



Archivos de Ciencias de la Educación, Vol 11, nº 11, 2017, e019. ISSN 2346-8866
Universidad Nacional de La Plata.
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
Departamento de Ciencias de la Educación.

Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica¹

Juan Amós Comenius, or of stories embedded in the Great Art of Didactics

María Esther Aguirre Lora

IISUE, Universidad Nacional Autónoma de México, México | mariaestheraguirre@gmail.com

PALABRAS CLAVE

Reformas religiosas
Modernidad
Escolarización
Inención de la didáctica

KEYWORDS

Religious reforms
Modernity
Schooling
Invention of didactics

RESUMEN

La didáctica, como uno de los más preciosos recursos del educador para incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene una larga historia a las espaldas. En la construcción de su campo se dieron cita distintas tradiciones, distintos legados, distintos pensadores preocupados por reformar las condiciones de la sociedad de los siglos XVI-XVII. Uno de los cimeros, fue el moravo Juan Amós Comenio (Úhersky Brod, 1592-Amsterdam, 1670), autor de la *Didáctica Magna*, su obra más difundida. A través de ella, como producto socio-cultural de una época, podemos rastrear los préstamos que la fueron configurando como tal, algunos de los cuales pretendo bosquejar en este artículo, para lo cual abordo dos ejes, 1° el que remite al autor, al lugar desde el cual construye su discurso sobre la didáctica; 2° el que se refiere a algunas de las marcas con que se instituye el campo de la didáctica.

ABSTRACT

Didactics, as one of the most precious resources of the teacher to influence the teaching-learning processes, has a long history behind. In the construction of his field were gathered different traditions, different legacies, different thinkers concerned with reforming the conditions of the society of the XVI-XVII centuries. One of the chiefs was the late Juan Amos Comenius (Uhersky Brod, 1592-Amsterdam, 1670), author of *Didactic Magna*, his most widespread work. Through it, as a socio-cultural product of an time, we can trace the loans that were configured as such, some of which I intend to outline in this article, for which I approach two axes, 1° that refers to the author, to the place from which he constructs his discourse on didactics; 2° that refers to some of the marks with which the field of didactics is instituted.

Recibido: 04 de agosto de 2016 | Aceptado: 28 de octubre 2016 | Publicado: 14 de julio de 2017

Cita sugerida: Aguirre Lora, M. E. (2017). Juan Amós Comenio, o de las historias entramadas en el Magno Arte de la Didáctica. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (11), e019. <https://doi.org/10.24215/23468866e019>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

La consigna de los tiempos comenianos

Quizás uno de los discursos más redondeados que atañen a la reforma religiosa, mediado por la consigna de educar a todos los hombres, lo podemos indagar a horcajadas de los siglos XVI y XVII, en el umbral de la modernidad, en la obra más representativa del pensador moravo Juan Amós Comenio (Úhersky Brod, 1592-Amsterdam, 1670), de quien pocos de sus textos, escritos en checo y en latín, se han traducido al español. De ellos, el más difundido entre los círculos de estudiosos de la educación, continúa siendo, sin lugar a dudas, la *Didáctica Magna*, basada en la versión del jurista español Saturnino López, que publicara en Madrid la editorial Reus en 1922 (Comenio, 1971). En años recientes, en el mundo de habla hispana, también se editaron la *Pampedia* (Comenio, 1992), *El mundo en imágenes* (Comenio, 1993) y *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón* (Comenio, 2007, 2009).

Las dificultades para acceder a la obra de este autor han derivado, en principio, tanto de problemas de publicación, pues gran parte de ella se perdió en las guerras de religión de los siglos XVI y XVII y una de las más importantes fue localizada apenas en el siglo XX y publicada en 1966,² como de los motivos de traducción que arriba señalé. Sin embargo, uno de los principales factores contrarios a la difusión de su obra fue la emergencia del pensamiento ilustrado. Comenio no fue ajeno a la suerte que corrieron otros muchos pensadores de esas centurias cuya obra y aportaciones fueron opacadas, negadas, escindidas y aun directamente perseguidas y proscritas a la luz del pensamiento ilustrado.³

Baste recordar la mordaz crítica que de él hiciera el enciclopedista Bayle, quien en su *Dictionnaire* (Bayle, 1695: 202-205) exagera la polémica referida a sus creencias milenaristas y sus vínculos con los profetas de la región. Sólo será a partir del siglo XIX cuando un movimiento, iniciado por Herder⁴ desde la perspectiva del romanticismo, posibilite la relectura del pensador y de sus aportaciones al campo de la educación y de las ciencias humanas en general. Sin embargo, en un movimiento pendular, hemos pasado de un extremo a otro, de proscribirlo a exaltarlo: en nuestros días, particularmente en los medios de educadores, se le han atribuido, forzosamente, un sinnúmero de ‘paternidades’: “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, situación que banaliza el sentido de su obra y dificulta un análisis de más fondo que dé cuenta de quién es Comenio y cuál es el lugar desde el que emite su discurso sobre la didáctica.

