



El grado cero de la Pedagogía Moderna: Comenius

Mariano Narodowski
Universidad Nacional de Quilmes – Argentina

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo la realización de un recorrido histórico de la conformación de la Pedagogía Moderna; considerando a Comenius y su obra, como el "grado cero" del pensamiento pedagógico moderno. Fundador de dispositivos transdiscursivos de la pedagogía: universalidad, gradualidad, simultaneidad sistémica, entre otros.

Palabras claves: Comenius. Pedagogía moderna. Escolarización.

Abstract

The present study intends to provide a historical overview of the foundations of Modern Pedagogy; considering Comenius and his work as the genesis or "stepping stone" of modern pedagogical thought. That, is, as the founder of trans-discursive devices in pedagogy: universality, gradualism, and systemic simultaneity, within others.

Key words: Comenius. Modern pedagogy. Schooling.

Comenius

El estudio de la conformación del discurso pedagógico moderno, es el estudio de una fractura en relación al devenir de las ideas educativas pero, sobre todo, es el análisis de un nuevo ordenamiento; es la minuciosa mirada acerca de una nueva dispersión de los anteriores insumos y la aparición de propuestas discursivas e institucionales diferentes.

Dentro de la tradición de la historiografía educacional, este trabajo está centrado en demostrar que Comenius instaura algunos de los más relevantes mecanismos que se perpetúan a lo largo de estos últimos cuatro siglos en la pedagogía moderna y la importancia de su obra en lo que respecta a la instalación de estos mecanismos. La hipótesis más general consiste en afirmar que en sus textos se despliegan varios de los dispositivos fundantes de la pedagogía; sobre todo los que tienen que ver con algunos de sus componentes: la simultaneidad, la gradualidad y la universalidad, entre otros.

¿Por qué Comenius? No es que antes de Comenius estos elementos no hayan aparecido; es posible constatar que en tratados pedagógicos del siglo XVI se encuentran muchos de ellos planteados con significativa audacia, por ejemplo en la *Ratio studiorum atque institutio Jesu*, la guía de los jesuitas. No es tampoco que la obra de Comenius "represente" a un movimiento pedagógico del que el autor moravo sea el "principal exponente." Si lo que se intenta es rastrear una fractura, Comenius la expresa sintetizando muchas de las visiones de antecesores y contemporáneos.

La preocupación del comeniólogo alemán Klaus Schaller es compartida cuando afirma que la modernidad de Comenius puede sorprender solamente si se evita la operación presentista de observarlo como un contemporáneo, lo que tampoco supone la inversa; o sea, tratarlo como una reliquia de museo. "No quiero usarlo (a Comenius) en forma accidental o retrospectiva como legitimación de postulados modernos sino substancial y seriamente: quiero mostrar que sin él cualquier sistema pedagógico (moderno, agregamos aquí) perdería su centro, su significado esencial." (SCHALLER, 1984, p. 65).

Estas últimas palabras retrotraen al concepto de *transdiscursividad*, (FOUCAULT, 1978) central para la interpretación del devenir de la pedagogía. El planteo comeniano implanta una serie de dispositivos discursivos sin los cuales es prácticamente imposible comprender las más actuales posiciones



pedagógicas. En este sentido es que Comenius constituye una referencia inicial puesto que dispone elementos sin los cuales la pedagogía moderna sería irreconocible en sus principales facciones y matices presentes.

Ahora bien, el hecho de suponer la existencia de transdiscursividad no implica concebir la historia del pensamiento pedagógico bajo una única luz, bajo la admonición de un única legalidad. Se trata, eso sí, de evaluar la legalidad de esta transdiscursividad y cotejar sus elementos detectando virtuales grietas y discontinuidades.

La distribución generalizada

En el capítulo X de la *Didáctica Magna*, Comenius desarrolla los postulados que habían aparecido al comienzo de la obra marcando la finalidad de la misma: se trata de construir un instrumento capaz de “enseñar todo a todos” de la mejor manera posible, lo que suele resumirse bajo el título de “ideal pansófico.”

En ese último “todos” Comenius incluye a varias categorías. Por un lado a todas las edades para él contenidas en la juventud, como aparece en los últimos capítulos de la obra (XXVII a XXXI) Incluye además en ese “todos” a los dos sexos (capítulo IX) y a todas las clases sociales; esta última inclusión, además de mencionarse en la *Didáctica Magna* (capítulo XI) es sobre todo desarrollada en la *Pampédia*. (COMENIUS, 1971).

El carácter fundacional de la pedagogía comeniana es altamente relevante en lo respectivo al último punto. Las polémicas acerca del lugar que exactamente se le brinda a los “pobres” en la *Didáctica Magna* es discutible, pero la conclusión a la que se arrije no modifica el hecho de implantar en la obra a la escuela para los sectores sociales pauperizados. Este es evidentemente uno de los rasgos más revolucionarios de la pedagogía comeniana y, a la vez, uno de los postulados tradicionales (en el sentido lato del término) de las proclamas político-educativas actuales.

El aspecto cuantitativo del ideal pansófico; es decir, la referencia al último “todos,” supone en Comenius una operación muy compleja y dispuesta en gran escala en lo que respecta a la dispersión de la oferta escolar. Su diagnóstico de la situación existente (y esto atraviesa a toda la pedagogía moderna, hasta nuestros días) es muy negativo. Comenius es consciente que hasta la

época en que está escribiendo “se ha carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin” (el ideal pansófico) pero a la vez tiene confianza en la realización de esa gran operación de creación de escuelas. Digamos de paso que el funcionamiento de la anterior afirmación es fuertemente normativo: las escuelas poseen fines y estos son obligatoriamente los consagrados por el autor. La normativización de los fines de la escolaridad, que en Comenius ya aparece tan espontáneamente, es típica de la modernidad pedagógica. Sobre esto volveremos luego.

Dentro del programa general de universalización de la enseñanza escolar, la propuesta comeniana de dispersión de los establecimientos escolares es muy ambiciosa. Su sentido es el de absorber en ellos a todos los niños y jóvenes: “Así habrá una *escuela* materna en cada casa; una *escuela* pública en cada población, plaza o aldea; un Gimnasio en cada ciudad y una *Academia* en cada Reino o provincia mayor.” (COMENIUS, 1986, p. 273). Comenius establece círculos concéntricos cada vez más amplios y que contienen un piso superior en la etapa siguiente de la escolaridad. Pretensión abarcadora, el sistema se desliza desde el hogar paterno hasta la totalidad del “reino o provincia.”

12

La construcción del dispositivo de alianza

En sus inicios, la operación de universalización comienza con el pase de la educación familiar a la escolarización; lo que en Comenius no supone necesariamente el pase de lo privado a lo público por su idea de escuela materna; ubicada “una en cada casa.” Sin embargo, se tiende a la desprivatización al proclamarse la necesidad de que el educador no sea el padre sino el maestro. El apelo inicial es en este sentido general y moderado e intenta una proclama destinada a resaltar valores genéricamente humanos. Para Comenius (1971, p. 66), la educación de los hijos “[...] corresponde naturalmente a los padres [...] a los cuales prestan ayuda los maestros de las escuelas.” Esto en un principio se debe a que “son raros [...] aquellos que o sepan o puedan o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos.” Es decir, aquí la función docente es complementaria de la paterna y surge en virtud de la detección de una carencia.



Pero unos párrafos más abajo se observan otros motivos: "Y aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es mucho mejor que se eduque a la juventud reunida porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás." (COMENIUS, 1986, p. 68-69).

