

Comenio y la *Didáctica magna*:

el problema de la formación



Guillermo Bustamante Zamudio, Carlos Jilmar Díaz-Soler,
Miguel Ángel Espitia Raba, Claudia Ximena Herrera Beltrán,
Aliex Trujillo García, William Y. Garzón-Tovar,
Javier Riveros Castillo y Alfonso Moisés Yupanqui Erazo



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Colección *filosofía y enseñanza de la filosofía*

COMENIO Y LA *DIDÁCTICA MAGNA*:
el problema de la formación

COMENIO Y LA *DIDÁCTICA MAGNA*:
el problema de la formación

Guillermo Bustamante Zamudio

Carlos Jilmar Díaz-Soler

Miguel Ángel Espitia Raba

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Aliex Trujillo García

William Y. Garzón-Tovar

Javier Riveros Castillo

Alfonso Moisés Yupanqui Erazo



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Comenio y la Didáctica magna: el problema de la formación. Guillermo Bustamante Zamudio y siete autores más. --
Primera edición. – Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2020
204 páginas. – (Colección Filosofía y enseñanza de la filosofía).

Incluye: Referencias bibliográficas al final de cada capítulo
ISBN Impreso: 978-628-7518-76-6
ISBN PDF: 978-628-7518-77-3
ISBN ePub: 978-628-7518-78-0

1. Comenio, Juan Amos, 1592 – 1670 – Pensamiento Pedagógico. 2. Filosofía de la Educación. 3. Filosofía de la Pedagógica.
4. Didáctica. 5. Métodos de Enseñanza. 6. Didáctica – Metodología. 7. Formación Ser Humano. 8. Método de Proyecto en
la Enseñanza. I. Díaz Soler, Carlos Jilmar. II. Espitia Raba, Miguel Ángel. III. Herrera Beltrán, Claudia Ximena. IV. Trujillo
García, Aliex. V. Garzón Tovar, William Y. VI. Riveros Castillo, Javier. VII. Yupanqui Erazo, Alfonso Moisés.

371.3 21 ed.

Colección

Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

COMENIO Y LA *DIDÁCTICA MAGNA*:
el problema de la formación

Autores: Guillermo Bustamante Zamudio, Carlos
Jilmar Díaz-Soler, Miguel Ángel Espitia Raba,
Claudia Ximena Herrera Beltrán, Aliex Trujillo
García, William Y. Garzón-Tovar, Javier Riveros
Castillo y Alfonso Moisés Yupanqui Erazo

 Universidad Pedagógica Nacional

ISBN Impreso: 978-628-7518-76-6
ISBN PDF: 978-628-7518-77-3
ISBN ePub: 978-628-7518-78-0

Primera edición, 2023

Alejandro Álvarez Gallego

Rector

Yeimy Cárdenas Palermo

Vicerrectora Académica

Mireya González Lara

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Gabriel Rueda Delgado

Vicerrector Administrativo y Financiero

Gina Paola Zambrano Ramírez

Secretaria General

Preparación Editorial

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial
Cra. 16A n.º 79-08
Tel: 347 1190 y 594 1894
editorial.pedagogica.edu.co
Bogotá, Colombia

Alba Lucía Bernal Cerquera

Coordinación

Pablo A. Castro Henao

Edición

Martha Méndez

Corrección de estilo

Claudia Patricia Rodríguez Ávila

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Finalización de artes

Fredy Johan Espitia B.

Diseño de cubierta

Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

Impresión

Escuela de filósofos, de Winckelman

Imagen de cubierta

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.



Esta publicación puede ser distribuida, copiada y
exhibida por terceros si se mencionan los créditos
correspondientes. No se puede obtener ningún beneficio
comercial. No se pueden realizar obras derivadas.

CONTENIDO

PRESENTACIÓN <i>Jerson Vásquez Rivera</i>	7
LA FORMACIÓN EN ALGUNOS APARTADOS DE LA <i>DIDÁCTICA MAGNA</i> <i>Guillermo Bustamante Zamudio</i>	11
PENSAR LA PEDAGOGÍA: COMENIO Y SU <i>DIDÁCTICA MAGNA</i> <i>Carlos Jilmar Díaz-Soler</i>	71
COMENIO: EL SABER COMO CONDICIÓN HUMANA <i>Alfonso Moisés Yupanqui Erazo</i>	103
«PARA LA FORMACIÓN, URGE DISCIPLINAR EL CUERPO» <i>Claudia Ximena Herrera Beltrán</i>	109
CUERPO, LENGUAJE Y DESEO EN LA <i>DIDÁCTICA</i> <i>MAGNA</i> DE COMENIO <i>William Y. Garzón-Tovar</i>	123
OPERACIONES DIDÁCTICAS EN LA INVESTIGACIÓN <i>Aliex Trujillo García</i>	145
EL MÉTODO Y LA FORMACIÓN EN LA <i>DIDÁCTICA MAGNA</i> <i>Miguel Ángel Espitia Raba</i>	163
<i>DIDÁCTICA MAGNA</i> : ARTE Y SUBLIMACIÓN <i>Javier Riveros Castillo</i>	181
SOBRE LOS AUTORES	199

PRESENTACIÓN

Jerson Vásquez Rivera

De acuerdo con la sentencia de que «lo único serio es lo que forma serie», el libro que ahora el lector tiene en sus manos es el resultado del proyecto de investigación «El campo Δ y la pedagogía: un análisis a propósito de la *Didáctica magna* de Comenio» (DPG-517-20), que es la continuación de un estudio sobre el concepto de campo y sus incidencias en la manera de entender la investigación, la formación y la educación. Sus antecedentes se encuentran en las obras *Investigación y educación: hacia una teoría de campo* (2018) y *Metodología e investigación: una discusión a propósito de la teoría de campo* (2020), también publicadas por la Universidad Pedagógica Nacional.

En el marco de la conmemoración de los 350 años de la muerte de Juan Amós Comenio, conocido como padre o precursor de la pedagogía y la didáctica modernas, los autores decidieron que el siguiente paso en su programa de investigación estuviera enfocado, justamente, en estudiar la relación que podría establecerse entre la categoría de campo y la pedagogía. Y podría desconcertar a algunos el hecho de que la relación que se propone, en este caso, fuera con el campo Δ , que, en otros términos, podríamos situar como *campo de la tecnología*. Pero lo cierto es que el desconcierto podría ser consecuencia de dos tendencias complementarias: por un lado —con aires heideggerianos—, la incomprensión de la *esencia* de la tecnología y, por otro, la aspiración política de diferenciar a la pedagogía de todo aquello que la emparente con la técnica o la razón instrumental.

Es por esta razón que, para ir más allá del desconcierto, el primer capítulo inicia con un procedimiento de orden: «¿a cuál Comenio nos referimos?». A partir de esta pregunta, es posible iluminar un camino que plantea la relación con la pedagogía en los términos de aquello que no puede no inscribirse en una época y que, sin embargo, trasciende el problema epocal, a saber: la formación, ante lo cual se hace necesario recurrir a un instrumento metodológico que sitúe el problema en

el plano de la lógica modal. Con esta indicación, se puntúa la relación campo Δ / pedagogía de manera tal que escapa a la moralización educativa de la caracterización de la pedagogía y la didáctica como discurso y práctica del orden de la técnica, en la medida en que el horizonte es la especificidad de la formación que se puede deducir a partir de la *Didáctica magna* de Comenio.

En consecuencia, el segundo capítulo continúa con la interrogación de qué es lo que, en la pregunta por la pedagogía y la didáctica, trasciende la evidencia del fenómeno educativo tal como se presenta en las discusiones de las pedagogías contemporáneas, y que, parece, Comenio atendió, si bien desde la perspectiva que le habilitaba su época, de manera inédita. Así, se analiza lo que el autor considera las condiciones que hacen posible que, en la enseñanza escolar, en cuanto *medium*, tenga lugar el acontecimiento de la formación, como algo propiamente humano: las relaciones entre lenguaje, psiquismo y formación.

En este sentido, ubicar a la formación como acontecimiento inherentemente ligado a la especificidad de la condición humana lleva a preguntarse cuál es la necesidad de la escuela en ese máxima comeniana de «Enseñar todo a todos». Y la respuesta no puede tener otra dirección más que la que se presenta en el tercer capítulo: el saber. Alfonso Moisés Yupanqui, su autor, sostiene que el saber sería aquello que nuclearía esa relación de deseo en la que podría encontrarse la realización plenamente humana como condición de poder participar de la cultura. A partir de la demarcación del objeto causa del deseo que se interpreta en la sentencia de Pittaco («Conócete a ti mismo»), Yupanqui explora la relación que existe entre el sujeto y el saber, puntuando el lugar indispensable de la relación de *un* otro como figuración del Otro de la cultura, desestimando el mito de la autopoiesis, en la medida en que «no es en la soledad en donde se desarrolla la formación».

Ahora bien, a esta altura del texto, en los capítulos cuarto y quinto se presenta una vuelta sobre la pregunta por las condiciones que hacen posible la formación. En este caso, se hace desde la perspectiva del discurso de la disciplina corporal, en cuanto tecnología que dispone el paso de la desnaturalización a la culturización propiamente dicha; es decir, permitirle al sujeto la oportunidad de trabajar sobre el primer efecto de la desnaturalización ocurrida a causa del lenguaje, que es lo que podría llamarse *pulsión*.

Este trabajo sobre la pulsión, que se presenta como disciplina sobre el cuerpo, es lo que habilita al sujeto para disponer del saber que encontrará en la escuela, puesto

que «cada objeto de conocimiento requiere una distancia y condiciones de percepción específicas (*adecuadas*) en relación con los órganos sensibles del cuerpo humano, que posibiliten una impresión y representación en el entendimiento». A propósito de unos ejemplos que trae Claudia Ximena Herrera, autora del cuarto capítulo, justamente en relación con los efectos de la falta de disciplina sobre el cuerpo, cabe preguntarse si, en medio del desborde corporal que implica la incapacidad de estar quieto, por ejemplo, es posible siquiera el acto fundamental de escuchar al otro que expone un saber.