Ciertamente, el estudio de Comenio puede producir en el lector una sensación de cercanía con algunos de sus planteamientos y sus soluciones; estamos en el umbral de la modernidad y en la emergencia de los procesos de escolarización. Sin embargo, no debe perderse de vista el sentido de las atmósferas de esos siglos e, incluso, el de la trayectoria personal del autor.⁵ Para ello, habrá que tener presente el horizonte en el que se empieza a perfilar la modernidad,⁶ marcado por el signo de la crisis: asistimos, por un lado, al resquebrajamiento del orden feudal y eclesiástico, y por el otro, al establecimiento de un nuevo orden social, con otras formas de gobierno, que se manifiesta en la emergencia del Estado moderno y en el despliegue de la economía capitalista. El centro del escenario lo ocupan las guerras de religión, las pugnas entre el proyecto de los católicos y los disidentes en la voz de contrarreformadores y reformadores. Todo esto forma parte de la trama

social y da sentido a la vida de los seres humanos que transitan de una cosmovisión profundamente teocéntrica, donde la explicación primera y última de todo lo que existe y el sentido de la vida de los hombres en el cosmos remite a la voluntad divina y a las verdades reveladas, a una visión que paulatinamente se seculariza ensayando otras formas de explicación y de argumentación sobre el universo y sobre la existencia del hombre en la Tierra, entre las que se disuelve su sentido de trascendencia.

Comenio, *hombre barroco* (Echeverría, 1988) 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*⁷ 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 cuatrocientos 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*,⁸ comunidad religiosa de la Iglesia checa reformada, que estableciera importantes vínculos con el luteranismo y con el calvinismo, entre los cuales, no obstante las diferencias, existen coincidencias de fondo. Esta condición lo marca y explica su exilio casi de por vida, en la medida en que su región es dominada por la recatolización que emprenden los Habsburgo y el programa de 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, pero descubierta hasta 1966). 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, la didáctica.

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.

Inventar la didáctica

Ahora bien, ¿cómo visualiza Comenio el campo de la didáctica? La *Didáctica Magna*, a partir de su propio subtítulo *Tratado universal del arte de enseñar*, esclarece con mucho su sentido inicial: nace precisamente como *arte*: *ars* es *techné*, es saber hacer, es técnica, “pero en el sentido más preciso de capacidad teórico-práctica para organizar y realizar una actividad gracias al uso racional de los saberes y de las aptitudes, así como al empleo de un mecanismo idóneo” (Santoni Rugiu, 1996, p. 83; Santoni Rugiu, 2004). A través del contenido de este tratado, la *Didáctica Magna*, Comenio comparte con el lector su vasta experiencia en la conducción de grupos, sea como último pastor de la *Unitas Fratrum*, sea como docente en las diversas escuelas de la Hermandad. Las principales dimensiones que constituyen lo que en su momento fuera un innovador discurso, podemos sintetizarlas en lo siguiente:

- **El cultivo de la Naturaleza como modelo formativo**

La fundamentación de los procesos de intervención en los grupos remite a la expresión *analógica* del pensamiento de su autor, donde convergen la referencia constante a la formación humana, como campo de problemas, y el cultivo de la Naturaleza, que aporta el modelo formativo, lo cual le sirve para avanzar explicaciones, para teorizar en la medida en que fue posible en esos tiempos.

Asiduo lector de Plutarco (46-120 d.c.), hace suyas muchas de las reflexiones expuestas en *De liberis educandis*, que atañen a las posibilidades de formar a los jóvenes, ya prescritas, con otros fines y en otro contexto, por los antiguos sofistas. El sustento de toda tarea dirigida al desarrollo del comportamiento virtuoso, decíamos, lo aporta la Naturaleza; el *arte de cultivarla*, constituye la alternativa que han de esgrimir los educadores para mejorarla, para perfeccionarla por medio del razonamiento y la ejercitación:

De la misma forma que en la agricultura es necesario que, primeramente, la tierra sea buena; en segundo lugar, que el que planta sea hábil; en tercer lugar, que las semillas sean excelentes, en la misma forma que la naturaleza se asemeja a la tierra; el educador, al agricultor; los consejos y preceptos de la palabra, a la semilla (Plutarco, 1986, p. 25).

