo describe Arias:

[...] también está a la base el supuesto de que ello debe responder a la vida colectiva del campo, en la que se pueda relacionar con el medio, con las plantas, con el trabajo agrícola, con la huerta, con la lluvia y las fases de la luna; ahora bien, qué elementos del medio se integran a las prácticas del docente, cómo se han constituido los programas educativos y las mallas curriculares. Una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia en tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, la felicidad, de la ternura y el sentir como moradores del campo. (2017, p. 61)

Acá la pregunta de rigor es, ¿qué tanto de esos ideales se refleja en las prácticas escolares? Si bien la sociedad se interroga por la función que cumple

la escuela, las transformaciones en los currículos acaecen muchas veces sin cambios. En este contexto, las organizaciones sociales, rurales y de base buscan y proponen transformar, desde su empoderamiento, estrategia para la construcción de nación, “o nacionalidad” como lo presenta Herrera, Pinilla y Sauza (2003), con sugerencias y reclamos por una educación de “calidad” o pertinente a sus ritmos de vida con una praxis cotidiana de la ruralidad, dado que las políticas nacionales en educación no corresponden de forma adecuada a sus ritmos y necesidades.

Comprender la ruralidad en la dinámica de la educación implica valorar la vida de los pobladores rurales como acción y transformación para la vida del campo. Si bien Bourdieu (1998) y Bernstein (1972) coinciden en determinar audazmente los elementos que destacan el papel de la educación y sus fuertes contraflujos como auspiciadora de control social y poder en las formas de la conciencia, vale la pena intentar aproximarse a una mirada inquietante por la ruralidad —como lucha y criterio de análisis— y, al mismo tiempo, emprender en la educación otra forma de leer, escribir y acercarse ese mundo local —en lugar de disgregar—, de narrar las imágenes orales y sentir las prácticas de un pueblo históricamente excluido que en los últimos años ha recobrado esbozos de dignidad para su reivindicación como sujetos de derechos.

La educación rural y la ruralidad reclaman cambios profundos en el campo educativo formal, porque este no responde a la dinámica ni al ritmo de los habitantes del campo, sustenta una educación de baja “calidad” o tiene bajo impacto en la construcción y la existencia de otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar. La escuela rural debería integrar la inquietud por la integración de los saberes campesinos como proyecto educativo rural, y, en concordancia con Lefebvre (1974) nutra esa verdad del espacio que se une a la práctica social y al uso que se le da a la misma. De esta manera, toda acción de identidad educativa correspondería no solo a lo percibido del entorno rural, sino, además, a lo vivido; por tanto, la concepción educativa de lo rural implicaría también una representación del espacio.

El campesinado de Colombia hace parte del 32 % de la población que habita la ruralidad según el informe de desarrollo humano elaborado en el 2011 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Al mismo tiempo, existe la contradicción por no disponer de vinculación al sistema de medición por parte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (Dane) en el 2018, para incluir la pregunta sobre el campesinado en el Censo Nacional de Población y Vivienda, hecho que

ayudaría a saber con precisión cuántas personas se autodenominan campesinas en el país. Por ello, al no tener sistemas de representación diferenciable, sus connotaciones y definiciones han sido divergentes. El reto de establecer un escenario para esbozar estrategias que identifiquen procesos educativos que los reconozca es una buena estrategia de registro de su posible autodeterminación.

La educación, con todas las críticas que pueda recibir por estructurarse más con el sistema de producción mercantil, también es el nicho para auspiciar sistemas de representación y forjar identidad colectiva, como estipula Giménez (2012), en su devenir de prácticas sociales, donde construyen estructuras de sistemas simbólicos. Para el caso de los campesinos, tales estructuras pueden ser el punto de origen de pedagogías de lo rural que enuncien no solamente un reconocimiento de los campesinos como sujetos de derechos, sino que además ofrezcan una perspectiva de la vida rural de una población con prácticas culturales instauradas que bien se pueden enunciar como sistemas de saberes campesinos. Ya el pasado mes de marzo del 2020 se conoció la primera encuesta de cultura política desarrollada por el Dane, que incluye la pregunta por el campesinado. Esta arroja evidencias —aún incipientes— sobre lo que se conoce sobre este grupo en relación a las dinámicas de integración concretas como, por ejemplo, cuántas personas se consideran campesinas y cuál es su grado escolar. Si bien esta información es valiosa, deja preguntas sobre lo que la academia y la misma historicidad supone conocer de una población, pero que, en la vida cotidiana más actual, aún sigue siendo un reto por descubrir.

El presente artículo busca poner de manifiesto la relación entre campesinado y educación rural, para ello destaca elementos sobre su conceptualización como campesino en el marco de las estrategias de educación rural en el país. Luego de ello, se expone la idea de pedagogía rural dentro del proceso organizativo campesino como motor de recientes iniciativas para su reconocimiento como sujeto político, y termina con la disertación sobre la identidad campesina como axioma complejo, no solo de la educación rural, sino de su presencia al interior de programas y proyectos educativos que lo reconozca como actor de saberes y relación histórica cultural de la educación rural.

## Entre lo deseable y lo sensible

En Latinoamérica ha sido notoria la dificultad para definir conceptualmente al campesino. Los inconvenientes, como reitera Hernández (1994), pasan por la no concreción de una única unidad de criterio,

además, de las diversas formas y tendencias para dar cuenta de un sujeto con sus rasgos definidos. Según Ortiz, la palabra “campesino está llena de asociaciones emotivas. Pero no existe (hoy día) otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carente de una fuerte identidad tribal, siguen marginados del mundo de las ciudades y sin embargo dependen de él” (1979, p. 288). Para el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y sus habitantes ha integrado, como lo describe Pérez,

[...] un sistema de crisis generalizada: crisis de la producción, crisis de la población y poblamiento, crisis de las formas de gestión tradicional, crisis en el manejo de recursos ambientales, crisis de las formas tradicionales de articulación social, así, todo el modelo de sociedad rural está en crisis. (2001, p. 21)

Al abordar la tipología rural y la pedagogía de saberes campesinos nos inscribimos en una especie de “disputa de significados”, como lo menciona Apple (1997, p. 12), porque no se trata solo de evidenciar en la escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino también de encarnar la lucha de pobladores que se sienten marginados, y la marginalidad también está en el contexto escolar.

De esta manera existe un escenario de la enseñanza que recuerda que “lo pedagógico y lo escolar, son dimensiones culturales y formativas [...] donde la enseñanza del currículo está inevitablemente comprometida [...] en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidades sociales particulares” (Tadeu da Silva, 1997, p. 72). Es posible inferir que al construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, es necesario incorporar saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones. No obstante, como lo recuerdan Martínez et ál., el diseño del plan colombiano de estudios se centró en la planificación como lo más relevante del currículo, no en las destrezas o habilidades para el aprendizaje: “planificar era lo importante, ahora se trababa de cumplir objetivos, contenidos, actividades y más tarde la evaluación” (1994, p. 55). Aunque estas nuevas formas no transformaron la escuela, sí cambiaron sus procesos de enseñanza. “Ahora el currículo aparece junto a los discursos de las prácticas del desarrollo y la planificación, tal como ocurre en los países desarrollados e industriales” (Martínez et ál., 1994, p. 50).

Claro está que esa manifestación no es únicamente moderna. Quiceno (2003) nos recuerda cómo también en la educación de la Gran Colombia el objeto de la instrucción pública era instruir al hombre individual por medio de la instrucción estatal. Esta educación tenía varios componentes:

Para la comunicación se pensó en escuelas y algunos colegios para el pueblo, y las universidades y colegios provinciales para los grupos de poder. Por fuera de la ley se creó otras formas de educación llamadas asociaciones de individuos, conformadas por personalidades del poder económico y político. Las escuelas debían encargarse de la enseñanza de algunas nociones tales como las normas, los castigos y la transmisión de algunas ideas republicanas, los colegios se encargarían de dar paso a algunos pocos a la Universidad y por ende de algunos de ellos a la capital y su cultura. (Quiceno, 2003, p. 39)

De esta manera, la instrucción pública era únicamente para unos pocos y, por extensión, también el acceso al poder, y, “las regiones dotaban en tanto pocos elementos de educación” (p. 40). En contraposición a ello, en las asociaciones, el saber era secreto; allí sí circulaba el acceso a la ciencia, a la cultura y al poder. De esta manera,

[...] lo que está a la base en esta época era el entramado de entender educación como parte del orden que tomaba la configuración territorial de la Gran Colombia, como producto de sus dos constituciones, la de 1821 y la de 1827 para lo cual queda instaurado una representación de poder central, desde lo alto quedaría organizado en primer lugar la teología, el derecho y la medicina, seguido de un espacio para las universidades y la capital. Hacia los lados las provincias y las regiones (colegios y escuelas) y en lo bajo el pueblo y la masa ignorante. (Quiceno, 2003, p. 43)

Ese tipo de estrategias derivaron en discursos donde la “calidad” de la educación quedó en entredicho, no por falta de propuestas de ampliación en cobertura, como lo demuestra Perfetti,

[...] hasta los años 90s, tanto las escuelas y estudiantes rurales, han mostrado avances importantes, los cuales se deben principalmente a la expansión y consolidación de modelos educativos concebidos para estas zonas, como el caso de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial-SAT... (2003, p. 167)

La situación socioeconómica no corrió con la misma suerte. La extrema pobreza de los habitantes rurales hizo entender mejor la condición y el desempeño de la educación en dichas zonas. Según el informe presentado por Perfetti,

[...] el crecimiento continuo del nivel de pobreza rural durante los noventa, el cual fue del 83 % hacia fines de la década, con un incremento de 10 puntos porcentuales en relación con su contraparte urbana, indica la magnitud del crecimiento de la pobreza en las zonas rurales del país. (2003, p. 172)

Las zonas rurales presentaban condiciones laborales desfavorables, desempleo, familia a temprana edad, analfabetismo, entre otros aspectos. Esto determinó un patrón de poca permanencia de la población en edad escolar en el sistema educativo. Según el informe de Perfetti,

[...] de 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, solo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de estos, 8 completan el noveno grado y solo 7 culminan el ciclo completo de educación básica. (2003, p. 183)

Lo que uno se preguntaría es: ¿Qué hacen esos jóvenes que no terminan? ¿Qué tipo de actividades aprenden?

Ahora bien, desde el año de 1996 el Gobierno nacional amplió sus objetivos de fortalecimiento del Programa de Educación Rural (PER) con la intención de aumentar la cobertura y mejorar su calidad; instauró una institucionalidad con un sistema financiero que lo apoye y mantenga. Es posible que hoy día, las carencias en educación rural mantengan su índice de gravedad.

En el mismo sentido, la educación para las zonas rurales ha contado, desde la década de los cincuenta, con una serie de programas educativos que han mejorado la cobertura y han brindado oportunidades para acceder a la educación a población en extraedad y adulta, así como asistencia para mejorar el índice de analfabetismo e integración social. Debe reconocerse la importancia y presencia por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en programas como Escuela Nueva, Posprimaria Rural, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Programa de Educación Continuada de CAFAM, Telesecundaria, Aceleración del aprendizaje y el Servicio de Educación Rural. Sin embargo, los interrogantes por la calidad de dichos programas no han sido evaluados a profundidad, tampoco se puede hacer evidente la pregunta por la población campesina como benefactora de los programas o, por lo menos, si se ha pensado para ellos.

Estas formas de cobertura que, desde la primera mitad del siglo xx, se propusieron para zanjar la brecha existente en términos educativos, ya estaban permeados, como lo destaca Sandoval, por ser el formato de una “educación en las zonas rurales configurada como una institución que integra y transmite los valores y conceptos asociados a la idea de región, de nación y de pensamiento científico” (1996, p. 13). De esta manera, y

[...] desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural solo [se considera] por su ubicación física [como rural]. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador son [netamente] urbanos. (Sandoval, 1996, p. 15)

En el marco de una escuela que forma en “masa” donde las desigualdades se refuerzan a la hora de aprender contenidos que luego no se ven reflejados en utilidad para la vida, más allá de la obtención de títulos que no tienen valor de uso, ni valor de cambio, la escuela que se interroga por una educación justa debería preocuparse por la formación que propone, lo que nos recuerda la dimensión ofrecida por Berstein (1972), una educación compensatoria que se ajusta al déficit como elemento para resolverlo. Esta tensión cobra igualmente su valor en la vida y educación rural con sus ritmos y sus propios contextos.

En consecuencia, las propuestas educativas rurales deben generar: 1) autonomía para adaptar las necesidades de cada entorno y las demandas de las escuelas de cada municipio y de sus estudiantes, padres de familia y comunidad; 2) una actitud que permita mantener el principio de elección como individuos; no para fijar posturas en contra de los diversos modelos educativos, sino para fundar una nueva propuesta escolar que pueda leer más allá del debilitado sistema escolar vigente. En este sentido, Candela (1995) analiza la profusa distancia que existe entre currículo propuesto y currículo real o vivido, “construido en la práctica de la educación”; allí se resalta la intervención que los docentes hacen sobre los conocimientos transmitidos y la disposición activa o pasiva de los estudiantes. De ellos proviene la relevancia de analizar las formas sociales de reproducción del conocimiento, sobre lo que infiere que el conocimiento se construye en el discurso, en la cotidianidad; en este punto hace fuerte hincapié en el “contexto”, puesto que en él interactúa toda la vida cotidiana, el entorno, las ideas previas, los sujetos y por ende la cultura. Candela (1995) coincide con Bauman (2010), Escobar (2000), Giménez (2012) y Lefebvre (1974) al resaltar la relevancia de la existencia de significados, saberes y procesos de colectividades, en este caso el campesinado, que en el entramado de lo educativo, constituyen historias junto con sus territorios para configurar una educación que los involucre.

## Pensar una pedagogía de lo rural

Quiero exponer de manera relacional parte del debate sobre la existencia de las organizaciones campesinas y el reconocimiento como sujeto de derechos del campesinado, dado que toda pedagogía pensada para lo rural debe ser, ante todo, como lo describe Borda (1978), una construcción que pueda evidenciar el problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis. Una razón es que la educación para lo rural, en el caso de Colombia, ha seguido un modelo totalmente occidental y tradicionalista, haciendo desaparecer toda práctica de saberes, costumbres del campesinado, así como lo enuncia Sandoval:

La escuela rural se transforma bajo el elemento de modernización, en cuanto encarna una visión de mundo y una forma de pensamiento modernizante e industrial [...] La nueva estructura de la sociedad y la idea de nación encierra los elementos de una nueva organización de la familia, la tecnología, la ciencia y en especial, la idea de comunidad que tiene y en la que vive el campesinado se ve transformada por la idea de nación que ingresa a la escuela rural, convirtiéndose [esta] en un vehículo homogeneizador de la cultura rural, al imponer a la forma de vida del campo, la visión de lo moderno a través de su modo de pensamiento científico-racional del cual es portadora la institución escolar. (1996, p. 372)

Por ello, antes de abordar un deber ser de la pedagogía rural, es necesario identificar esa realidad histórica del campesinado y los pobladores rurales avasallados por profundas inequidades, como base de la investigación-acción que Borda (1978) delegó.

Otra razón es la existencia de una población con procesos organizacionales, sistemas simbólicos y prácticas culturales inacabadas. Además, como lo describe Zemelman (1987), desde las voces de la ecología, la agricultura y la economía, los saberes y las prácticas campesinas han sopesado el valor referencial en el sentido de pérdida de identidad, de proyecto de sociedad. Así las cosas, considero que el tipo de pedagogía rural y su discurso debe ser abordado y construido con el fluir de esas dos consideraciones.

Solo en septiembre del 2018, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), bajo los principios de dignidad y el valor inherente de los derechos de igualdad, reconoció los derechos de los campesinos y de otras personas que trabajan en la ruralidad. Es de gran valía esta declaración; empero, que Colombia se abstuviera de votar a favor, es un reto aún mayor para continuar exigiendo su reconocimiento tanto en las dinámicas de la vida cotidiana, como en los escenarios propios de la reflexión y la construcción de pensamiento, como lo es la academia. Es posible que las vinculaciones que han integrado diferentes entidades como la ONU o el PNUD con los términos de “desarrollo humano integral” aludan más al sentido de un procedimiento, como lo describe Walsh, en

[...] la necesidad de la inclusión —de individuos de los grupos históricamente excluidos— como mecanismo para adelantar la cohesión social. Tal perspectiva se evidencia en los recientes cambios en la política de la UNESCO, ahora dirigida a gestionar la diversidad para que no sea fuente de amenaza e inseguridad. (2010, p. 84)

Ese esfuerzo, enuncia Walsh (2010), promueve imaginarios que con el discurso étnico e integrador benefician políticas económicas compatibles con el mercado. En ese orden de ideas, los efectos de la globalización contribuyen a la desaparición de las organizaciones campesinas, y pareciera ser uno de sus más destacados efectos; no obstante, las acciones de reivindicación para el campesinado siguen siendo adelantadas por los sectores campesinos. El caso más reciente destaca la acción de tutela para el reconocimiento de la categoría de campesino como sujeto de derechos, proceso que también se deriva del documento técnico elaborado por el Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH) en el 2017 sobre el concepto de campesinado. De allí se colige la existencia como movimiento dado que el ICANH

Emite el presente concepto en cumplimiento de lo acordado en el mes de julio de 2016 en la “Reunión de seguimiento y estado de avances de las acciones emprendidas por el gobierno nacional, en el marco de la Mesa Campesina del Cauca, CIMA – PUPSOC/ interlocución y negociación interministerial”. En el debate sobre la inclusión del campesinado dentro de las preguntas del siguiente Censo Poblacional, se consideró que se requería un concepto técnico sobre campesino, que fuera la base para el trabajo que será desarrollado por el DANE. (2017, p. 1)

Se evidencia, por tanto, que las organizaciones campesinas mantienen una tensión constante por el no reconocimiento de su existencia en el mundo rural, los problemas agrarios, los conflictos por la tierra, la informalidad laboral, el desarrollo y el uso de la tierra. Estas situaciones, desde una lectura de la relación de productiva del campo, se ubican como uno de los hechos trascendentales de la productividad del país. En palabras de Suescún:

El problema agrario y los conflictos históricos del espacio rural colombiano comparten un núcleo común: la distribución de la tierra. Diversos estudios en diferentes etapas de la historia de Colombia y con distintos enfoques teóricos han hecho referencia a la persistencia e inercia a la concentración de la tierra. (2013, p. 655)

Este tipo de expresiones y reivindicaciones sugieren una postura diferente a la tradicional forma de reivindicación social por parte del campesinado. Siguiendo a Mondragón (s.f.), las luchas del campesinado que se gestaron a comienzos del siglo xx dieron origen a las “primeras organizaciones estables. Sus propuestas eran al principio meramente locales. Por ejemplo, en Viotá en 1934 los arrendatarios presentaron un pliego en el que simplemente proponían que se les dejara sembrar libremente café y establecer

trapiches en las haciendas” (p. 1). Este tipo de solicitudes fueron creciendo en otros lugares del país como forma de movimiento campesino, constituyéndose en juntas, asambleas locales o habitando territorios baldíos.

En Colombia han confluído diferentes formas de violencia, ejercidas como medio para la consecución de cambios sociales. Esta situación ha variado en cada década; por ejemplo el control social, y la imposición económica, política y cultural han sido parte de dicho proceso. Esta situación ubica a los campesinos colombianos en una relación de desigualdad, visión de pobreza y atraso que, como lo menciona Barkin,

Justifican las políticas que después amenazan la propia existencia de los grupos sociales tradicionales y de sus sistemas productivos. Su incapacidad de adaptarse es evidencia que refuerza la idea de que estos grupos son la causa del atraso social y económico de las áreas rurales. Aún en las sociedades más modernas, “culpar a la víctima” de su propia situación y de su falta de progreso colectivo es un fenómeno bastante común. (1998, p. 3)

Esta lectura de la población rural, y en especial al campesinado como “pobres”, es equivocada, dado que lo que se debe admitir es la negligencia y la débil capacidad para asignar recursos de las políticas públicas rurales. Así, la crisis de la ruralidad, como lo menciona Pérez (2001), se ve afectada por múltiples causas, en especial, las asociadas con el modelo de crecimiento económico, hecho que ejerce distintos tipos de presiones para la vida cotidiana de las familias campesinas. Empero, los procesos organizativos vienen a tomar relevancia para subsanar, mantener y construir otras formas de existir en sus territorios.

Por tanto, un grueso de la población rural ha encontrado en la idea del “movimiento social” una forma de resistir al distanciamiento ejercido por el Estado; para este caso, la figura de la organización campesina; en el presente documento no se aborde el recorrido de la presencia o momento de la configuración del movimiento campesino, pero sí, de alguna manera, sus impactos, tensiones y correlaciones en la sociedad colombiana, y en especial, la educación rural, han devenido de dicha configuración.