Una vez se cuenta con estas bases, en los capítulos sexto y séptimo se abre el espacio para pensar la didáctica de Comenio plenamente en relación con la dimensión técnica inherente a toda didáctica, en calidad de *método* de enseñanza. La dimensión técnica, en este caso, puede ponerse en relación con la distinción clásica entre materia, forma e instrumento. Así, se interroga la forma como opera la escuela al momento de poner a funcionar ciertos contenidos en el contexto de ciertas perspectivas o formas de captarlos, ante lo cual se puede decir que «la didáctica es entendida como la técnica de hacer que funcione la transferencia de un deseo de saber». Entonces, partiendo de esta idea, se pone de manifiesto la técnica didáctica de Comenio, que se fundamenta en la relación armoniosa de la Razón manifiesta en la naturaleza, por lo cual la enseñanza y el aprendizaje no podrían darse de otro modo que guardando el cuidado de imitar la progresión natural a la manera de la semilla.

Por último, en el capítulo octavo, se atiende al método de la didáctica de Comenio específicamente en relación con el arte, recorriendo pormenorizadamente la idea de que toda enseñanza debe iniciar con lo más sencillo para acceder progresivamente a lo más complejo y específico, en especial desde la perspectiva de los sentidos y la pulsión en plena correspondencia con el arte. Así, se explora la idea de que la «regla de oro» de la enseñanza será interpelar, en primera instancia, los sentidos, a los cuales el autor ubica en una múltiple relación con el concepto de *deseo*, a partir de la comprensión de las posibles salidas que puede experimentar el sujeto en la deriva pulsional, una de las cuales es la sublimación. Esta se asume como la forma que el sujeto encuentra para protegerse y poner a trabajar el sufrimiento que produce la represión sobre los sentidos, y se llega a la conclusión de que «no hay cultura sin sublimación».

Como puede notarse, la preocupación por la pedagogía en las coordinadas propuestas por los autores va más allá de si los maestros son operarios técnicos de un saber instrumental, si los estudiantes están sometidos a técnicas de dominación o

no... y se llega a considerar la dimensión estructural del hecho de que la pedagogía y la didáctica, en la medida en que se las puede ubicar en el campo Δ , guardan estrecha relación con lo que de fundamental se pone en juego en la formación, toda vez que el encuentro, el acceso y la posibilidad de disponer de la cultura no son condiciones dadas para el sujeto, sino que es necesario construir las vías por medio de las cuales podrá hallarse en la posición necesaria para ubicarse como humano propiamente dicho y, por lo tanto, en capacidad de disponer de los productos culturales. Por esta razón, en esta obra, la formación se presenta como un problema que debe ser formulado a partir de ciertas condiciones teóricas específicas, que no se corresponden con las maneras sociales más o menos de moda para encarar el acto educativo.

LA FORMACIÓN EN ALGUNOS APARTADOS DE LA *DIDÁCTICA MAGNA*

Guillermo Bustamante Zamudio

[...] para que el horizonte histórico se despeje, para poder atalarlo en toda su amplitud y libertad, es necesario que el problema histórico se combine siempre con un problema sistemático.

ERNST CASSIRER

Introducción

El 15 de noviembre del 2020 se cumplieron 350 años de la muerte de Juan Amós Comenio¹ (1592-1670). Ahora bien, ¿a cuál Comenio nos referimos?

- Comenio se pone de moda cuando es utilizado por una mirada en busca de noticias para agraciarse a oídos indiferentes: por un lado, efemérides automáticas a medida que avanza el reloj, sin incidencia en el ahora —dada su distancia— y supuestamente relevante en un otrora que se lee con la aplandadora de la simplificación; y, por otro lado, la escucha aletargada que se deslumbra fácilmente con aquello en relación con lo cual no hay que haber hecho un trabajo previo.
- Comenio es una pieza de museo cuando se lo examina mediante una visión *historizante* para la cual toda experiencia humana es una manifestación contingente, discontinua; mirada que se subyuga al paso de los acontecimientos pretéritos, que no puede prever, que depende de interpretaciones previas para poder rebatir, pues su corazón es erístico.
- Comenio luce como una persona inactual cuando se lo contempla desde la certeza que nos otorga la pobre sensación de ser actuales. Si bien es imposible no ser contemporáneos, algunos pueden atisbar algo transhistórico. Por eso, Nicolás Gómez Dávila piensa que si una obra apunta a un individuo o a una sociedad particular es porque está malograda (32).

1 El apellido *Komensky* fue latinizado como *Comenius* y este, a su vez, pasó al español como *Comenio*.

- Comenio parece un hombre acertado cuando se lo percibe desde la superioridad de una postura para la que la verdad es una y el error es múltiple. Acertado por haber coincidido —al menos en parte— con tal postura que, casualmente, es centinela de esa verdad, que se muestra tierna con los propios (de quienes, no obstante, sospecha todo el tiempo) y fulminante con los demás, es decir, con los baluartes de los múltiples errores.
- Comenio resulta ser un individuo eficaz cuando se lo aprecia desde un punto de vista que evalúa el número de votos («¡Triunfaste: eres el «padre de la pedagogía!»²»), independientemente de que los sufragantes entiendan de qué se trata el asunto: si cada uno estuviera en la obligación de justificar su participación con buenas razones —razones, no sugestión esgrimida como deseo—, la abstención sería casi total.
- Comenio evoca a un sujeto conspicuo cuando se lo entiende desde una perspectiva que discrimina entre, por un lado, decir algo en lo que todos están —previamente— de acuerdo³ y, por otro lado, ordenar elementos de su época de una manera que escapa a la época. Es común creer que obras y hombres dependen de su momento histórico, pero es mezquino asignarles esa dependencia a todos: la deuda que ciertos hombres y ciertas obras tienen con su época no es menor que la que tiene la época con ellos.

Entonces, más que conmemorar la fecha y recordar «ideas pintorescas», retomamos una discusión que, en gran medida, terminó disolviéndose en lugares comunes. Lo declara, por ejemplo, Friedrich Nietzsche: «Basta con entrar en contacto con la literatura pedagógica de nuestra época: hay que estar muy corrompido para no asustarse —cuando se estudia ese tema— ante la suprema pobreza espiritual, ante ese desdichado juego infantil de corro» (Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* 61). Y, siglo y medio después, parecemos estar en las mismas, según confirma José Sánchez Tortosa (13):

La Nueva Pedagogía, que como toda moda es al menos tan vieja como aquello que pretende superar, se ha erigido en la religiosidad oficial para estos tiempos de psicologismo y subjetivismo narcisista. Sus dogmas resultan incuestionables y no hay apenas demócrata progresista de toda

2 *Paternalidad* postulada, por ejemplo, en https://educucomunicacion.es/figuraspedagogia/0_Comenio.htm (4 dic. 2020).

3 «Bajo la reivindicación de una libertad inocente retornaría la cultura aprendida, estereotipada (lo espontáneo es el terreno inmediato de lo *consabido*)» (Barthes, «Los jóvenes investigadores» 106).

la vida, variante posmoderna del cristianismo viejo, que ose siquiera matizar o definir sus vaporosos contenidos. Como toda fe, una liturgia consagrada recubre su vacío y satura los centros de enseñanza.

Por eso, tomo la palabra para exponer una posición sobre la manera como *se realiza* la formación en algunos apartados de la *Didáctica magna* de Comenio, más allá de los términos que se vio obligado a usar en su momento. Digo que la formación «se realiza» porque me interesa diferenciar entre la dimensión *estructural* de la formación (o *sistemática*, como dice Cassirer en el epígrafe); y su consumación en contextos específicos, a propósito de los cuales se puede hablar propiamente de *educación*⁴, y sobre los cuales recaen preocupaciones como la histórica y la genealógica.

Conócete

Comenio comienza su *Didáctica magna* haciendo alusión a la sentencia «Conócete a ti mismo» [I, 1]⁵. Si bien se la atribuye a Pittaco, sabemos que también ha sido atribuida a varios de sus contemporáneos del grupo de los Siete Sabios de Grecia: Solón, Tales de Mileto y Quilón de Esparta.

La sentencia citada es una *requisición*. Ahora bien, es necesario diferenciar entre requisición como acto de habla (realización contextual [Austin]) y como acto de lengua (condición estructural [Baena 17-18]). Como en el acto de lengua los interlocutores son funciones semióticas, pueden ser plurales o nominales. El hablante busca ver realizado por su interlocutor el contenido lógico de su enunciado, en virtud de la relación social que sostiene con él, condiciones todas en tensión durante la vida social. En cambio, en cuanto acto de habla, la frase en mención, así tenga la forma de una requisición, podría ser una ironía (por ejemplo, dicha a alguien que se mira al espejo), toda vez que se sirve de elementos del contexto. Y, bueno, ¿por qué la trae a cuento Comenio? Para comenzar, veamos el enunciado mismo, el cual tiene —al menos— los siguientes tres presupuestos:

- El sujeto tiene una dimensión cognitiva

Al respecto, Comenio dice: «Vivimos aquí una triple vida: *vegetativa*, *animal* e *intelectiva*» [II, 4]⁶; más adelante, dirá que el hombre es una criatura

4 Diferencia establecida en *La formación como efecto* (Bustamante, 2019).

5 Así citaremos la *Didáctica magna*: en romanos, el capítulo; y en arábigos, el parágrafo.

6 Salvo que se exprese lo contrario, todos los énfasis en itálicas corresponden a los originales citados.

racional que observa, denomina, clasifica y conoce todas las causas [IV, 3], un erudito que conoce todas las cosas, artes y lenguas [IV, 6]; que «[...] el hombre nace con aptitud para adquirir el conocimiento de las cosas» [V, 4]. Entonces, si el hombre no tuviera esa dimensión intelectual, no se le pediría que conociera algo (en el caso de la sentencia, que conozca a sí mismo, o sea, que *se* conozca).