Comenio recoge, asimismo, las antiguas tradiciones bíblicas, particularmente las del *Nuevo Testamento*, en las que el cultivo del campo se compara con el cultivo de la vida humana, su desarrollo interior; de tal modo, preparar la tierra, sembrar y cosechar los frutos se plantean como expectativas en relación con la vida futura. Sobre todo, la parábola de la *siembra*⁹ constituye una de sus imágenes favoritas, plena de sentido para la acción educativa que emprende, que, por lo demás, ofrece las posibilidades de salvación... Aquí podríamos subrayar que se trata de una preocupación que recorre los tiempos recreando sus sentidos (cito al azar a pensadores tan distantes como lo pueden ser san Isidro y Vasconcelos).

Comenio no deja pasar oportunidad para referirse a la necesidad de inferir los principios de la enseñanza a partir de la cuidadosa observación del comportamiento de la Naturaleza. Así, en el “Prefacio” de la *Didáctica Magna*, explicita a los lectores cuáles son los “fundamentos de tan *novísimo arte*” (*sic*):

[...] toda nuestra demostración será a priori, esto es, se basa en la mismísima naturaleza inmutable de las cosas, de donde como de fuente viva brotan riachuelos que, al unirlos de nuevo al caudal único, se establece un cierto arte universal, base de las escuelas universales (Comenio, 2001, p. 243).

Más adelante se pregunta, rebatiendo la improvisación de los docentes: “¿Quién no sabe que hace falta cierto arte y pericia para sembrar y plantar?” (Comenio, 1971, p. 61) y hace hincapié: “La idea universal del arte de aprender y de enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarla de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza” (Idem, p.53).

Baste recorrer, particularmente, los subtítulos de los capítulos xvi, xvii y xviii de la *Didáctica Magna* para apreciar el despliegue de toda una preceptiva y una argumentación basadas en este

modelo:

“La Naturaleza aprovecha el tiempo favorable” (...). “La Naturaleza prepara la materia antes de empezar a darle forma” (...) “La Naturaleza toma para sus operaciones a los sujetos aptos o también para hacerlos aptos los prepara adecuadamente” (...) “La Naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas” (...) “La Naturaleza empieza todas sus operaciones por lo más interno”(…) “La Naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular” (...) “La Naturaleza no da saltos sino que procede gradualmente” (...) “La Naturaleza una vez que comienza no se detiene hasta terminar” (...) “La Naturaleza evita diligentemente lo que le es contrario y nocivo” (...) “La Naturaleza empieza siempre por despejar” (...) “La Naturaleza predispone la materia para hacerle apetecer la forma” (...) “La Naturaleza saca todo de sus principios, pequeños en tamaño, poderosos en energía”(…) “La Naturaleza procede de lo más fácil a lo más difícil” (...) “La Naturaleza no se recarga con exceso, se conforma con poco” (...) “La Naturaleza no se precipita; procede, por el contrario, con lentitud”(…) “La Naturaleza no produce sino lo que tiene un uso claro e inmediato” (...) “La Naturaleza efectúa todas las cosas con uniformidad”(…) “La Naturaleza no omite nada de lo que estima provechoso para el cuerpo que forma” (...) “La Naturaleza echa raíces profundas” (...) “La Naturaleza al disponer algo para muchos usos, lo diferencia”(…) “La Naturaleza se halla en progreso continuo”(…) “La Naturaleza enlaza todas las cosas con vínculos perpetuos”(…) “La Naturaleza guarda proporción entre la raíz y las ramas, tanto respecto de la cantidad como de la calidad” (...) “La Naturaleza vive y se robustece con movimiento frecuente”(Comenio, 1971, pp. 62-90.)¹⁰

Y alrededor de ello se tejen imágenes que desencadenan principios y reflexiones que sustentan el *Arte* de intervenir en la naturaleza de los hombres, de civilizarlos, su *didáctica*, se propone como solución a los males sociales.¹¹

Hay una actitud de fondo que se ha de traslucir en la intervención pedagógica que se desea para los nuevos tiempos: afable, afectuosa, no violenta, lo cual recoge las enseñanzas de Plutarco (1986, p. 25), que antes señalábamos, pero también las de Campanella (1984, p.150), con respecto a la conducción de niños y jóvenes.

Al actuar conforme a estos principios, los caminos de la enseñanza serán fáciles y seguros, aunque también requerirán una cuota de paciencia y atención a los procesos de cada uno, sin desesperarse si el educador no consigue el éxito a las primeras de cambio, pues hay que esperar el tiempo de cada quien.