Existen otras dimensiones para asociar las dinámicas de los campesinos como sujetos. Una de ellas corresponde con la construcción de su identidad; la cual se expresa en sus narraciones o como actividad agrícola, al respecto, Vázquez, Ortiz, Zárate y Carranza (2013) mencionan que “existe un desconocimiento sobre cómo se identifican los campesinos” y proponen que una manera de conocerlo es mediante sus propias narraciones o discurso. Según Gergen,

El discurso es el medio por el cual los individuos se hacen inteligibles. Al identificarse (con otros y consigo mismo), y escribirse en un tiempo y en un espacio de terminado; así crea un discurso acerca de sí mismo, producto de sus intercambios sociales. Después de todo “se cuenta la vida como relatos, y se viven las relaciones con los otros de una forma narrativa”. (1996, p. 32)

El entramado de identidad suscribe por tanto una postura fundamental de lo organizativo, toda vez que el campesinado pasa por la anulación cultural. Allí la identidad, al igual que las actuales reivindicaciones como sujetos de derechos y como individuo, se puede considerar que es un producto social, ya que, como lo recalcan Vázquez et ál.:

Definirla no es algo simple; sin embargo, algunas características que permiten conceptualizar tal término con mayor precisión requieren considerar que: a) la identidad es compuesta: cada cultura o subcultura transportan valores e indicadores de acciones, de pensamientos y sentimientos; b) es dinámica: los comportamientos, ideas y sentimientos cambian según las transformaciones del contexto familiar, institucional y social en el cual se vive; y c) la identidad es dialéctica: su construcción no es un trabajo solitario e individual, requiere de la presencia de otros individuos. (2013, p. 3)

El centro de los cambios en la vida rural, han variado, por ello, resulta vital construir una lectura más ahincada de carácter nacional sobre las dinámicas de los saberes campesinos y su involucramiento en los procesos educativos para la ruralidad; ya que no solo se trata de explorar formas del hacer, del sentir y del pensar de los campesinos, sino que es imperativo afianzar con pertinencia argumentos para definir con mayor claridad aquello a lo que se denomina “ruralidad”. Conceptos más precisos pueden servir para formular políticas adecuadas y pertinentes para la vida en el campo. Repensar esta dimensión, desde una perspectiva crítica, en la manera como a lo largo de la historia se han visto y han sido tratadas las personas que habitan las zonas rurales —especialmente las y los campesinos—, es abonar la lectura y la reflexión de algo inacabado. Allí, el papel de la educación que se imparte, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran dichas poblaciones, es de vital importancia a la hora de pensar un mundo que puede cambiar y que se transforma en el bien común del campesinado.

## Devenir e identidad del campesinado

Si bien las categorías *identidad campesina y pedagogía rural* son riesgosas, también lo puede ser la inexistencia de un modelo de educación que dé cuenta de las prácticas y los saberes campesinos. Esta limitación se puede rastrear en los lineamientos institucionales por el Ministerio de Educación en su línea del Proyecto Educativo Rural (PER), emprendido en el 2001 (sin olvidar que dichas estrategias se han configurado desde 1947), como proceso de ampliación en cobertura educativa, no solo para el país, sino especialmente para lo rural, y, a pesar de ello, no parece diferenciar, nombrar o reconocer a dicha población. La diversidad, como menciona Hall, “puede adoptar modalidades cerradas de cultura y de comunidad, negándose a comprometerse con los peliagudos problemas que provoca intentar vivir en la diferencia” (1993, p. 349). Al unísono, Escobar nos recuerda que “los lugares pueden ser olvidados, lo que significa su decadencia y deterioro; las gentes y el trabajo son fragmentados en el espacio de los lugares, en la medida en que los lugares son desconectados entre sí” (2000, p. 83). Esto no es más que la negación e invalidación de la existencia de una población. En palabras de Bauman,

La idea de “identidad” nació de la crisis de pertenencia y del esfuerzo que desencadenó para salvar el abismo existente entre el “debería” y el “es”, para elevar la realidad a los modelos establecidos que la idea establecía, para rehacer la realidad a imagen y semejanza de la idea. (2010, p. 49)

Parafraseando a Bauman (2010), y para el caso del campesinado, la identidad es el reto para construir, y no la tarea ya acabada. Percibir las dinámicas de movilización de las organizaciones campesinas va más allá de lo etnográfico; implica entender la vida social a partir de las lógicas que construyen los sujetos sociales. Esto nos acerca a Hall (1993) cuando describe cómo representaciones de los procesos [en comunidad] van más allá del sentido y se afinan en el conocimiento de los contextos. Lo que en palabras de Borda (1978) nos ubica en el dilema de combinar lo vivencial con lo racional como un verdadero problema ontológico que no podemos eludir, en eso que él mismo denomina la angustiada idea de investigar sin intención, sin un sentido, por el hecho de comprender la realidad, pero no poder ejercer cambios en ella, y justamente ese debe ser el horizonte de sentido de la pedagogía rural.

Las apreciaciones de De Sousa Santos ayudan a interiorizar los términos de la reivindicación, que muchas veces pareciera estar en contra de las posturas científicas, por no reconocer a poblaciones históricamente excluidas; más bien, es el uso contrahegemónico que

[...] consiste, por un lado, en explorar la pluralidad interna de la ciencia, esto es, prácticas científicas alternativas que han sido hechas visibles por epistemología feministas y poscoloniales, y, por otro lado, en promover la interacción e interdependencia entre conocimientos científicos y no científicos. (2010, pp. 52-53)

En ese sentido, la educación rural que reconoce al campesinado debe examinar la evidencia de sus alcances, límites e inserción en la comunidad. Esto implica conocer los contextos y saberes sobre la vida rural y el campesinado con relación a la educación de su entorno, de lo que Escobar colige una

[...] defensa del lugar sin naturalizarlo, feminizarlo o hacerlo esencial, una defensa en la que el lugar no se convierte en la fuente trivial de procesos o fuerzas regresivas. Si uno ha de desplazar el tiempo y el espacio del lugar central que han ocupado en las ciencias físicas y sociales modernas —quizás incluso contando con las metáforas de las nuevas ciencias que resaltan las redes, la complejidad, la autopoiesis, etc., conceptos éstos que no vinculan tanto al espacio y al tiempo- ¿es posible hacer eso sin reificar la permanencia, la presencia, la atadura, la corporeidad y similares? (2000, p. 69)

En ese proceso de la reivindicación del campesinado anida tanto lo decolonial, como lo asume De Sousa Santos (2010), como la idea de Lefebvre (1974) al enunciar que el espacio existe porque es donde habita el campesinado, y allí se anuda la pregunta por su proceso histórico. En medio de las transformaciones que les toca vivir, es válido preguntar si es posible una propuesta de educación rural que integre esos saberes campesinos, su identidad campesina y una pedagogía de lo rural o si, por el contrario, la educación que reciben en medio de los ajustes globales y mercantiles es suficiente para responder a sus necesidades y ritmos de vida.

En la dinámica del PER, el MEN carece de logísticas, así como de recursos económicos, didácticos y pedagógicos para proponer un modelo educativo diferente al productivo-economicista y empresarial que se edifica en el campo. En el 2012, el Ministerio publicó el manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural, con el ánimo de alentar un tipo de educación rural diferencial; empero, sus disposiciones no superan el hecho agrario del campo

como única forma del saber pedagógico —casi que es una burda forma de formar empleados agrarios—, y adolecen de una reducida y casi nula elaboración pedagógica que, como lo describe Núñez,

Otorga protagonismo a los sujetos locales como guardianes de un rico entramado de saberes salvaguardados, hibridados, sustituidos y emergentes (Núñez, 2003). Desde la subjetividad de los actores locales deben ser reconstruidos los patrimonios intangibles para obtener prácticas sociales apegadas a los procesos cognoscitivos propios de aprendizaje y enseñanza. (2006, p. 146)

Esto coincide con la idea de asumir una postura crítica sobre la manera como se ha venido haciendo investigación educativa, en especial en los países del “tercer mundo” donde es necesario tomar distancia y consciencia de los riesgos que puede ocasionar el abandono de lo conocido, y entender lo que se enseña en la escuela como lo único aprobado por la ciencia moderna. En este sentido, son pocos los trabajos que abordan una tensión cercana al tema sobre saberes campesinos en medio de la educación rural en Colombia, si bien existe una amplia caracterización de la educación rural. Por ejemplo, investigaciones como las desarrolladas por Perfetti (2003) que, desde la institucionalidad logran esbozar la condición crítica de los pobladores rurales y la situación de la escuela en términos económicos, de infraestructura y “calidad” educativa, no indagan por los currículos o las pedagogías, menos aún, por los saberes campesinos.

Algo similar ocurre con el trabajo de Sandra Milena Londoño y Javier Mauricio Mejía (2010), quienes destacan el programa de Acción Cultural Popular (ACPO) como uno de los más importantes para Colombia en materia de cubrimiento educativo. Este programa a cargo del clero, que para los años cincuenta estaba muy decaído, tiene un fuerte enfoque hacia la población campesina y el interés por mejorar y transformar sus condiciones de vida y educación. Este programa transmitido por Radio Sutatenza representa un ícono en la utilización de los medios de comunicación al servicio educativo, pero, persiste la idea de reproducir un modelo educativo nacional sin distinción de sector o población.

Por otro lado, se encuentra la experiencia de la “Universidad Campesina”, que nace como una propuesta de las Comunidades de Paz en San José de Apartadó en 1997 y como alternativa a la cruda violencia a la que se veían abocados en el departamento de Urabá. Allí se colige una puesta en marcha de prácticas de saberes propios de la comunidad campesina para solventar las necesidades de comida, vivienda y siembra, derivadas de la guerra, donde la escuela

y el comercio desaparecieron. Esta dinámica se ha tratado de reproducir en el departamento del Cauca por medio de sesiones itinerantes bajo la tutela de un equipo dinamizador que define con la comunidad el tiempo y el ritmo de trabajo, pero ha tenido poco desarrollo e implementación; estos hechos están a la base de haber reconocido un proceso capitalista en la educación como bien lo muestra Mejía:

[...] la mirada sobre la escuela de corte reproductivista de tipo laboral no alcanza a entender cómo se ha modificado el papel de esta en el capitalismo globalizado y neoliberal, llevando a muchos a mantener una crítica desde las miradas del pasado que no da cuenta suficientemente de las transformaciones en marcha. Por ello, hablamos también de la necesidad de reinventar la crítica, cuestionando la forma y el contenido de la crítica del pasado. (2006, p. 35)

Por su parte, la Escuela Nueva ha servido de corolario para representar uno de los modelos más destacados de cubrimiento escolar en el país, a pesar de que la versión que se implementó desde los años ochenta en Colombia con el mismo nombre no representa las dimensiones sociales, culturales, políticas y religiosas de las ideas escolanovistas con las que ingresó en la primera década del siglo xx. Además, esta Escuela Activa representó “la creación de todo el sistema educativo nacional, como una de las estrategias que ayudaría a la consolidación del Estado-nación” (Herrera, 1999, p. 63).

Esta disertación sobre la educación rural deja por fuera la existencia de un proyecto de inserción de prácticas campesinas o rurales en los programas educativos. Por ello es imperativo decir que lo que ha existido en Colombia es un modelo educativo nacional unificado, donde la pedagogía, los currículos y las metodologías presentes y desarrolladas en la educación rural son exactamente equiparables al modelo urbano de educación, así se mantenga desde el 2001 el Programa de Educación Rural del Ministerio de Educación.

Hacemos referencia a la ruralidad y a la necesidad de un modelo educativo acorde a la vida del campo, porque en la ruralidad el conocimiento se construye colectivamente, es un proceso de aprendizaje en el que el estudiante participa de manera activa y los docentes se hacen partícipes en la construcción de saberes como orientadores y guías en relación permanente con su entorno. Esto implica romper en gran medida con la forma tradicional del salón y el tablero; no siempre ni todos los días se aprende encerrado en cuatro paredes —a lo que se le denomina salón de clase—. Para los niños y niñas de la ruralidad es importante el contacto con el entorno; allí están los

saberes de sus padres, de su cultura, de su forma de ver y entender el mundo, y la educación debe ofrecer esa posibilidad. Sin embargo, como afirma Zambrano,

Las dificultades de la sociedad colombiana para proteger la vida humana y para garantizar los elementos mínimos de un orden social abierto y democrático no pueden ser registradas por una política educativa que insiste en el disciplinamiento de las instituciones educativas. Las preguntas por los sentidos y las implicaciones del esfuerzo educativo de las sociedades deben ubicarse en el centro de la agenda de una sociología educativa acorde con las particularidades colombianas. (2005, p. 146)

Por ello, hablar de una *pedagogía de la ruralidad*, que reconozca la complejidad de lo local y la necesidad de lo nacional, es imperativo, así como lo es una pedagogía que instaure un diálogo de saberes con la comunidad y a su vez lo vuelva currículo; pero, sin olvidar, como lo dice Perrenoud, que “ninguna renovación curricular creará por sí misma las condiciones para la igualdad de los conocimientos adquiridos” (2010, p. 114), ni mucho menos que certificar conocimiento es garantía de éxito social.

## Un saber desigual

El conocimiento y sus diversos campos han sido organizados en “occidente bajo los modelos de las ciencias modernas”. Según Canclini (2004), en Latinoamérica, las prácticas y los saberes de la población indígena, su medicina tradicional, sus construcciones artesanales y las formas organizativas con las que usan el conocimiento coexisten con las ciencias.

Pese al reconocimiento desigual que reciben los saberes científicos y los tradicionales, las tendencias evolucionistas que tienden a descalificar a las culturas indígenas, los saberes autóctonos siguen siendo utilizados por vastos sectores como recursos para la salud, para el trabajo campesino y la educación cotidiana. (Canclini, 2004, pp. 182-183)

La idea de considerar la desigualdad como única dimensión de la exclusión evita formular la relación social que derivada del enfoque modernista, de entender los procesos de integración económica como soporte de gran parte de los procesos de globalización y modernidad. Como lo describe Castro, “una modernidad que funciona como una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (2000, p. 145). Al respecto Lander dice que

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza —no solo la organización colonial del mundo— sino simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. (2011, p. 16)

De la misma manera, cuando se aboca a la globalización con vínculo a la educación, concordamos con Bonal al decir que “son por lo tanto dos caras de una misma moneda que explican la paradoja de la necesidad y la insuficiencia de la educación” (2005, p. 86), al no resolver la brecha de pobreza y, al contrario, profundizar la desigualdad. Como el mismo Zambrano ratifica para el caso de Colombia, “El modelo educativo no logra corregir el marginamiento estructural que sufren miles de jóvenes del país” (2005, p. 147), quizá, porque en medio de los desarrollos educativos persiste lo que Bernstein (1993) denominó “enmarcación” y se regulan las prácticas educativas e institucionales al punto de mercantilizar el conocimiento dentro de un sistema colonial, tal como Quijano nos propone:

Es en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial, que, desde entonces, permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Además, considera que esa construcción fue el primer “espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo, la primera identidad de la modernidad. (2000, pp. 201-202)

Esta es la razón, dice él, por la cual se instaura la formación de relaciones sociales que funda la idea que produjo en América las identidades sociales históricamente nuevas, indios, negros y mestizos, y redefinió otras. Por ello, es meritorio considerar la sugerencia de Wallerstein (1996) de rechazar la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza, dado que los rasgos propios —como considera Quijano (2000) cuando habla de raza—, en su sentido moderno, no tienen historia conocida antes de América. Quizás se originó como relato de las diferencias fenotípicas entre conquistadores y

conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre ellos.

No obstante, queda la noción de que “un pueblo que no tiene conciencia de su pasado, no tiene dominio sobre su futuro. Evidentemente todo pueblo, aunque no tenga conciencia, tiene un pasado, en ese mismo sentido tiene futuro” (Dussel, 1973, p. 34). La idea que se debe resaltar es que los seres humanos no son únicamente el producto de la distinción entre sociedad y naturaleza, como lo considera Appadurai (1996); la cultura no es un sustantivo, como si fuera algún tipo de objeto o cosa, sino un adjetivo, esto es “el aspecto más valioso del concepto de cultura es el concepto de diferencia, una propiedad contrastiva —más que una propiedad sustantiva—” (Appadurai, 1996, p. 14); dicho de otro modo, la cultura no debe considerarse una esencia o algo que porta en sí cada grupo, sino como el “subconjunto de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de la diferencia” (Appadurai citado por Canclini, 2004, p. 39).

En este sentido, Zemelman “se plantea una ampliación en la relación de conocimiento de modo que sea congruente en la incorporación del sujeto en sus circunstancias, lo que obliga a concebir al conocimiento como parte de una relación más incluyente” (2010, p. 6). Esta tendencia en la construcción constante de conocimiento se opone a la manera como solían ser las ciencias sociales en los siglos XVII y XVIII, las cuales:

Se hallan sostenidas por un imaginario colonial de carácter ideológico. Conceptos binarios tales como barbarie y civilización, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, solidaridad orgánica y solidaridad mecánica, pobreza y desarrollo, entre otros muchos, han permeado por completo los modelos analíticos de las ciencias sociales. (Castro, 2000, p. 93)

El imaginario del progreso según el cual todas las sociedades evolucionan en el tiempo bajo leyes universales inherentes a la naturaleza o al espíritu humano aparece como un producto ideológico construido desde el dispositivo de poder moderno/colonial. Las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un “aparato ideológico” que, de puertas para adentro, legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización. De puertas para afuera, en cambio, las ciencias sociales legitimaban la división internacional del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia, es decir, los grandes

beneficios sociales y económicos que las potencias europeas estaban obteniendo del dominio sobre sus colonias (Castro, 2000).

Las dinámicas de exclusión coadyuvan a establecer formas de inclusión. Ahora bien, Moreno se interroga por el tipo de proceso que subyace en dicho proceso: “¿de qué inclusión y de qué exclusión se trata? ¿En qué se está incluido y de qué se está excluido?” (2000, p. 164). Sin embargo, de lo que se trata es de poder ubicar las dimensiones de la vida cotidiana sobre los cuales se han situado y enfrentado las disputas por el saber y la legitimidad. Al respecto Dussel comenta:

Ahora se trata de “situar” a todas las culturas que inevitablemente se enfrentan hoy en todos los niveles de la vida cotidiana, de la comunicación, la educación, la investigación, las políticas de expansión o de resistencia cultural o hasta militar. Los sistemas culturales, acuñados durante milenios pueden despedazarse en decenios, o desarrollarse por el enfrentamiento con otras culturas. Ninguna cultura tiene asegurada de antemano la sobrevivencia. Todo esto se ha incrementado hoy, siendo un momento crucial en la historia de las culturas del planeta. (2005, p. 12)

De esta manera, ubicar el modelo de educación colombiano y su proceso de constitución entraña esas dinámicas de inclusión/exclusión propia del proceso modernizador. Siguiendo a Canclini, “las naciones tenían culturas más o menos autocontenidas, con ejes ideológicos definidos y perseverantes, que regían la mayor parte de la organización económica y las costumbres cotidianas. Se creía saber qué significaba ser francés, ruso o mexicano” (2004, p. 16). De ahí que la primera cuestión que se tiene que plantear como eje ordenador del pensamiento es lo que concierne al orden, en cuanto este conforma un mecanismo constitutivo de subjetividades mediante sus múltiples recursos al influir sobre el sistema de necesidades de los colectivos sociales. De hecho, al considerar la existencia de un sujeto situado en relaciones múltiples, como describe Zemelman:

Conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular. (2010, p. 2)

Valorar las consideraciones que Lefebvre (1974) hace sobre las prácticas espaciales como reguladoras de la vida es crucial, además de aclarar que el espacio no tiene ningún poder “en sí” y las contradicciones del

espacio no son determinadas por él, como tal. Son en sí, contradicciones de la sociedad (entre esto y aquello en la sociedad, por ejemplo, entre las fuerzas productivas y las relaciones de producción); “ellas se actualizan en el espacio, a nivel del espacio, engendrando las contradicciones del espacio” (Lefebvre, 1974, p. 268). Aquí la historia de la educación en Colombia parece discriminar positivamente su población rural.

Cuando se tiene 6, 9 o 12 años de edad, luego de madrugar a las cuatro de la mañana, alistarse para caminar dos o tres horas por senderos enlodados para llegar a la escuela, bordeando montañas o en llanuras lejanas, sin la ruta escolar, quizá sin internet, sin bibliotecas, con muchos lugares sin electricidad, o esperando que sean las tres de la tarde para aprovechar las cinco horas de energía que proviene de la planta eléctrica, con los tañidos de la guerra aún cerca, y luego regresar a la casa para ayudar en las labores de la finca, es imaginable que ese modelo educativo debe considerar el contexto social, histórico y poblacional en el que se instaura la escuela para formular sus contenidos curriculares. Como lo enuncia Edelman, al abordar la categoría de campesino, existen unas “complejas realidades de los pueblos emigrantes, desterritorializados, con diversas ocupaciones y que dependen de diversas corrientes de ingresos” (1998, p. 279), pero que se hace peligroso cuando reclama mayor bienestar social porque los campesinos saben que la transformación de la sociedad supone la gestión colectiva de su propio espacio como población.