Es decir, más allá del "saber," el "poder" o el "querer" de los padres prima una razón superior a estas cuestiones familiares o individuales y se termina imponiendo un criterio de *utilidad*. (COMENIUS, 1986, p. 68). Según el texto citado, esta utilidad parece radicar en tres cuestiones. Una de índole didáctico: los niños aprenden mejor al lado de otros niños, cosa que habrá de desarrollarse prontamente cuando se toque lo atinente a la instrucción simultánea o simultaneidad sistémica. Un segundo motivo: el dejar la educación escolar a un *especialista* supone la renovada referencia al *orden* arrancándose la actividad educadora de la buena o mala voluntad paterna; la universalidad necesita de mecanismos suprafamiliares para realizarse. Por último, el orden empieza en la procura de una racional decisión en cuanto a la división social del trabajo: "[...] cada uno hace una cosa sin distraerse de las otras." (COMENIUS, 1986, p. 68). La educación escolar será transferida a la esfera pública lo que no necesariamente implica la escolarización estatal sino un decidido control general y extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia.

Más allá de los motivos explicitados en lo atinente al traspaso de la educación familiar a la escolar, Comenius brinda los primeros argumentos de la pedagogía moderna en pos de su propia autojustificación. Ya no alcanza la acción del padre para educar correctamente a los hijos: ahora son los especialistas que, con métodos racionales, habrán de actuar ordenadamente sobre la niñez.

Este reclamo de traspaso de la educación infantil a la esfera pública requiere en los hechos de un dispositivo de alianza entre adultos: los padres y los maestros. En otros términos, para lograr el cometido de la universalización a través de un sistema de educación escolar, es necesario un tácito contrato entre maestro y padre mediante el cual aquel se encarga de las tareas que originariamente (que "naturalmente") le corresponden a este pero que en virtud de la división compleja de la sociedad y, consecuentemente, del proceso creciente de especialización, no puede ni debe efectuar. En conclusión, no hay posibilidad de universalización de la educación escolar si este dispositivo de alianza maestro-padre; escuela-familia, no está lo suficientemente instalado e

institucionalizado, ya que en la práctica este mecanismo constituye uno de los elementos indispensables para la efectiva realización del ideal pansófico.

En autores en los que el desarrollo teórico acerca de la niñez es mayor y la pedagogización de la infancia es un hecho ya evidente, se da consecuentemente un incremento en la pormenorización en la descripción de este dispositivo. En el caso de J. J. Rousseau, algunos pasajes de *Emile* expresan con singular crudeza esta preocupación.

Rousseau (1967) metafóricamente mata a los padres. La razón parece evidente: la única condición para establecer una alianza es que el niño (el hijo) se transforme en alumno (educando, discípulo). El padre expresa su poder en un acto autoexcluyente, capaz de nombrar soberano al maestro no sobre el hijo sino sobre el alumno. Esta alianza es el medio capaz de garantizar un ordenamiento escolar de la educación de todos los niños de todos los alumnos. Rousseau penetra en la naturaleza misma del contrato: si el maestro carga con el deber que "naturalmente" le corresponde al padre, también heredará sus derechos "naturales," o sea, el poder total sobre el hijo ajeno pero ahora categorizado como alumno.

14

Si bien es cierto que Comenius apenas esboza el dispositivo de alianza (sobre todo porque su concepción no pedagogizada de la infancia no permite mayores adelantos) no caben dudas que en la obra el mismo ya se encuentra en proceso de instauración, prefigurando su forma definitiva. No parece arriesgado afirmar que es enteramente necesario a la existencia de un programa de universalización un acuerdo más o menos tácito entre los que están "naturalmente" encargados del niño y los que estarán efectivamente encargados del alumno. Aunque esta distinción es en Comenius todavía muy vaga, un mecanismo que garantice el flujo del cuerpo infantil de una institución a otra está bastante bien dibujado, indicando con agudeza y claridad los principales componentes de la articulación.

Simultaneidad sistémica

Pero el "dispositivo de alianza" no es el único componente que tiende a la efectivización del ideal pansófico. Otro de los elementos que en la obra comeniana resultan indispensables para garantizar el funcionamiento armónico en el nivel más general y así lograr el cometido de la universalidad es,



además de la extensión generalizada de los establecimientos escolares, un funcionamiento homogéneo de esa extensión. A este fenómeno lo hemos dado en llamar “simultaneidad sistémica” (NARODOWSKI, 1994), definiéndola someramente como un mecanismo de equiparación de la actividad escolar en lo que respecta a su funcionamiento en un período dado de tiempo y dentro de un espacio determinado (que como veremos es un espacio *político*).

El problema para Comenius es de carácter distributivo; es decir, le importa generar un modelo capaz de distribuir equitativamente los saberes generados por la humanidad. Con este objetivo, la obra comeniana, se dedica a normatizar los elementos indispensables que habrán de constituir el modelo buscado y su interés es que éste sea armónico internamente. Bien dispuestos los elementos, no habrá razones para que la distribución no llegue con la fuerza y la eficiencia deseada.

En la *Didáctica Magna*, por ejemplo, Comenius demuestra una preocupación que más tarde será recurrente en todo el discurso pedagógico moderno. No solamente todos deben ir a la escuela sino, además, todos deben hacerlo al mismo tiempo. Mismo tiempo en lo que respecta: a la edad (recuérdese que a cada fase de la vida corresponde una fase de la escolaridad); la época del año y las horas del día. Decididamente, ya desde los inicios impera el orden en las aplicaciones escolares que propone la pedagogía moderna. La operación en gran escala que intenta lograr la formación de toda la niñez no puede estar librada a las fuerzas del caos.

Para Comenius, la adecuación de la organización escolar a criterios de tiempo es fundamental y la simultaneidad sistémica ser el corolario más claro de ese criterio al menos en lo atinente a la cuestión cuantitativa del ideal pansífico: “Gran parte de la buena organización de las escuelas ser la acertada distribución del trabajo y el reposo, o sea de las labores y las vacaciones y recreos.” (COMENIUS, 1986, p. 117).

Las metáforas en la *Didáctica Magna* a este respecto no guardan mayores sutilezas: “Hay que confiar que se hallará una organización de las escuelas semejante a la del reloj.” (COMENIUS, 1986, p. 105). Es cierto que Comenius parece perplejo frente a la prolijidad de este mecanismo que es nuevo para su época y que ofrecer un modelo de orden lo hace en relación al tiempo. Una de sus principales preocupaciones y de toda la pedagogía moderna. En la obra de Comenius, el empeño puesto en ordenar se expresa

fehacientemente en la pretensión de ubicar los elementos de la sucesión en un tiempo dado, lo que conforma la gradualidad. Pero además, los elementos que permanecen dentro de una misma etapa son ordenados temporalmente pero ahora para garantizar su simultaneidad.

Ni en el ordenamiento sucesivo o vertical ni en el simultáneo u horizontal, punto alguno debe quedar fuera del segmento trazado: "Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación." (COMENIUS, 1986, p. 134).

Por tanto, no se trata de una pretensión simplemente "democratizadora" el tender a la universalización de la educación escolar. El ideal pansófico y todo programa de extensión escolar estipulado por la pedagogía moderna estará sustentado por un fuerte interés normalizador, homogeneizador.