Sin embargo, los niveles de significación del cultivo de la Naturaleza no se detienen en el plano del modelo pedagógico de referencia y del necesario sustento de las tareas docentes, sino que involucran la intervención del maestro en la restauración humana (aquí habla el reformador) en el que están presentes las expectativas milenaristas. Comenio explícitamente plantea a los lectores de la *Didáctica Magna* desde el inicio:

El contenido de estas páginas es de extrema seriedad, y no sólo debe ser ardientemente deseado por todos, sino que requiere de la ponderación de todos y la conjugación de fuerzas para ponerse en práctica: se trata nada menos que de la salvación del género humano...Con razón, pues, pido a mis lectores; más aún conjuro por la salud del género

humano a quienes lean este escrito: A que no juzguen de temerario a quien no sólo intenta tan gran tarea, sino que la promete: valga la pena que esto conlleva una finalidad salvífica (Comenio, 2001, p. 244).¹²

Reformadores y contra-reformadores por igual, inmersos en la compleja crisis de los desbordados siglos XVI y XVII, aportarán a la construcción de un nuevo ordenamiento político social, que está en la base de los estados modernos, aunque su referente, paradójicamente, fuera la explicación de los Padres de la Iglesia en torno a la Caída Primordial y el consecuente deterioro de los seres humanos, urgidos de una vasta regeneración, de una reforma (Filoramo, 2000). De este modo la escuela adquiere un compromiso mesiánico, salvífico, que se mantendrá en el curso de los siglos, hasta nuestros días, transformando sus sentidos, su orientación.

- **La consigna: reordenar la sociedad, ordenar la escuela**

La familiaridad que nuestro siglo ha llegado a experimentar con Comenio se da, precisamente, en el terreno de los procesos de escolarización, que nuestro autor sistematiza de la mejor manera en el siglo XVII. La escuela constituye una de las instituciones representativas de la modernidad que, leída en una perspectiva de largo aliento, conserva en nuestros días algunos de sus trazos básicos.

Hoy, a ninguno se le ocurriría imaginar las instancias de educación formal al margen de los grupos de alumnos integrados por edades y ciertas afinidades, sin una graduación de contenidos de estudio de acuerdo con su dificultad, sin periodos de trabajo y de descanso alternados, sin la estricta supervisión y reglamentación de los docentes en el ejercicio de su oficio. Sin embargo, estas prácticas se fueron estableciendo paulatinamente, a la par que las sociedades de los siglos XVI, XVII y aun antes, ensayaban otros estilos de gobierno, nuevos modos de vigilancia y control de las poblaciones, otras maneras de entender la autoridad y quienes debieran ejercerla, al filo de la emergencia de los Estados modernos y del resquebrajamiento de otras formas de organización social. Es precisamente en el contexto del ‘estado de policía’, que asume el cuidado, la vigilancia y el control de la población a favor de los intereses del soberano, en el que los procesos de escolarización logran su formato y la Iglesia, tanto la católica como la disidente, aporta la plataforma para ello: “Necesariamente las prácticas de la escolarización están en ambas partes, adentro y afuera de la sociedad” (Hamilton, 1989, p. 151).

Es importante hacer hincapié en que el *ethos ordenador* del siglo XVII no fue privativo de las órdenes religiosas sino como lo señalan algunos autores (Hamilton, 2003) un movimiento generalizado de *disciplinización*, vinculado con el orden que habría de prevalecer en las distintas esferas de la sociedad moderna, situación que implicaba, en medio de una aparente libertad, mayores restricciones y normas, vigilancia y control de las posibles alteraciones del orden. Son estas vías sobre las que se construye la escuela.

Ahora bien, en este contexto el andamiaje de la escolarización que contribuiría a la disciplinización de las poblaciones, integró nociones tales como las de clase, curriculum y método, que forman el entramado en que se despliega la *Didáctica Magna* (1638) y que también están presentes en otras obras de Comenio: la *Pampedia (Opera Didactica Omnia, 1657)* y el *Lexicon Reale Pansophicum* (1652).

Comenio comparte de lleno una de las prácticas asumidas desde principios del siglo XVI en la escuela de los Hermanos de la Vida Común,¹³ cuya propuesta era organizar a los alumnos en clases o cursos de acuerdo con las edades y con el aprendizaje logrado. Esto resultó ser uno de los principios de organización de los escolares, cuyas bondades sugería en la *Didáctica Magna*; en la *Pampedia*, a la vez que precisaba la noción de clase sugiere otras distinciones en su interior:

Una clase escolar es un conjunto de alumnos que, en los mismos estudios, alcanzan los mismos resultados, a fin de que, imbuidos al mismo tiempo por las mismas enseñanzas y activados por los mismos ejercicios, puedan con mutua emulación progresar más fácilmente. Pero en una misma clase, las necesidades de los estudios exigen también que se constituyan varios grados, de los cuales son importantísimos tres: I. De los principiantes, II. De los adelantados, III. De los que van llegando a la perfección (Comenio, 1992, p. 121).