## Conclusiones

Las iniciativas de las comunidades rurales nacen de la necesidad de proponer y reclamar el derecho a ser tratadas diferencialmente. Estos sectores comparten un mismo territorio con pueblos originarios (población indígena) y con poblaciones que tienen otras formas de vincularse con la tierra y el mundo (campesinos), pero necesitan y requieren estrategias donde puedan relacionarse entre las diferentes poblaciones rurales, donde nadie sienta amenazada la existencia de su cultura o cosmovisión, sino, por el contrario, puedan ser un complemento entre ellas; de manera tal que las distintas formas de ver y articularse con el mundo puedan estar presentes en el espacio escolar, donde la conformación de un currículo educativo nacional para la educación básica, media y de la primera infancia vincule la idea de una pedagogía rural. En ese sentido, las siguientes consideraciones son apenas algunos vórtices que a la distancia aparecen como correlato sintético:

- Las particularidades territoriales y culturales en las que viven los campesinos, a quienes el Estado debe garantizar una educación relacionada con prácticas sociales, visiones de mundo —las cuales históricamente les ha permitido sobrevivir en sus sistemas sociales—, deben ser visibles en una educación rural más pertinente que preserve la identidad, el arraigo a su tierra, la sostenibilidad ambiental y su propio autorreconocimiento.
- En la diversidad de regiones del país donde habitan los campesinos, existen particularidades ambientales, geográficas, tradicionales, históricas, políticas y culturales, que ofrecen razones y aportes válidos para pensar en la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde ellos habitan. Esto presupone una pedagogía de formación y preparación especial para los docentes, para que puedan diferenciar entre lo tradicional y lo oportuno para el contexto donde desarrolla su proceso de formación.
- A la educación rural se le debe asignar valor y estatus académico cuando de saberes locales (campesinos) se trata, similares a los otorgados a los saberes universales, suscritos a la usanza del valor del patrimonio material e inmaterial, y de esta manera afinar su identidad.
- Se debe facilitar la construcción de una herramienta teórica y metodológica sobre los modos en que se produce el aprendizaje campesino para acercarlo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, que puedan facilitar su implementación educativa y puedan, además, servir para aplicar o mejorar las iniciativas en otros contextos donde los currículos educativos son estrictamente homogéneos.
- Los diseños de los currículos deben tener la participación efectiva y activa de la comunidad, para que de esa manera puedan tomar postura y acción sobre lo que desean aprender sus miembros. Algunas de las preguntas que debería tener sus programas y proyectos escolares son ¿para qué deben estudiar?, ¿cómo deben recibir su educación?, ¿cuáles son los espacios escolares adecuados?, ¿cómo debe ser el calendario escolar y los contenidos más relevantes?, ¿cuál es el perfil que debe tener el docente rural y el tipo de estudiante que desean formar?

No se trata de aventurar un idealismo fundado, sino de reiterar las decisiones consensuadas entre los actores educativos y los actores comunitarios que

las instituciones garantes de los derechos educativos tanto desconocen. Reivindicar lo identitario tiene que ver con la inexistencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad. Cuando hablamos de ella, hacemos referencia a hábitos relevantes de la población rural, pero la reflexión queda abierta para seguir apuntando a un concepto más pertinente que sirva para formular políticas adecuadas y pertinentes para sus pobladores; el tema queda como algo inacabado, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integra la diversidad de poblaciones. Para ello, la educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones del mundo rural. La educación es rural, no porque se estudie en el campo, sino porque se integran sus saberes, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida cotidiana de sus pobladores, y la relación con otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar.

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y de tradición cultural. La población campesina es la más afectada por dicho proceso, al punto que ni los habitantes que comparten el mismo territorio los valoran como sector excluido. Ante dichas deficiencias se hace imperativo tejer relaciones para afianzar con más ahínco argumentos de reconocimiento de la población campesina para que la educación sea pertinente al mundo rural; para ello, ha de fraguarse algo más que una reflexión. Este ejercicio no zanja en ningún momento el historial ya conocido de pobreza, desigualdad y distancia en ámbitos de conectividad y programas académicos de nuevas tecnologías aplicadas en la educación rural, por tanto, los discursos educativos que imperan y persisten en ello deben cambiar; pareciera más que el ajuste sigue siendo mantener niveles mínimos de conocimiento y acceso al mundo rural, por considerárselo aún en atraso y marginalidad.

## Referencias

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y ciudad*, (33), 53-62.
- Appadurai, A. (1996). La modernidad desbordada. *Dimensiones culturales de la globalización*. Trilce.
- Apple, M. W. (1979). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Apple, M. W. (1997). Maestros y textos. *Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Paidós.
- Barkin, D. (1998). Riqueza y pobreza. *Pobreza y desarrollo sostenible*. Jus.

- Bernstein, B. (1972). Education cannot compensate for society [La Educación no puede suplir las fallas de la sociedad, trad. N. Conover]. [https://nanopdf.com/download/la-educacion-no-puede-suplir-las-fallas-de-la\\_pdf](https://nanopdf.com/download/la-educacion-no-puede-suplir-las-fallas-de-la_pdf)
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico* (M. Díaz, trad.). El Griot.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad. Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Losada.
- Borda, F. (1978). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bonal, X. (2005). Las políticas de las omisiones: globalización, educación y pobreza en América Latina. *Revista colombiana de Sociología*, 81-104.
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Canclini, G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapa de la interculturalidad*. Gedisa.
- Castro, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la inversión del otro. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas* (pp. 88-98). Clacso.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- Dussel, E. (1973). *América Latina. Dependencia y liberación*. Clacso.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. UAM-Iz.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 68-87). Clacso.
- Edelman, M. (1998). El movimiento campesino transnacional de América central. *Revista Mexicana de Sociología*, 60(4), 277-319.
- Gergen, K. J. 1996. *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós.
- Giménez, G. (2012). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM., <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>
- Hall, S. (1993). Culture, Community, Nation. *Cultural Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.1080/09502389300490251>
- Hernández, R. (1993-1994). Teorías sobre el campesinado en América latina. Una evaluación crítica. *Revista Chilena de Antropología*, 12, 179-200.
- Herrera, M., Pinilla, A. y Sauza, M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Herrera, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia 1914-1951*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Instituto Colombiano de Antropología e Historia. (2017). *Estudio técnico sobre el concepto de campesino en Colombia*. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2017/11/Concepto-t%C3%A9cnico-del-Instituto-Colombiano-de-Antropolog%C3%ADa-e-Historia-ICANH.pdf>
- Lander, E. (comp.). (2011). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso.
- Lefebvre, H. (1974). *La construcción del espacio*. Anthropos.
- Londoño, M. y Mejía J. (2010). *El discurso de una ética católica modernizada. El caso del programa Acción Cultural Popular. 1947-1958* [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Machado, A. (2002). *De la estructura agraria al sistema agroindustrial*. Universidad Nacional de Colombia.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, O. (1994). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I, entre el pensamiento crítico y la nueva crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Ministerio De Educación Nacional. (1995). *Decreto 804 de 1995*. Reglamentario del título III capítulo 3.º de la ley 115 de educación para grupos étnicos. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>
- Ministerio De Educación Nacional. (2001). *Ley 715*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86098_archivo_pdf.pdf)
- Mondragón, H. (s.f). *Expresiones del campesinado*. [https://www.researchgate.net/profile/Hector\\_Mondragon3/publication/326979386\\_EXPRESIONES\\_DEL\\_CAMPESINADO\\_Hector\\_Mondragon/links/5b6f373545851546c9fb73b3/EXPRESIONES-DEL-CAMPESINADO-Hector-Mondragon.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hector_Mondragon3/publication/326979386_EXPRESIONES_DEL_CAMPESINADO_Hector_Mondragon/links/5b6f373545851546c9fb73b3/EXPRESIONES-DEL-CAMPESINADO-Hector-Mondragon.pdf)

- Moreno, A. (2000). Superar la exclusión, conquistar la equidad: reformas, políticas y capacidades en el ámbito social. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 99-121). Clacso.
- Núñez, J. (2006). La investigación educativa revalorizadora: una vía para preservar la diversidad cultural. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación*, (2), 135-146.
- Ortiz, S. (1979). Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina y los sistemas cognoscitivos campesinos. En Teodor Shanin (ed.), *Campesinos y sociedades Campesinas*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Declaración de los derechos de los campesinos y campesinas*.
- Pérez, E. (2001). "Hacia una nueva visión de lo rural". En *Pensando el desarrollo rural* (parte 1). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. CRECE. [http://www.redler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://www.redler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)
- Perrenoud, P. (2010). *Los ciclos de aprendizaje, un camino para combatir el fracaso escolar*. Magisterio.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá. INDH-PUND.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Magisterio.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina. En E. Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 122-151). Clacso.
- Rojas, A, y Castillo E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial Universidad del Cauca.
- Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia*. Tercer Mundo.
- Suescún, C. A. (2013). La inercia de la estructura agraria en Colombia: determinantes recientes de la concentración de la tierra mediante un enfoque espacial. En *Cuadernos de Economía*, 32(61), 653-682.
- Tadeu da Silva, T. (1997). Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple). En Apple Michael; Silvia Tomaz; Tadeu de y Gentile Pablo (ed.) 1997, *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la educación pública* (pp. 64-78). Losada.
- Vázquez, A., Ortiz, E., Zárate, F. y Carranza, I. (2013). *La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del Municipio de Tlaxco*. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-54722013000100001](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722013000100001)
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Zambrano, M. F. (2005). Políticas de calidad educativa en una sociedad neo-feudal. El caso de Colombia. *Revista Colombiana de Sociología* (25), 127- 148.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Colegio de México.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366. <http://es.scribd.com/doc/213241313/Zemelman-Hugo-Sujeto-y-Subjetividad>



# La cultura espiritual en la reforma pedagógica de Boyacá (1925-1935)\*

The Spiritual Culture in the Pedagogical  
Reform of Boyacá (1925-1935)

A cultura espiritual na reforma pedagógica  
de Boyacá (1925-1935)

Jorge Uribe-Vergara\*\*

Fecha de recepción: 08 de junio de 2020  
Fecha de aprobación: 18 de agosto de 2020

## Para citar este artículo

Uribe-Vergara, J. (2021). La cultura espiritual en la reforma pedagógica de Boyacá (1925-1935). *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11875>

\* Este es un artículo producto de la investigación doctoral *Los medios de la cultura y las artes de hacer la lectura. La Reforma Pedagógica de Boyacá y la Campaña de Cultura Aldeana (1925-1940)* para optar al título de doctor en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana.

\*\* Historiador, especialista en estudios culturales, magíster en antropología social y doctor en Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana. Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: [jorgeuribe7@hotmail.com](mailto:jorgeuribe7@hotmail.com) y [juribe921@gmail.com](mailto:juribe921@gmail.com).

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8080-0723>



## Resumen

La Reforma Pedagógica de Boyacá, programa pedagógico creado en 1925 por el secretario de Instrucción Pública del Departamento Rafael Bernal Jiménez, tuvo dos objetivos: el primero, la higiene y el asistencialismo escolar, ampliamente explorado por la historiografía de la pedagogía; y el segundo, poco analizado por los estudios de la educación, fue el suministro de cultura espiritual para sacar al pueblo de la ignorancia y fortalecer la democracia. Por otro lado, la historiografía ha estudiado la cultura popular como un concepto de elaboración propia de los liberales, como lo hace Renán Silva (2005), olvidando que los conservadores tenían un concepto de cultura propio, que circuló ampliamente en debates y prácticas pedagógicas. En ese sentido, se estudiará el suministro de cultura espiritual que se dio en la Reforma Pedagógica de Boyacá, entre 1925 y 1935.

### Palabras clave

cultura; educación; historia; políticas educativas

---

## Abstract

The Reforma Pedagógica de Boyacá, a pedagogic program created by the secretary of public instruction, Rafael Bernal Jiménez in 1925, had two targets: first the hygiene and the escolar welfare, widely studied by the historiography of pedagogy; and second, little analyzed by education studies, was the provision of spiritual culture to bring people out of ignorance and strengthen democracy. On the other hand, historiography has studied popular culture as a concept proper to the liberals, like Renán Silva does, forgetting that conservatives had their own concept of culture, which was used in debates and pedagogical practices. In this sense, the provision of spiritual culture that occurred in the Reforma Pedagógica de Boyacá between 1925 and 1935 will be studied.

### Keywords

culture; education; history; educational policies

---

## Resumo

A Reforma Pedagógica de Boyacá, programa pedagógico criado pelo secretário de instrução pública, Rafael Bernal Jiménez em 1925, tinha dois objetivos: o primeiro a higiene e bem-estar escolar amplamente explorado pela historiografia de pedagogia; e a segunda, pouco analisada por estudos educacionais, foi a promoção de uma cultura espiritual para remover o povo da ignorância e defender a democracia. Por outro lado, a historiografia estudou a cultura popular como um conceito elaborado pelos liberais, como fez Renán Silva (2005), esquecendo que os conservadores tinham um conceito de sua própria cultura que circulou amplamente em debates e práticas pedagógicas. Nesse sentido, este artigo estuda o suprimento da cultura espiritual que ocorreu na Reforma Pedagógica de Boyacá entre 1925 e 1935.

### Palavras-chave

cultura; educação; história; políticas educacionais

---

## Una pregunta sobre la cultura

Renán Silva, en el libro *República Liberal, intelectuales y cultura popular*, muestra que el estudio de la cultura se extendió por pesadas discusiones teóricas en un afán por definir su objeto de estudio, dejando un vasto panorama de investigaciones sobre lo que es y no es la cultura popular. A partir de esta aclaración y de la se desmarca, Silva plantea la hipótesis, sin desconocer algunos antecedentes que se remontan al siglo XVIII por parte de los conservadores, que los liberales profundizaron la delimitación de la cultura popular durante la República Liberal (1930-1945), más exactamente en la Revolución en Marcha (1934-1938). Tomando distancia, pero a su vez respondiendo a este planteamiento, es necesario profundizar en la idea que tenían los conservadores sobre la cultura popular ya que, de manera independiente pero sin atacar la versión liberal, construyeron una idea de cultura compleja. Con ello se insiste en la pregunta por cuáles fueron y qué concepciones de la cultura pusieron en juego los conservadores. Por eso es necesario remontarse tiempo atrás del que propone Silva para estudiar la cultura popular.

Durante el periodo de 1925 a 1930, el término “cultura” pasó por múltiples elaboraciones discursivas que lo pusieron a circular en muchos planos —desde lo académico a lo cotidiano, pasando por la escuela y la opinión pública— y con significaciones diversas, en coexistencia con otros objetos y conceptos discursivos. Se puede decir que este término era un “objeto de saber”, una realidad en vías de objetivación, y a la vez, un objeto que buscaba ser definido desde algunas de las disciplinas, saberes o ciencias que se ocupaban de la sociedad. Era un objeto de saber que buscaba fijarse como “concepto”. La política pedagógica fue una de las más notorias “superficies de emergencia” del término. Esta situación discursiva se aprecia con claridad desde la Reforma Pedagógica de Boyacá, impulsada a partir de 1925 por el secretario de instrucción departamental de Boyacá Rafael Bernal Jiménez, que estudiaremos a continuación.

## El equilibrio, la formalidad religiosa y el suministro de la cultura intelectual

El suministro de cultura es un concepto propio de los conservadores de la Reforma Pedagógica de Boyacá, quienes veían a las clases bajas en un estado de ignorancia e incultura, en un total desequilibrio de lo material y lo intelectual. Por consiguiente el “espíritu” es el ariete de las élites sociales poseedoras y

detentoras de la cultura para pedirle al Estado, y no al dogma católico, la solución a dicho desequilibrio, o en otras palabras, para disputarle a este último el gobierno de las almas de los ciudadanos que conforman el Estado nación.<sup>1</sup> En ese sentido, Rafael Bernal Jiménez en 1923, en un corto artículo intitulado “Hacia dónde?” de la revista *El Gráfico*, advierte que “cada individuo, sociedad, nación y espíritu, tiene una misión en el tiempo, como evidencia histórica en el orden de la evolución de los pueblos, que precisa de la intervención juiciosa y necesaria, del legislador y del estadista” (Bernal Jiménez, 1923), quienes han de fijarlas a los destinos de la patria. Bernal Jiménez se pregunta en este artículo que,

[...] si es cierto que cada unidad inteligente tiene una alta misión que llenar y una noble obligación que cumplir en relación con el destino de la patria; ¿cuál es el papel que les ha cabido en suerte a las generaciones que se están formando bajo el sol vivificante de la República centenaria? ¿Hacia qué alta cima han de dirigir sus pasos las nuevas legiones juveniles? ¿En qué poderosas empresas han de consumir el fuego sagrado de su entusiasmo? ¿Cuál será el ideario suficiente estimulante para caldear sus cerebros aireados por las brisas de la civilización ultramarina? (1923)

Por supuesto, Bernal Jiménez no da respuestas a las preguntas anteriores, tal vez porque no las posee. Y es precisamente aquí donde se aloja un problema de suma importancia, pues, para el futuro director de la Secretaría de Instrucción Pública de Boyacá, la cultura es una elaboración sociológica vinculada estrechamente con la necesidad de la enseñanza y las prácticas higiénicas capaces de formar un aldeano productivo para la tierra. Su diagnóstico era sencillo, y empieza a divulgarse en el Encuentro de Pedagogos e Inspectores Regionales de Educación Departamental en 1925, en la ponencia intitulada *Vicios de nuestras instituciones docentes*, donde expuso que:

1 De acuerdo con Michel de Certeau la cultura es el vacío que deja el catolicismo; es decir que el conjunto empieza a “girar” de otro modo: de tener unos marcos de referencia que pasan por la organización religiosa se va a una ética política, sin que por ello se excluya la formalidad religiosa en la sociedad. Por lo anterior, los conservadores, entre ellos Rafael Bernal Jiménez, sin lidiar con la formalidad religiosa y con la Iglesia católica, sostienen que hay una cultura espiritual propia de las élites sociales y que debe ser suministrada por el Estado a las clases bajas por medio de estrategias como las didácticas culturales y las bibliotecas, entre otras, para sacarlas del estado de ignorancia en que se encontraban, fueran buenos ciudadanos y padres de familia, y defendieran la democracia de los enemigos externos como el socialismo.