La mayor parte de las críticas que Comenius hace a la educación escolar anterior a su época se posiciona, justamente, a partir de este interés. Por un lado, las escuelas no estaban armonizadas en su interior: "[...] no había objetivos determinados ni metas fijas a las que hubiesen de llegar los discípulos en cada año, mes o día y todo era indeciso." (COMENIUS, 1986, p. 174).

16 Pero además, las actividades de las distintas escuelas, según Comenius, no estaban compatibilizadas entre sí: "[...] se empleaban múltiples y variados métodos, diferentes en cada escuela; y cada Preceptor el suyo." Entonces, frente a este desorden y heterogeneidad, Comenius propone la simultaneidad sistémica bajo el precepto de "Uniformidad en todo." (COMENIUS, 1986, p. 153). Afirma la necesidad de instalar un solo método para enseñar ciencias; artes y lenguas; una sola edición para los libros de cada materia. Pretende que: "En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios." (COMENIUS, 1986, p. 153).

Nótese cómo la pretensión universalista va acompañada de mecanismos homogeneizadores que dejan de lado toda posibilidad de diversidad. La palabra del especialista recomienda la simultaneidad en todos los niveles de la vida escolar: tiempo contenido y método; abarcando también en sus prescripciones toda la actividad del docente. la que tampoco puede sobresalir de las líneas estipuladas.

Este afán uniformizador genera regularidades para cada escuela y estas regularidades a su vez se engarzan meticulosamente entre sí para lograr que todos los procesos escolares se den en un mismo tiempo. Así, se generan



horarios homogéneos para el establecimiento de las actividades escolares en cada escuela; horarios que contemplan todas las instancias de la cotidianidad institucional. En el capítulo XXIX de la *Didáctica Magna* Comenius intenta delimitar el accionar efectivo de la escuela, estipulado horas adecuadas e inadecuadas para cada actividad: "No dedicar a los estudios públicos más que cuatro horas, que se distribuirán: dos por la mañana y otras dos por la tarde." Y cada período horario tiene un destino particular: "Las horas de la mañana se dedicarán al cultivo y desarrollo del entendimiento y la memoria, y por la tarde, al ejercicio de la mano y la palabra." (COMENIUS, 1986, p. 291).

En la obra de Comenius y en toda la pedagogía moderna, la reflexiva y rigurosa concatenación vertical y horizontal de los fenómenos de la escolarización, esa procura del orden en todo, supone al factor tiempo como elemento central. De este modelo surge la armonización de las actividades de todos los alumnos, de todos los docentes, en todas las escuelas pertenecientes a un mismo grado de la secuencia. La consecuencia visible está representada por lo que en la actualidad se suele denominar "calendario escolar:" la explicitación meticulosa del uso del tiempo en forma simultánea por parte de todas las escuelas en un espacio territorial determinado.

La universalización posee en la simultaneidad sistémica un mecanismo constitutivo esencial. El control sobre el tiempo hace que en todas las instituciones educacionales, lo sucesivo y lo simultáneo sean ligados ordenadamente. A través de un proceso de homogeneización se pretende eliminar la presencia de factores indeseados, que no acompañan la búsqueda de las metas planteadas para el proceso general.

En resumen, dos de los elementos que configuran la universalidad han sido delineados en los párrafos precedentes. De un lado, en el nivel de lo particular, en Comenius la universalidad precisa de la emigración de lo paterno a lo magisterial; de la familia a la escuela, establecidos un dispositivo de alianza con el fin de garantizar el flujo de la niñez de uno a otro polo.

El segundo elemento es la simultaneidad sistémica y se corresponde con el nivel de lo general. Si la infancia irá a emigrar del hogar a la escuela y si se pretende que *todos* los niños emigren habrá que administrar un sistema que garantice la simultaneidad en las acciones emprendidas, lo que supone una acertada diagramación del uso del tiempo y un exhaustivo control del aprovechamiento del mismo a fin de garantizar en un espacio determinado,

acciones paralelas en los niveles respectivos; así como un ordenado traspaso de un nivel a otro de la masa escolarizada.

Las bases pedagógicas de la educación estatal

¿Ahora bien, cómo este nivel particular y este nivel general son coordinados internamente? ¿Cómo estos estratos son integrados el uno con el otro? Parece evidente que es necesaria la existencia de un plano superior que coordine e integre todas estas acciones. Como ya fuera adelantado, a Comenius no se le escapa que ese plano debe ser ocupado por el Estado, único organismo capaz de garantizar semejante empresa.

En Comenius existe una apelación a un nivel supraescolar. En la *Didáctica Magna* aparece un reclamo político en virtud de lo que el modelo precisa. Como consecuencia de la experiencia personal de Comenius en relación a los innumerables escollos que él mismo encontró al intentar plasmar la universalidad, el lugar dejado a la acción del Estado es prácticamente un ruego cuando se dirige a los "magistrados políticos:" "En el nombre de Cristo os ruego; por la salvación de nuestra posteridad os imploro; poned en ello (en la educación de los niños) vuestra atención." (COMENIUS, 1986, p. 324).

Comenius explicita que sin esta instancia estatal será poco menos que imposible lograr la universalidad ya que no será garantizada la educación de los más pobres. "Cómo se conseguiría que los hijos de los pobres pudieran asistir a la escuela?" (COMENIUS, 1986, p. 318) se pregunta. Por este motivo crucial para su propuesta es que continúa con su solicitud a las autoridades políticas: "No reparéis en gasto alguno: dadlo al señor y El lo devolverá con creces [...] si pensamos que está sabiamente dicho lo de que no hay que perdonar gasto alguno para educar rectamente a un adolescente." (COMENIUS, 1986, p. 324-325).

Sin embargo, el apoyo financiero no agota en lo absoluto la demanda efectuada al Estado en la obra comeniana. Por el contrario, Comenius es altamente consciente del hecho de que coordinar las acciones para homogeneizar la educación escolar y garantizar la universalidad hace necesaria una "asociación colegial," que coordine entre sí todas las tareas educacionales. Esta asociación no es autónoma sino que asemeja a los actuales ministerios públicos dedicados a la educación. Comenius declara que: "Para obtenerla se requiera



la autoridad y liberalidad del Rey, de un príncipe o de alguna República: un lugar alejado del bullicio, una buena biblioteca y lo demás que se precise.” (COMENIUS, 1986, p. 319).

Nótese que hasta ahora han sido descritos los dos requerimientos efectuados en favor de la acción estatal indispensable que garantiza la universalidad: primero, el respaldo financiero sobre todo expresado en ayuda para la educación escolar de los pobres. Segundo, el respaldo político de la “autoridad y liberalidad” del Estado. Es claro que se está efectuando un llamado al poder unificador de un Estado central. La propuesta de unificación de los estudios a través de la lengua vernácula forma parte de esta trama. El Estado representaría el interés general, por lo que no habrá nadie “[...] que intente mover la voluntad en contra; antes bien, todos anhelan ser agentes de la divina bondad.” (COMENIUS, 1986, p. 319).

En la *Didáctica Magna*, así como en toda la extensión de la obra pedagógica comeniana, el mecanismo general que garantiza el aspecto cuantitativo del ideal pansófico está ya dispuesto, al menos en su fase básica. Un dispositivo de alianza entre la escuela y la familia que garantiza el flujo de la infancia de un ámbito al otro constituye el primer engranaje. Un sistema de simultaneidad que homogeneiza la actividad propiamente escolar, empareja las acciones de orden horizontal y gradúa el movimiento en sentido vertical, conforma el segundo engranaje. El ente integrador es el Estado, que dispone los elementos políticos y financieros indispensables para el buen funcionamiento de la maquinaria. Un ideal pansófico en el horizonte, a donde dirigir los esfuerzos.