Por lo demás, la vida escolar, desde sus orígenes, asumió la regulación de las órdenes religiosas, las *disciplinas*, donde se normaba al detalle la vida de su población, fundamentalmente en aspectos morales y de comportamiento en general, que vigilaban la vida del estudiante y recurrían, llegado el caso, al castigo físico -*Reglamentos de disciplina*-; más adelante, también integran la enseñanza, la totalidad de las jornadas de estudio y su realización, -*Reglamentos de estudio*. Estas experiencias sirven de referencia para desencadenar una serie de normativas, reglas, estatutos tendientes a *ordenar* la vida de las comunidades escolares sin dejar cabos sueltos. Al respecto, Comenio abunda en muchas de estas experiencias que vivió desde edades tempranas en la *Exposición de la disciplina y de la organización de los Hermanos de Bohemia* (1632) y no duda en sugerir las ocasiones en que ameritarían los castigos físicos y correcciones en general. Con respecto a las *Disciplinas* es interesante señalar que en sus orígenes fue un término equivalente al origen del *currículum*, como control de la vida del estudiante, y ambos no fueron ajenos a Comenio. La noción de *currículum* la incluye en el *Lexicon Reale Pansophicum*, y aunque no la define como tal, sí queda asentada como término en boga en las atmósferas comenianas; la *Didáctica Magna* y la *Pampedia*, ofrecen aspectos y elementos que se aproximan a lo que pudiera ser el *currículum* escolar, al proponer tipos de escuelas precisando las edades que les corresponden y describiendo puntualmente lo que compete a cada una de ellas:

Tenga por escuela:

- I. La infancia.....El regazo materno, Escuela maternal (Gremium maternum).
- II. La puericia.....La escuela de letras o Escuela común pública.
- III. La adolescencia.....La escuela latina o Gimnasio.
- IV. La Juventud.....La Academia y viajes o excursiones
(Comenio, 1971, p. 159).

Para completar el artefacto escolar de los siglos XVI y XVII, un recurso imprescindible para proceder con orden y claridad fue la noción de *método*, que fuera motivo de distintos debates y tomas de posición. El método fue otra de las obsesiones de la época (baste citar a Bacon y a Descartes), esa suerte de verdad suprema que se proponía para resolver todos los campos de conocimiento y casi todos los males de la escuela, vía segura contra falseamientos, pérdidas de

tiempo y dispersión de esfuerzos. Comenio lo heredó por distintas vías: cuenta entre sus haberes una sólida formación aristotélica, conoció el *Organum* y las sucesivas interpretaciones que de él hizo la escolástica; pero también vivió en las zonas de influencia del ramismo¹⁴ y experimentó de cerca las aportaciones de reconocidos retóricos alemanes, como Sturm (1507-1589),¹⁵ y Melancthon (1497-1560), sobre todo; en sus disquisiciones sobre el método didáctico integró muchos de sus puntos de vista. Deviene uno de los principios ordenadores de la enseñanza, imprescindible y de aplicación universal:

La variación o diversidad, si puede hallarse alguna, es insignificante para poder constituir una nueva especie, y no se desprende del fundamento de la materia, sino de la prudencia del que enseña, en lo referente a cada lengua o arte, y de la capacidad y aprovechamiento de los que aprenden. Seguir en todo el método natural sería un gran ahorro de tiempo para los discípulos, como para los caminantes, un solo y único camino real sin separarse por otras sendas. Se notan más las diferencias particulares si se presentan de un modo especial, dejando ya sin tocar lo que es común y general (Comenio, 1971, p. 103).

A partir de ello, Juan Amós, al igual que otros reformadores, abogaba no sólo por la unicidad del método, sino también por la unicidad de contenidos, de libros, de criterios, e incluso del propio espacio escolar, lo cual deviene un eficaz antídoto frente a la confusión reinante.

En el terreno de la didáctica, sin embargo, conjuga opciones pues también es cierto que distingue particularidades de métodos en atención a sus campos de aplicación. Esto es, ciencias, artes, lenguas, piedad y costumbres:

1. En las ciencias, ofrézcase el objeto al entendimiento por medio de los sentidos, presentándolo a la vista, al oído, al gusto, explicando cómo se hace y controlando si el alumno entendió correctamente; 2. De igual modo en las artes y en las cosas prácticas, enseñando a hacer y haciendo tú en primer lugar y mandando que imiten; alaba a quien lo hace bien y corrige los errores pero sin ira; 3. En la enseñanza de las lenguas, cuando enseñes a hablar, pronuncia primero tú todas las palabras y él siguiéndote paso a paso imite hasta que lo aprenda (Comenio, 1992, pp. 167- 168).