[...] nos hallamos en presencia de un núcleo de población que, dentro de la vida nacional, ha permanecido en estado de inmovilidad, al tiempo que otros grupos regionales de la patria común se han lanzado abiertamente por las rutas del propio engrandecimiento. Y yo me he preguntado si es el tan decantado aislamiento comercial la causa de este fenómeno, o es una circunstancia excepcional propia de características raciales, o es un factor de índole puramente educacionista. (1925, p. 99)

Sin embargo, para el director de la Secretaría de Educación Departamental de Boyacá el problema no se aloja solo en la degeneración de la raza misma sino en el carácter sociológico demarcado históricamente y cronológicamente por la entrada en contacto entre conquistadores españoles e indígenas americanos, donde fue creada una nueva jerarquía y orden social a partir de la hidalguía, la cristiandad espiritual y el color de la piel. Y agrega que:

[...] está comprobado además que la raza indígena pura no existe en nuestro territorio sino en insignificantes proporciones y que el elemento caucásico adquirió en Boyacá un predominio sorprendente. La denominación del “indio boyacense” es un mito que debemos tratar de borrar de la conciencia nacional. (1925, p. 104)

Por ende, la raza no era por completo decadente. Más que un pueblo —el boyacense— abatido por su fisiología y abandonado a su propia voluntad, producto de los vicios colectivos, era la ausencia de una cultura intelectual lo que lo hacía aún más inferior frente a otros aglomerados poblacionales, marcando situaciones lamentables en las clases bajas, pues quedaba demostrado que “el grado medio de cultura en la población boyacenses ha sufrido un estancamiento extraordinariamente alarmante en los lustros que van transcurridos de este siglo” (Bernal Jiménez, 1925, p. 106). De ahí que después de aquella nutrida y extensa presentación del problema educativo en el departamento, Bernal Jiménez, en el primer número de la revista *Cultura*, más específicamente en el editorial del 3 de abril de 1927, exponga en detalle que además del fomento de la higiene como principal objetivo de la cruzada de regeneración hay otro objetivo en la Reforma Pedagógica de Boyacá, tal vez no tan lúcido en este plan ni mucho menos al mismo nivel de importancia de la higiene, y es el de enseñar, brindar, llevar la cultura intelectual a las clases bajas, y por el cual Bernal Jiménez asegura que:

[...] alentado por una fe inmovible en el triunfo de los ideales que hace tiempo venimos proclamando, poseídos del sincero fervor que hemos puesto en toda la cruzada de regeneración y de

cultura iniciamos hoy esta nueva empresa [La revista *Cultura*], que no es sino una de las fases de que se compone el complicado prisma de la acción educativa en nuestro departamento. Sin grandes pretensiones pero con caudal ingente de buena voluntad, nos empeñamos ahora en llevar hasta el último recodo de la vereda donde la humilde escuela rural tiende su lar propicio, una parcela de la luz que actualmente proyecta sobre el mundo pedagógico el pensamiento de los grandes educadores contemporáneos. Además de esta primordial intención, es nuestro propósito poner nuestra frase franca y nuestro esfuerzo sincero al servicio de los más delicados problemas de la cultura regional. Hondamente posesionados como estamos de que el ideal de una civilización verdadera se halla en la realización de un empeño integral, que desarrolle por igual todas las fuerzas del espíritu y todas las potencialidades de la materia, consideramos que todo pueblo que se aparte de estas normas extravía la ruta de su progreso y se precipita por los atajos de la falsa cultura. La contextura espiritual de un pueblo es la base de su engrandecimiento material, y toda acción administrativa que no mire hacia este postulado sociológico provocaría realizaciones inconvenientes y caducas. (“Un ideal”, 1927, p. 1)

La cultura espiritual que se quiso para los aldeanos y campesinos, según Bernal Jiménez, debía ser construida en el justo equilibrio entre las fuerzas intelectuales y materiales, complementándose entre sí, creando así la contextura de la *verdadera cultura*, para provocar acciones beneficiosas y duraderas en el tiempo. Las *fuerzas materiales* eran aquellas representadas en potencias como la construcción de infraestructura pública y servicios públicos; las *fuerzas intelectuales* eran las contexturas para el aprendizaje, el impulso para leer y escribir, conocer el mundo allende las fronteras para dejar de ser ignorante. Si se estimulara una sola de estas fuerzas, sus acciones serían caducas e inconvenientes, trayendo un profundo desequilibrio para la región. Este planteamiento sobre la noción de cultura, tal como la acabamos de describir en el pensamiento de Bernal Jiménez, se extendió por muchos años, hasta bien entrada la Hegemonía Liberal. Norberto Solano Lozano, subsecretario de Educación de Boyacá y exalumno de la Facultad de Ciencias de la Educación, señala un planteamiento homólogo en el artículo “La escuela rural en Colombia”, publicado en la revista *Educación* de junio de 1934:

[...] la desesperante rutina que envuelve hoy a las clases campesinas en todas las manifestaciones de la vida, no tiene otra causa, puede afirmarse, que la ignorancia lamentable del medio en que viven en relación con las formas de su explotación racional

y progresiva del medio para la obtención de un mejoramiento social, económico y espiritual. Por el conocimiento del medio el niño encontrará la explicación de las necesidades humanas y apreciará hasta dónde es posible servirse de él para la satisfacción noble en servicio de los intereses sociales; hallará la explicación del porqué de ciertos fenómenos económicos y se pondrá en camino de buscar el perfeccionamiento espiritual. (1934, pp. 353-354)

Para Solano Lozano, el problema radicaba en que las clases campesinas estaban inmersas en la asfixiante rutina, que sumergía en la ignorancia y el desconocimiento, y esto impedía que el niño, cobijado en el medio familiar campesino, satisficiera sus intereses y hallara explicación a fenómenos sociales y naturales. Por si no fuera suficiente, el diagnóstico indicaba que en Boyacá, y en el resto del país, las técnicas para una producción agrícola racional eran insuficientes, agravando aún más la condición de miseria de los campesinos, de manera que desde la escuela se debía suministrar no solo la cultura espiritual, sino las prácticas y saberes fundamentales,

[...] a fin de capacitarlas para valorizar la conveniencia o inconveniencia de esta o aquella medida que tienda a impulsar la consecución en la vida práctica, de condiciones mejores y a descubrir más amplios horizontes para valerse en su satisfacción de todos los tesoros que el medio puede brindar, sintiendo al mismo tiempo las necesidades desconocidas y que van surgiendo de acuerdo a la civilización. (1934, p. 355)

De igual manera, y con ese mismo propósito, los estudiantes de las facultades de Educación y los normalistas recalcan la noción de que la escuela tienda “a ampliar un poco más el radio cultural del niño, tanto en lo físico como en lo espiritual y en lo moral al tiempo que lo orienta profesionalmente” (Arcken Ospina, 1933, p. 241), en reemplazo de una vieja escuela complementaria —primaria— para las artes y los oficios que solo les sirva para ganarse la vida sin mayores beneficios cognoscitivos. La misión de la reforma ensayada en Boyacá era clara: crear una cultura intelectual en su justo equilibrio con la cultura material en las clases campesinas. Y para eso se valdría de la ayuda del clero sin atentar contra los dogmas de la fe católica que eran un derecho natural.

Y es que el planteamiento del problema educativo desde esa noción de cultura no solo era nativo del pensamiento de la élite intelectual sino que hacía presencia en funcionarios departamentales. Por ejemplo, en la encuesta de la revista *Cultura* sobre la educación en 1927, Ana Lucía Olarte, directora del Taller de Artes y Labores Manuales dice, por ejemplo,

que: “después del importante problema de la escuela primaria, que es el alma de la cultura de un pueblo, viene como consecuencia la educación de la clase obrera y especialmente de la joven hija del pueblo” (“Los problemas”, 1927, p. 9). En ese mismo sentido, la señora Ana Rosa S. de Fajardo, directora de la Escuela Anexa a la Normal de Institutoras, expresa que el problema también recae en “en los padres [que deberían estar] bien preparados, ya por medio de conferencias sobre asuntos educacionistas y lecturas populares y principalmente con una sólida cultural moral” (“Los problemas”, 1927, p. 9). Por tal motivo, en las aulas y en las conferencias dictadas por los médicos escolares se llevaría la cultura intelectual a los niños y a sus padres de familia en una misión salvadora que, con ansias, es gestionada “por las diversas autoridades provinciales, los consejos, los Párrocos, los Alcaldes, los Maestros de escuela y en fin todos los ciudadanos interesados por el mejoramiento moral y material de los pueblos” (“Los problemas”, 1927, p. 9).

No obstante, la reforma no era solamente una operación de aritmética social que busca el suministro estatal de cultura espiritual, en su justo equilibrio armónico con el resto de las fuerzas materiales. La cuestión presenta otro matiz, porque la cultura espiritual tiene un pliegue más. Como lo indicó Bernal Jiménez en 1933, como decano de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional, en el artículo “Nuestra educación y nuestra democracia” de la Revista Javeriana, había un problema adicional, de carácter histórico: ha habido dos extremos en constante tensión discursiva: la inmadurez histórica de las clases bajas y la cultura madura y letrada de reciente aparición en el Nuevo Mundo cuando los españoles arribaron a las Américas. Valores mentales distantes en definitiva, que coexisten en la Colombia en desfase:

[...] fenómeno de notoriedad inmediata: el hombre de alta cultura, el filósofo, el sabio, el poeta, el filólogo, el investigador de las ciencias positivas, el pensador que ha puesto a marchar su cerebro al ritmo de las ideas universales, habita las mismas ciudades en cuyos barrios trajinan multitudes de mentalidad prehistórica. (1933a, p. 173)

En síntesis, para Rafael Bernal Jiménez existía un sector de la sociedad poseedor de la cultura intelectual —capital cultural— que lo sitúa como agente social para estar en el campo de la cultura y que habita las urbes del país como Cali, Bogotá y Medellín; de otro lado, están las clases bajas, que en su gran mayoría residen en el campo y se dedican al cultivo de su terruño, carecen de ese capital espiritual, y como consecuencia no son agentes en el campo propio de la cultura por su condición de analfabetismo,

ignorancia y abandono. Esto, además, nos recuerda y hace explícitos los ingredientes fundamentales de ese capital cultural en el periodo: la lectoescritura, el conocimiento letrado y la vinculación con el Estado y el mercado laboral. La solución a esa condición, entonces, era darle una orientación democrática al pueblo, amparado en la ley, ya que quedaba demostrado en ese entonces que

[...] la hora actual del mundo —dice Bernal Jiménez— ha puesto en evidencia dos hechos irrefutables: la evolución hacia la democracia de los pueblos de nivel cultura superior y el regreso de los pueblos donde este nivel se ha detenido, hacia la dictadura. (1933a, p. 179)

La cultura intelectual aparece así en su dimensión política al ser una bisagra para dotar culturalmente a las clases campesinas y al mismo tiempo para defender la democracia: al dar este “suministro de cultura” espiritual a las clases bajas, ellas defenderían el territorio y la nación a la que están ligados. Y valga anotar que las defenderían del socialismo y de las ideas totalitarias que amenazan con cercenar la democracia. Cabe recordar que, a consecuencia de las altas tasas de desempleo, producto de la crisis económica de 1929, y con el descenso de la producción económica, el socialismo y la dictadura acechaban sin tregua al pueblo. En el primer número de la revista *Educación*, con motivo de la guerra con el Perú, Rafael Bernal Jiménez exalta el sentido patriótico de los colombianos cuando afirma que en la

[...] contabilidad de la historia hay algo que pesa más que la unidad y la integridad territorial y es la perspectiva del espíritu. El girar de la historia es un movimiento inversamente proporcionado de destrucción y superación; de derrumbamiento material y de superación espiritual. Sobre el polvo de los templos y de los mausoleos, se han edificado los mausoleos y los templos; rara vez la piedra de un palacio ha servido para sustentar un pórtico nuevo; más la cultura antigua, el espíritu de los pueblos cuya huella material se va borrando ya bajo el polvo del desierto, persiste aún y ha servido de punto de partida para todas las especulaciones de la mente humana. La lógica de este orden de ideas nos lleva a considerar como substancial únicamente el contenido espiritual de una cultura y no lo que en ella puede haber de accidente material o efímero. La cultura es el alma de la patria y el territorio es su materia; alma y materia se unen y se complementan en ese viviente complejo de mutuas influencias y de recíprocas conquistas por el cual vivimos, luchamos y somos capaces de morir. (1933, p. 2)

En estas líneas de Bernal Jiménez, el espíritu es sustancial al territorio, y dado que tiene una larga duración, es el agente capaz de dejar una huella imborrable para el futuro. Lo material, por el contrario, es efímero, sus vestigios simplemente se alojan en la materialidad misma, y es por eso que en Colombia era urgente (y, según la propuesta, perentorio) fortalecer la cultura intelectual, como una manera de combatir al enemigo allende las fronteras geográficas que delimitan el país. Y eso quiere decir que la cultura intelectual de los conservadores, así como de los conocimientos, designa quién es quién en la sociedad, ubicando los sujetos en el espacio social. La cultura intelectual era entonces un insumo fundamental para el combate librado contra los enemigos de la patria y, como lo indicó el señor gobernador de Boyacá Nicolás García Samudio en la alocución de agosto de 1928, y publicada en la revista *Cultura*, era imperativo

[...] velar de modo valeroso e incesante porque cada día sean más firmes en la vida nacional la existencia de las instituciones cristianas y civilizadas que nos rigen, y el predominio de la Religión, de la moral y de las sanas ideas que forman el credo del Gobierno de la inmensa mayoría del país. En este sentido estamos obligados a iniciar y a apoyar todo movimiento social que tienda a rechazar al enemigo que amenaza sembrar el error, destruir la virtud, atropellar la propiedad y conmovir los fundamentos de la sociedad, la propiedad, para salvar y conservar así el estado de paz alcanzado con el sacrificio y el esfuerzo de nuestros hombres superiores, afirmado por la lucha grandiosa que les dio el triunfo y consolidado por la voluntad libre de la nación. (1928, pp. 418-419)

Para el gobernador Nicolás García había unas amenazas latentes que minaban la vida nacional, debilitaban el Estado, destruían a los hombres; pero no a cualquiera, sino a los buenos hombres, aquellos que con su fe, virtud y esfuerzo construían sus propios lares. Por lo tanto, era justificado que los funcionarios abrazaran la vida civilizada y la fe católica, y por eso, la cultura era el camino por el cual se encauzaría al pueblo en el orden y la democracia. Y es por eso que la cultura intelectual es una noción de doble circunstancia discursiva: un arma de doble filo para los aldeanos y campesinos, ya que, por un lado, desde el Estado se suministra la cultura espiritual a las clases bajas para que se integren a la civilización, para sean productivas y para conozcan su pasado histórico, y por otro, la cultura espiritual es una justificación para la defensa de la democracia nacional ante los enemigos extranjeros, quienes parapetados en las fronteras exteriores del territorio nacional acechan a la democracia y a la institucionalidad colombiana. Se trataba de una

cuestión de economía social estructurada tanto en la enseñanza de la cultura intelectual, que escudriña el carácter del pueblo —dignificándolo a partir de las leyes nacionales para evitar los tentáculos siniestros del totalitarismo—, como en el fortalecimiento de la higiene, como la exigencia biológica primordial.<sup>2</sup>

Pero, siguiendo este planteamiento, si bien esta fórmula de la aritmética social se plantea como una reflexión extensa para toda Colombia, en el caso de los boyacenses existe un asunto más profundo, pues aunque tienen un espíritu ancestral, adolecen de la falta de prácticas higiénicas y tienen una falsa cultura, producto de un desequilibrio entre la cultura material y la espiritual. Y aquí habría una responsabilidad del Estado que ha distribuido inapropiadamente las fuerzas de esa cultura. En la editorial titulada, “La cuestión social” del 8 de mayo de 1927, se consigna que:

[...] hemos verificado una falsa y dolosa repartición del patrimonio espiritual de la cultura entre las diversas clases de la patria común; no hemos presentado las mismas probabilidades de progreso para los distintos matices sociales; hemos negado al pueblo mucha parte de la retribución civilizadora que le corresponde, para sostener, no ya una aristocracia intelectual, sino una mesocracia doctorada y opaca. El pueblo colombiano pasea su haraposa silueta por caminos de vacilación y de desconcierto; nuestra alma nacional, si existe, es una sombra indigente que ignora su pasado, desconoce el presente histórico de su vida y no se atreve a adivinar la bruma de su porvenir. Nuestra alma popular es una esfinge de barro indígena, sin secreto que develar, pero lista a recibir en sus ojos, cargados de malicia, la impresión tempestuosa de una inconformidad agresiva. (1927, p. 93)

Según las anteriores líneas, mientras ha habido una preocupación y esmero por sostener una mesocracia pulida y docta en la cultura espiritual y en la civilidad —léase, las élites sociales del país—, se ha negado buena parte de esa cultura a las clases bajas, y en consecuencia, de forma trágica, ellas han desconocido su pasado y el presente histórico. Son el sujeto colectivo, infantil, inestable y desprovisto de cualquier saber, que precisa de la educación y la orientación religiosa ya que, como lo afirma Luis Alberto Castellanos en el artículo “Ideal cultural boyacense”:

[...] todo el mundo reconoce que, gracias a las cristianas instituciones que nos rigen, una de las mayores y más urgentes preocupaciones del gobierno

estriba en la necesidad que hay de educar, de instruir, de dirigir por el buen camino a todas las clases populares. (1928, p. 366)

El título de este texto dice mucho de lo que quieren algunos escritores de los campesinos. Para Castellanos, por ejemplo, el ideal es que con la ayuda del clero católico se eduque al pueblo. Además, en la aparición de este conjunto de planteamientos, compartido por todo el grupo intelectual que hemos venido siguiendo, y del cual la revista *Cultura* es un acervo incomparable, hay algo nuevo en la cuestión de la economía social: por primera vez, el concepto de “la cultura” en la economía social, en el Estado y en los saberes sociales es impulsado a producir sujetos campesinos con una moral nacional y defensores de la democracia y fieles a la religión católica. Para los intelectuales conservadores, el catolicismo era el basamento del Estado y por consiguiente de la educación. De ahí que, como lo expone Michel de Certeau en el capítulo “La formalidad de las prácticas”: “la ‘cultura’ parece condenada a repetir la ley que la impulsa a multiplicar prácticas que siempre se refieren a lo que falta” (1993, p. 181). Para nuestro caso, y en general en las diferentes estrategias pedagógicas, el Estado, aliado con la institucionalidad católica, es el garante y el llamado a llenar ese vacío en el pueblo: es el proveedor de la cultura del espíritu. Y es allí donde la Iglesia se pliega como un puntal en la economía social, siendo una pieza más dentro de la razón de Estado, de modo que, como consigna Alberto Castellanos en el artículo “Ideal cultural boyacense”, publicado el 1.º de julio de 1928:

[...] el Estado, uniforme en todo con las sabias y maternales disposiciones de la Iglesia, en orden a la eterna felicidad del hombre, sabe que la educación y la instrucción del pueblo es uno de los más importantes deberes que tiene que cumplir, comoquiera que también sabe que ahí está la base o fundamento de todo progreso, de toda civilización. (Castellanos, 1928, p. 367)

El suministro estatal de cultura intelectual es una pieza más que se agrega al pueblo para traer bienestar social a las clases campesinas, situación que se sostiene sobre una distinción moderna: la educación (formación moral) y la instrucción (conocimientos útiles), pues como se consigna en el artículo “Corresponde a los maestros de escuela el deber de educar al niño boyacense” de la revista *Cultura* del mes de septiembre de 1928:

[Hay que] empezar la obra de educar sólida y cristianamente al niño, al joven, a la mujer y al hombre de nuestro departamento, formando en ellos su espíritu por medio de la virtud, de la verdad, del bien, y de la ciencia. La educación, que comprende

2 El artículo “La cuestión social” es una editorial anónima que aparece en la revista *Cultura*. Creemos que quien redacta este texto es Rafael Bernal Jiménez López, director de Educación de Boyacá y director de dicha revista entre los años 1927 y 1928.

la instrucción de la mente y la disciplina de la voluntad, forma el carácter, o firmeza inquebrantable en el bien obrar y da individualidad al ciudadano. “El hombre sin carácter es como un edificio fabricado sobre arena; que sea o no bello o artístico el edificio, que sea o no instruido o inteligente el hombre, los dos son débiles y destructibles a cualquier embate de fuerza extraña.” La instrucción cultiva la inteligencia, la disciplina forma el corazón. El objeto propio de la una es la adquisición de la verdad, el de la otra la práctica del bien y la represión de los malos instintos. El hombre instruido, pero inculco, generalmente, es un elemento nocivo a la sociedad; en cambio, un hombre educado, aunque tenga escasa instrucción, es un ciudadano útil digno de la patria que le vio nacer. (1928, pp. 481-482)

Lo que se desprende de estas líneas son dos cosas: primero, que al hombre, aunque instruido con conocimientos generales y técnicos, el maestro tenía que cultivarlo suministrándole cultura espiritual, para que tuviera carácter y fuera útil para la sociedad y la democracia. Segundo, que el suministro de cultura espiritual que se daría sería con el auxilio del clero católico. Por consiguiente, la pretensión de los conservadores era educar cristianamente al niño, formando un sentido colectivo, dándole la formación espiritual y cultural requerida y, al mismo tiempo, instruyéndolo por medio de las prácticas agrícolas e higiénicas. Por tal motivo, la economía social era cobijada y guiada por los principios del dogma católico.