Para desgracia de Comenius, durante el transcurso de su vida, el Estado mostró innumerables problemas que volvieron imposible no ya la aplicación del ideal pansófico sino una mínima aproximación a una coordinación inicial de los esfuerzos. Como es sabido, en el siglo XVII los estados nacionales europeos aún mostraban demasiados flancos débiles en lo atinente a su poder unificador y disciplinador de los intereses locales como para llevar a cabo una operación de la envergadura requerida. Se necesitarán algunos siglos para que, en otras circunstancias, el Estado pueda actualizar a Comenius.

La didáctica, el imperio del orden

El primer "todo" implicado en el ideal pansófico tiene que ver con la ambición de equiparar el contenido destinado a la transmisión de saberes en el espacio concreto de la escuela. En el ámbito de la reflexión comeniana, la universalidad implica una faz cuantitativa que necesitará, como ya se vio, la simultaneidad sistémica y el dispositivo de alianza escuela-familia. Pero la extensión de la educación escolar no alcanza, según Comenius, a los fines planteados. Al igual que varios de nuestros actuales pedagogos latinoamericanos, que no se cansan de reclamar una educación escolar para todos pero "de calidad," hace cuatrocientos años, Comenius desmenuzaba la idea pansófica en la que el contenido de la enseñanza es tan significativo como los mecanismos perfeccionados para su distribución.

La precisión de Comenius en lo que respecta al demarcar los límites de sus pretensiones pedagógicas (límites que serán heredados en gran cantidad por la pedagogía moderna) implica en el caso del contenido a transmitir una astucia premonitoria en lo atinente a la masa de conocimiento producida por la sociedad moderna. A la vera de la división social del trabajo en su versión capitalista, Comenius reconoce que "el enseñar todo a todos" no supone que "[...] todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia." (COMENIUS, 1986, p. 75).

¿Cómo, entonces, resuelve Comenius este dilema? ¿Cómo enseñar "todo" si dicha operación es antinatural e impracticable? La respuesta no tarda en llegar y consiste en formar al ser humano en los fundamentos de todas las cosas: "[...] debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más importantes cosas que existen y se crean." (COMENIUS, 1986, p. 75). A esta regla general le aplica un principio de transferibilidad: "[...] que no ocurra nada en nuestro paso por este mundo que nos sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error." (COMENIUS, 1986, p. 75).

Si el ideal es pansófico y hay que enseñar todo y si se resuelve que ese "todo" estar acotado al aprendizaje del fundamento central del contenido, lo único que queda por delante es un problema metodológico. La estrategia correspondiente al problema de la universalización es recostado en la simultaneidad sistémica. El método correspondiente a la transmisión es el problema central



de la *Didáctica Magna*. Si los fines educacionales ya fueron estipulados; si se tiene confianza en la naturaleza humana en lo que respecta al aprender, indicándose la mejor edad de la vida para tal acción; si se estipula que la educación escolar debe llegar a todos y se prescribe que la actividad del Estado garantizar la solución de los problemas políticos y financieros que pudieren aparecer: ¿qué otra problemática a resolver queda que la construcción precisa de un método de enseñanza?

El esfuerzo comeniano es un esfuerzo fundamentalmente didáctico, como lo ser el de la teoría educativa en los siguientes decenios. Pasar mucho tiempo hasta que la pedagogía pueda pensarse a sí misma y de ese modo llegar a problematizar sus propias condiciones de posibilidad. Ser recién a fines del siglo XIX en que comienzan a producirse los más consistentes intentos por abandonar, aunque sea en parte, la naturaleza prescriptiva del pensamiento pedagógico. Por esta razón es que el discurso pedagógico moderno es básicamente normativo y hace de los distintos "deber ser" una cuestión crucial: todo el andamiaje explicativo está acotado a la estipulación de los caminos correctos para llegar a los resultados deseados.

Todo discurso didáctico, empezando por el de Comenius, es productivista desde el momento en que se avoca al estudio de los procesos de producción de saberes, en el marco de la institución escolar. Pero ese productivismo aparece solamente como efecto de superficie; como un estrecho haz de luz que atraviesa la reflexión y de manera alguna inviste el núcleo de los enunciados salvo en tanto producción de una norma y de una analítica de aquello que a ella se acerca o se aparta. Por esta razón es que la normatización es el vehículo principal de las afirmaciones pedagógicas corrientes y la producción queda así reducida solamente a la producción deseada, normada o estipulada.

En lo que importa al contenido de la oferta didáctica de Comenius, la *Didáctica Magna* instaura el mecanismo de gradualidad que tiene el ordenamiento efectuado a la normatización del método de enseñanza. Para Comenius, "El caudal de los trabajos escolares diferir en la forma, no en la materia." (COMENIUS, 1986, p. 273). Esto significa que las cuatro escuelas estipuladas (maternal, común, latina y academia) poseerán los mismos contenidos de la enseñanza que se corresponden a la delimitación de los fundamentos del "todo" y contendrán un abordaje didáctico diferente en cada uno. La variación está dada por la graduación efectuada para la creación de cada una de las

escuelas a lo que se adiciona la graduación dentro de cada uno de los establecimientos. El resultado de esta operación es que los alumnos ubicados en etapas diferentes de la serie (por ejemplo, en el quinto año de la escuela común o en la latina) serán formados en los mismos saberes (que no son otros que los estipulados en el "todo") pero accederán a un grado más o menos complejo de profundidad del mismo, lo que a la vez supone estar más o menos cerca del fin (o del inicio) de la serie.

Es evidente el uso posterior efectuado por la pedagogía moderna de esta síntesis comeniana. Síntesis porque si bien algunos de estos elementos son obviamente anteriores a la producción de Comenius, fue este autor quien pudo articularlos de modo tal que los mismos sean armónicos con los mecanismos que desde la pedagogía constituyen la escolarización.

El acceso al conocimiento tampoco debe ser caótico. Tras la huella del racionalismo, Comenius advierte que debe efectuarse de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular, hallando en la *Didáctica Magna* una expresión fehaciente de metodologización escolar de estos procesos. ¿Y qué decir de los "grados" de profundidad de contenidos de enseñanza análogos? Este es un recurso ampliamente generalizado en los sistemas educativos surgidos a fines del siglo XIX. En no pocos de estos sistemas educativos occidentales hasta se utiliza la misma palabra, "grado," para denotar el momento en que un alumno se halla respecto de la profundidad alcanzada dentro de la serie conformada por las distintas escuelas y niveles.

Estas apreciaciones de la obra comeniana llevan a considerar el carácter racional de la metodología a implementar. Es evidente que si el dispositivo de alianza escuela-familia reposa sobre una división social del trabajo, la parte que le corresponde al especialista en lo concerniente al formar a la juventud puede ser cumplida correctamente ya que este posee los instrumentos necesarios para lograr tal cometido. Para Comenius, la anterior educación era ineficiente por no estar asentada en bases racionales. La capacidad de ordenar y construir series complejas dota a la pedagogía del medio especial con el que hacer de la intervención azarosa sobre la formación de los hombres una disciplina rigurosa. Comenius llega a preguntarse si en su poca "[...] son los mismos preceptores la causa de la aversión a las letras" (COMENIUS, 1971, p. 95) porque critica la irracionalidad con que se procede a la educación escolar en lo atinente al camino escogido para alcanzar el saber.