- El sujeto cognoscente, no obstante, se desconoce a sí mismo.
De lo contrario, no habría razón para hacerle esa requisición. En este punto, si asumimos la perspectiva estructural, nos interesa verificar que hay un saber X de por medio, con lo que su especificidad queda subordinada; en cambio, a escala histórica interesaría establecer de cuál de los innumerables saberes se trata cada vez.
- Hay beneficio en conocerse a sí mismo.
La sentencia exhorta al destinatario con el fin de beneficiarlo: vivir conscientes de la dignidad y la excelencia [I, 4], alcanzar un «fin superior al de todas las criaturas» [II, 1]. En este punto, si asumimos la perspectiva estructural, nos interesa verificar que la acción se realizaría en pos de un horizonte Z, con lo que su especificidad queda subordinada; en el nivel histórico, en cambio, interesaría establecer a cuál de los innumerables beneficios se alude en cada caso.

Ahora bien, si el sujeto tiene la capacidad de conocer y, no obstante, se desconoce a sí mismo, habría dos opciones: una, que no sea del todo cierta esa capacidad de conocer; y otra —que seguiremos por ahora—, que algo se opone, en el mismo sujeto. En ese sentido, dice Comenio: «Es evidente que este supremo grado de la vida esté en nosotros *oscurecido* y como *dificultado* por los demás» [II, 4; énfasis añadido]. No en vano, Diógenes Laercio (Lib. I, Tales, §15) —para quien la sentencia es de Tales de Mileto— cuenta que, ante la pregunta de qué es difícil, Tales habría respondido: «El conocerse a sí mismo» (§ 12). Entonces, de acuerdo con la sentencia en mención, no basta con la capacidad cognitiva: es necesario que el sujeto haga un esfuerzo *adicional* que, dada su forma imperativa, parece más importante. Si bien el hombre «ejercita su entendimiento, advirtiendo las diferencias de las cosas» [II, 5], falta todavía algo, pues se espera que la voluntad termine asumiendo la dirección, «aplicándose a ciertos objetos y apartándose de otros» [II, 5].

La sentencia pide que la acción emerja en el sujeto mismo: solo él puede realizarla (por eso se menciona la «voluntad» en la referencia anterior). No sobra decir que Dios —«fuente de la [...] sabiduría» [1, 2]—, con seguridad, sabe cómo es cada sujeto y, entonces, podría informarle lo que es; o sea, no es que falte saber al respecto, pues Dios conoce todas las cosas mediante «una simple y sola intuición» [vi, 2]; más bien, que esa labor debe desplegarla el sujeto mismo, que, de entrada, no sabe quién es, ni qué es.⁷ De tal forma, si otro —no importa quién (Dios, el psicólogo, la pitonisa, un amigo...)— le dijera lo que es, habría dos opciones: la alienación o el olvido.

En el primer caso, tal verdad tendría un *efecto alienante*; no estaría al servicio de la formación, pues no la habría forjado el mismo sujeto. Decirle lo que es (que otro lo conozca, que el conocimiento venga *desde afuera*) no conllevaría al beneficio esperado en la sentencia. ¡Para la formación no hay atajos! No estamos hechos para que nos digan lo que somos, pues tal *declaración* —otro acto de lengua— sería un saber ajeno al sujeto, con pretensiones de universalidad y dirigido a un sujeto considerado únicamente en su dimensión epistémica (es decir, que entienda expresiones como «Estás en la etapa post-convencional de desarrollo moral de Kohlberg», o «como eres Sagitario, eres un ser libre, amas viajar y aprender cosas nuevas» o «Tu propio proyecto es una figura de coacción» [Han 11], etc.). Lo alienante está en que el sujeto se *identifique* con esa declaración, a partir de la cual se instale en la *impotencia*, por ejemplo, porque un profesor le dijo que no podía... O en la *adicción*, porque verifica en él mismo los signos de la «población en riesgo», etc. Alienarse, en este sentido, es *reducir su ser a una consigna* venida de otro.

En el segundo caso, el sujeto olvida ese saber sobre él; es como si, al cabo de un tiempo, no hubiera oído. El olvido es explicable porque el sujeto entiende aquello que lo satisface y, si no quiere saber de sí (recordemos que algo se opone *en él*), olvida —total o parcialmente— aquello que supuestamente lo describe. Esto se lee en el relato «Inferno I, 32» de Borges: después de que —en un sueño— Dios le declara a Dante el secreto propósito de su vida y de su labor, este «supo al fin quién era y qué era» (sujeto y objeto); pero, al despertar, «[...] sintió que había recibido y *perdido* una cosa infinita, algo que no podría recuperar, ni vislumbrar siquiera [...]» (Borges 807; énfasis añadido). ¡Hasta Dios fracasa en el intento de decirle a alguien quién es!

7 Es decir, como «sujeto» y como «objeto», según entiende Lacan (*La transferencia*).

No estamos hechos para que nos digan lo que somos, sino para construirlo nosotros mismos, *en el marco de ciertas condiciones de posibilidad*; un saber de ese tipo deviene *verdad-propia*, singular y realizada por un sujeto no meramente epistémico: al sujeto epistémico —que ha mirado hacia afuera— ahora se le exhorta a vencer aquello que se ha opuesto a que *se mire*. Y ese nuevo esfuerzo no es principalmente epistémico. Por estas razones, la sentencia que se comenta no está dirigida a todos («Conózcanse a sí mismos»), en relación con un saber de aspiraciones universales (o sea: «Mídanse con esta vara»); más bien, está dirigida a cada uno («Conócete...»), en relación con la verdad singular; así, lo que *cada uno* llegue a saber será distinto y no de orden epistémico.⁸

De tal manera, la formación estaría más del lado del *procedimiento* que del saber obtenido (¿lo contrario de la información?). Otra manera de decirlo: «Siempre y cuando te conozcas, *no importa tanto lo que seas*»; es decir, importa menos el estatuto cognitivo de lo aprendido, que el acto de aprenderlo. *La verdad de la formación es el proceso, no el contenido*⁹. Como dice Jacques Lacan, «la verdad que [el sujeto] descubre no es separable de la propia acción que da fe de ella» (*El yo en la teoría de Freud* 428). Que *a posteriori* le atribuyamos el peso al contenido es otra cosa, pues no resistimos una forma a secas¹⁰. Si fuera el contenido, tendríamos que aferrarnos a unos saberes falibles, pues, de un lado, la idea que nos hagamos de lo que somos dependerá, en alguna medida, del saber circulante en la época; y, por otro lado, basta dejar pasar un lapso para que toda enseñanza oficial se revele como «hecha de mistificaciones y novatadas», según afirma Octave Mannoni («Psicoanálisis y enseñanza» 64). Ya lo reconocía jocosamente François Rabelais (246) en el siglo XVI: «[...] los bandidos, verdugos, aventureros y palafreneros son ahora más doctos que los doctores y predicadores de mi tiempo».

Si bien la formación no se da en ausencia de los contenidos, estos tienen el valor de una x en el algoritmo de la formación (x por despejar cuando se tiene curiosidad histórica). Que se enseñe, en cada momento, a Ptolomeo o a Copérnico o a Kepler... no nos autoriza a poner en entredicho la formación producida bajo cada

8 Tal vez por eso Tolstói (221) afirma: «Quien mejor se conoce, es quien menos se respeta».

9 Algo distante de las hoy reputadas —en ámbitos educativos— ideas de «autoayuda» y de «autoestima». Desde la perspectiva de Comenio, no habría propiamente autodidactas (pese a lo que dice en [v, 8]).

10 Por ejemplo, ante las formas lingüísticas *ofrecer* y *ofertar* buscamos las diferencias, sin advertir que la segunda nace como un *barbarismo* (en términos de la gramática): añadiendo la terminación del paradigma verbal en infinitivo a una nominalización irregular ¡de un verbo que ya existe, que no habría que crear! Después, tras la tensión, el uso lo puede incorporar (como en *erosionar*).

uno de esos referentes, así hoy nos parezcan —total o parcialmente— equivocados. Por tales razones, Descartes elogia el proceso que lo formó, pero la emprende contra lo que le enseñaron (Mannoni, «Psicoanálisis y enseñanza» 59).

Si la consigna «¡Conócete!» apunta a una acción que realiza el sujeto y que sería benéfica para él, ¿por qué no se le ocurre al sujeto mismo?, ¿por qué aparece como un imperativo?, ¿por qué se impone ahí una requisición?, ¿por qué se requiere la presencia de otro? Recordemos: para que una requisición se realice, el hablante tiene que estar *investido* por el interlocutor, en el marco de una relación social (se trata de una condición pragmática, de manera que caben las falsificaciones, las suposiciones, las reprobaciones, etc.). De lo contrario, no habría allí un pedido: la frase no sería *realizativa*, en términos de John Austin (48).

Por eso, según Comenio, «para entregarla a la plebe» [I, 1], los sabios afirmaron que la expresión «Conócete a ti mismo» «había descendido del cielo [...]» (como consignó el poeta romano Juvenal¹¹) «[...] y cuidaron de que fuera inscrita con letras de oro en el frontispicio del Templo de Apolo en Delfos, donde concurría gran multitud de hombres» [I, 1]. En esta idea, Comenio distingue entre, por un lado, la plebe, la multitud; y, por otro lado, el cielo y Apolo; y para que estos extremos se vinculen, se necesita una *mediación*: la de los sabios, la que Comenio llama «nosotros»: según él, la verdad «es más clara para nosotros que para ellos» [I, 1]. Por eso, quien hace la requisición no está incluido en la solicitud (no dice «Conozcámonos a nosotros mismos»). Y ¿por qué no está incluido?, ¿ya se conoce a sí mismo?, ¿tiene otro estatuto que no lo requiere? En cualquier caso, está autorizado para pedirlo a otros. Esto es contrario a la idea —hoy en boga en ámbitos educativos— de que maestros y estudiantes serían iguales (lo pueden ser en cuanto ciudadanos, por ejemplo, pero no a escala de la formación).