Por eso, el propósito de los pedagogos conservadores estaba lejos de luchar contra el dogma como derecho natural, pero creaba un espacio moral (“cultural”) propio de las relaciones entre el Estado y el pueblo, relaciones que tenían un antiguo basamento en la moral. En 1935, el padre José María Uría S.J. escribió el artículo “Duelo a muerte entre la moral tradicional y la nueva moral sociológica”<sup>3</sup> en la *Revista Javeriana*, en el cual, a partir de la crítica a los planteamientos de la moral y la sociología de Émile Durkheim y Lévy Bruhl, planteaba, soportándose en las tesis teológicas de santo Tomás de Aquino y Francisco Suárez, la hipótesis de que:

[...] la doctrina sobre la ley natural, fundamento del orden ético, tal cual la han defendido siempre los factores escolásticos, se puede resumir en las tres siguientes proposiciones: ley de naturaleza, ante todo, los primeros principios del recto orden moral, los cuales, por su generalidad e inmediata evidencia *quoad se*, esto es considerados en sí mismos, y *quoad nos*, es decir, respecto del humano entendimiento, son conocidos con facilidad por cualquier hombre, que haya llegado al desarrollo normal de la razón. Tales son, por ejemplo, HAZ EL BIEN Y EVITA EL MAL, y otros semejantes. b) En segundo lugar, la ley natural contiene principios que de suyo son también evidentes, pero tienen un significado menos general, y no es su conocimiento tan fácil como el de los anteriores. Tales son, entre otros: SE DEBE DAR CULTO A DIOS, HAY QUE OBRAR SEGÚN JUSTICIA. c) En tercer lugar, la ley natural abarca preceptos que se derivan de los principios de la primera y segunda clase por medio del raciocinio, y son de dos especies: 1) Aquellos cuya ilación es fácil; lo cual son conocidos de todos o casi todos. Entre ellos coloca Suárez la prohibición y del hurto; 2) Otros cuya deducción exige mayor perspicacia y sentido moral, junto con raciocinios largos y difíciles; por lo que pueden ser largos y difíciles; por lo que pueden ser ignorados de muchos. Entre ellos pone el doctor eximio el precepto que prohíbe la simple fornicación y el que condena siempre y en todos casos la mentira, como intrínsecamente mala. (1935, p. 254)

Partiendo de lo anterior, como lo muestra Uría, retomando el libro *La moral y las ciencias de las costumbres* de Lévy Bruhl, los pueblos primitivos no tienen moral; los vestigios de ellos no existen o son deleznable para los investigadores del pasado; sin embargo, para el jesuita esta sentencia es injusta y condenatoria dado que borra de un tajo el pasado religioso y la ley moral que se remonta a los pueblos como Egipto, Asiria y Babilonia, Grecia y Roma. Por tal motivo, para el padre José María hay tres estadios por los cuales transita la humanidad: en el primero, ocurre la particularización de las prácticas morales, donde el individuo hace acciones mandadas y se abstiene de las prohibiciones; en el segundo, hay el periodo de reflexión en el cual esta tiende a determinar las ideas del bien y del mal en la moral, y finalmente, “el tercer estadio comienza en nuestros días. La característica de este periodo consistirá en considerar la moral de una sociedad en las relaciones necesarias con la realidad social existente” (Uría, 1935, p. 257). Por tal motivo, si los avances políticos y sociales habían permitido el progreso de las naciones, era en parte porque la política y la sociedad no había negado el pasado moral de los pueblos salvajes y en ese sentido en Colombia no se podía desconocer;

3 En este artículo, Uría hace una crítica a la sociología de Émile Durkheim y Lévy Bruhl, quienes desconocen los aportes a la moral de los antiguos pueblos primitivos de Oriente y que, para el jesuita, son fundamentales en la construcción de dicha moral. Por tal motivo, este texto de Uría, aunque no alabe precisamente las políticas educativas de los conservadores o ataque las de los liberales, nos sirve como basamento para entender que la postura de la Iglesia católica no se limitó a un formalismo político coyuntural sino que asumió una postura crítica ante los planteamientos sociales que pasaban por encima la moral de la sociedad.

por ello, el país ha transitado en estos lineamientos y por eso se desprende que debe haber respeto a Dios, a las leyes y a la justicia; fórmula que se había amalgamado en la Constitución de 1886 y sobre todo en la firma del Concordato de 1887 entre el Estado colombiano y la Santa Sede, pretendiendo fortalecer la educación nacional y su formalidad católica. Como diría el gobernador de Boyacá Nicolás García Samudio ante el obispo de Tunja Eduardo Maldonado Calvo en un discurso con motivo de la entronización del Sagrado Corazón en el palacio de Gobierno en 1927: “no hay paz sin religión. Es decir, la humanidad no puede llegar a etapas de verdadera civilización sin tener por base inmutable la religión de Jesucristo” (“Entronización del Sagrado Corazón”, 1927, p. 229). En ese mismo sentido, el canónigo Ignacio A. Vargas señala que

[...] los pueblos que estén educados y bien empapados en estas salvadoras doctrinas pueden pasar, no lo niego, por las vicisitudes inherentes a la condición humana lo mismo que los individuos, pero no desaparecerán, ni irán al fracaso y a la ruina y surgirán tarde o temprano llenos de vigor y lozanía hasta ocupar el puesto que les corresponde. (“Entronización del Sagrado Corazón”, 1927, p. 231)

El común denominador en las afirmaciones del señor gobernador García Samudio y el canónigo Vargas es la religión católica, pues es una doctrina salvadora que trae paz a la condición humana. Sin el elemento católico la sociedad sería un fracaso y estaría en vicisitudes que la harían desaparecer. Sin embargo, la enseñanza para los pedagogos conservadores no es solamente la presencia y la comunión con la religión, desconociendo las características del pueblo; también es la búsqueda entre la moral y la cultura intelectual, y de ahí que en el artículo “Conceptos pedagógicos”, publicado el 22 de mayo de 1927 en la revista *Cultura* se decía que

[...] cultivar la voluntad, modelándola según las normas del Evangelio, enseñando al niño y al joven a corregir las malas inclinaciones, y a dar a las pasiones direcciones buenas y rumbo acertado por medio de la Religión, de manera que aprovechen al hombre y le sirvan de acicates e impulsores para lo bueno. (1927, p. 152)

De acuerdo con lo anterior, además de seguir los preceptos de la moral católica para estar en paz, como lo expresaban el gobernador Samudio y el canónigo Vargas, también era necesario que el niño fuera educado en las normas del Evangelio, al mismo tiempo que se le suministraba cultura espiritual. Si el cultivo

espiritual era el garante para la defensa de la democracia de los enemigos, la moral católica garantizaría el rumbo acertado para lo bueno y el derecho natural.

Así pues, podemos resaltar tres aspectos de la cultura espiritual: primero, fomentar en las clases bajas ciudadanos productivos para la tierra y que posean conocimientos prácticos; segundo, que al ser ciudadanos alfabetos, estuvieran preparados para combatir a los enemigos del Estado y de la democracia, como las ideas socialistas que llegaban del exterior; y tercero, los conservadores, entre ellos Bernal Jiménez, entendieron que la cultura espiritual era una noción para ser enseñada a las clases bajas desde el Estado, en coordinación con la Iglesia, la familia y las clases altas, para reducir la brecha social entre los sectores iletrados y letrados. Así pues, la “cultura espiritual” como noción tiene un carácter endógeno —suministrar conocimientos a las clases bajas para que conocieran su pasado y su herencia— y otro exógeno —proteger la democracia nacional—. Así mismo la Reforma, al contener la formalidad del dogma como un derecho natural, contó con el pleno auxilio del clero católico, sobre todo, en las cuestiones pedagógicas. Y finalmente, sobre la cultura durante la Hegemonía Liberal (1936-1946), que Renán Silva expone en el trabajo *República Liberal, intelectuales y cultura popular*, cuando se refiere al fomento de la cultura a través de la dirección cultural de los liberales, que:

[...] esa integración de funciones de dirección cultural y de posición directiva en el campo de la orientación cultural de la sociedad, se conjugaba con una comunión estrecha con los propios ideales culturales de la República Liberal, ideales que ellos habían contribuido a diseñar, y que representaban una parte del ideario liberal, ideario al cual, curiosamente, también se acogían algunos intelectuales<sup>4</sup> que formalmente pertenecían al partido conservador. (2005, p. 23)

Por el contrario, algunos conservadores como Rafael Bernal Jiménez tenían una elaboración propia de la cultura —el vitalismo cultural y el suministro de cultura espiritual—, diferente a la de los liberales; elaboraciones que pretendieron construir sujetos políticos y civilizar a las clases bajas, con el auxilio del clero católico, como sucedió en la Reforma Pedagógica de Boyacá.

4 Renán Silva dice que “algunos intelectuales” y se abstiene de señalar cuáles fueron esos intelectuales conservadores que se sumaron a los ideales de cultura de la República Liberal.

## Conclusiones

Para Rafael Bernal Jiménez, debía haber un equilibrio sustancial entre lo material y lo intelectual, pues si se estimulaba solo una de estas dos fuerzas habría un desbalance sustancial, repitiendo la tragedia de la decadencia biológica en el pueblo boyacense. Por supuesto, estas cuestiones de equilibrio y dirección eran para optimizar en el pueblo las fuerzas que lo sustentan como parte de la nación. Por tanto, la cultura para Bernal Jiménez es la búsqueda del equilibrio; equilibrio entre lo material y las fuerzas del espíritu, balance que se justifica con la moral católica y el auxilio de la Iglesia. Es la búsqueda del equilibrio entre lo burdo de las potencias exteriores y la interioridad espiritual del hombre.

Así pues el cultivo intelectual se aloja en las clases bajas: se soporta en tautologías, como unas fuerzas telúricas subyacentes en el pueblo mismo. En razón de ello, en la documentación consultada, la cultura popular no se nombra pero se rotula como cultivo intelectual por parte de los pedagogos y letrados porque la cultura aparece y desaparece, se nombra de diferentes maneras, y en esa medida la característica del cultivo intelectual es latente en virtud de que no se ve la cultura popular a simple vista.

## Referencias

- Arcken Ospina, V. van (1933). La escuela complementaria. *Educación*, (4), 240-244.
- Bernal Jiménez, R. (1923). Hacia dónde? *El Gráfico*, (538).
- Bernal Jiménez, R. (1925). Vicios de nuestras instituciones docentes. En *Semana pedagógica* (pp. 100-128). Imprenta Oficial.
- Bernal Jiménez, R. (1933). Educación. *Educación*, (1), 1-6.
- Bernal Jiménez, R. (1933a). Nuestra educación y nuestra democracia. *Revista Javeriana*, (4), 161-193.
- Castellanos, L. A. (1928). Ideal cultural boyacense. *Cultura*, (20), 366-367.
- Certeau, M. de (1993). *La escritura de la historia*. Universidad Iberoamericana.
- Conceptos pedagógicos. (1927, 22 de mayo). *Cultura*, (5), 151-152.
- Corresponde a los maestros de escuela el deber de educar al niño boyacense. (1928, septiembre). *Cultura*, (22), 481-482.
- Entronización del Sagrado Corazón en el Palacio de Gobierno. (1927). *Cultura*, (7), 228-233.
- García Samudio, N. (1928). Alocución del Gobernador del Departamento. *Cultura*, (21), 417-420.
- La cuestión social. (1927). *Cultura*, (4), 91-93.
- Los problemas instrucionistas boyacenses en concepto de diputados, pedagogos y periodistas. (1927). *Cultura*, (1), 3-109.
- Maldonado Calvo, E. (1928). Pastoral del Ilustrísimo y Reverendísimo señor Obispo para la cuaresma de 1928. *Cultura*, (21), 424-428.
- Silva, R. (2005). *República Liberal, intelectuales y cultura popular*. La Carreta Editorial.
- Solano Lozano, N. (1934). La escuela rural en Colombia. *Educación*, (11), 352-359.
- Un ideal. (1927, 3 de abril). *Cultura*, (1), 1-2.
- Uría, J. M. (1935). Duelo a muerte entre la moral tradicional y la nueva moral sociológica. *Revista Javeriana*, (14), 252-265.

# Una aproximación desde el uso pedagógico de ciertas polémicas públicas: proceso de paz con las FARC-EP\*

An Approach from the Pedagogical Use of Certain Public Polemics: Peace Process with the FARC-EP

Uma abordagem do uso pedagógico de certas polêmicas públicas: processo de paz com as FARC-EP

Claudia Marcela Hernández Guzmán\*\*

## Para citar este artículo

Hernández-Guzmán, C. (2021). Una aproximación desde el uso pedagógico de ciertas polémicas públicas: proceso de paz con las FARC-EP. *Pedagogía y Saberes*, (54). <https://doi.org/10.17227/pys.num54-11802>

\* Este artículo forma parte de la tesis *El dispositivo de la pedagogía de paz y sus (re)configuraciones: un estudio de su implementación por parte del Gobierno colombiano y de la guerrilla de las FARC-EP, durante el periodo 2014-2016*, defendida y aprobada en junio del 2020 en el marco de la Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

\*\* Doctoranda en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales de la UBA; magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Becaria inicial en el marco del Proyecto PICT 2016-3107.

Correo electrónico: hg.claudiamarcela@gmail.com.

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0117-5323>

## Resumen

A lo largo del último proceso de paz entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP se vivieron diversas situaciones discursivas que cobraron carácter controversial o polémico. Estas situaciones, a la luz del plebiscito celebrado en el 2016 para refrendar el Acuerdo Final, parecieron contraproducentes para su resultado positivo. El propósito de este artículo es analizar el uso pedagógico que la Oficina del Alto Comisionado para la Paz le dio a ciertos escenarios de polémica pública los cuales tomaron una fuerza mediática significativa en el marco de la pedagogía de paz. A partir de la selección de material audiovisual y escrito, proponemos una reconstrucción de ciertos discursos contrarios al proceso de paz y de los contraargumentos elaborados por el gobierno colombiano con el fin de destacar posibles relaciones entre el “dispositivo pedagógico” y las polémicas públicas. Finalmente, señalamos que las polémicas públicas pueden ser comprendidas en clave de potencia pedagógica, que permiten la apertura de escenarios de argumentación y una consecuente resignificación de saberes y (re)configuración de identidades.

### Palabras clave

pedagogía de paz; polémica pública; FARC-EP; proceso de paz; plebiscito

---

## Abstract

Throughout the recent peace process between the Colombian Government and FARC-EP, various discursive situations acquired a controversial or polemical character. These situations, in light of the plebiscite held in 2016 to endorse the Final Agreement, seemed counterproductive to the positive outcome of the process. The purpose of this article is to analyze the pedagogical use that the Office of the High Commissioner for Peace gave to certain scenarios of public polemics, which took on a significant media force within the framework of Peace Pedagogy. Based on the selection of audiovisual and written material, we propose a reconstruction of certain discourses that were opposed to the peace process and of the counterarguments developed by the Colombian government, in order to highlight possible relations between the “pedagogic dispositive” and the public polemics. Finally, we point out that public polemics can be understood in terms of their pedagogical potential, which allow the opening of argumentation scenarios and a consequent resignification of knowledge and (re)configuration of identities.

### Keywords

peace pedagogy; public polemics; FARC-EP; peace process; plebiscite

---

## Resumo

Durante todo o processo de paz entre o governo colombiano e as FARC-EP, várias situações discursivas adquiriram um caráter controverso ou polémico. Essas situações, à luz do plebiscito realizado em 2016 para endossar o Acordo Final, pareciam contraproducentes para o resultado positivo do processo. O objetivo deste artigo é analisar o uso pedagógico que o Escritório do Alto Comissariado para a Paz deu a certos cenários de polémica pública que tomou significativa força da mídia no âmbito da Pedagogia da Paz. A partir da seleção de material audiovisual e escrito, propomos a reconstrução de certos discursos contrários ao processo de paz e dos contra-argumentos elaborados pelo governo colombiano para evidenciar possíveis relações entre o “dispositivo pedagógico” e as polémicas públicas. Por fim, destacamos que as polémicas públicas podem ser entendidas em termos de poder pedagógico, que permitem a abertura de cenários de argumentação e uma consequente ressignificação de conhecimento e (re)configuração de identidades.

### Palavras-chave

pedagogía de paz; polémica pública; FARC-EP; proceso de paz; plebiscito

---

## Introducción

Como es ya de conocimiento general, en el 2012, en La Habana, Cuba, comenzó la fase pública del proceso de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos (en adelante, GobjMS) y la entonces guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP). En el 2014, las delegaciones de ambas partes vieron la necesidad de responder a algunas dudas, temores y desconfianzas que estaban surgiendo sobre el proceso en ciertos sectores de la sociedad colombiana y en las filas de la guerrilla, a partir de estrategias que facilitaran la comprensión y la apropiación del proceso de diálogo. De este modo, uno de los puntos que surgió de la mesa de conversación fue implementar, lo que llamaron, la “pedagogía de paz”. Esto, para generar, en primera instancia, un conocimiento sobre el proceso que se estaba llevando a cabo en La Habana, con relación a las discusiones y los acuerdos a los que se iban llegando. En segunda instancia, dicha pedagogía sería clave en acompañar la fase de implementación de los acuerdos pactados a partir de la refrendación del Acuerdo Final por parte del poder legislativo colombiano, luego del fracaso del plebiscito celebrado en octubre del 2016. En estos dos momentos se hizo pedagogía de paz en espacios y escenarios de diálogo entre la delegación del Gobierno y la población civil, por un lado, y la delegación de la guerrilla y sus filas, por el otro.

Consideramos que es posible abordar el proceso de paz desde una dimensión pedagógica-discursiva, entre otras opciones, en tanto gran parte de esta pedagogía se materializó en los discursos que circularon en los medios de comunicación masiva. En este sentido, proponemos analizar la relación entre el dispositivo pedagógico,<sup>1</sup> especialmente en las realizaciones llevadas a cabo por el Gobierno de Colombia, y las polémicas surgidas desde el inicio de

la pedagogía de paz hasta la definición del plebiscito como mecanismo de refrendación del Acuerdo Final de Paz. Revisaremos aquellas polémicas públicas que involucraron, principalmente, al GobjMS, la guerrilla de las FARC-EP (aunque esta no haya respondido debido a las restricciones para acceder a los medios de comunicación masiva que tenía en tanto insurgencia) y a la oposición del proceso de paz, encabezada por el expresidente de Colombia y hoy senador Álvaro Uribe Vélez.<sup>2</sup>

Hablamos de polémicas públicas ya que los diferentes contextos de reconfiguración del dispositivo pedagógico, en el marco de las realizaciones del dispositivo por parte del Gobierno colombiano y de la guerrilla, estuvieron caracterizados por posturas dicotómicas y polarizadas frente al proceso, a partir de las cuales se crearon diferentes contextos de confrontación de discursos entre los actores políticos —Gobierno, guerrilla, oposición, movimientos sociales y políticos, sociedad civil en general—. De esta manera, proponemos analizar específicamente el uso pedagógico que se le dio a las polémicas públicas, particularmente por parte de la realización del Gobierno, las cuales tomaron una fuerza mediática significativa en el marco de la pedagogía de paz. Pretendemos, entonces, indagar por el papel pedagógico de ciertas polémicas públicas, relacionadas con los cinco puntos temáticos de la agenda y el de implementación.<sup>3</sup> Puesto entre signos de interrogación, nuestro objetivo en este artículo es responder a las siguientes preguntas: ¿la polémica motivó el ejercicio pedagógico o fue el ejercicio pedagógico el que motivó la polémica?, ¿la polémica es un elemento del dispositivo pedagógico?, ¿cómo se podrían articular en términos pedagógicos las diversas polémicas públicas que surgieron del proceso de paz con las realizaciones del dispositivo pedagógico?

1 Una de las hipótesis centrales de la tesis de maestría, en la cual se enmarca esta investigación, es que la pedagogía de paz, que surge como acuerdo político entre las partes negociadoras del proceso de paz de La Habana, se puede comprender como un dispositivo pedagógico, que tuvo, por lo menos, dos realizaciones: la del Gobierno colombiano y la de la guerrilla de las FARC-EP. Comprendemos el dispositivo desde los postulados foucaultianos, en la medida en la que éste implica un entramado de elementos heterogéneos, discursivos y extradiscursivos que surge para responder a una urgencia en un momento histórico específico. Así, el dispositivo no se constituye únicamente por la unión de los elementos, sino que resulta indispensable la red que entre ellos se crea. Estas relaciones, a su vez, generan vínculos de poder-saber en tanto el dispositivo está ligado a uno de los bordes del saber que nacen de él y lo condicionan. Dicha relación implica una construcción de subjetividades en la medida en que se crean, recrean o reconfiguran sujetos a partir de diferentes prácticas, discursos, saberes y ejercicios.

2 Como se mencionó más arriba, nos centraremos en las polémicas públicas surgidas entre el Gobierno nacional, las FARC-EP y la oposición encabezada por el uribismo en la medida en que el corpus de análisis lo tomamos de los registros virtuales de los medios de comunicación nacionales y de la mesa de negociación (Oficina del Alto Comisionado para la Paz, particularmente). A pesar de que reconocemos que hubo —hay— muchos otros actores políticos en oposición al entonces Gobierno nacional, estas voces no contaron con tanta visibilidad por parte de estas plataformas virtuales. Adicionalmente, como veremos a lo largo del artículo, el GobjMS decidió responder, casi que de manera exclusiva y a lo largo del periodo seleccionado, a los postulados del uribismo.

3 Recordemos que la agenda de negociación estuvo compuesta por los siguientes puntos temáticos: desarrollo agrario integral, participación política, fin del conflicto, narcotráfico y consumo de drogas ilícitas, víctimas e implementación.

Presentaremos los contenidos en cinco partes. En la primera, propondremos una breve reconstrucción de la comprensión de la pedagogía de paz, en tanto dispositivo, por parte del Gobjms y de las FARC-EP, respectivamente. En la segunda parte, presentaremos el marco teórico a partir del cual abordamos las polémicas públicas y su uso pedagógico. En la tercera, daremos cuenta del contexto de polémica pública que hubo durante todo el proceso de paz hasta el plebiscito para la refrendación del primer Acuerdo Final, en el marco del dispositivo de pedagogía de paz. En la cuarta, analizaremos unas polémicas particulares, las cuales influyeron en ciertos discursos retomados por la pedagogía de paz en sus materiales escritos y audiovisuales. Y, en la quinta parte, concluiremos con una propuesta de análisis sobre los modos en que el uso de las polémicas presentadas potenció el carácter pedagógico del dispositivo.