Las críticas que Comenius explicita respecto del método seguido por la pedagogía anterior volverán a ser escuchadas muchas veces en los siglos siguientes. Las escuelas no estimulan al estudio; “jamás se enseñan todas las cosas ni siquiera de un modo elemental.” El método didáctico es ordenable; por lo tanto, una ordenada y racional esquematización de los hechos educativos pueden mejorar la actividad escolar. Pretensión totalizadora de la pedagogía moderna; omnipotencia de la razón, solamente se necesita disponer las cosas de un modo racional para que los resultados sean benéficos.

Esta intención racionalizadora aparece en la obra comeniana en lo atinente al método didáctico en un precepto: enseñar y aprender pueden convertirse en tareas *fáciles* si son encaradas con *solidez* y *rapidez* (capítulos XVII, XVIII y XIX de la *Didáctica Magna*). Como podrá notarse, nuevamente el tiempo (el ahorro de tiempo) es un elemento central en el ordenamiento de las acciones educativas.

Así, ordenar significa simplificar y facilitar a la transmisión de saberes. Confianza indudable en el método, Comenius atesora esperanzas en esta capacidad racional para actuar sobre la formación de los hombres; en este potencial organizador que somete al azar, al caos y a la palabra del ignorante y los relega al lugar del olvido u ostenta su anterior existencia como ejemplo de lo execrable. Ordenar significa que cada acción, cada reflexión, cada atisbo de la voluntad de enseñantes y enseñados se encuentre encuadrado en un plan metódico de actuación.

Instrucción simultánea o simultaneidad institucional

Comenius critica tres características de la enseñanza anterior. Por un lado, que cada maestro trabajaba separadamente con uno o unos pocos discípulos. Por otro, que solían existir varios maestros para un mismo conjunto de educandos, lo que confundía el aprendizaje de estos. Por otro, finalmente, los libros que se leen no están unificados lo que causa confusión extrema. La solución para estos problemas radica en el concepto comeniano de “[...] instrucción simultánea” (COMENIUS, 1986, p. 175) que se constituye en uno de los núcleos principales del pensamiento pedagógico moderno.

Las instrucciones dirigidas por Comenius parecen hoy ingenuas, redundantes o tradicionales lo que contribuye a resaltar el carácter constitutivo de las

mismas. Por un lado “[...] un solo preceptor dirige cada escuela o, mejor, una sola clase” (COMENIUS, 1986, p. 176) con lo que queda eliminado el coro de maestros actuando en un único ámbito. Este precepto es la consecuencia última de la división del trabajo planteada anteriormente ya que con solamente un especialista alcanza para dirigir y organizar el trabajo escolar.

Comenius propone algunas recomendaciones para disponer al conjunto de alumnos. La instrucción no debe dirigirse a cada alumno por separado sino que debe educarse a “todos al mismo tiempo y de una sola vez,” lo que constituye el principio mismo de la simultaneidad: un solo maestro instruyendo a un grupo de estudiantes en un solo y por demás organizado esfuerzo didáctico. En esta uniformidad hay puesta otra esperanza en maximizar los esfuerzos docentes. Comenius suponía, que el trabajo simultáneo de los alumnos provocaría la emulación y por lo tanto “el mayor aprovechamiento de los discípulos.” Este principio ser fecundamente profundizado por la pedagogía del siglo XIX.

Esta uniformidad implica la homogeneidad en la oferta de los contenidos de aprendizaje, no solamente en relación a la instrucción simultánea sino también en concordancia con la actividad escolar en establecimientos análogos. Es decir, que todos aprendan al mismo tiempo bajo la tutela de un docente trae de suyo la necesidad de unificar los contenidos de la enseñanza, tanto en el nivel de cada institución como en el de todo el sistema.

Una de las consecuencias más importantes de la puesta en práctica de la instrucción simultánea coordinada sistmicamente es la necesidad de existencia de la estipulación de los contenidos a transmitir. Una programación de los temas a tratar y las materias a conferir, todo unificado para que no sea posible poner en cuestión ninguno de los niveles de la simultaneidad y todo secuenciado para no contradecir el principio de gradualidad.

Comenius despliega en los capítulos XXVIII a XXXI una pormenorizada enumeración de los saberes que deberán ser transmitidos. Teniendo en cuenta la magnitud de las dos operaciones de simultaneidad y el principio general de gradualidad, menciona “[...] límites extensos” (COMENIUS, 1986, p. 287) a la estipulación de contenidos pero no deja de señalar los lineamientos generales correspondientes a las ramas del conocimiento, materias, temas y problemas y cada uno adecuado al nivel de escolaridad alcanzado.

La instrucción simultánea es el medio a través del cual es posible extender un curriculum unificado en un sistema de simultaneidad. No solamente



que los contenidos son compartidos por un sistema de enseñanza sino que la realización escolar de cada contenido se establece también de forma homogeneizada, en bloque. Así es posible presumir que en un momento dado, un maestro est enseñando una determinada materia a un grupo de alumnos, repitiéndose la función en todas las escuelas en un espacio dado: el mismo método, los mismos contenidos, la misma edad.

Para completar el panorama, Comenius introduce un auxiliar que resulta fundamental en este intento normalizador: el libro. Cada clase debe utilizar un libro "de un mismo autor" y deben evitarse libros escritos por "gentiles" (COMENIUS, 1986, p. 187 e 245) u otros autores no comprometidos con el método propuesto por Comenius.

En los inicios de la pedagogía moderna, se recurre a la difusión masiva de la letra escrita a través de la imprenta. Comenius invierte buena parte de sus investigaciones en pos de la aplicación de su modelo teórico-didáctico basado en el orden también a la elaboración de un libro de texto capaz de producir saberes, o contribuir a la producción de saberes, en las instituciones escolares de nuevo tipo. Su interés es dotar a todos los establecimientos de "libros parmetódicos" o sea, textos didácticos en los que "[...] el trabajo est distribuido para cada año, cada mes, cada día y aún cada hora."(COMENIUS, 1986, p. 314).

No parece desatinado afirmar que el éxito de Comenius es total a este respecto. Una mirada atenta al uso que da a la tecnología bibliográfica da cuenta de la fuerza y el posterior impacto de sus postulados. Su principal obra a este respecto *Orbis sensualis pictus* es la matriz a través de la cual se reproducirán los libros de textos didácticos que habrán de formar a los niños de la sociedad occidental moderna durante trescientos cincuenta años.

Desde el punto de vista de su contenido, el libro didáctico expresa las temáticas estipuladas para la enseñanza en cada nivel de la escolaridad. Esto significa que el libro didáctico es un mensaje construido *ad hoc*, por lo que tanto su elaboración como su posterior utilización sólo son comprensibles en el contexto del proceso general de escolarización. En otros términos, el libro de texto didáctico no posee un valor literario o científico autónomo: ya desde el siglo XVII y a partir de la empresa comeniana el texto se legitima en la medida que contribuye eficientemente en el proceso de producción de saberes escolares. Más todavía, el texto posee un estilo literario y una retórica singular; las

que ya pueden ser vislumbradas en el *Orbis sensualis pictus*. El libro de texto didáctico construye una estética que le es propia.