La influencia de Ramus en la obra comeniana también se trasluce en la constante recurrencia y preocupación por la graduación, la perspectiva de las secuencias, la sistemática aproximación a los contenidos, a las actividades, a la elaboración de textos, a la organización de las clases, a la previsión de currículos, meticulosamente prevista y normada en cada una de las fases y etapas que se requieren:

Haciendo todo gradualmente. Así como en una escalera si se quitan, no dos o tres escalones, sino sólo uno, se aumenta la dificultad, se preparan caídas y se crea peligro de ruina, así ocurre en el camino de la enseñanza. El sistema de las cosas es único y conexo en todas sus partes y trabado entre sí, sin fallo alguno y quien camina por él nunca se encontrará nada nuevo, sino que todo parecerá fluir de lo anterior como una modalidad u orden necesariamente sucesivo (Comenio, 1971, p. 161).

Para ello, sugiere criterios que nos resultan familiares:

Comenzando siempre por lo primero para llegar a lo último, por lo más alto para llegar a lo más profundo, de lo más fácil a lo más difícil hasta superar lo difícilísimo. De las cosas pequeñas y singulares a las complicadas y de allí a lo más complicado (Idem).

En esta secuencia de resonancias ramistas, percibimos también influencias comenianas que no proceden necesariamente del ordenamiento lógico, sino de la perspectiva panteísta urgida por encontrar en la tarea formativa el orden y la gradualidad, la progresión en lo que se propone, cuyo modelo es la creación del mundo que va de lo informe hasta alcanzar lo perfecto:

...orden y gradualidad en todo: ésta, por lo tanto, es la manera de proceder de todo aquello que está bien ordenado, crecer progresando de lo que está bien a lo que está mejor, de lo menor a lo mayor, hasta que se llegue a lo que ya no puede dar más y mejor, es decir, a la perfección. Éste es el procedimiento de la sabiduría divina de la que todos los ejemplos de su obra dan testimonio (Comenio, 1971, p. 65).

Además, con respecto a las condiciones del método propias de la lógica del pensamiento abstracto, nuestro autor no deja escapar una actitud atenta a lo lúdico y placentero que transformen las rutinas de la escuela:

El mejor aderezo de la suavidad será el método de estudio enteramente práctico y enteramente atrayente y tal que convierta a la escuela en un verdadero juego, como ha de serlo, como verdadero preludio de una vida toda ella agradable (Comenio, 1992, p. 117).

Esto ya nos remite a otro tipo de escuela, sin embargo, la didáctica a pesar de su condición moderna, permanece en el umbral de la cosmovisión pansófica de nuestro autor.

- **El acto de comunicar**

Finalmente, es interesante hacer hincapié en los intercambios que llegaron a darse entre la retórica, el arte de la predicación y la enseñanza, que se concretaron en los postulados de la *Didáctica Magna*, pues coincidían en la necesidad de facilitar los procesos, influir en el ánimo del otro y moverlo hacia las tareas de enmienda social. Comenio, maestro por distintas vías, siempre tiene en la mira los procesos de comunicación, la particular *retórica pedagógica* que, al cobijo de la cultura humanística y las tradiciones oratorias, deviene *preceptiva*, y aún normativa, dando cuenta del meticuloso ordenamiento, preparación y desarrollo del discurso pedagógico abierto a amplias poblaciones de estudiantes; hay una preocupación por establecer principios, normas, instrucciones que hacen las veces de preceptos para las distintas facetas de la vida escolar, con lo cual da cuenta de la dimensión operativa de la didáctica. Las tradiciones retóricas forman parte de su acervo, de los recursos que habrán de ponerse en juego en los procesos didácticos para hacer accesible el trabajo a los alumnos. Estamos así en el terreno de las artes de la palabra que movilizan la voluntad del otro.

A manera de cierre

Juan Amós Comenio protagonizó un momento particularmente rico con el que se abrió la modernidad, cuya bandera política fueron las reformas religiosas. Forma parte de la constelación de pensadores que abrieron otros horizontes, formas novedosas de conocimiento, que sea como antagonistas o protagonistas mantuvieron un diálogo fecundo y una preocupación constante por sustentar, desde lugares renovados, la tarea de enseñar.

La *Didáctica Magna* es un indicio de las búsquedas de la época, y es susceptible de tantas lecturas como sea posible: en ella se puede seguir la configuración de su campo de problemas, la historia de los conceptos que usamos a diario, las prácticas educativas, la dignificación de la imagen de los maestros, el papel atribuido a la familia en relación con la escuela, el recurso a las imágenes como subsidio para la memoria. Pero lo que destaca sobre todo esto, es la propia concepción de didáctica que no se limita a establecer lineamientos sobre los procesos de enseñanza, sino que busca dar una sustentación más amplia y profunda articulada con la cosmovisión del autor, con el sentido de su vida.

Notas

1Algunos de los principales planteamientos de este artículo se pueden profundizar en Aguirre (2001).