## Breve reconstrucción de la comprensión de la pedagogía de paz por parte de las partes negociadoras

Desde el inicio, el dispositivo se configuró para dar cuenta, por un lado, del proceso histórico por el que estaba pasando Colombia durante esos años (y que hoy sigue) y, por el otro, para responder a la urgencia de fortalecer el proceso frente a las posiciones contrarias a la manera como se estaba proponiendo construir la paz desde la mesa de negociación. El dispositivo se fue reconfigurando desde la comprensión particular de la pedagogía de paz que cada uno de estos actores redefinió a lo largo del periodo seleccionado. La definición de *pedagogía de paz* que quedó consignada en el Acuerdo Final de Paz es:

Sistema Conjunto de Comunicación y Pedagogía del Acuerdo Final y divulgación sobre los avances de la implementación [el cual] incluye piezas pedagógicas para comunicar los contenidos del Acuerdo Final [...] y para difusión y pedagogía del inicio de la implementación del Acuerdo Final. (Gobierno nacional y FARC-EP, 2016, p. 191)

Adicionalmente, la guerrilla complementó la definición de la pedagogía como una oportunidad de enseñanza para que la *guerrillerada* entendiera el proceso de negociación, pero también como una posibilidad para fomentar la cultura, el deporte y la integración de su militancia guerrillera.

A pesar de los diferentes matices entre el Gobierno y la guerrilla, estos dos actores coincidieron en que la pedagogía de paz debía facilitar la comprensión

de una concepción compartida del proceso de las negociaciones y contribuir a generar condiciones que permitieran implementar los acuerdos a los que se llegaran en La Habana. Otra semejanza remite a las “funciones estratégicas” del dispositivo para garantizar un nivel suficiente de legitimidad del proceso de paz, por medio de la apropiación de los acuerdos para lograr su refrendación por medio del voto popular. En este orden de ideas, la definición del objetivo de la pedagogía de paz también representó una semejanza. Estos dos actores coincidieron en que era necesario aclararle a la sociedad civil y a la militancia guerrillera que en La Habana se estaba negociando el fin del conflicto, pero que la paz se construye con toda la población.

En lo que respecta a la realización del dispositivo llevada a cabo por el Gobierno, observamos que este optó por desplegar una numerosa serie de elementos de distinta índole y tono para lograr dirigirse a un destinatario igualmente amplio y heterogéneo: la sociedad civil urbana y rural. Para ello, reprodujo los acuerdos de paz parciales, a medida que se iban consolidando a través de documentos “originales”, documentos de prensa, cartillas, infografías, videos didácticos, videos explicativos y encuentros de convocatoria abierta y cerrada. Las variaciones en los formatos de los materiales de difusión y espacios de participación también se vieron reflejadas en los contenidos. A medida que fue avanzando el proceso de negociación y los acuerdos, la realización del dispositivo fue tomando más consistencia y el carácter pedagógico también se fortaleció. Esto se puso en evidencia, por ejemplo, en las cartillas que cada vez tuvieron menos texto y más imagen o en la producción de nuevos videos cortos y concisos. En algunos discursos decidieron ceñirse a los acuerdos y en otros optaron por responder a correlatos que estaban surgiendo en la esfera pública. Resulta interesante, entonces, reparar en las redes o los vínculos que se tejieron entre los diferentes elementos constitutivos del dispositivo: los materiales de difusión, los discursos, los escenarios, las convocatorias, los y las destinatarias, los y las enunciatoras. Así, lograron establecer una relación permanente y dinámica entre el relato que se estaba construyendo en La Habana y el que se construía como correlato en Colombia con el fin de legitimar un proceso que buscó el fin del conflicto y, por lo tanto, un país en paz.

En la realización del dispositivo de pedagogía de paz de las FARC-EP, el hecho de que el destinatario, en principio, fuera otro (la *guerrillerada*), permitió otros vínculos entre sus elementos. A este respecto, observamos que los escenarios pedagógicos que este actor dinamizó estuvieron acompañados por

actores externos a la guerrilla (países garantes del proceso, la ONU y el Gobierno colombiano), lo cual, probablemente, coartó sus discursos. No obstante, notamos una búsqueda por llevarles tranquilidad a sus propias filas con relación a su futuro en la vida civil, manteniéndose vigente al mismo tiempo su concepción de “la nueva Colombia”, ahora desde la legalidad. Lo anterior, teniendo en cuenta que la difusión de los espacios de participación y de los materiales realizados por las FARC-EP estuvo siempre limitada, en tanto actor armado al margen de la ley, durante todo el proceso de paz en general y, en particular, en lo referido al dispositivo pedagógico. De esta manera, se evidencia un dispositivo pedagógico constituido por un conjunto diverso de materiales, escenarios y de discursos tanto como de destinatarios y objetivos de intervención.

## Hacia una comprensión (aproximación) de las polémicas públicas y sus usos pedagógicos

De la mano con Amstutz et ál. (2005), quienes proponen comprender el conflicto como una situación estimulante para la formación del ser humano, y teniendo en cuenta adicionalmente los postulados de Amossy (2016, 2017) sobre la polémica como un ejercicio argumentativo que permite construir nuevas posibilidades, a lo largo de este texto procuramos visibilizar cómo un contexto de polémica pública permanente, que podría parecer adverso al proceso de paz y, específicamente, a un ejercicio pedagógico que se venía realizando por parte, por lo menos, de los dos actores protagonistas de este, permitió, por el contrario, alimentar y dinamizar el dispositivo pedagógico de paz.

Como lo señalamos antes, hemos decidido abordar el análisis de las polémicas públicas en concordancia con la comprensión positiva del conflicto que se propone desde algunas visiones de la pedagogía de paz (Amstutz et ál, 2005), ya que invitan a realizar una lectura “positiva” del disenso y del conflicto en términos de posibilidad de argumentación; es decir, como un mecanismo que permite el pensamiento, la creación o el refuerzo de identidades y la (re)construcción de saberes que se puedan llevar a cabo en aras de una pedagogía de paz. De esta forma, para el análisis de las polémicas públicas enmarcadas en el dispositivo pedagógico en cuestión, retomamos los postulados de Amossy (2016, 2017) sobre la teoría del *dissensus*, quien pone en evidencia que los disensos, en el contexto de las discusiones públicas democráticas, son más comunes de lo que se ha querido mostrar. Consideramos oportuno el énfasis que la autora realiza del

marco democrático en el que, por un lado, se ha caracterizado la teoría de la argumentación y la retórica y, por el otro, en el que ella desarrolla sus postulados sobre la polémica. Este aspecto es relevante para el caso que se estudia, en la medida en que Colombia se ha caracterizado por vivir en democracia a pesar del conflicto armado interno, lo cual ha sido utilizado como argumento para la salida pacífica, negociada y consensuada de los conflictos en general y, en particular, del armado, a pesar de las múltiples y fuertes estrategias de contraofensiva militar que también se han llevado a cabo de manera simultánea.

Amossy (2017), en *Apología a la polémica*, propone comprender la polémica pública como un ejercicio racional y argumentativo, a partir del cual se pone en cuestión la idea de que esta únicamente recurre a la violencia verbal y los sentimientos para deslegitimar otras posturas (políticas). En este sentido, la autora sostiene que la polémica pública cumple un rol constitutivo en el régimen democrático, en clave de lo que ella llama la retórica del *dissensus*, “cuyo objetivo último no es la búsqueda del acuerdo, cuyo modelo no es el diálogo, y [...] cumple no obstante funciones importantes en el espacio público” (2016, p. 25). En contraposición a las teorías clásicas de la argumentación y la retórica, se refiere a la manera no excepcional de gestionar los conflictos en los espacios democráticos pluralistas por medio de la argumentación, los cuales denomina *dissensus* y *agon*. Subraya, así, que la polémica implica confrontación de argumentos, puesto que busca defender un punto de vista divergente. Con respecto al carácter público de la polémica, Montero (2016), en sintonía con Amossy, aclara que la cuestión que genera el conflicto debe ser de interés general, al alcance de la ciudadanía, “común y compartida por una comunidad más o menos vasta de individuos” (2016, p. 15).

Amossy plantea que, a partir de la polémica pública, se busca gestionar un conflicto en un marco de disenso. Dicha polémica se crea cuando existen, por lo menos, dos respuestas distintas a una misma cuestión, lo que implica un ejercicio de justificación de suposiciones a partir de fundamentos. Esta exposición de argumentos conduce a grados variados de confrontación verbal. Así, la polémica se caracteriza porque es un debate que confronta puntos de vista opuestos sobre una cuestión de interés público y se lleva a cabo mediante tres procedimientos que están estrechamente ligados entre sí: la dicotomización, la polarización y el descrédito hacia la(s) otra(s) persona(s) y, finalmente, puede estar acompañado de pasión y violencia verbal. Esto es, no hay una pretensión por lograr un acuerdo sobre el conflicto en cuestión; no obstante, su gestión puede darle cabida a la posibilidad de razonar. Es una

disputa discursiva, a partir de argumentos, ya que es necesario un proceso de pensamiento para ganar el conflicto verbal. En términos de Montero, el intercurso que constituye la polémica “puede pensarse [...] como un campo de discursos en tensión que rodean y determinan una determinada formulación, enunciado o discurso: de allí que la polémica sea siempre una posibilidad en potencia” (2016, p. 11). En definitiva, la polémica invita a más voces a unirse a la discusión, a participar con argumentos.

En este orden de ideas, y en la medida en que los contextos de reconfiguración del dispositivo se caracterizaron por posturas dicotómicas y polarizadas frente al proceso, y generaron ciertas polémicas públicas relacionadas con los puntos de la agenda de negociación, afirmamos que dichas polémicas públicas tuvieron un papel pedagógico relevante. Decimos entonces que hubo un uso pedagógico de los disensos, de las polémicas públicas, en tanto la realización del dispositivo por parte del Gobjms retomó los argumentos de la oposición y procuró, a partir de argumentos, defender los acuerdos de La Habana y reforzar su legitimidad frente al pueblo colombiano.

Lo anterior, de la mano con la concepción del dispositivo desde el campo pedagógico (Grinberg, 2008, 2011; Langer, 2013; Palumbo, 2014, 2017; Simons y Masschelein, 2017), la cual propone comprender los *dispositivos pedagógicos* como una articulación de prácticas discursivas y no discursivas, de saberes, de procesos y de estrategias que convergen en los espacios-momentos de formación, en el encuentro entre, por los menos, dos sujetos, donde se crean subjetividades y se despliegan relaciones de saber-poder.

El despliegue de estas relaciones de saber-poder se dan en la medida en que el dispositivo está ligado a uno de los bordes del saber que nacen de él y lo condicionan, lo cual implica una construcción de subjetividades puesto que se crean, recrean o reconfiguran sujetos a partir de diferentes prácticas, discursos, saberes y ejercicios. En este sentido, planteamos una relación indisoluble entre política y pedagogía ya que se genera un encuentro de subjetividades, y de construcción de subjetividades, en torno a la socialización de valores, saberes y proyectos que reproducen o transforman estados de cosas (Palumbo, 2017).

## Contexto general de las polémicas durante el proceso de paz

Desde que se presentó públicamente la mesa de conversaciones para la paz en el 2012, las tensiones no tardaron en salir a la luz. Para ese momento,

el Gobjms había cumplido dos años de su primer mandato y las distancias políticas del presidente con su antecesor, Álvaro Uribe Vélez, cada vez eran más profundas. Como es sabido, Uribe Vélez se convirtió, por lo menos desde su primer mandato como presidente de Colombia (2002-2006), en una figura política con una importante incidencia en la opinión pública nacional y regional. Si bien Santos compartía —y comparte— muchos de los principios políticos liderados por Uribe, esta relación se fue debilitando progresivamente una vez Santos asumió la presidencia. Dicha relación fracturada se pudo percibir en las polémicas públicas permanentes entre estos dos actores, animadas por las críticas a las decisiones que tomaba Santos en su administración, las cuales variaban en sus grados de polarización según el tema en cuestión. Juan Manuel Santos, y por extensión, el proceso de paz en el que se inscribe la realización del dispositivo pedagógico por parte del Gobierno, tenía más contrincantes a pesar de las alianzas electorales pasadas: los demás partidos políticos, algunos sectores de la Iglesia católica y evangélica, los movimientos sociales y políticos de izquierda y, claro, la guerrilla de las FARC-EP. No obstante, las polémicas desatadas con estos últimos actores mencionados fueron menos y de menor intensidad ya que, entre otros motivos, contaron con poca o ninguna cobertura mediática.

Asimismo, las tensiones entre el gobierno y la guerrilla estuvieron presentes durante toda la fase exploratoria, como es de esperarse, y se mantuvieron durante todo el proceso de paz. Sin embargo, estas tensiones se fueron matizando o profundizando en función de los temas que se iban negociando en La Habana y la coyuntura política del país. Una de las primeras controversias, que desembocó en polémica pública, fue a propósito de la agenda acordada y con la cual dieron a conocer la fase pública de la mesa de conversación. Después de que Juan Manuel Santos anunciara el inicio de la fase pública del proceso de paz y explicara el funcionamiento de la mesa de conversaciones, a través de una alocución presidencial<sup>4</sup> transmitida por el canal nacional institucional y después reproducida por los demás canales de televisión nacionales, la guerrilla publicó un video<sup>5</sup> —dirigido especialmente a la *guerrillerada* y a sus bases— en el que su comandante, alias Timochenko, también anunció el inicio de las rondas de negociación y su compromiso con la paz.

4 Véase la alocución presidencial completa en <https://www.youtube.com/watch?v=6GKFKen0mi8>

5 Véase el video completo en <https://www.youtube.com/watch?v=RjvA518r6TU>

No obstante, dado que la dirección de las FARC-EP consideró que la delegación guerrillera había cedido mucho ante el Gobierno, con lo cual no estaba completamente satisfecha con la agenda de negociación acordada, Timochenko, en este video que después reprodujeron parcialmente los canales nacionales, fue más allá de lo establecido en la mesa de conversaciones y se refirió a otros temas que ocasionaron la polémica pública. El jefe guerrillero recordó el proceso de paz fallido con el expresidente Andrés Pastrana (1998-2002); mencionó algunos temas a los que no pudieron llegar a acuerdo con el gobierno actual, como el cese al fuego y de hostilidades bilateral desde el inicio; habló sobre el rol de las fuerzas armadas de Colombia y, finalmente, hizo referencia al papel de Cuba y Venezuela en el proceso de acercamiento entre estos dos actores. Estos cuatro temas, en particular, ocasionaron controversias en la esfera pública, además de que Timochenko apareció con el uniforme guerrillero y utilizó un lenguaje que se considera en Colombia como de extrema izquierda.

Así, algunas de las polémicas surgieron, por un lado, porque la oposición de derecha al proceso de paz empezó a alegar que la paz se estaba construyendo a espaldas del país, pues en las dos comunicaciones se hizo énfasis en el tiempo exploratorio presentado como exitoso. Además, comenzó a circular la idea de que iba a haber una agenda paralela y clandestina, lo cual podría implicar “entregarle el país a las FARC”. La alusión, por parte de la guerrilla, al rol de las fuerzas militares colombianas, al resaltar positivamente su trabajo, también generó incomodidades en los sectores de derecha y ultraderecha. Finalmente, el reconocimiento a la gestión de Venezuela, en particular, fue uno de los temas más sensibles. Probablemente, la primera acción política pública que llevó a estas fracturas políticas entre Santos y su antecesor fue la recomposición de las relaciones diplomáticas con Venezuela<sup>6</sup> en el 2010, hecho que fue utilizado por Uribe, y la oposición de derecha en general, para asegurar que Colombia se iba a convertir en un Estado “castrochavista”.

Por otro lado, la citada intervención de las FARC-EP mediante la difusión del video de Timochenko también generó tensiones con el gobierno, las cuales se prolongaron unas semanas más, con la filtración, por parte de Telesur y RCN Radio, del primer borrador conjunto con el que anunciarían oficialmente la instalación de la mesa de conversaciones. Estos hechos

profundizaron las desconfianzas que había entre los dos actores del proceso de paz, alimentadas por las opiniones públicas desfavorables. Empero, y en aras de que no se quebrara el proceso que iba a iniciar, hubo esfuerzos de las dos partes para que los desacuerdos entre ellos no se convirtieran en polémicas públicas o para que dichas polémicas desaparecieran pronto, llegando a consensos sobre los temas que se consideraban delicados. Luego, en agosto del 2013, las FARC-EP anunciaron un receso del proceso de paz en vista de que el presidente de la República había presentado un proyecto para refrendar los acuerdos en el marco de las elecciones presidenciales del 2014. Esta decisión no la compartió la guerrilla porque, en su opinión, el proceso de negociación no podía convertirse en una bandera electoral, con lo cual se pondría en riesgo el proceso de paz, ya que el uribismo tenía cada vez más fuerza por su rechazo a este. Por su parte, Santos pidió a su delegación de La Habana regresar al país.

Hemos incluido en este breve contexto algunas situaciones que anteceden el recorte temporal seleccionado para el análisis acá propuesto, en la medida en que las consideramos pertinentes, puesto que ponen en evidencias aquellos desacuerdos entre las partes negociadoras. Adicionalmente, se puede introducir un hito del proceso de negociación en general, y de la pedagogía de paz en particular, relacionado con la polémica pública, el cual corresponde a las elecciones presidenciales del 2014. Sobre la relación de la polémica pública con las coyunturas electorales, Catherine Kerbat-Orecchioni sostiene que el objetivo de un debate es el de predominar sobre el/la contrincente, por lo que:

[...] los debates mediáticos sobre temas políticos, y más específicamente, los debates electorales, en los que la polémica es llevada a su grado extremo en la medida en que el propósito último del intercambio, que determina la totalidad del comportamiento de los locutores, es el de lograr vencer al interlocutor en la interacción, con el objetivo de hacerlo también en las urnas. (2016, p. 98)

Si bien en el marco de dichas elecciones presidenciales se generaron alianzas del Gobierno de turno con diferentes partidos políticos, también hubo tensiones entre el Gobierno y el resto de los partidos, motivadas por el hecho de que no compartían completamente la manera de concebir la política del entonces presidente Santos, ni confiaban en su figura, así como tampoco en la guerrilla de las FARC-EP. No obstante, estas discusiones, debates y, en algunos casos, polémicas públicas, no tuvieron la fuerza ni la intensidad de las que protagonizó la oposición de derecha.

6 A finales de la segunda administración de Álvaro Uribe Vélez, el 22 de julio del 2010, el Gobierno de Venezuela rompió relaciones con Colombia, luego de que el expresidente Uribe presentara ante el Consejo Permanente de la OEA una denuncia por supuesta presencia de campamentos guerrilleros en territorio venezolano.

## Polémicas públicas y sus usos pedagógicos en la realización del dispositivo por parte del Gobierno colombiano

En la cartilla *Entérese del proceso de paz*, publicada por la Oficina del Alto Comisionado para la Paz (OACP), desde el equipo negociador del Gobierno, con el aval de la guerrilla, armaron una suerte de mapa sobre el proceso de paz. La primera versión<sup>7</sup> está dividida en ocho partes, cuyo séptimo apartado es un comunicado firmado por el jefe de la delegación del gobierno, Humberto de la Calle, sobre los mitos y las realidades del proceso de paz. De la Calle justifica este comunicado diciendo al principio que “Algunos opositores al proceso de diálogo en La Habana han puesto a circular versiones falsas y mitos inverosímiles sobre su verdadero alcance. Vamos a esclarecer enseguida las principales leyendas” (OACP, 2014, p. 13). Enumera, entonces, cinco “versiones” sobre los alcances del proceso de paz y, renglón seguido, las aclara. Estas versiones son: en La Habana se le está entregando el país a las FARC-EP; va a haber una reducción de las fuerzas militares y recorte de su estatus luego de la terminación del conflicto; la reforma rural integral afectará la propiedad privada; las conversaciones son clandestinas, a espaldas del país, y habrá impunidad para los responsables de crímenes de lesa humanidad.

Destacamos, así, el uso y la resignificación de algunos discursos desfavorables al proceso de paz que estaban circulando en la esfera pública, los cuales fueron retomados en el documento titulado “Mitos y realidades sobre el proceso de conversaciones”, publicado en junio del 2014 en las cartillas *Entérese del proceso de paz y en Todo lo que debería saber del proceso de paz. Visión, realidades y avances en las conversaciones que adelanta el Gobierno nacional en La Habana*. Después de dos años, entre mayo y junio del 2016 (previo al plebiscito), la OACP publicó once videos cortos llamados *Mitos urbanos sobre el proceso de paz* en su página de *YouTube*, a partir de los cuales pretendía “desmentir” dichos “mitos urbanos”, que remitían a algunos de los temas polémicos a los que se refieren en las cartillas citadas. Para el estudio acá propuesto, decidimos tomar estos dos materiales difundidos por el Gobierno de Colombia, ya que

permiten dar cuenta del ambiente polémico que se mantuvo durante todo el proceso de paz. A partir de estos documentos, a continuación, propondremos una reconstrucción de ciertas polémicas públicas que giraron alrededor de estos “mitos”, siguiendo la denominación elegida por el dispositivo pedagógico en la realización del Gobierno. Para dar cuenta de los contradiscursos, tomamos algunos registros de la prensa colombiana como parte del corpus de documentos en análisis.