Desde el punto de vista de su estructuración interna, el libro de texto didáctico encuadrado en el campo de la pedagogía moderna va a ofrecer una transformación revolucionaria radicada en la utilización de la imagen. La imagen como referente pero también como motivador. La imagen no sólo complementa al texto sino que protagoniza el mensaje escrito al traer a la escuela el mundo tal y como debe ser percibido. El libro didáctico representa al mundo en imágenes, pero (lógicamente) en imágenes escolarizadas. Una operación necesaria de pedagogización ha sido efectuada sobre la configuración de estos textos, operación que posibilita la distinción de estos textos de cualquier otra clase de libro.

Podría arguirse que la concatenación de elementos en el texto: imagen-texto-imagen, etc., se corresponde con la teoría sensual-empirista que desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje estaría sustentando la misma noción de "libro de texto didáctico." Podría afirmarse (y esta vez con serios argumentos a favor) que la configuración adoptada por el libro didáctico es la única posible en el marco de una tecnología cuyas limitaciones (y de hecho, también sus posibilidades) determinan en gran medida el modo en que sus distintos componentes habrán de articularse. Pero más allá de estos razonamientos, es posible afirmar que Comenius utiliza un invento relativamente reciente para su poca de un modo que atravesar el devenir de las estrategias didácticas adoptadas por la pedagogía moderna en el campo de la escolarización.

Es más, pareciera existir una suerte de coexistencia necesaria entre moderna escolarización y libro de texto didáctico. En la actualidad, ni los más sofisticados sistemas de comunicación electrónicos, informáticos y telemáticos han llegado a suplir la existencia, en el salón de clases, de este medio en el que imagen-texto-imagen, etc. se suceden acompañando y a la vez produciendo la cotidianeidad de la transmisión de saberes en la escuela.

Parece evidente que la tecnologización de la palabra a través del libro didáctico no implica un fin en sí mismo. Para Comenius, el texto didáctico tiende a solucionar la uniformización no solo de los saberes a transmitir sino también de la lengua en que estos serán vehiculizados ya que la existencia de un solo libro didáctico implica la necesidad de homogeneizar el habla de la población en un solo idioma: Comenius y la pedagogía del siglo XVII no solamente tienden



a la eliminación del latín a favor del uso de la lengua vernácula sino que, además, a través de los textos escolares, garantizan la imposición de una de entre las tantas lenguas vulgares. Si se sigue minuciosamente un texto, todos los alumnos aprenderán las mismas cosas y tenderán a hacerlo del mismo modo. El texto es el representante del “especialista” y del político en el salón de clases y es capaz de constituirse en una suerte de árbitro de las diferencias lingüísticas y culturales existentes. La vigilancia epistemológica y el control cultural tiene en este instrumento una expresión primordial.

La construcción de la realidad escolar

Esta vigilancia debe resolver el criterio a seguir en relación a la selección y a la finalidad de los contenidos de aprendizaje instalados en el curriculum. En ciertos pasajes de la *Didáctica Magna* se intenta a este respecto resaltar el carácter instrumental que la escuela debe poseer en referencia a la participación presente o futura de los educandos en las distintas actividades sociales. Así, dentro de los fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender (capítulo XVII) Comenius recomienda que todo lo que se procese en la institución debe tener en vista un “uso inmediato” ya que “[...] la naturaleza no produce sino lo que tiene un uso claro e inmediato.” (COMENIUS, 1986, p. 152). Ya en los primeros capítulos Comenius había señalado la necesaria relación entre escuela y vida futura: “Que se instruya para las acciones de la vida antes de empezar a obrar.” (COMENIUS, 1986, p. 62). Ya Comenius afirmaba que la escuela prepara para la vida.

Esta inmediatez cercana al instrumentalismo tiene, sin embargo, una expresión concreta que mitiga el efecto de las prescripciones anteriores. ¿Cómo proceder didácticamente para lograr una aplicabilidad cierta y rápida? Comenius responde: “Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes.” (COMENIUS, 1986, p. 152).

Si el reclamo se basa en un uso inmediato de lo aprendido el medio para lograrlo es, lejos del instrumentalismo, un “hacer ver” la utilidad por parte del docente. Mientras el fundamento es la aplicabilidad inmediata en la vida cotidiana el camino es enteramente escolar y por tanto el mismo no está constituido bajo el dominio de la pretensión de aplicabilidad *directa* en la práctica

sino resuelta en un espacio extraño a ese dominio, espacio en el que los saberes adquiridos deberá ser invertidos con posterioridad, en un tiempo mediato respecto a aquel asignado al aprendizaje. Comenius completa el razonamiento advirtiéndole que la aplicabilidad el alumno debe verla en Gramática, Dialéctica, Aritmética, Geometría, Física, etc.

Comenius construye un espacio específico (la institución escolar) donde se aprenden (donde se "ven") las aplicaciones posibles de los conocimientos aprendidos por lo que a la operación abstracta de representar el mundo a través de textos e imágenes se suma la dotación de conocimientos que no están directamente relacionados con aplicaciones cotidianas aunque, merced a la acción educadora, los mismos podrán representar esas aplicaciones si se logra ver esa cualidad en ellos.

Es evidente que la migración del ámbito paterno al ámbito magisterial implica en la pedagogía moderna un movimiento singular desde el lugar de la acción directa sobre la realidad hacia el espacio donde se genera una realidad *ad hoc*. Realidad que, o bien representa al mundo del afuera a través de textos e imágenes (como en el libro de texto didáctico) o bien brinda claves indirectas o estrategias generales de participación futura a través del aprendizaje de las grandes disciplinas científicas. La escuela aparece así como una realidad donde se procesan saberes que poseen un alto nivel de abstracción y que a través de distintos elementos mediatiza tanto la presencia del afuera en su interior como la participación futura de sus actores en el exterior.

Esta yuxtaposición de abstracciones, sin embargo, no aparece en los inicios de la pedagogía moderna como una irrealidad o como una ruptura respecto de la actividad social. La simultaneidad sistémica parece incluir en el modelo un "principio de realidad" interno al sistema escolar ya que si bien los niños no operan directamente con aquello que ser objeto de accionar cuando adulto sino que "ven" anticipatoriamente las utilidades del mismo, todos los niños en todas las escuelas son incluidos en la misma operación lo cual torna a este juego de abstracciones, imágenes y representaciones, un lugar común.

Currículo unificado, método unificado, libro de texto unificado. Son los elementos que hacen posible hacia arriba un sistema escolar simultáneo mientras que en el nivel de la institución y del salón de clases, garantizan la instrucción simultánea. Un maestro para muchos alumnos que se hallan en un mismo nivel de aprendizaje, transmitiéndoles a todos un mismo saber al mismo



tiempo; siempre con el mismo método y necesariamente acompañados por un único texto. Y esta escena repetida en las otras salas de clase de la escuela y a su vez en todas las escuelas de un mismo territorio. Todos a la vez; todos tratando los mismos temas, del mismo modo, con los mismos recursos. Este es el paisaje pintado por la pedagogía comeniana. Ese es el paisaje de la pedagogía moderna.

La configuración de la escuela tal como queda plasmada en la teoría comeniana encierra ciertos caracteres peculiares que definitivamente no atraviesan otras formas de organización educacional. La escuela, entonces, es un ámbito *sui generis* de producción y circulación de saberes delineado por unos particulares dispositivos institucionales, que conforman un producto específico de la modernidad.