Para formalizar esto, tomemos un plano cartesiano cuyos ejes sean dos valores de la lógica modal: necesidad [N] y contingencia [C], que pueden estar presentes [+] o ausentes [-]. De tal manera, se determinan los siguientes cuadrantes:

11 *Sátiras* (XI, 27). «[...] Del cielo descende eso de *conoscerte a te medesimo*».

	+N	
+N-C	+N+C	
-N-C	-N+C	
	-N	

Figura 1¹²

- [+N-C] Presencia de N y ausencia de C. Sería lo estrictamente *Necesario*, o sea, lo que no cesa de inscribirse. Sigla: N.
- [-N+C] Ausencia de N y presencia de C. Sería lo estrictamente *Contingente*, o sea, lo que cesa de no inscribirse. Sigla: C.
- [+N+C] Presencia de N y de C. Sería una *Contingencia necesaria*: es decir, una contingencia que, una vez realizada, deviene necesaria. Sigla: NC.
- [-N-C]. Ausencia de N y de C. Sería *Ni necesario, ni contingente*: es decir, una vez realizado lo contingente, no produce efectos de necesidad. Sigla: -N-C.

Relaciones posibles entre los elementos:

- en una dirección [\rightarrow o \leftarrow];
- en ambas [\rightarrow y \leftarrow];
- ausencia de relación [\emptyset];
- bucle sobre sí [\curvearrowright].

Volvamos a la *Didáctica magna*. Mientras el cielo ordena que el sujeto se conozca a sí mismo, los sabios y los llamados «nosotros» (Comenio incluido) crean las condiciones para que eso sea posible. Y para detentar ese lugar, tuvieron que ser investidos por una autoridad, quizá la misma que está puesta como origen de la sentencia. Dicho de otra manera: «El cielo, de donde descendió la sentencia, nos ha investido para tratar de que ella se realice». O sea: para que la sentencia sea posible, hay que pasar por «la mano» de los investidos. Así, ¡la formación es una *iniciación*!, es decir, «una enseñanza, pero que descansa en un condicionamiento del sujeto, en una transmutación subjetiva a partir de una experiencia» (Miller, *El banquete de los analistas* 168). Es decir, no se produce por un acumulado de enseñanzas o de preceptos; requiere ser experimentada y algo se trasmuta entre los involucrados.

12 Todas las figuras del capítulo son de elaboración propia.

Hasta ahora, usando la propuesta de formalización planteada, tenemos entonces lo siguiente:

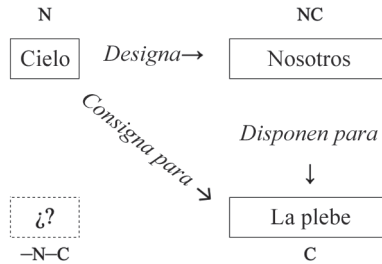


Figura 2

El valor positivo de la sentencia se puede hacer efectivo gracias a la diferencia entre la posición contingente (donde está la plebe) [C] y la posición contingente-necesaria (donde están «nosotros») [NC]. El imperativo viene del cielo [N]... ¡supuestamente!: hay que inventar ese lugar; eso explica la siguiente observación de Georg Christoph Lichtenberg (§665): «Hay una especie de ventriloquia trascendental que consiste en hacer creer a la gente que algo que ha sido dicho en la Tierra viene del cielo». Por eso, los sabios hicieron escribir la sentencia —como dice el texto— «con letras de oro en el frontispicio del Templo de Apolo» [I, 1]. Viene del cielo, pero es *dispuesto* por quien está investido [NC]. Si todos estuvieran investidos, perdería todo su valor la investidura (sería un «choque de trenes» permanente), o sería igual a la ausencia total de investidura: todos iguales (de nuevo: proclamar la igualdad entre maestros y estudiantes es crear condiciones distintas a las que dan lugar a la formación en relación con el saber).

Obsérvese que dos secuencias ([N→C] y [N→NC→C]) terminan en c, desde donde no se origina otro vector; es decir, *la formación se concibe más allá de la intersubjetividad*; por eso, desde c no hay un vector hacia N o hacia NC. Ahora bien, no es que no haya intersubjetividad, sino que está *subordinada* a la estructura (figura 2). Así, por ejemplo, el interpelado por la consigna la considera «sabia» o «divina»; y por mucho que proteste, cuando intentan hacerla efectiva con él los que disponen los elementos para formar, no la puede revertir.

El conocimiento que sugiere la sentencia (conocer a sí mismo) parece realizarse en un bucle, en un circuito cerrado sobre el sujeto: conocer-se [C↪]. Pero, entonces, ¿por qué tiene que ser interpelado por Otro y por qué otros deben crear las

condiciones para hacerlo posible? En realidad, conocerse presupone la existencia, tanto del semejante (un «otro» con minúscula) como de un Otro (con mayúscula) de trascendencia en ese momento (es decir: *más allá del contexto*). Por ejemplo, ninguna religión se piensa para los propios, sino para todos. De ahí las ideas de «paganos», de «cruzadas», de «guerra santa», etc. Veamos un caso: en la *Divina comedia* de Dante se condena a todos los que no fueron bautizados, ¡incluso a los que vivieron antes de la posibilidad de ser bautizados!, como Homero o Platón (Infierno, IV, 33-39).

Efectivamente, en un primer atisbo, uno *se* reconoce, pero ello solo es posible por la relación con el otro que lo reconoce, como enseña G. W. F. Hegel (115). Obsérvese que *plebe* es un conjunto de ‘iguales’ (la palabra tiene origen en *pluralidad*). Además, ese reconocimiento especular, que instaura lo que Lacan («El estadio del espejo») llama *relación imaginaria*, se da ante la presencia de un tercero, Otro (por ejemplo, la cultura). Por eso, los sabios afirmaron que la frase *Conócete a ti mismo* había descendido del cielo; o sea: no es obra de ellos [NC] ni de algún semejante (de un integrante de la plebe [C]), sino de un Otro [N] que trasciende la relación imaginaria.

Es el Otro (con mayúscula) quien hace posible el conocimiento del sujeto sobre sí mismo, mediante la intermediación de la relación imaginaria (entre iguales) y del esfuerzo del sujeto. Ese Otro es la estructura *simbólica* (el lenguaje, el saber, la cultura). Es una suerte de mandato que trasciende al sujeto y a la relación entre semejantes, y lo pone en función del lazo social. Por ejemplo: una cosa es lo que son capaces de *hacer* unos niños (estamos al corriente de qué puede parar eso), y otra lo que pueden *ponerse a hacer* cuando alguien —que no es un igual— llega e introduce el desafío de un juego, de una ronda, de un cuento, de una historia, de una competencia, de un experimento... (¿no es eso una clase?). Y ese juego y esa ronda y ese cuento y esa historia y esa competencia y ese experimento... tienen unas reglas, unas condiciones que no se las ha inventado el niño (que difícilmente se las puede inventar —pues poseen un linaje, con frecuencia secular¹³—) y que requieren ser enseñadas formalmente, pues no se ofrecen en la cotidianidad, ni se aprehenden simplemente viendo (no porque no se pueda, en algunos casos, sino porque se necesita disposición).

13 Véase lo que dice al respecto Claude Lévi-Strauss (95), en las entrevistas que le hace Georges Charbonnier.

Así, en el «autorreconocimiento» intervienen otras dos instancias, menos evidentes: *el reconocimiento proporcionado por el semejante*, el «otro», con minúscula (la «plebe», la «multitud» en el texto de Comenio): «no puede procederse de modo distinto a como se procede cuando no se enciende en el hombre su luz interna, sino que está rodeado de las lámparas de las opiniones ajenas» [v, 8]. Este reconocimiento, a su vez, está propiciado por *el reconocimiento simbólico*, el del «Otro», con mayúscula (el cielo [sic] [I, 1]). En consecuencia, podría decirse algo así: *si te reconoces es porque los semejantes te reconocen, en el marco de los nexos sociales*. Así expresa Lacan (*Las psicosis* 26) estas relaciones¹⁴:

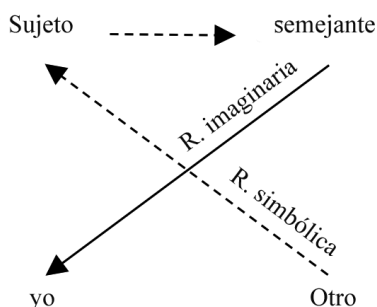


Figura 3

Obsérvese que el «yo» no es el sujeto, sino la imagen que se obtiene por reconocimiento en el plano imaginario.

Si lo que Comenio está planteando tiene efectos, la acción del educador —si es que al final se verifica que hubo formación— habrá incidido, de alguna manera, en las relaciones imaginaria y simbólica: por ejemplo, respectivamente, atenuar algo del trato con el semejante (agresión, bufonada, pendencia); y abrir el camino a una satisfacción con productos simbólicos (el arte, el saber, los juegos).

Según Comenio, decir que la sentencia había descendido del cielo: «Fue prudente y piadoso proceder, pues, aunque en realidad era una ficción, se encaminaba a la verdad, que es más clara para nosotros que para ellos [la multitud]» [I, 1]. ¡Hermosa idea!: *una ficción que se encamina a la verdad*. Por eso, como la distribución de las partes es estructural (figura 2), había necesidad de hacer existir un lugar necesario [N], un Otro, y por eso la idea de que la sentencia habría

14 Lo llama Esquema-L, pues se parece a la L mayúscula en letra Palmer.

descendido del cielo. Constituido ese lugar, por un lado, hay una interpelación al lugar contingente [C] (a los semejantes, «otros» con minúscula, que, en el texto, son la plebe, la multitud, los iguales) mediante la consigna «conócete a ti mismo» [N→C]; y, por otro lado, hay un investidura para quienes van a crear las condiciones de posibilidad de la realización de la sentencia, es decir, para los mediadores, que son contingentes-necesarios [N→NC]: contingentes porque fueron como los otros hombres, pero necesarios en la nueva situación de formar a la plebe: ahora son sabios, ahora son el «nosotros» en el que se incluye Comenio.