### “Le van a entregar el país a las FARC” y “El proceso de paz llevará a un estado castrochavista”

La primera polémica a la que hacemos referencia es aquella que la OACP presenta como el mito respecto a que en La Habana “le van a entregar el país a las FARC” y “el proceso de paz llevará a un Estado castrochavista”. Estos enunciados fueron repetidos en diferentes ocasiones por la oposición de extrema derecha desde que se dio a conocer el proceso de negociación con la guerrilla y después cobraron más peso cuando se divulgó el tratamiento que recibiría el acuerdo sobre la Jurisdicción Especial para la Paz. Desde el inicio del proceso de negociación, se afirmó en numerosas ocasiones que Juan Manuel Santos le estaba entregando el país a la guerrilla o al castrochavismo. Esta aseveración fue motivada por diferentes situaciones; por ejemplo, en el marco de las elecciones presidenciales del 2014, estas afirmaciones se intensificaron.

A partir de dichas elecciones presidenciales, las polémicas públicas que perduraron en el tiempo, fueron protagonizadas, especialmente, por los miembros del partido de oposición al Gobierno, el Centro Democrático, y la administración de Santos. Retomando los enunciados arriba citados, en uno de los eventos públicos electorales de este último candidato, en una intervención del expresidente, este aseguró que la propuesta de Oscar Iván Zuluaga era “todo lo contrario del castrochavismo de Maduro, Santos, Petro y las Farc” (“Uribe”, 2014). No era la primera vez que Uribe se refería al castrochavismo, ni tampoco la última, puesto que logró hacer de este concepto una forma de crear adhesiones y simpatías con una parte de la población colombiana. Teniendo en cuenta el consenso social colombiano que rechaza la idea del castrismo en Cuba y del chavismo en Venezuela, ubicar a Maduro, Santos, Petro y las FARC-EP en el mismo grupo de castrochavistas no fue indiscriminado. Es necesario recordar que Uribe ha sido uno de los mayores opositores de los Gobiernos de Cuba y después también de los venezolanos liderados por

<sup>7</sup> De esta cartilla, la OACP elaboró por lo menos tres ediciones. Desde el cambio de gobierno en el 2018, la página web de la OACP fue modificada y gran parte de la información relacionada con la pedagogía de paz del reciente proceso de paz con las FARC-EP fue eliminada o distribuida en otras páginas web institucionales, con lo cual acceder a este material hoy es más complicado.

Chávez y luego por Maduro; oposición que se convirtió en política exterior de bloqueo, de la cual también participó, en su momento Juan Manuel Santos como ministro de Hacienda y de Defensa. No obstante, en vista de que una de las primeras acciones presidenciales del Gobjms fue recomponer las relaciones diplomáticas con este vecino país, la grieta con su antecesor se empezó a profundizar. Dadas estas distancias políticas, Uribe comenzó a señalar a Santos como castrochavista con la intención, entonces, de poner su reputación política en cuestión.

Sobre estas aseveraciones, Frank Pearl, plenipotenciario del Gobierno en la Habana, en el video *¿El proceso de paz llevará a un Estado castrochavista?* publicado el 12 mayo 2016, afirmó que:

Desde el primer día que nos sentamos con las Farc, quedó claro que acá no están en juego ni el modelo político ni el modelo económico. Los acuerdos que hemos logrado en el tema rural y en el tema político están dentro de nuestra constitución y de nuestro sistema económico. Aquí lo que hay son oportunidades de prosperidad, crecimiento e inversión con seguridad. (OACP, 2016)

Argumenta, entonces, que el Gobierno limitó los temas que se iban a discutir en La Habana, que los acuerdos a los que se han llegado están dentro de la marco legal y constitucional de Colombia, que no se rige con los principios de Cuba ni de Venezuela, y que, de hecho, lo que se pretende es fomentar el crecimiento económico del país.

Un año más tarde, en el 2015, en La Habana llegaron al acuerdo de crear el mecanismo de Justicia Transicional, en el marco de la Jurisdicción Especial para la Paz, el cual incluyó un tribunal para juzgar a los actores del conflicto armado que participaron en crímenes de lesa humanidad, incluidos la guerrilla, la fuerza pública nacional, los paramilitares y demás actores vinculados al conflicto. En este contexto, el fiscal general de la nación de ese entonces, en una comunicación pública sobre este mecanismo, aseguró que el expresidente y senador Uribe “podría ser investigado por el Tribunal para la Paz por hechos registrados cuando fue gobernador de Antioquia” (“Le van a entregar el país”, 2015),<sup>8</sup> lo cual generó, como era de esperarse, reacciones inmediatas. La primera respuesta de Uribe fue: “[I]e van a entregar el país a las Farc, van a hacer este daño por meterme a mí a la

8 El Tribunal Superior de Medellín, Antioquia, inició una investigación en contra de Álvaro Uribe por presunta responsabilidad en el caso de las masacres realizadas por paramilitares en las localidades de La Granja (1996) y de El Aro (1997), las cuales están ubicadas dentro del departamento que gobernaba Uribe, entre 1995 y 1997.

cárcel, valiente gracia, esa es la paz imperfecta que están buscando” (“Le van a entregar el país”, 2015). En el marco de este acuerdo, el expresidente retomó la anterior polémica, a partir de la cual la oposición de derecha denunciaba que el proceso de paz solo iba a servir para entregarle el país a la guerrilla y a la ideología castrochavista. En este caso, la oposición argumentó, por un lado, que el mecanismo se creó para juzgar a una sola persona y que este hecho demostraba la imperfección del proceso, resignificándolo con la fórmula “paz imperfecta”.

Mediante material pedagógico, el Gobierno reforzó los argumentos a favor del proceso de paz para refutar las ideas que estaban utilizando y buscando instalar desde la oposición. Sobre entregarle el país a la guerrilla a través del proceso de paz, afirmó:

Nada más alejado de la realidad. En primer término, las conversaciones se han venido ciñendo estrictamente a los puntos pactados en el Acuerdo General de La Habana [...] estos puntos son eficientes y suficientes para poner fin al conflicto y abrir, sin armas, una etapa amplia de transformaciones con garantías plenas para el movimiento que surja de las FARC y entre en la política.

En segundo lugar [...] no hay que confundir las intervenciones habituales de las FARC a través de las cuales dan a conocer las más disímiles posiciones políticas, con lo que ocurre en la Mesa de Conversaciones.

En tercer lugar, lo pactado hasta ahora en los dos primeros puntos de la Agenda, si bien contiene puntos trascendentales para una reforma rural integral y para una nueva apertura democrática, está inscrito fielmente en el ideario del Estado Social de Derecho (OACP, 2014).

El primer argumento hace referencia a los términos que se definieron en el marco del Acuerdo General de La Habana del 2012, los cuales se dieron a conocer desde el principio. El siguiente argumento está dirigido a recordar que el Gobierno sigue siendo opuesto a las FARC-EP, a pesar del proceso de paz. Eligen un argumento que le resta importancia al interlocutor de las negociaciones dado que, con esta afirmación, el Gobierno se mueve del lugar de “iguales” con la guerrilla y busca generar simpatía con la oposición, a quien va dirigido el discurso. Y terminan la argumentación aclarando que los dos acuerdos a los que han llegado hasta la fecha (junio del 2014) se inscriben “fielmente en el ideario del Estado Social de Derecho”, lo cual correspondería a un contrargumento sobre la idea de un Estado castrochavista.

En el video titulado *¿En La Habana los negociadores del Gobierno le están entregando el país a las Farc?*, publicado en junio del 2016, el general retirado Jorge Enrique Mora, quien era plenipotenciario del Gobierno en La Habana, inicia la intervención con un argumento de autoridad (“42 años de mi vida militar se los dediqué a mi ejército”), y resalta sus años en las Fuerzas Armadas de Colombia y el papel de los militares en la defensa del territorio nacional. Continúa diciendo que, gracias al trabajo de los militares, hoy las FARC-EP están sentadas en La Habana. Con este segundo argumento, desplaza el énfasis hacia el ejercicio de las fuerzas militares y deja a un lado el aspecto político. Luego, subraya que el fin del conflicto se logrará con “la generosidad de los colombianos [la cual] permit[irá] que las Farc se reintegren a la sociedad”. Agrega que “las armas de las FARC desaparecerán para siempre, para que nunca jamás sean utilizadas”, que “las FARC se reincorporan para respetar a la sociedad, a las instituciones y a nuestro sistema democrático” y termina su intervención acudiendo a la esperanza, cuando afirma que “estamos en La Habana para una Colombia con futuro, una Colombia sin conflicto”.

Vemos, entonces, el uso pedagógico que se le dio a estas primeras polémicas públicas. Aun cuando los argumentos que utiliza el Gobierno están respaldados por el mismo Acuerdo (el cual se está criticando desde los argumentos que polemizan con este), procura explicarlos utilizando otro lenguaje, otras palabras, y a partir de diversos formatos que le permitan reafirmar el mensaje a los diferentes sectores de la sociedad. Por ejemplo, el de la cartilla implica un lenguaje sencillo y explicativo mientras el del video busca garantizar una proximidad e inmediatez en el mensaje.

Lo que observamos a partir del uso pedagógico de estas polémicas públicas particulares es un distanciamiento por parte del Gobierno de la postura política con la guerrilla, creando un “nosotros” —el Gobierno— que se sienta en una mesa de negociación con un “ellos” —la guerrilla—. Esto es, se reafirma una identidad, que busca legitimidad por parte de la población colombiana en general y con la oposición al proceso de paz en particular. Esta aceptación se busca, además, por medio de la afirmación de uno de los principios que rigen el proceso de paz, relacionado con el respeto por la propiedad privada y la inversión. En consecuencia, polémica, dispositivo y pedagogía se entrecruzan en la disputa por la construcción de identidades individuales y colectivas (de un “nosotros”).

## “Impunidad total para las FARC-EP”

En mayo del 2016, desde La Habana, las delegaciones dieron a conocer el mecanismo para garantizar la continuidad y aplicación del Acuerdo de Paz<sup>9</sup> mediante un comunicado conjunto en el que anunciaron que

[h]emos llegado a un acuerdo para brindar seguridad y estabilidad jurídica al acuerdo final, para asegurar su introducción al ordenamiento jurídico colombiano y para dar garantías de cumplimiento de dicho acuerdo final, tanto conforme al derecho interno colombiano como conforme al derecho internacional. (Gobierno de Colombia y FARC-EP, 2016)

Este acuerdo ocasionó una de las polémicas públicas más fuertes del proceso de paz. Además de la trascendencia del asunto, este incluyó acciones que se debían llevar a cabo inmediatamente para que fuera un hecho el carácter constitucional, como presentar la ley correspondiente ante el poder legislativo del país. En este caso, como en los anteriores, las reacciones que más resonaron fueron, de nuevo, las de Uribe, quien se encontraba en Miami (EE. UU.) en un evento sobre la democracia en las Américas. En una entrevista que le hizo el noticiero colombiano NTN24 sobre dicho acuerdo, él respondió:

¿Cómo podemos aceptar que el gobierno colombiano lo ponga [a las FARC-EP] en pie de igualdad con nuestro estado democrático? ¿Cómo podemos aceptar que el gobierno colombiano y ese grupo terrorista se auto-proclamen constituyentes, cambien nuestra constitución para darle impunidad a ese grupo terrorista? Eso tiene todos los riesgos jurídicos porque, así involucren al Consejo de Seguridad [de la ONU], en cualquier momento esa impunidad total que se le ha dado a este grupo puede activar la jurisdicción de la Corte Penal [Internacional] y, desde el punto de vista interno, ese es un acuerdo que en algún momento se puede derogar, como derogaron las leyes de punto final de Chile, Argentina o, en (sic), aplican la del Salvador. (NTN24, 2016, 13 de mayo)

En esta intervención, el expresidente recurre a algunos temas que habían ocasionado controversias durante el proceso de paz, como la posibilidad de llamar a una constituyente para refrendar el Acuerdo

9 Decidieron elevar los acuerdos a la categoría de *acuerdo especial*, figura contemplada en el derecho internacional humanitario, cuyo objetivo radica en darle vía libre a las partes para terminar o humanizar la guerra. Adicionalmente, para incorporar el Acuerdo al ordenamiento jurídico colombiano, se propuso hacerlo a través del bloque de constitucionalidad, el cual implica que dicho Acuerdo entrará a hacer parte de la Constitución Política de Colombia por vía de uno de sus artículos (el 93), para así, crear un artículo transitorio.

Final, iniciativa que había sido impulsada por el Centro Democrático<sup>10</sup> y por las FARC-EP, entre otros, al inicio de las rondas de negociación. No obstante, en esta entrevista, Uribe invierte esa idea, y la presenta como negativa. Sin dejar de lado, entre otras cosas, que lo que estaban proponiendo desde La Habana no era una asamblea constituyente sino una ley con aval constitucional. En esta línea, el expresidente y senador maximiza a tal punto la decisión de volver constitucional el Acuerdo Final, que, para tornar absurdo el Acuerdo, lo asimila con una constituyente. En esta vía de ridiculizar el proceso de paz, asegura que el Gobierno y los “terroristas” se autoproclamaron constituyentes, lo cual agrava la situación pues implica que pasaron por encima del pueblo colombiano. Por otro lado, se refiere a la guerrilla como “terroristas”. Con esta caracterización de las FARC-EP, les quita el estatus de sujeto político con el que se puede negociar. En consecuencia, con respecto al argumento sobre el peligro que puede representar ese mecanismo de seguridad jurídica al permitir, eventualmente, el ingreso de la Corte Penal Internacional a Colombia pretende mostrar lo débil de este acuerdo y su futuro fracaso. En una entrevista posterior, en el mismo noticiero, Uribe especifica este punto:

La ley de impunidad total de 1993 de El Salvador se cayó hace pocas semanas. 23 años después. Aquí puede ocurrir lo mismo, porque Colombia es miembro de la Corte Penal Internacional, que exige reclusión para esos delitos. Colombia es miembro del Tratado Interamericano de Derechos Humanos, que exige sanciones severas para esos delitos. (NTN24, 2016, 5 de agosto)

La mención a la derogación de las leyes de punto final en los tres países señalados, Chile, Argentina y El Salvador, pretende alertar a la población colombiana del fracaso inminente que representa la medida adoptada para asegurar la implementación del Acuerdo, y lo compara entonces con tres casos reales. Su argumento, por el ejemplo del caso particular a partir del cual se pretende generalizar, cobra fuerza en la medida en que está respaldado por hechos que ya sucedieron, que se pueden comprobar, a pesar de que sean presentados de manera descontextualizada.

Retomando a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), cuando afirman que la argumentación se basa en premisas que son comunes a quien enuncia y al auditorio, las cuales permiten puntos de acuerdo y sin las cuales no sería posible intercambiar o llegar a consensos, el primer argumento elegido por Uribe Vélez cobra peso

y relevancia porque parte de una premisa implícita compartida con una parte de la población: con la guerrilla no se puede y no se debe negociar, pues es considerado como un grupo terrorista. La guerrilla se debe rendir ante la ley y ante la institución del Estado. Con lo cual, concluye o reafirma que el proceso de paz es imperfecto. Se observa, por otro lado, cómo las intervenciones de Uribe van aumentando el nivel de agresividad y radicalismo. En cada caso mezcla ideas que habían estado circulando por los medios de comunicación y el recurso a las emociones se reactiva, relacionadas con el miedo por el futuro incierto de las FARC-EP en tanto se habilita su acceso al poder.

En la cartilla, De la Calle se pronuncia sobre esta polémica en el quinto mito y señala:

El Marco Jurídico para la Paz contempla los límites generales de una estrategia integral de justicia transicional que necesariamente tendrá que enmarcarse en las obligaciones internacionales del Estado colombiano. La integralidad se refiere, por un lado, a lograr una aplicación coherente de una serie de distintas medidas judiciales y extrajudiciales para la satisfacción de los derechos de las víctimas a la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición; y de otro, a permitir la reintegración sostenible de los ex combatientes a la vida civil.

Todo el esfuerzo que adelanta el Gobierno para lograr la terminación del conflicto debe concluir en un fortalecimiento integral de la justicia y el imperio de la ley en todo el territorio nacional, lo cual es la verdadera garantía de no repetición.

El tratamiento jurídico de quienes hayan participado en graves violaciones a los DDHH en la fase de transición depende de su disposición a reconocer su responsabilidad, hacer frente a sus víctimas y participar activamente en la reconstrucción de la verdad y la reparación de las víctimas.

[...] Más allá del número de procesos penales y los años de privación de la libertad, la verdadera lucha contra la impunidad se concentra en develar qué fue lo que sucedió y por qué; reconocer a las víctimas y repararlas integralmente de manera pronta; y atribuir responsabilidad a los máximos responsables de los crímenes internacionales, a través de mecanismos públicos, de fácil acceso, con decisiones prontas y claras, que le permitan a las víctimas y a la sociedad en general, volver a confiar en las instituciones. (OACP, 2014)

Los argumentos que el Gobierno elige incluir en las cartillas respecto al tema de la impunidad buscan movilizar un sentido común instalado en la población colombiana sobre la eficiencia de los procesos

10 A finales del 2014 y principios del 2015, el expresidente y senador Uribe propuso una asamblea constituyente limitada para implementar el Acuerdo de Paz (“Uribe propone”, 2015).

penales hegemónicos que reivindican la cárcel como institución central. Esta intención se vincula con uno de los propósitos principales del proceso, asociado a la importancia de la reconstrucción de la verdad de los hechos cometidos durante el conflicto armado, en aras de la satisfacción de los derechos de las víctimas. Si bien en este movimiento de foco (en las víctimas y no únicamente en los “criminales”) podría estar de acuerdo una gran parte de la población, incluso quienes simpatizan con los postulados uribistas, la comprensión de la cárcel como el mejor mecanismo para penalizar a quienes violan las leyes sigue siendo el que prima, en contraposición a la posibilidad de “pagar las penas” de manera alternativa, cuando no están relacionadas con la violación al derecho humanitario internacional, con la restricción de la libertad y realizando trabajo comunitario, tal como establece el Acuerdo de Paz.

De esta manera, el Gobierno argumenta a favor del Acuerdo de Paz, y asegura que la guerrilla no saldrá impune luego de la firma del Acuerdo. Para ello se vale de una serie de aclaraciones conceptuales: al inicio del texto citado, comienza clarificando el concepto de “integralidad”. Sobre este resalta que contempla varias medidas judiciales y extrajudiciales que están dirigidas a satisfacer los derechos de las víctimas y a garantizar la reintegración de la *guerrillera*. Le agrega a esta definición la intención de que, con esta ley, finalmente, se acobije efectivamente a todo el territorio nacional, producto de lo pactado en el Acuerdo Final. Sobre el mecanismo que definieron para pagar las penas por parte de quienes hayan participado en la violación de derechos humanos, vuelven a hacer énfasis en el componente de la verdad a partir del reconocimiento de responsabilidades frente a las víctimas. Con este tipo de argumentos, la OACP intenta desglosar y resumir el contenido del acuerdo parcial sobre la justicia integral para la paz, buscando subrayar el hecho de que el eje está en las víctimas. No resulta una cuestión menor la reafirmación, en este caso, del lenguaje conceptual propio del Acuerdo dado que esta ausencia de traducción a otros lenguajes, en aras de la precisión terminológica, posee consecuencias en los modos en que saberes e identidades son construidos por el dispositivo de pedagogía de paz en su realización por parte del Gobierno.

### “Las FARC-EP pagarán penas simbólicas por sus crímenes”

Como hemos señalado hasta acá, la mayor polémica giró alrededor del “castigo” que debían recibir la las FARC-EP, particularmente los altos mandos, en el marco del proceso de paz. A continuación, presentamos una nueva polémica que giró alrededor de las implicaciones de dicha jurisdicción con respecto a la “rendición de cuentas” ante el Estado y la sociedad colombiana por parte de dicho grupo. En este último proceso de

paz con las FARC-EP, se evidenció que uno de los factores que le permitió a este último llegar hasta la firma del Acuerdo Final fue el consenso acerca de buscar soluciones alternativas para que la guerrilla se hiciera cargo de los delitos cometidos y respondiera por ellos, de una manera distinta a la cárcel ordinaria, a la justicia tradicional. No obstante, y como es de esperarse, el Gobierno tampoco estuvo dispuesto desde el principio a que el proceso se redujera a un cese de actividades violentas en el país por parte de esta organización y que ésta saliera “ilesa” legalmente. Para el Gobierno, la guerrilla debía ser juzgada.

Teniendo en cuenta estas salvedades generales, el acuerdo de La Habana en lo relativo a la Justicia Especial para la Paz (JEP), diferencia entre los crímenes de lesa humanidad y otros crímenes, entre quienes fueron responsables directos de estos (como el caso de mandos altos) y quienes los ejecutaron o participaron de manera indirecta. En este orden de ideas, los diversos mecanismos para cumplir la condena por los delitos tienen en cuenta estos diferentes niveles de responsabilidad y de gravedad —en términos de afectación a la comunidad, por ejemplo—, pero también el compromiso con la verdad. Esto quiere decir que quienes cometieron dichos crímenes y acciones violentas deben contar toda su verdad sobre los hechos por los que se les acusa para poder acceder efectivamente a la JEP; es decir, para no pasar por la justicia ordinaria que implica restricción de la libertad en cárceles. Y, por otro lado, establece que la Jurisdicción Especial determine los casos de crímenes de lesa humanidad y las personas que deben ser juzgadas por ellos, quienes, a su vez, serán sometidas a restricción efectiva de la libertad y trabajo para la comunidad.