Utopías

La estructuración de un determinado orden sólo se efectúa a partir de la postulación de puntos de llegada; de metas deseadas; de ideales a los que es preciso arribar. La pedagogía moderna se configura a partir de la consideración de puntos de fuga que, en una perspectiva prolijamente trazada, determinan el lugar que habrán de ocupar las acciones encaminadas a alcanzar esas estaciones finales.

En el ámbito de la pedagogía moderna, esos puntos finales funcionan como utopías; es decir, como constructos del pensamiento que poseen virtualmente la capacidad de realizarse; que son necesarios a los fines de ordenar y armonizar la realidad existente y a la vez producen un efecto de mediatización puesto que el sistema se construye dotando a todos los elementos de un determinado rango y asignándoles el lugar de "medios" o "fines" en términos absolutos o relativos.

La utopía es el motor más fuertemente acondicionado por el discurso pedagógico moderno ya que posee la característica circular de ser efecto de una práctica discursiva pero, a la vez, empuje privilegiado, fuerza que arrastra hacia sí los distintos esfuerzos de distinta índole que se encaminarían hasta el ideal. Utopía es el nombre de una capacidad estructurante que la pedagogía dispone para sí misma. Capacidad de imaginar una instancia superadora y de organizar todos los elementos del conjunto hacia esa instancia.

Una raíz común sostiene a la utopías posibles de la obra comeniana. Esta raíz contiene uno de los elementos centrales sobre los que se basa cualquier pretensión pedagógica y que Comenius sintetiza magistralmente en la frase con la que titula el capítulo VI de la *Didáctica Magna*: “Conviene formar al hombre si debe ser tal” (COMENIUS, 1986, p. 55), por lo que el hombre ser hombre si es formado, si es educado. Tras la simpleza de ese título se esconden, como en toda síntesis, los más importantes mecanismos que sostienen el discurso comeniano en particular y la pedagogía moderna en general en lo relativo al trazado de utopías. El enunciado encierra en sus entrañas un supuesto y dos consecuencias que serán analizados.

Razón iluminista, razón moderna, el supuesto estriba en que el hombre en tanto tal posee la capacidad de ser formado, característica que en los manuales de pedagogía suele ser definida como “educabilidad.” La pedagogía moderna da siempre por supuesto que la posibilidad de montar utopías educativas reposa sobre cierta indiscutida capacidad humana de ser formado. Por supuesto, y aquí la primera de las consecuencias anunciadas, que cuando se menciona el verbo “formar” en el contexto presente de esta tradición pedagógica se está connotando mucho más, por ejemplo, que la acción familiar, casual o natural. Se está aludiendo a mecanismos racionales de actividad sobre el otro, de ahí que la acción humana en relación a esta formación va a ser dirigida, necesita ser dirigida. No puede ser planteada de cualquier modo. Debe estar fehacientemente ordenada.

La segunda consecuencia se vincula a la pretensión esencialista insinuada en la frase citada. Para que el hombre sea hombre (para que el hombre sea genuinamente hombre, de acuerdo a su esencia genéricamente humana) es conveniente educarlo. Por lo tanto, el educador posee una de las responsabilidades más pesadas de toda actividad posible: hacer que el hombre sea hombre. Resumiendo, todos estos elementos se integran en la persecución de ideales utópicos vinculados a la acción educacional. De un lado, formar hombres para que sean hombres; de otro, formarlos ordenada y adecuadamente. En los dos casos, confiar en la naturaleza educable del ser humano.

Es evidente que el ideal que constituye la utopía de la obra comeniana (ideal que atraviesa verticalmente al discurso pedagógico moderno) es aquella proclama de “enseñar todo a todos;” la pansofía. Ideal de igualitarismo en el acceso al saber elaborado para el ser humano. En el marco teológico comeniano, el ideal pansófico se vincula evidentemente al acercamiento al Dios del



hombre genérico. En otros autores, otras obras y otros tiempos, también otras serán las postulaciones utópicas acerca de la pansofía pero es indudable que la pedagogía ha llevado a ella al nivel de proclama y consigna con un impacto muy generalizado. No hay pedagogía incluida en el campo de la modernidad que no contenga alusiones directas o indirectas a la pansofía. Que no levante este ideal como utopía y motor del discurso.

Dos objeciones podrían plantearse a esta hipótesis. Una es que sin duda a lo largo de estos últimos trescientos años de pedagogía, existen no pocas expresiones que contienen una postura diferente respecto al ideal pansófico y declaran otras finalidades y otras utopías. Si bien es cierto que la objeción por un lado reafirma la existencia de utopías como motor del discurso pedagógico, por otro lado discute directamente la presencia de la intención universalizadora como contenido central de la utopía.

El ejemplo que a este respecto podría colocarse lo conforman los textos pedagógicos de Jhon Locke quien, además de no ser un autor temporalmente muy lejano a Comenius, ha sido elevado al rango de exponente de la exclusión de los pobres y los humildes en antiguos y recientes ensayos acerca de su pedagogía. Al contrario que Comenius, Locke excluye a los niños pobres de la educación escolar y argumenta a favor de la reducción de la educación de los comerciantes a lo profesional. Su ideal no es en lo absoluto el "enseñar todo a todos" sino formar al *gentleman*, sin consideración por la formación de la inmensa mayoría de los hombres.

Por el hecho de desdeñar la búsqueda de la universalización de la educación escolar, a la teoría pedagógica de Locke no le importa la disposición de mecanismos de masificación por lo que todo lo atinente a la simultaneidad sistémica es directamente eludido. Por lo tanto, la pretensión ordenadora y minuciosa que yace potente en los textos comenianos y en toda la pedagogía moderna no posee en Locke la más mínima esperanza de expresión discursiva. A la vez, su utopía segregadora lo lleva a potenciar la explicación de ciertas estrategias metodológicas individuales dejando de lado la simultaneidad áulica proclamada por Comenius e ineludible en la actualidad. Esto último, incluso, a pesar de compartir con el autor moravo algunas de las ideas en torno a ciertas cuestiones de didáctica.

La hipótesis usual (que en el ámbito de la pedagogía marxista latinoamericana ya había sido enunciada por Aníbal Ponce en su *Educación y lucha*

de clases) consiste en afirmar que los postulados discriminadores de la obra de Locke dan inicio a la pedagogía burguesa. La utopía de la burguesía en materia educativa consistiría en tender a una escolaridad de menor calidad para la pequeña burguesía (los “comerciantes”) y directamente excluir a los pobres. Una escuela exclusiva para la gran burguesía.

Además de estar empeñados en demostrar que la pedagogía moderna (que en gran medida es – ¿por qué no? – “burguesa”) pretende incluir a todos los sectores sociales en el proceso de escolarización, parece necesario señalar que la obra de Locke no constituye un hito fundamental en el decurso pedagógico. Es obvio que el derrotero asumido por la pedagogía tiene más que ver con la absorción que con la exclusión, con la integración que con la segregación y con la absorción que con la expulsión. El discurso de Locke funciona como una voz distorsionada, que a fuerza de contraste y crítica constante, termina por reforzar los argumentos que pretende combatir.

El construir una pedagogía que se estructura a partir de una utopía antiuniversalista y discriminadora de los pobres no significa en el caso de Locke que la misma quede afuera de los límites de la modernidad pedagógica. Sin embargo, la misma queda acotada a los momentos de su origen y a algunas obras del siglo XIX, como veremos luego. La historia del discurso pedagógico moderno no es necesariamente lineal ni necesariamente respetuosa de cronologías. La obra de Locke no es constituyente (al menos en lo atinente a la utopía) de dispositivos invariables en el devenir del pensamiento educativo.