¿Cuál es la diferencia entre esto y un escenario en el que, a nombre de un plan de estudios «necesario para el país», una entidad gubernamental forme a unos maestros para que estos les enseñen a los nuevos esa selección curricular? Los lugares estructurales son exactamente los mismos, salvo que se surten en cada momento con piezas sociales disponibles. Esto nos permitirá entender por qué Dios puede salir de escena en cierto momento: porque la función estructural, mientras se consume, puede ser provista por elementos sociales variados, dependiendo del momento y del lugar (así, a escala estructural, no hay «laicización» de la escuela).

Según Comenio, la idea de que la sentencia había descendido del cielo era una ficción que «se encaminaba a la verdad» [I, 1]. Pues bien, es la misma idea de Freud en relación con la actividad onírica: «El sueño es el cumplimiento (disfrazado) de un deseo (reprimido)» («Presentación autobiográfica» 134): es decir, el sueño es una ficción portadora de una verdad. El arte está también en esa posición, por eso dice Picasso: «Todos sabemos que el arte no es la verdad. Es una mentira que nos hace ver la verdad, al menos aquella que nos es dado comprender» (citado en Sánchez Vásquez 403). El arte construye ante nosotros una ficción situada y, sin embargo, le subyace una verdad que lo hace transhistórico¹⁵.

Lacan («Reseña con interpolaciones» 13) parece estar inspirado en ese apartado de Comenio cuando dice que «toda verdad tiene una estructura de ficción». Así lo explica: en la escena del Otro, «[...] el hombre como sujeto tiene que constituirse, ocupar su lugar como portador de la palabra, pero no puede ser su portador sino en una estructura que, por más verídica que se presente, es estructura de ficción» (*La angustia* 129). Se entiende que acá *ficción* no es ‘disfraz’, ‘engaño’ o ‘apariencia’;

15 Para Ernesto Sábato (.82), por ejemplo, la buena literatura habla del amor y la muerte, la desdicha y la esperanza, la soledad y el heroísmo... asuntos que no son de época, que están presentes en todas las épocas.

aunque el lenguaje es una estructura de ficción, la verdad del sujeto pasa por la palabra, si bien va más allá de sus límites.

Si Me conocieras, ¿te conocerías?

El segundo párrafo del capítulo primero de la *Didáctica magna* alude a una voz celestial, presente en la Biblia, que pregunta: «[...] si me conocieras, ¿te conocerías?» [1, 2]. Esto confirma el lugar *N* como Otro, ahora como voz celestial, que se dirige a *c*, «mi hechura» [1, 2].

Vamos a la pregunta: *si Me conocieras, ¿te conocerías?* Según dijimos (figura 3), es posible conocerse gracias al reconocimiento del semejante (registro imaginario), con el sustento del Otro (registro simbólico). O sea, es posible conocer al semejante —y, por lo tanto, a sí mismo— bajo la especularidad imaginaria, sometido al transnitivismo y a la captación por la imagen del otro que nos lleva a imputarle el golpe que le asestamos y con la certeza de que todo lo conseguido es anhelado por el otro (Sábato 177-178). En cambio, no es posible conocer del todo al Otro (atención a las flechas y a las líneas punteadas en la figura 3), pues él es la garantía del conocimiento, el punto que no se dirime, sino justamente aquel que sirve para dirimir el saber. ¿Dudamos del diccionario cuando lo usamos para disipar una duda sobre la ortografía de una palabra? Por eso, Lacan afirma (*El yo en la teoría de Freud* 367) que «el lenguaje sirve tanto para fundarnos en el Otro como para impedirnos radicalmente comprenderlo»; y, en el Seminario 3, dice: «el Otro está ahí en tanto que Otro absoluto. Absoluto, es decir que es reconocido, pero no conocido» (*Las psicosis* 59). Por eso, en las *Meditaciones metafísicas*, Descartes se ve en la necesidad de restablecer a Dios en el lugar de *garantía*, luego de haber elucubrado con la posibilidad de un Dios-engañador, que dejaría el esquema sin el lugar Necesario.

Entonces, la respuesta a la pregunta del segundo párrafo de la *Didáctica magna* sería: «no Te conoceré *plenamente*, Señor, pero, en pos de ello, me aproximaré —aún sin saberlo— a conocerme a mí mismo». Es la misma idea de la sentencia que hay en el primer párrafo, «Conócete a ti mismo», pero con la explicitación del lugar *N*, del Otro (Dios, en este caso). Esto amplía el panorama, porque ahora volver sobre sí mismo requiere un paso por el Otro (es parte de lo que Lacan propone en el esquema *L*). Mientras la sentencia [1, 1] es imperativa, la pregunta [1, 2] está en condicional. Este detalle también es constitutivo de la formación: para que el estudiante le suponga un saber al profesor (suposición indefectible

para que haya relación formativa), este tiene que ser —en algún sentido— una incógnita para aquel¹⁶ (atención a las pretensiones actuales de que el maestro sea «transparente» delante de su alumno).

Así, podríamos hacer una extrapolación de la función N: lo que esté en ese lugar, en cuanto condición de todo juicio posible, es difícil de ser conocido. Pierre Bourdieu (1982) y Claude Lévi-Strauss («El campo de la antropología») coinciden en afirmar que sus disciplinas —sociología y antropología, respectivamente— se constituyeron como tales solo cuando fueron capaces de poner en entredicho las condiciones mismas que las produjeron.

Cuando, gracias a cierta intervención de un otro investido, alguien *intenta* ese conocimiento del Otro y, en ese trance, resulta transformado, llamamos a eso *formación*.

El segundo párrafo también ratifica, ahora de manera más clara, que hay formación solo a condición de cierta acción propia del sujeto (otra vez es interpelado), pero *pasando* por el Otro. No puede ser una simple «acción sobre sí» [S] (véase la figura 3); no hay acción *directa* de conocerse a sí mismo, por ejemplo, como una mera introspección (aspecto que se desconoce en ámbitos escolares cuando se piden «narrativas» y «autobiografías» como mecanismos de autoconocimiento); por eso, en la figura 4 (que representa la pregunta del párrafo), no hay relación entre la creatura y el formado [C-Ø-NC], pues, por un lado, no habría autoformación (ni autodidactas, como hemos anotado); y, por otro, no habría vuelta atrás: desde la posición de «formado» no nos podemos devolver a «creatura». Se trata de una discontinuidad, de algo que nos hace ganar otro estatuto: el paso de C —pasando por N— a NC.

Mientras que en el primer párrafo el asunto importante era conocerse, en el segundo eso queda interrogado («¿te conocerías?»), dado el ingrediente que se le agrega: «Si Me conocieras...».

16 Véase Freud, «Sobre la psicología del colegial».

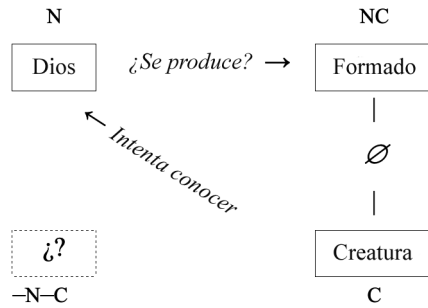


Figura 4

Continúa el párrafo: «Yo, la fuente de la eternidad, de la sabiduría, de la bienaventuranza; tú, mi hechura, mi imagen, mi delicia» [1, 2]. En este enunciado se confirma que la recomendación de la sentencia solo puede ser provechosa, pues viene de alguien que es la bienaventuranza. Ahora bien, en la cita, Dios se refiere a su criatura como una *delicia*. ¡Eso introduce una *falta* en el Otro! Decimos así porque solo un Dios al que le falta algo puede ocuparse de llevar a cabo la creación; y, más aún, solo un Dios carente puede *deleitarse*: algo le faltaba para encontrar satisfacción en su criatura; y si ya se satisfacía con otras cosas —por ejemplo, con la creación, antes de formar al hombre («Y vio Dios que era bueno» [Gn., 1.10])—, pues la falta es concomitante con esa satisfacción. Entonces, la criatura (contingente, pues Él la creó: la hizo cesar de no existir) es su objeto de goce: «mi delicia». Así, la «falta» ocupará el cuadrante $-N-C$, al que no le habíamos asignado todavía elemento alguno. La *presión* de ese elemento es el motor de la figura 5.

Atención: no estamos sometiendo a escrutinio teológico la frase de Comenio (y menos nuestra interpretación); el caso es que si el Otro —aquel del que habla Comenio, independientemente de que su enunciado sea o no ortodoxo— no tuviera una falta, no inauguraría lo contingente (o sea: la creación), pues estaría completo, sería total: «Dios creó el mundo para tener el consuelo de un cuerpo»¹⁷. El sujeto solo es posible a condición de una falta en el Otro:

El deseo es lo que se manifiesta en el intervalo que cava la demanda más allá de ella misma, en la medida en que el sujeto, al articular la cadena significativa, trae a la luz la carencia de ser con el llamado a recibir el

17 Frase escuchada a William Ospina.

complemento del Otro, si el Otro, lugar de la palabra, es también el lugar de esa carencia. (Lacan, «La dirección de la cura» 597)

Por eso, la angustia se produce, justamente, cuando falta la falta del Otro (Lacan, *La angustia* 52).

Tres asuntos quedan planteados en [1, 2]:

- Decir «tú, mi hechura» equivale a afirmar: *soy tu Otro* (en el lugar de N), o sea, «fuente de la eternidad, de la sabiduría, de la bienaventuranza» [1, 2]. En este caso, se trata de la escena simbólica.
- Decir «mi imagen» equivale a afirmar: *eres mi semejante* (mi otro, con minúscula). Ahora se trata de la escena imaginaria.
- Decir «mi delicia» equivale a afirmar: *eres mi objeto de goce*. Se trata de la escena de satisfacción pulsional¹⁸ (esta no está en el esquema L [figura 3]; más adelante hablaremos más de ella).