En la misma lógica de las anteriores polémicas públicas, en cuanto se conoció públicamente este aspecto del Acuerdo, la oposición de derecha salió a la esfera pública a manifestar su desacuerdo. En una de las últimas entrevistas, antes del plebiscito, Uribe dijo lo siguiente sobre la “pena simbólica” con la que se beneficiaría a las FARC-EP:

Esta paz que se está firmando, en la cual, por ejemplo, la FARC, que es campeona mundial de violación de mujeres, que ha reclutado tanta niña, las ha violado, que cuando, las han obligado a entregarle el cuerpo a los cabecillas y han resultado embarazadas, también las han obligado, con fusil, a abortar. Y no van a ir a la cárcel los responsables de esos delitos. No van a ir a la cárcel los responsables de las graves masacres. No van a ir a la cárcel los responsables de los carros bombas, de los burros bombas, de los collares bombas. No van a la cárcel esos cabecillas. Así sea por tiempo corto. Y además les dan derecho de legibilidad política al narcotráfico. Y la FARC es el principal cartel de cocaína del mundo.

A sus máximos responsables no los extraditan, ni van a la cárcel en Colombia, les dan elegibilidad política. Quiero recordar: nosotros extraditamos cerca de 1200 narcotraficantes durante nuestro gobierno. Entonces, nosotros hemos dicho: esto no va a conducir a una paz estable, a una paz duradera. (NTN24, 2016, 5 de agosto)

La pregunta principal de esta entrevista fue sobre las razones que lo motivaron a él y a la oposición de derecha a impulsar el No en el plebiscito. En este contexto, el hoy senador recurrió nuevamente a los sentimientos y las emociones para desvirtuar el Acuerdo entre el Gobjms y las FARC-EP. Si bien es cierto que a lo largo de los años a esta organización guerrillera se le ha acusado de cometer los crímenes a los que se hace referencia en la entrevista, también lo es que el proceso de paz pretende dilucidar esos hechos. Y en lo que respecta al mecanismo por el cual la guerrilla va a dar cuenta de sus responsabilidades, el expresidente asegura que el hecho de que no vayan a ir a la cárcel o a ser extraditados —como sí se hizo durante su gobierno— significa que no van a ser castigados ante la ley y, por lo tanto, que el castigo va a ser simbólico.

De esta manera, en la primera parte de la transcripción de la entrevista, cuando Uribe se refiere a los hechos cometidos por esta guerrilla, señala: “la FARC, que es campeona mundial de violación de mujeres, que ha reclutado tanta niña, las ha violado, que cuando, las han obligado a entregarle el cuerpo a los cabecillas y han resultado embarazadas”. Este fragmento evidencia claramente la estrategia argumentativa escogida por el expresidente en esta intervención, apelando constantemente a las emociones, tratando de generar rechazo, en este caso, frente a la organización guerrillera por el carácter de los hechos. Cierra dicha lista de actos con un argumento que resalta la agresividad de estos: “también las han obligado, con fusil, a abortar”, al especificar que la imposición a abortar —lo cual ya resulta agresivo—, se hace con un fusil en mano. Elige, entonces, atacar al Gobierno, por medio de la deslegitimación de la guerrilla como interlocutor de la mesa de conversaciones y no a través de contrargumentos. Otro apartado que pone en evidencia esta estrategia argumentativa es el siguiente: “Y la FARC es el principal cartel de cocaína del mundo”, en tanto procura desacreditar a la guerrilla por medio del señalamiento de una de las características impopulares que se le han asignado, refiriéndose a ella como el cartel de cocaína más grande del mundo, a pesar de que se trata de un hecho no confirmado.

Frente a estas versiones, el Alto Comisionado para la Paz, en uno de los videos difundidos el 13 de mayo del 2016, aseguró al respecto que:

Las sanciones serán: actos de reparación, acciones de reparación a las víctimas en los territorios, en condición de restricción efectiva de la libertad hasta por ocho años, para quienes reconozcan toda la verdad de los crímenes cometidos. O cárcel, hasta por 20 años, para quienes no lo hagan. Eso no es simbólico, eso es real y es una enorme contribución a la justicia y a la paz. (OACP, 2016)

Esta es una intervención de afirmaciones positivas y de negaciones refutativas (“esto no es simbólico”), en la media en que expone cómo serán las sanciones. A partir de los ejemplos, se pretende explicar por qué no se trata de unas penas simbólicas, sino que, efectivamente, los guerrilleros tendrán que realizar una serie de acciones para resarcir sus “infracciones”. Se podría pensar que pretende invertir los contrargumentos del No al plebiscito a partir de datos concretos y, de esta manera, evitar las especulaciones y las generalidades. Para este fin, expone ejemplos de sanciones y resultados esperados concretos como “acciones de reparación a las víctimas en los territorios, en condiciones de restricción efectiva de la libertad hasta por ocho años” o “cárcel, hasta por 20 años, para quienes no [reconozcan toda la verdad de los crímenes cometidos]”.

Considerando que esta última polémica pública reseñada aparece de la mano con la anterior, pues se refieren al mismo tópico —la JEP—, el uso pedagógico que se le da a esta última contiene contenido menos conceptual e intenta ir más allá del contenido literal de los acuerdos parciales y del Acuerdo Final, eligiendo un contenido más explícito con respecto a las anteriores respuestas. Esto es, podría ser posible que en este momento del proceso de paz y de las polémicas existiera un grado de impotencia por parte del Gobierno frente a la búsqueda por clarificar los alcances de los acuerdos de la mesa de conversaciones, con lo cual, esta intervención del Alto Comisionado recurre a ejemplos que contienen información más evidente para resaltar el punto que quieren demostrar.

Los ejemplos de las polémicas públicas acá presentados son un reflejo del escenario polémico generado durante todo el proceso de paz y, en particular, de los argumentos que fueron utilizados por los diferentes actores de la oposición, especialmente el uribismo; argumentos que fueron bajando o subiendo de intensidad a largo de los cuatro años que duró la Mesa de Conversaciones y, en particular, en el recorte temporal seleccionado para este análisis. Y, a su vez, ponen en evidencia el uso pedagógico que se les dio en el marco de la realización del dispositivo pedagógico por parte del Gobierno nacional, negociador de turno.

## La polémica como posibilidad pedagógica

Podemos analizar el uso pedagógico de estas polémicas a partir tanto de las identidades individuales y colectivas conformadas y (re)construidas, como de los saberes que circularon y se (re)configuraron en relación con su uso pedagógico. Se señalaba al principio de este texto que la polémica se lleva a cabo mediante tres procedimientos: la polarización, la dicotomización y el descrédito. La primera en cuanto fenómeno retórico “puede definirse como un proceso a través del cual un público extremadamente diversificado se fusiona en dos o más grupos fuertemente opuestos y mutuamente excluyentes que comparten gran solidaridad con respecto a valores que el argumentador considera fundamentales” (King y Anderson, citados en Amossy, 2016, p. 28). Esto es, en la medida en que la polémica implica, por lo menos, dos tesis opuestas en confrontación, puede suceder que se concrete en divisiones entre grupos antagonistas en los que cada uno establece su identidad social oponiéndose al otro y convirtiéndolo en símbolo del error y del mal. Esta división entre grupos antagónicos implica un “nosotros” y un “ellos”:

[E] “nosotros” está constituido en los hechos por un “ello”; símbolo de lo que hace posible cualquier “nosotros”, ese “ellos” aparece de hecho como una exterioridad constitutiva. [...] [L]as identidades colectivas pueden transformarse siempre en relaciones compatibles, aunque “el antagonismo no puede ser jamás eliminado y él constituye una posibilidad permanente en política”. (Mouffe, citada en Amossy, 2017, pp. 35-36)

Es decir que las identidades son constituidas a partir del disenso, del conflicto, de la confrontación, de lo que en un ideal democrático se pretende evitar, evadir u ocultar. Y, en la misma línea, aparece entonces la posibilidad de construcción de identidades políticas, como identidades pedagógicas.

A partir del uso pedagógico que se les dio a las polémicas públicas acá expuestas, se podría decir que la realización del Gobierno procuró formar, por lo menos, dos “nosotros” distintos. Uno de ellos está constituido por el Gobierno colombiano y por las FARC-EP, representado en la Mesa de Conversaciones de La Habana. Esta identidad fue determinada alrededor de la idea de un proceso de negociación para la construcción de un país en paz. A su vez, esta identidad fue reafirmada por el compromiso de las dos partes de reconocer y responder por ciertas responsabilidades de actos cometidos en el marco del conflicto armado. A este “nosotros” se le podría derivar un (“nosotros”)’ (nosotros prima), el cual va más allá de la mesa de conversaciones como una

unidad e incluye, por una parte, esos otros actores sociales y políticos que estuvieron activos durante todo el proceso de paz como movimientos sociales y gremiales y organizaciones de derechos humanos y, por otra parte, a la población colombiana en general, procurando instalar la idea de que en el centro del proceso de negociación estaban las víctimas y la construcción de la paz. Este (“nosotros”)’ podría denominarse, retomando la nominalización que circuló en los medios de comunicación, como “los amigos de la paz”. El “ellos”, como exterioridad constitutiva de este primer “nosotros” —incluido el (“nosotros”)’—, es encarnado por los discursos que expresaron rechazo al proceso de paz. Este “ellos” fue denominado como “los enemigos de la paz”, donde estaban incluidos actores políticos colectivos como el mencionado uribismo.

El segundo “nosotros”, que probablemente tuvo menos éxito en su constitución dado el nivel de polarización con el uribismo, es el que el Gobjms intentó constituir o reconfigurar a partir de su realización pedagógica del dispositivo. Esta identidad tiene una historia que va más allá del proceso de paz, a partir de la cual se busca generar vínculos políticos y de afecto con sus antiguos aliados. En la respuesta al primer mito, sobre entregarle el país a la guerrilla, la OACP dice que “no hay que confundir las intervenciones habituales de las FARC a través de las cuales dan a conocer las más disímiles posiciones políticas, con lo que ocurre en la Mesa de Conversaciones” (OACP, 2014). Con esta intervención, como señalamos más arriba, el Gobierno diferencia a esa guerrilla que está sentada en La Habana negociando la salida política del conflicto armado de aquella que ha representado la organización levantada en armas más grande del país, con la que no comparte los presupuestos políticos.

A propósito de la (re)configuración de saberes, podríamos decir que quienes generaron las polémicas públicas, específicamente el uribismo, tuvieron una intención de recuperar y apelar a saberes más relacionados con la experiencia y la emotividad del pueblo colombiano fundado en una gran audiencia nacional. Observamos así una apelación a las emociones como estrategia argumentativa. Estos saberes son recuperados y reconstruidos a partir de la puesta en circulación en las intervenciones en medios de comunicación masiva de un cúmulo de anécdotas y recuerdos sobre los hechos de violencia cometidos por la guerrilla y, así, se busca generar rechazo por parte de toda la sociedad al acuerdo de paz. La reconstrucción de dichos saberes más experienciales pasa por la recuperación positiva de las políticas contrainsurgentes y contraterroristas implementadas durante las administraciones de Uribe, las cuales él considera como benéficas para la sociedad colombiana.

En lo que respecta a los saberes construidos y transmitidos por la realización del dispositivo de paz del gobierno de Santos, estos estuvieron más relacionados con la divulgación de un saber técnico o científico relativo a los distintos puntos del Acuerdo y a las polémicas públicas en circulación. Este tipo de saber responde a la estrategia del equipo negociador del Gobierno de ceñirse estrictamente a lo que fueron pactando en La Habana, con lo cual, los saberes transmitidos siempre tuvieron una estrecha y evidente relación con los contenidos de los acuerdos parciales. A partir de los documentos escogidos para este análisis de las polémicas, pareciera que este saber científico se encuentra, retomando a Bernstein (2005), descontextualizado<sup>11</sup> por cuanto no recuperó la cotidianidad ni las tramitaciones locales de las experiencias traumáticas vividas por la población civil durante el conflicto armado en el periodo de tiempo seleccionado, quizás con excepción de la última polémica donde se vislumbra la incorporación de un contenido más explícito referido a las sanciones que se le aplicarán a la guerrilla.

Es decir, estos materiales no ponen en evidencia ningún diálogo directo y real con la población colombiana, donde sus contenidos entraran en un proceso de recuperación de saberes más experienciales y vivenciales, cuestión que podría esperarse en tanto los puntos de la agenda de negociación parten de las problemáticas que se consideran que han permitido el conflicto armado entre el Estado y la guerrilla de las FARC-EP. A este respecto, no hay evidencia de estrategias pedagógicas locales, en el marco de esta realización —y tampoco de la de la guerrilla— a partir de las cuales hubiera una adaptación de los acuerdos parciales a las realidades locales. Es posible que esta carencia de concreción de los materiales pedagógicos responda a un criterio de inmediatez en la necesidad de socialización de los acuerdos de cara a los tiempos impuestos por el plebiscito y, en este sentido, a que el Gobierno tuviera la obligación constitucional de hacer llegar esta información a todo el territorio nacional —más allá de si lo logró efectivamente o no—, lo cual implicaba un destinatario amplio y, en consecuencia, heterogéneo.

Retomando los postulados de la retórica y la teoría de la argumentación, señalados por Amossy (2016), a partir de los cuales se rechaza la polémica por obstruir el objetivo utópico democrático —el consenso—, a modo de recopilación, podríamos señalar que los argumentos, enmarcados en las polémicas retomadas y utilizadas por la realización del dispositivo pedagógico del Gobierno, tuvieron el siguiente trayecto:

11 El autor entiende por *saberes descontextualizados* aquellas situaciones pedagógicas que carecen de procedimientos de apropiación y reformulación de un discurso, en tanto el objetivo deja de ser transmitirlo en contextos distintos al de su contexto de producción.

primero constituyeron polémicas —instaladas por parte de la oposición al proceso de paz—, luego una estrategia pedagógica —el uso pedagógico de dichas polémicas públicas en el marco de la realización del dispositivo por parte del Gobierno— y, después, se convirtieron en acuerdos —materializados en el Acuerdo Final y Definitivo—. Es decir, construyeron una nueva versión del acuerdo de paz. En esta medida, se podría decir que en el caso del dispositivo de la pedagogía de paz se manifestó una excepcionalidad con respecto a la búsqueda de consenso, puesto que durante el proceso de paz se generaron varias situaciones discursivas polémicas, no obstante, resultaron en acuerdos entre el Gobierno y la guerrilla de las FARC-EP. De alguna manera, sería posible señalar que con los diálogos de paz se estaba buscando una democracia sin conflicto armado y con ella su horizonte utópico: el acuerdo, no solo entre el Gobierno y las FARC-EP, también con la sociedad civil, el pueblo colombiano, como se insistió a lo largo del proceso. Por esto, fue fundamental que parte de las polémicas se “convirtieran” en acuerdos. A este respecto, cabe mencionar el segundo y definitivo acuerdo de paz, el cual incluyó ciertas propuestas —argumentos— de la campaña por el No. Desde la misma mesa de conversaciones (Gobierno y guerrilla), al final, incluyeron varios de los puntos que atacaban el Acuerdo Final, los cuales fueron reconocidos como argumentos válidos y no únicamente como mentiras infundadas.

Por último, si bien consideramos que la polémica misma podría tener un componente pedagógico no intencional, pues a través de esta se transmiten valores y saberes a la sociedad, acá analizamos el uso deliberado que se le dio a ciertas polémicas públicas desde el dispositivo de paz. De este modo, uno de los aspectos que resultan relevantes de señalar, a partir de esta reconstrucción y análisis del uso pedagógico de las polémicas públicas reseñadas, es el carácter instrumental, con fines pedagógicos, de las polémicas públicas por parte del Gobierno. Dicha inclusión de polémicas fue introducida en su realización a través de los materiales de difusión y a partir de una dimensión técnica traducida en la prevalencia de saberes científicos descontextualizados. De este modo, desde la realización del Gobierno buscaron construir, en primera medida, un “nosotros” —incluido el (“nosotros”)— que fortaleciera el proceso de paz y, de alguna manera, humanizara a la guerrilla —interlocutor—, corriéndola del imaginario de “terroristas” con quienes no se podía dialogar ni negociar. Y, en segunda medida, no dejaron de lado ese antiguo “nosotros” que se fue deteriorando y desvaneciendo al pasar de los años y que, en el marco de las rondas de conversación, no era favorable para el fin último de estas: la refrendación y posterior implementación exitosa del Acuerdo Final para la Paz.

## Referencias

- Amossy, R. (2016). Por una política del *dissensus*: las funciones de la polémica. En A. S. Montero (comp.), *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias* (pp. 25-38). Prometeo Libros.
- Amossy, R. (2017). *Apología de la polémica*. Prometeo Libros.
- Amstutz, J., Mazzarantani, E. y Paillet, M. (2005). *Pedagogía de la paz. Construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos*. Edualter. [http://www.edualter.org/material/pedagogia\\_de\\_la\\_paz.pdf](http://www.edualter.org/material/pedagogia_de_la_paz.pdf).
- Bernstein, B. (2005). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Akal. (Original publicado en 1975).
- Gobierno de Colombia y FARC-EP. (2016, 12 de mayo). Comunicado Conjunto #69. OACP. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/documentos-y-comunicados-conjuntos/Documentos%20compartidos/Comunicado-Conjunto-69-12-de-mayo-de-2016.pdf>
- Gobierno nacional y FARC-EP (2016, 26 de agosto). *Acuerdo Final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. Mesa de Conversaciones en La Habana, Cuba. <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/procesos-y-conversaciones/Paginas/Texto-completo-del-Acuerdo-Final-para-la-Terminacion-del-conflicto.aspx>
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Grinberg, S. (2011, agosto). *Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas, La Plata, Argentina.
- Kerbat-Orecchioni, C. (2016). Sarkosy polemista: la “descalificación cortés” del adversario. En A. S. Montero (comp.), en *El análisis del discurso polémico. Disputas, querellas y controversias* (pp. 97-121). Prometeo Libros.
- Langer, E. (2013). *Los dispositivos pedagógicos en las sociedades de control: prácticas de resistencia de estudiantes y regulación de las conductas en escuelas secundarias en contextos de pobreza urbana del Partido de San Martín* [tesis de doctorado no publicada, Universidad de Buenos Aires].
- Le van a entregar el país a las Farc por meterme a la cárcel: Uribe al fiscal. (2015, 28 de septiembre). *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/noticias/politica/le-van-entregar-el-pais-farc-meterme-carcel-uribe-alfi-articulo-589358>
- Montero, A. S. (2016). *El discurso polémico. Disputas, querellas y controversias*. Prometeo Libros.
- NTN24. (2016, 13 DE MAYO). *Uribe y Zuluaga rechazan blindaje jurídico de acuerdos de paz entre Colombia y las FARC* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Rm0Jm3PSQpw>
- NTN24. (2016, 5 de agosto). *Campañas por el Sí y el No en plebiscito, el nuevo pulso político en Colombia. I* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=adjTO4LMVNI>
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2014). *Entérese del Proceso de Paz*.
- Oficina del Alto Comisionado para la Paz. (2016). *Mitos urbanos sobre el proceso de paz* [videos]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=OnEqv3x4E-RA&list=PLO\\_sOiuOzMAEHQWFdiIyyLo2VBrnlX7Cx](https://www.youtube.com/watch?v=OnEqv3x4E-RA&list=PLO_sOiuOzMAEHQWFdiIyyLo2VBrnlX7Cx)
- Palumbo, M. M. (2014). Las prácticas político-pedagógicas de los movimientos populares urbanos. El caso del Movimiento Popular La Dignidad en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2012-2013) [tesis de maestría no publicada, Universidad de Buenos Aires].
- Palumbo, M. M. (2017). Dinámicas de construcción de subjetividades políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política. Un estudio en movimientos populares multisectoriales del Área Metropolitana de Buenos Aires (2011-2015). <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/tesis/article/view/5365>
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *La nouvelle rhétorique; Traité de l'Argumentation*. Presses Universitaires de France.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2017). Subjetivación gubernamental, política y pedagogía. Foucault con Rancière. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia* (pp. 107-145). Miño y Dávila.
- Uribe propone convocar a una Constituyente limitada a acuerdos de paz. (2015, 27 de octubre). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-16414838>
- Uribe: “Zuluaga es lo contrario al castro-chavismo de Maduro, Santos, Petro y las Farc”. (2014, 15 de mayo). *Iberoamérica Central de Noticias*. <https://www.icndiario.com/2014/05/uribe-zuluaga-es-lo-contrario-al-castro-chavismo-de-maduro-santos-petro-y-las-farc/>