2Me refiero a *De Rerum Humanarum Emendatione Consultatio Catholica*, I, Editio princeps. Praga: Academia Scientiarum Bohemoslovaca. La integran siete partes, una de ellas es la *Pampedia* que trata de su teoría general de la educación, del nacimiento a la muerte.

3Las formas de episteme de los siglos XVI y XVII, más allá de la modernidad que se les atribuye, traslucen tradiciones y prácticas muy anteriores a su configuración como 'ciencia moderna'; se inscriben, más bien, en el terreno de la pugna y de la pasión por transformar las cosas cuyos logros, a los ojos de la razón, no están exentos de imprecisiones conceptuales y de errores. En ellas es posible encontrar asombrosas síntesis de neoplatonismo, aristotelismo y hermetismo, así como de empirismo, de modelos matemáticos y geométricos, de creencias procedentes de las religiones hebraica y cristiana, y aun de creencias pitagóricas. En las soluciones científicas de aquellos siglos convergen aportaciones propias de la magia, la alquimia, la cábala, la astrología. De la complejidad y riqueza del momento, el pensamiento ilustrado no da cuenta y filtra sólo aquello que valida la razón.

4Johann Gottfried Herder (1744-1803), filósofo alemán perteneciente al movimiento *Sturm und Drang*, autor de *Briefe zur Beförderung der Humanität* (1793-1798), Un siglo después Jan Patočka (1907-1977) también trabaja en esta línea tratando de integrar nuevas perspectivas en el estudio de Comenio para superar los reduccionismos, pues muchas de sus aportaciones quedaron reducidas al terreno de la didáctica, y dándole continuidad a una fértil línea de comeniólogos, entre los que se puede mencionar a Dagmar Čapková, Jaromír Červenka, Klaus Schaller, Pavel Floss, J. Peskova,

Julie Nováková, entre otros.

5En el caso de la escolarización, por ejemplo, comparte con sus correligionarios la necesidad de impulsar la lectura entre amplios sectores de la población, con el propósito de acceder directamente a la Biblia y lograr su salvación, puesto que la Iglesia Reformada abogaba por desplazar a los intermediarios entre la palabra de Dios y los hombres. Esto explica su interés más directo por la expansión de la escuela.

6El carácter polisémico del concepto pone en juego diversas nociones que se concretan en programas sociales definidos a partir de la noción de progreso, del valor paradigmático de la razón con su cuota de previsión y utilidad, del surgimiento del Estado moderno, de lo societal, de la expansión del capitalismo y otras más. La noción que me interesa de acuerdo con los fines de este estudio es la que deposita en la modernidad el programa civilizatorio de Occidente.

7Me refiero a Nicolás Copérnico, Tycho Brahe, Francis Bacon, René Descartes, Gottfried Leibniz y otros muchos.

8Nace del husismo, movimiento reformador que plantea para la región una alternativa frente a la Iglesia romana; la Iglesia checa reformada (1467) constituye, de hecho, la primera reforma religiosa que antecede a las que se instituyen a principios del siglo XVI, encabezadas por la reforma alemana (Martín Lutero, 1483-1546), y seguidas por la reforma suiza (Ulrich Zwinglio, 1484-1531), el calvinismo (Juan Calvino, 1509-1564) y el puritanismo (vinculado con el calvinismo, 1549, 1552). El movimiento reformador checo tuvo una importante presencia en Europa; buscó su expansión y alianza con algunos principados alemanes y regiones austriacas, así como con Polonia y Hungría. Sin embargo, su radio de acción no fue tan amplio debido tanto a su carácter local, nacional, expresado en el uso predominante de la lengua checa, como a la dificultad derivada de la reproducción de textos.

9En las culturas arcaicas, pero también de manera común en todos los pueblos, diversos aspectos que atañen a la vida del hombre se explican tomando referentes de la vida de las plantas.

10Otra de las tradiciones que se traslucen en el recurso a la naturaleza, a la maduración de los tiempos, a formar desde el interior, son las alquimistas: Comenio erige al maestro en *Ministro Naturae*.

11Aquí interesa no perder de vista, en la medida en que ha sido un concepto recurrente en nuestros días, que al referirse Comenio al arte de la enseñanza, como heredero de los modelos artesanales, se remite a la polémica entre Artes Liberales y Artes Mecánicas, entre las artes del pensar y del decir y las artes del hacer, más próximas al saber artesanal, lo cual se vincula con el género en que se inscribe la *Didáctica Magna*, tratado teórico-práctico.

12La edición mexicana de Porrúa (1971) circuló ampliamente en Latinoamérica; en ella, desafortunadamente se omitió el “Prefacio”, donde hay claves que esclarecen el sentido de la obra en su tiempo (Comenio, 2001, pp. 241-247).