Así quedaría representado:

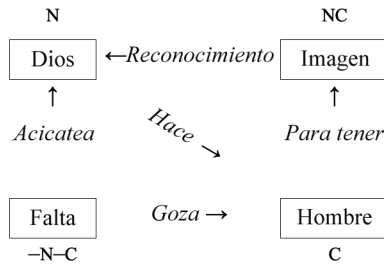


Figura 5

En la figura 5 se observa una continuidad que podría entenderse como:

«dada su falta, Dios siempre necesita al hombre»; por eso, la voz de Dios en el texto dice: «juntando eternamente mi naturaleza a la tuya» [1, 3]. Pero como el hombre, en cuanto creatura, tiene que ser formado, también podría leerse como: *si no existiera Dios, habría que inventarlo* (Voltaire 402); de hecho, como dice Comenio, «Todos los hombres tienen idea de los dioses» [v, 19]. Esta secuencia

¹⁸ Esto aclara algo de lo planteado atrás: no sabemos quiénes somos (en cuanto sujetos), ni qué somos (en cuanto objetos) para el Otro.

continua de la estructura de la figura 5 es un *leitmotiv* en la literatura; José Saramago (459), por ejemplo, dice:

Dios creó el universo porque *se sentía solo*. En todo el tiempo anterior, esto es, desde que la eternidad empezó, *había estado solo*, pero, como no *se sentía solo*, no necesitaba inventar una cosa tan complicada como es el universo. Con lo que Dios no había contado era que, incluso ante el espectáculo magnífico de las nebulosas y los agujeros negros, el tal sentimiento de soledad persistiese en atormentarlo. (Énfasis en itálicas del original)

Tal vez los varios ensayos que se hacen para crear al hombre —tanto en el *Popol Vuh* como en la explicación de Aristófanes en el *Banquete* de Platón— tienen que ver con las características que debe tener la creatura para encajar en el reconocimiento requerido (en ambos casos, las «versiones previas» no reconocen al Otro: no lo adoran).

Entonces, *N* es una función estructural (necesaria, en sentido modal): no puede no estar, independientemente del nombre que le demos en cada momento histórico. Comenio recurre a Dios y al libro sagrado: «[...] esto se halla suficientemente expresado en la Sagrada Escritura y nosotros creemos firmemente que así acaece [...]» [II, 2]. Lo cual es esperable, pues «En su época, toda Europa estaba bajo el dominio de la religión. Todo en el mundo se explicaba según la *Biblia* y el credo dirigía las vidas humanas; una supuesta desviación de él equivalía a la herejía, la cual se pagaba cruelmente» (Kožík 31). Frente a esto habría, al menos, las siguientes perspectivas:

- Objetar a Comenio por usar esos referentes religiosos.

Eso sería pedirle que pertenezca a la época (y a las convicciones) del objeto de turno. Pero, ¿acaso podría Comenio no usar los referentes de su momento histórico?

- Establecer la manera específica como el autor hizo su propuesta.

Es una perspectiva que permanece a la zaga de los acontecimientos, y que hemos relacionado con ciertas aspiraciones historizantes.

- Detectar los elementos de lo estructural presentes en la realización que lleva a cabo.

Esto —parafraseando el epígrafe de Cassirer— es situar una perspectiva sistemática que le dé un lugar al horizonte histórico. Es lo que aquí intentamos hacer.

Dispuse para tu uso

Dice el tercer párrafo del primer capítulo:

Te elegí como compañero mío en la eternidad, dispuse para tu uso el cielo, la tierra y todo cuanto contienen, reuní en ti solo cuanto brilla en cada una de las demás criaturas: la esencia, la vida, el sentido y la razón. Te erigí sobre todas las obras de mis manos; subyugué a tus plantas todas las cosas: ovejas, bueyes, bestias del campo, aves del cielo y peces del mar; por igual razón te coroné de gloria y honor [I, 3].

La cita ubica —al menos en parte— la razón de la obra de Dios y el lugar del hombre. En primera instancia, Dios funciona como un Otro [N] que

- Hace el mundo: «las obras de mis manos».

Cfr. con la idea de que el Otro de la cultura nos «hace», pues no nacimos en cuanto sujetos, sino como cachorros de *Homo sapiens*.

- Dispone el mundo para el hombre: «dispuse para tu uso el cielo, la tierra y todo cuanto contienen [...] subyugué a tus plantas todas las cosas: ovejas, bueyes, bestias del campo, aves del cielo y peces del mar».

Compárese con la idea de que el Otro dispone, para los sujetos, los productos de la cultura —la educación, por ejemplo—, pues tales productos existen solo para los seres-hablantes que, además, los deseen.

- Concede: «reuní en ti solo cuanto brilla en cada una de las demás criaturas: la esencia, la vida, el sentido y la razón».

Compárese con la idea de que solo en el campo del Otro es posible el sentido (Lacan, *El deseo y su interpretación* 25).

- Desagrega un elemento del conjunto de la creación: «Te elegí como compañero mío en la eternidad [...]. Te erigí sobre todas las obras».

Compárese con el hecho de que los hombres, a lo largo de la historia, se han creído elegidos por la divinidad o por la naturaleza; ideas que, en su orden, intentaron deshacer la cosmogonía y la biología, principalmente.

- Y dignifica: «te coroné de gloria y honor».

En ese sentido, la creación es —y sigue siendo— contingente: no estaba y dejó de no estar. Y entre las criaturas, todas contingentes al momento de su aparición, hay una —el hombre— que se vuelve especial por *acción* divina, del Otro. El hombre pasa a ser, entonces, una contingencia-necesaria, pues ahora es, según Comenio, compañía de Dios en la eternidad; las otras criaturas permanecen en su estatuto de contingentes; aquellas de las que Noé hubo de tomar siete parejas (*Gn.* 7.2) para ofrecer a Dios un holocausto en el altar, una vez concluido el diluvio (*Gn.* 8.20), son especiales («limpias», dice el texto), pero no advienen al lugar de NC: dejan su ser en el rito. Ahora bien, todo esto último es posible a condición de que a Dios le falte algo: *compañía*, en el caso de la cita. Esto queda ratificado en las siguientes palabras que el autor atribuye a Dios: «[...] para que nada faltase, me uní a ti [...]» [I, 3]; en esas palabras confirma que hay una falta de por medio, y que es el hombre quien vendría a suplirla (ya veremos que no es tan fácil).

Así quedaría el esquema:

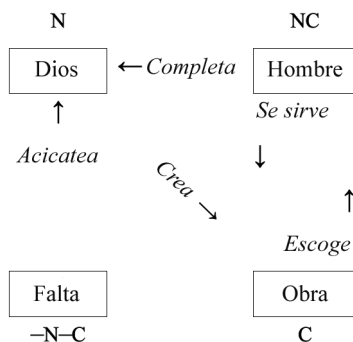


Figura 6

Y sigue así: «me uní a ti, yo mismo, en hipostático lazo, juntando eternamente mi naturaleza a la tuya» [I, 3]; o sea, Dios depende —*hipóstasis, eternidad*— del hombre, el cual obra como objeto para esa falta. Pero, ¿puede ser obturada esa falta? Se trata de algo estructural, no episódico, y por eso forma parte del esquema [-N-C]. En consecuencia, para que haya *condición humana* se requiere de un Otro, pero faltante, pues en ese hiato puede alojarse algo del sujeto (tener lugar la formación, por ejemplo). En el esquema también se advierte que el hombre tendrá que servirse siempre de la obra de Dios [NC→C], la cual sigue las condiciones impuestas

por la creación: pasto para el hombre, causalidad pura, sin albedrío; ninguna otra criatura, visible o invisible, tiene ese privilegio [I, 3]. Más adelante insistirá Comenio: el mundo ha sido creado para «servir de generación, crianza y ejercicio al género humano» [III, 3]. Incluso cita la hipérbole de Oseas: «los cielos existen por la tierra; la tierra por el trigo, el vino y el aceite, y éstos por los hombres» [III, 4].

Si alguien entiende todo esto como una idealización es por comparar tiempos que no son conmensurables. Observando las estructuras, podemos decir, en cambio, que Comenio —a su manera, por supuesto— pone en relación algunos componentes de la condición humana («esencia humana», dice [IV, 8]) con elementos disponibles en su cultura, en su momento; y, sobre esta base, edifica su idea de formación. La educación solo le atañe al hombre; por eso, el resto de la obra de Dios permanece en la contingencia... a lo sumo será susceptible de ser «amaestrada», «domesticada», *por el hombre* [VI, 3], pero no «educada»; el hombre ha de ser dueño y señor de las criaturas: debe disponer de ellas legítimamente en su provecho y no someterse a ninguna [IV, 4].

A la obra nada le falta (el animal que no tiene alas, por ejemplo, se las arregla, no las echa de menos), pero al hombre sí le falta algo (él sí extraña las alas). Tanto a Dios como al hombre algo les falta; no es casual que se diga que están hechos a imagen y semejanza y que se le pida al hombre ser la imagen de Dios, representar el prototipo de su perfección [IV, 5]; esto es, que sea piadoso, que se una al Ser Supremo mediante veneración interna [IV, 6]. Dice Comenio [I, 3] que el hombre tiene a Dios revelado en su carne. Al respecto, por ahora, podemos decir —de forma un tanto tautológica— que *la falta del hombre es aquello por lo que tiene que ser formado* (sin que por ello la restañe); la falta es eso que fue invitado a conocer de sí mismo (sin que por ello la conozca).

Agrega Comenio: «[...] Dios, manifestado en carne, al hijo de Dios y del hombre [...] Vicario entre ellas y Dios» [I, 3]. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE), *vicario* significa «Que tiene las veces, poder y facultades de otra persona o la sustituye». Acá aparece la sustitución de Dios, a favor de Cristo.