La segunda objeción acerca del carácter transdiscursivo del ideal pansófico es de otro tenor. Se dirá con razón que muchas de estas proclamas que se postulan rescatando la utopía pansófica no pudieron concretarse verdaderamente. Sin embargo, esta situación más que poner en duda el valor del ideal pansófico en el seno de la pedagogía moderna, lo refuerza enormemente. Las utopías tienen su punto de apoyo solamente en el ámbito de las prácticas discursivas y son a ellas a las que mayormente induce, orienta, motoriza. El intento de realización de la utopía corrompe su naturaleza misma y es altamente probable que las realizaciones posean un signo inverso al estipulado discursivamente. Una utopía real es una *contradictio in adjecto*.

Una característica que completa el panorama de la instalación de la utopía en la pedagogía moderna y que en Comenius aparece en sus rasgos iniciales es la segmentación del camino a recorrer hacia el punto de llegada



utópico, a través de la adopción de un punto de partida claramente distinguible. En otros términos, si el discurso pedagógico es necesariamente utópico en lo referente al punto de llegada es *fundacional* en lo que respecta al punto de partida ya que delimita un espacio discursivo propio donde comienzo y final son enteramente manipulables.

En la *Didáctica Magna* Comenius primeramente declara: "Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin;" afirmación que por un lado demuestra cómo la utopía (el "fin") motoriza los esfuerzos educacionales en su procura. Pero por otro, explicita su valor fundante ya que declara poco convenientes los esfuerzos anteriores para rematar con: "Las escuelas pueden reformarse para mejorarlas" (COMENIUS, 1986, p. 82 e 88), lo que brinda confianza en el método que está proponiendo en una operación que será típica del discurso pedagógico moderno: diagnóstico de una realidad anterior siempre y necesariamente negativa o perjudicial; enunciación de un punto utópico de llegada o al menos reafirmación crítica de los existentes y fundación de un nuevo y superador modelo para alcanzarla.

Punto de partida, punto de llegada y confianza en el método y en la razón para alcanzar los objetivos propuestos. Prospectiva fundacional y perspectiva utópica, entre estos dos puntos limitantes se halla el gran relato de la pedagogía, relato que anuncia la realización humana a través de la educación, que funda este trazado específico y que describe todo el periplo de su consecución. A partir de Comenius la pedagogía se convierte en el gran relato de la benéfica transformación humana a través de la escuela, discurso que contiene en la adjudicación de su función fundante su justificación y en el ideal pansófico su meta más clara.

La búsqueda del modelo pansófico de educación de los hombres no parece ser la única utopía de la obra comeniana. Por el contrario, bajo este ideal global se halla un deseo no tan estridentemente proclamado aunque significativo: la armonía y el equilibrio entre enseñantes, enseñados y método; el orden mismo de las cosas. La específica disposición para lograr la universalidad en todos sus aspectos, también se constituye en un fin en sí mismo; también es un punto de llegada.

Por un lado, el reino de la sapiencia y la erudición expresado en todos y cada uno los hombres; el saber anclado con democrática precisión en los seres humanos sin importar sus accidentes: mujeres y hombres; ricos y pobres;

inteligentes y torpes. Todos deben saber todo. Por el otro lado, nada quedar librado al azar, al caos o al albedrío de los inexpertos. Todos los caminos serán estipulados y todos los pasos calculados. El saber reina en las mentes. El orden impera en los cuerpos.

Es evidente que la absorción *universal* de la masa escolarizable, de lo que más tarde ser el cuerpo infantil, representa para la pedagogía moderna un problema enorme ya que tiene que captar elementos de naturaleza heterogénea por definición (recorridos vitales diferentes, raza, sexo, clase social) y que además se distribuyen de un modo discontinuo en relación al epicentro escolar.

La operación que debe realizar la pedagogía es, desde el punto de vista del enfrentamiento, una operación contraria al sitio. La escuela aparece rodeada por aquellos a los que debe absorber. Pero rodeada de tal manera que la distancia entre este centro y los respectivos puntos de la figura convierten a la misma en una poligonal muy irregular. Por esta razón es que el discurso pedagógico debe acudir a la colocación de elementos atractivos que resulten interesantes para la presa. Un cebo que haga que todos los blancos procurados se encaminen voluntariamente a la trampa. Es más, que hagan de la celada un *slogan* político, cosa que acontecer en occidente desde mediados del siglo XIX.

Para Comenius, como para toda la pedagogía moderna, la respuesta teórica a este problema fue la elaboración de la primera de las utopías a las que se está haciendo mención: se intenta la atracción de los cuerpos mediante la propagación de la ideología del logro de la perfección humana y la inclusión en esta empresa de todos los elementos en cuestión. ¿Por qué todos tienen que ir a la escuela? Para Comenius la temática no ofrece mayores discusiones: el único modo de que el hombre se convierta en hombre genérico y así alcanzar la perfección es que no quede hombre sin llegar al saber erudito y es la escuela el vehículo por excelencia que está en condiciones históricas y tecnológicas de transmitirlo. Para suprimir luchas sociales, políticas e internacionales y para evitar las consecuencias que las mismas acarrear, existe una sola vía que es la reforma de la educación.

La utopía del imperio del orden en todo es el segundo mecanismo de absorción y reabsorción del cuerpo escolarizable, y lo es también de todo el discurso pedagógico posterior. Un orden meticuloso y armónico que actúa



sobre la infancia. Una distribución de los cuerpos que se basa en la confianza en el género humano por un lado y en la capacidad metódica de la intervenciones de los educadores por otro.

Evidentemente, otra pedagogía existe en Comenius; y *otra* está expresado en sentido.

Referências

CAPKOVA, Dagmar. **J. A. Comenius**. Initiator of a complex system of education. Praga: Acta Comeniana, 1983.

_____. **The work of J. A. Comenius and the 17th. century cultura**. Praga: Symposium Comenianum, 1989.

COMENIUS, Jan Amós (1632). **Didáctica magna**. Traducion Saturnino Lopez Peses. Madrid: Akal, 1986.

_____. **Pampdia**. Coimbra, 1971.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. Buenos Aires: Paidós, 1987.

FOUCAULT, Michel. **¿Qué es un autor?** Nro: Conjetural, 1978.

HAMILTON, David. **Towards a theory of schooling**. London: Falmer Press, 1989.

KULESZA, Wojciech A. **Comenius**. A persistencia de utopia em educação. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

LAURIE, S. **John Amos Comenius**. Bishop of the moravians. His life and educational Works. New Cork: Lenox Hill Pub, 1972. (first edition in 1892).

NARODOWSKI, Mariano. **Infancia y poder**. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

_____. Infância e poder. **A conformação da pedagogia moderna**. São Paulo: Editora Universidade de São Francisco, 2001a.

_____. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

_____. **El cuerpo en la institución escolar y en la pedagogía**: reflexoes. Campinas: PUC, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emile ou de l'education**. Paris: 1967.

SCHALLER, Klaus. **The impact of modern Comenius studies on the philosophy of education in the Federal Republic of Germany**. Symposium Comenianum: Uherk Brod, 1984.

Prof. Dr. Mariano Narodowski
Universidad Nacional de Quilmes | Argentina
Profesor Titular y Director del Programa Prioritario de Investigación
"Sujetos y Políticas en Educación" de la
E-mail | mvaro@unq.edu.ar

Recebido 25 maio 2003

Aceito 6 jun. 2003