13Curiosamente, una historia compartida que aparece recurrentemente entre las experiencias de muchos de los reformadores y de los educadores humanistas de esos años –Erasmus, Standock,

Sturm, Lutero, Ignacio de Loyola, Calvino—, es su paso por la escuela de los Hermanos de la Vida Común, asentada en Lieja en sus orígenes, pero abierta a otras regiones también, cuyos fundadores, los holandeses Ger Groote y Florent Radewijns, son seguidores de la *Devotio moderna* de Eckhart.

14Nos referimos a la reforma de las Artes Liberales encabezada Petrus Ramus (1515-1572), profesor en la Universidad de París, quien, contrario al escolasticismo dominante, promueve la reubicación de la Retórica, limitándola a la elocución, en tanto que a la Dialéctica le atribuye las dimensiones invención y disposición, con lo cual se produce un deslizamiento en la producción de conocimiento hacia la ciencia, hacia otras formas de razonamiento. A partir de entonces la noción de método comenzará a ocupar un lugar privilegiado; para finales del XVII el debate sobre el método desplazará a los manuales de Retórica. Uno de los problemas que afrontaba la Retórica fue reducirse a su enseñanza en la escuela y perder su condición de recurso para el ejercicio de la vida pública (Lara, 2008, pp. 19-21; Murphy, 1986, p. 102 y ss; Mendiola, 2003, pp.319-320).

15En Sturm, maestro de Ramus, encontramos antecedentes importantes de estas apreciaciones: “Un arte es una colección abundante de proposiciones. Pero para instituir las diversas artes hay que utilizar un camino determinado, corto y directo, una especie de atajo. Los griegos llaman a eso método y se puede emplear para la enseñanza y la comunicación” (Hamilton, 1989, p. 46).

Fuentes primarias

Bayle, P. (1740). *Dictionnaire historique et critique*. t. I., decimosexta edición. 1695. París: Chez Jean Louis Brandmüller.

Campanella, T. (1984). La ciudad del sol. En *Utopías del Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna*. Estudio introductorio de J. G. de la Mora. México: Porrúa.

Comenio, J. A. (1993). *El Mundo sensible en imágenes*. Versión española de Alberto Hernández Medina, estudio introductorio de M. E. Aguirre. México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología/Porrúa.

Comenio, J. A. (2001). Prefacio a la *Didáctica Magna* [inédito], Anexo 1. En M. E. Aguirre, *Calidoscopios Comenianos II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura* (pp. 241-247). México: UNAM-CESU, Plaza y Valdés.

Comenio, J. A. (2007). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Comentario crítico de J. Blahoslav Čapek. Buenos Aires: Ekumene Comenius Cultural Center, Ars Bohemiae.

Comenio, J. A. (2009). *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*, trad. de J. Abellán y V. Kovachova, edición académica y estudio introductorio de M. E. Aguirre. Madrid: Biblioteca Nueva, Memoria y crítica de la educación.

Comenio, J. A. (1992). *Pampedia*, trad. F. Gómez Rodríguez de Castro. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Lutero, M. (1977). *Obras*, edición de Teófanos Egido. Salamanca: Sígueme.

Plutarco (1986). *Sobre la educación de los niños*. México: UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, Biblioteca Pedagógica, serie universal.

Bibliografía

Aguirre Lora, M. E. (2001). *Calidoscopios comenianos, II. Acercamientos a una hermenéutica de la cultura*. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.

Echeverría, B. (1988). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.

Filoramo, G. (2000). *Cristianesimo*. Bari: Laterza, Biblioteca Universale, Storiadelle religión.

Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling*. London: The Falmer Press.

Hamilton, D. (2003). Notas desde aquí y ahora. Sobre los inicios de la escolarización moderna. En Thomas S. Popkewitz, Barry Franklin & Miguel A. Pereyra. *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización* (pp. 187-207). México-Barcelona: Pomares—CESU, UNAM—IMCED.

Lara, A. (2008). Petrus Ramus y el ocaso de la retórica cívica. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 13 (43), 11-31.

Mendiola, A. (2003). *Retórica, comunicación y realidad: la construcción retórica de las batallas en las crónicas de conquista*. México: Universidad Iberoamericana.

Murphy, J. (1986). *La retórica en la Edad Media. Historia de la teoría de la retórica desde San Agustín hasta el Renacimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.

Santoni Rugiu, A. (1996). *Nostalgia del maestro artesano*, traducción de M. E. Aguirre. México: UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, Miguel Ángel Porrúa. 2º edición.

Santoni Rugiu, A. (2004). *Milenios de sociedad educadora 2, La escuela transita por los senderos de la modernidad*. México: Educación, voces y vuelos, Juegos Escénicos, no. 3.