La intervención directa de Dios sobre el hombre en el Antiguo Testamento se expresa, entre otras cosas, mediante el diluvio, la destrucción de Sodoma y Gomorra, una que otra plaga... ¿Es posible fundamentar la idea de formación con procedimientos así? En tres párrafos, Comenio ha pasado del Antiguo al Nuevo

Testamento; del *Génesis* al Vicario. La alusión al *Génesis* le permitió edificar la figura del Otro; y la alusión al segundo le permite introducir la mediación. Por eso retoma la idea de actuar por intermedio de un vicario: Cristo. Ya en 1, 1 (figura 2), vimos ese acto de designación en los sabios. Así, la formación parece estar signada por el paso de la acción directa (Dios → Hombre) a la acción mediada (Dios → Cristo → Hombre). Así quedarían las relaciones:

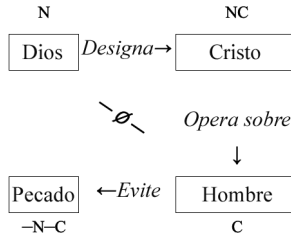


Figura 7

La acción mediada se representa en la figura 7 por la secuencia $[N \rightarrow NC \rightarrow C]$; y la imposibilidad de la acción directa por el signo \emptyset entre **N** y **C**: $[N - \emptyset - C]$. La mediación va a ser agenciada luego por la Iglesia: ella administra —*dispositivo* (Agamben 256)— el comportamiento de los hombres; ¿y no ha estado, pues, la Iglesia vinculada —por siglos— a la educación? Giorgio Agamben encuentra en esta función el origen del concepto de *dispositivo*, como estructura de relación permanente con lo social (254).

La misión de formar

La formación que concibe Comenio —de acuerdo con su manera de entender la condición humana— produce una *huella*; por eso dice: «¡Ojalá todas estas cosas queden esculpidas [...] en sus corazones!» [1, 4]; el poeta Juvenal (*Sátiras* [XI, 26]) afirma que la expresión *Conócete a ti mismo*: «[...] habría que clavar[la] en nuestro corazón y pensar sin tregua sobre ello».

No aspira a que queden «en las puertas de los templos, ni en las portadas de los libros, ni en los ojos, lenguas y oídos de todos los hombres» [1, 4]. Es decir, la formación tiene algo de *marca*, de incisión; no es principalmente algo que quede aglomerado en la imagen o en el torbellino de palabras... aunque de eso queden recuerdos. Es decir, la formación incorpora, entre otras, una acción de orden *instrumental*... esta idea tal vez no es de buen recibo hoy, cuando se piensa que la

educación se realiza plenamente mediante la acción comunicativa: en *Las fronteras de la escuela* (1994), Antanas Mockus *et al.* aseguran: «La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa» (20); así, los autores proponen «[...] una comprensión más dialógica, que reconoce la educación como acción orientada hacia el cultivo de ciertas formas de comunicación» (75). Y si bien aclaran que la educación también es acción estratégica, sostienen que se debe procurar «el predominio del momento comunicativo» (21). De esta forma, la acción instrumental —que aplica sobre objetos— no estaría excluida; por eso, incluso se la denuncia (como en el caso de los castigos físicos en la escuela).

Lo traduzco así: la formación tiene algo de letra, algo queda *esculpido*, como dice Comenio. Digamos, entonces, que la formación *escribe* sobre el sujeto... no en vano, existe el refrán: «La letra con sangre entra» (para sangrar hay que haber sido hendido, que es algo que también se hace para escribir). De hecho, la materialidad de la letra es física, no como la del significante, que es diferencial. Si esto es así, la formación ¡produce algo que está por fuera del sentido!, pues la letra carece de él (Evans 119), toda vez que se produce como elucubración sobre la cadena significante (de ahí que, para entender un texto escrito, primero haya que volverlo cadena significante).

Ahora bien, de acuerdo con Comenio, ¿en qué se soporta —dónde se *escribe*— esa letra-formación? Retomemos: «no en las puertas de los templos, ni en las portadas de los libros, ni en los ojos, lengua y oídos de todos los hombres, sino en sus corazones» [1, 4]:

- no en «las puertas de los templos...».

O sea, no es un asunto de nombres; no hay formación porque en la puerta de la edificación diga Ministerio de Instrucción Pública o Universidad Autónoma Nacional o Institución Educativa Distrital María Montessori... Pero, entonces, ¿por qué había dicho Comenio que era un acierto inscribir con letras de oro la consigna de conocerse «en el frontispicio del Templo de Apolo en Delfos» [1, 1]? Porque ese enunciado no es formativo, más bien constituye un *contexto* de la formación; por eso va dirigido a la multitud, que ha de entender que el Otro es necesario (¿no es por eso por lo que la consigna está hecha en oro?). La verdad, «más clara para nosotros» [1, 1], dice Comenio, es que la formación nace de esa interpelación necesaria que hace el Otro; si algo queda esculpido en el corazón, es después de pasar por la mano del mediador.

- no en «las portadas de los libros...»

Es decir, en palabras impresas por fuera del sujeto que, por ejemplo, anuncian la educación como un servicio¹⁹, o que notifican un hecho cumplido²⁰, o divulgan unos propósitos²¹... No, esos enunciados tienen su lugar en la vida práctica, pero no son garantía de que, una vez allí, se haya producido un efecto formativo.

- no en «los ojos...»

Es decir, en las imágenes. Pero, entonces, ¿por qué Comenio introdujo «el primer libro ilustrado de importancia para los niños» (Whalley), el *Orbis sensualium pictus* (1658)? En ese caso, solo se trataba —según Whalley— de que «los niños recuerdan mejor las cosas que han visto en lugar de simplemente leer acerca de [ellas]». Puede que haya imágenes durante el proceso, pero no son el soporte de la formación. Esta idea de Comenio podría ser una advertencia contra lo que después será una de las degradaciones de la educación: el fetiche de la comunicación visual, atada a la relación imaginaria (figura 3). La formación no es una colección de íconos.

- no en «la lengua...»

Es decir, no son únicamente los enunciados que una persona pueda hacer (las palabras se las lleva el viento). La formación no es una sumatoria de enunciados cognitivos y/o moralizantes.

- no en los «oídos...»

No basta con lo que entra por los oídos; recordemos que, según el refrán, lo que entra por un oído puede salir por el otro.

En consecuencia, la formación se verifica si algo queda *escrito en el cuerpo*; o sea, es un *surco* por el que los asuntos del sujeto van a fluir, *no* el contenido del flujo. Las reglas del juego no forman parte de las jugadas; la gramática es necesaria, aun si la estamos criticando. Así, podemos hablar de la *marca* de la formación, de un *lugar* desde el que ahora se enuncia: *lugar* de enunciación. El *sitio*, en

19 «La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad». Ley General de Educación, art. 1.

20 «Monografía para optar al título de magíster en educación».

21 «[...] aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar», *Derechos Básicos de Aprendizaje*, consultado el 3 de mayo del 2020: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf.

cambio, no es una marca: depende de la presencia del semejante, según se deduce del funcionamiento imaginario; es algo sobre lo que se suele disputar (Miller, *El lugar y el lazo*). Efectivamente, por ese surco algo fluirá. Es el lugar desde el que se enuncia, independientemente de los enunciados... es lo que nos hace ir a clase para oír a un maestro, ¡sin importar lo que diga!, o buscar la más reciente obra de nuestro escritor preferido; en ambos casos, nos interesa su *lugar*.

Aunque creamos que ese surco es natural, en realidad es forzoso construirlo, pues no somos una más de las criaturas contingentes, no tenemos el rasgo de «ovejas, bueyes, bestias del campo, aves del cielo y peces del mar» [1, 3], es decir, de seres anónimos, intercambiables unos por otros. Al contrario, si se nos dirige la consigna *conócete a ti mismo*, quiere decir que somos singulares, únicos, con nombre propio, no intercambiables. El hombre se desconoce a sí mismo; no obstante, una sublimidad es posible para él. No riqueza material —condición quizá fortuita—, sino «dignidad y excelencia» [1, 4] posibles... Quizá no sean las palabras con las que lo diríamos hoy, pero se trata de las mismas relaciones entre elementos. La formación hace posible disponer de los componentes que producirán esa condición; no están ahí «a la mano», hay que desearlos, están para quien se haga a un lugar (y les dé un lugar).

Una cosa es escribir en las puertas de los templos y en los libros, o hacer enunciados laudatorios —exteriores al sujeto—, y otra cosa es «escribir sobre el corazón». Ahora bien, ¿cómo? Aquellos que «tienen la misión de formar hombres» [1, 4] no escatiman medios para que el otro esté a la altura de la condición humana (sublimidad, dignidad, excelencia [1, 4]), dando lugar a que algo quede escrito en el corazón. Es decir, cada uno *se* forma (de ahí el imperativo con el que abre 1, 1), pero a condición de verse marcado por lo que hacen los formadores de hombres (independientemente de la manera como se representen su intervención). Y estos últimos tienen una *misión*: dirigir «todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad» [1, 4] (tal como quedó expresado en la figura 2). Aun así, «hay que procurar» [1, 4] que lo hagan (¡podrían no hacerlo, cejar en su empeño!). Ahora bien, ¿quién procura? Solamente en el lugar del Otro se puede «vigilar» la función de los mediadores²². Y, finalmente, ¿cómo llegan a tener esa misión?

Tenemos, por un lado, una *resistencia* por vencer en cada miembro de la multitud, razón por la cual hay que dirigirle a cada uno la consigna («conócete a ti

22 El MEN en Colombia evalúa a los docentes y busca dispensar —al mismo tiempo— «formación en servicio»: *Subsistema de formación de educadores en servicio. Lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente* (2015).

mismo») y crear —para todos— las condiciones de posibilidad, que incluyen al Otro. Es decir que, por otro lado, tenemos una *voluntad* en los formadores de hombres, a los que no hay que hacerles —al menos al mismo tiempo²³— dicha requisición: ellos ya *tienen* algo: «tienen la misión de formar hombres» [I, 4], dice Comenio. Esta afirmación

- Ratifica que la *diferencia* es condición *sine qua non* de la formación: esta solo se produce entre diferentes. Por eso, por un lado, tenemos a los sabios, «nosotros» —Comenio se incluye— [I, 1], a los formadores [I, 4], dotados de una *voluntad*; y por otro, tenemos la plebe, la multitud [I, 1], «todos los hombres» [I, 4], en los que algo se opone a la acción de conocerse.
- Crea el conjunto {todos los hombres}; algo que, más adelante, Comenio confirmará con esta afirmación: «[...] a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza [...]» [VI, 10]²⁴. Ahora bien, ese conjunto {todos los hombres} se forma gracias a un elemento —el formador— que, no obstante ser un hombre, queda por fuera del conjunto; de lo contrario, no tendría autoridad para formar, sería un «igual», un semejante (registro imaginario [véase la figura 3]). Si queda por fuera del conjunto de los hombres, no es sumable con ellos y puede ser formador; pero si queda dentro, sí se puede sumar a los otros, entonces no puede ser formador. Así, si la formación permite constituir el conjunto {hombres}, entonces podemos decir que para todos los hombres se cumple la función de «ser formable»:

$$\forall x, F(x)^{25}$$

Empero, hay un hombre —el formador— que no requiere «ser formado» (al mismo tiempo), pues es el *operador* que permite generar el conjunto {todos los hombres}.

23 «Hay necesidad de educadores que *estén educados ellos mismos* [...] probados por la palabra y el silencio» (Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos* 81; el énfasis en cursivas corresponde al original).

24 Un par de milenios antes, Aristóteles (*Protréptico* §17) había expresado: «si hemos nacido, es evidente que también existimos para saber y aprender algo». Y 171 años después de la *Didáctica magna*, Immanuel Kant (29) asevera: «El hombre es la única criatura que ha de ser educada».

25 «Para todo» (\forall [cuantificador universal]) «equis» (x [elementos del universo de los hombres]) se cumple la «Función de equis» (F(x) [«ser formable»]).

$$\exists x, \sim F(x)^{26}$$

Estamos ante una paradoja: un «para todos» que requiere un «al menos uno no». Con todo, no es algo excepcional. Ejemplo: todos los puntos que componen la circunferencia son equidistantes al punto central; pero ese punto de referencia no cumple la condición (ser equidistante); sin embargo, es necesario para formar la circunferencia. *Si lo incluimos, sobra; si lo sacamos, falta*. Entonces, ese lugar de excepción es necesario. De igual manera, en la formación, el formador es un lugar de excepción, no puede no serlo. Cuando «igualamos» al docente con los estudiantes, desaparece la función formativa... podrán producirse otros efectos, no cabe duda, pero no efectos formativos en relación con el saber. Y ¿por qué aparece como excepción el formador?, ¿acaso no requiere ser formado? Ya *fue* formado, pero en *otro* momento; o simplemente *fue* elegido, investido; o está dotado de una misión (como dice Comenio); o la verdad es más clara para él [1, 1], etc. En todos los casos, se trata de una declaración en el marco de lo social.

Por eso suele surgir un «mito» al respecto de esta asignación de investidura. Ejemplos: los niños se enteran en algún momento de que son los padres quienes proveen los regalos en la temporada de Navidad, y entonces se les explica que *en una época* fueron los reyes magos los que le llevaron presentes al Niño Dios. Algo parecido ocurre con los niños de la etnia hopi²⁷: en el marco de cierta celebración, las madres preparan unas albondiguillas de maíz rojo para los niños, y los hombres adultos se disfrazan con máscaras; los niños sienten temor y buscan protección en la madre. Pero, a cierta edad, los muchachos comienzan a sospechar y, entonces, los disfrazados se quitan las máscaras delante de ellos y les explican que hoy es así, pero que *en una época* fueron los terroríficos Katsina en persona los que se hacían presentes en forma visible, mientras ahora están invisibles, habitando las máscaras (Mannoni, «Ya lo sé, pero aun así...» 13- 15). En ese mismo sentido, existe la idea de una época en la que los dioses estaban presentes, hasta el punto de participar en el engendramiento de algunos de los primeros hombres (Helena era hija de Zeus, Aquiles era hijo de Tetis): los dioses ya no están con nosotros, pero *en una época*...

26 «Hay uno» (\exists [cuantificador existencial]) «equis» (x [elemento del universo de los hombres]) que no «no cumple la Función de equis» ($\sim F(x)$ [«ser formable»]).

27 Ubicada en los estados de Utah, Colorado, Arizona y Nuevo México (Estados Unidos).

Es en este punto cuando Comenio introduce a Cristo: el Hijo de Dios encarnado no es un hombre cualquiera; en su pasión y muerte cargó con los pecados de los hombres, según dice la religión cristiana. Comenio echa mano de lo que tiene: la «pasión» de Jesús fue su formación, la que luego le permitió ser investido como mediador, cumplir una función vicaria (ahora como Cristo). De esta manera, Dios ya no debe ocuparse directamente de los asuntos de los hombres, como muestra la figura 7 (que ilustra el mito que introduce tanto al Otro como al mediador). De paso, se concibe la formación como una experiencia en la que *hay que perder algo*. Podemos decirlo nosotros también, con otras señales: para referirnos a la formación, hablamos de *disciplina*, de *trabajo*, de *esfuerzo*, etc. Quien no perdió algo durante la experiencia, ¿se puede declarar formado? Comenio dice que el paso de la tierra al cielo (la formación) nos causa angustia y dolor [II, 11].

Algunas ficciones hacen funcionar a los hombres (recordemos la que está al comienzo de la *Didáctica magna*). Mientras somos contemporáneos de las figuras puestas en juego, nos parecen «normales»; hoy, por ejemplo, cuando el Ministerio de Educación Nacional establece unos indicadores de logro. Pero nuestro presente también puede ser leído en clave mítica, como intenta hacer Roland Barthes en su libro *Mitologías* (1957).

Entonces, acá se completa la idea de Comenio: Dios envía a Jesús al mundo para que se forme; tras esa *ascesis*²⁸, *se convierte* en Cristo y, a partir de ahí, puede cargar con los pecados («la perdida imagen de Dios» [II, 9]) y reinstalar el proyecto divino, según veremos.

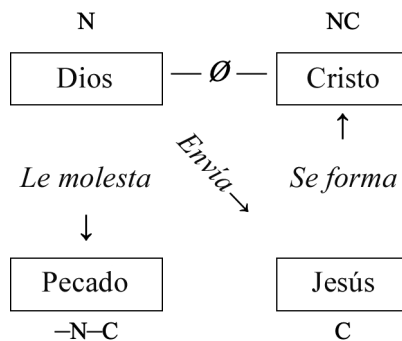


Figura 8

28 Así la define el DRAE: «Reglas y prácticas encaminadas a la liberación del espíritu y el logro de la virtud».

«Jesús» es un hombre judío de Nazaret (contingente), mientras que «Cristo» es un ungido, es decir, investido por el Otro. O sea, era una contingencia [c] que se hizo necesaria [NC], y entonces cambia de nombre; esta *nominación* es muy importante, según vimos antes, cuando mencionamos la diferencia entre *lugar* y *sitio* (Cfr. también la diferencia que hace Comenio entre el viejo y el nuevo Adán [v, 23]). Y, según sabemos, no se trató sencillamente de ser designado, sino principalmente de *atravesar una experiencia* —su paso por el mundo y la pasión (incluyendo la muerte)— que produjo un efecto formativo, gracias al cual se lo puede designar. Aunque su existencia hubiera tenido un propósito previo, tuvo que *atravesar una experiencia* en la que, como es de esperar, aparece la incertidumbre: «Padre, ¿por qué me has abandonado?» [Sal, XXII, 1].

Así, la figura 8 tendría que anteceder a la figura 7. De tal manera, quedarían organizadas en la siguiente secuencia, con ciertas modificaciones:

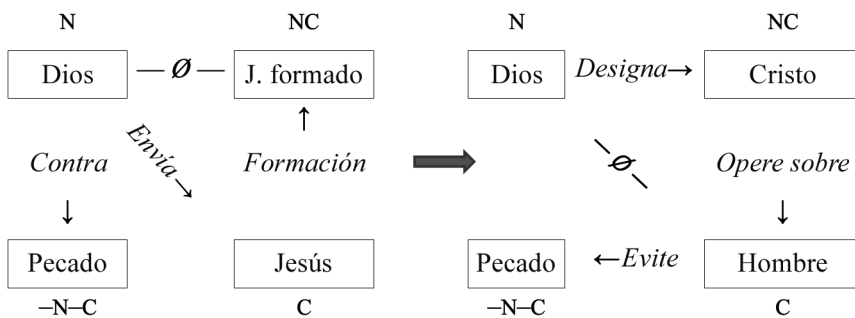


Figura 9

Es decir, hay dos tiempos lógicos: la experiencia de la formación (tiempo 1) para luego poder ser designado (tiempo 2). Para Comenio —retomando a [Ro. 8.29]—, Cristo es «Arquetipo de los que han de ser reformados a la imagen de Dios» [II, 9]. Clemente de Alejandría, en su obra *El pedagogo* (año 190 d. C.), tiene una idea similar, pues para él, Cristo es el paradigma del pedagogo:

Es, pues, evidente que el Logos de Dios, el Hijo Jesús, el único, verdadero, bueno, justo, a imagen y semejanza del Padre, es nuestro Pedagogo; a él nos ha confiado Dios, como el padre cariñoso confía a sus hijos a un noble pedagogo; Él mismo nos lo ha manifestado con toda claridad: «Éste es mi hijo amado, escuchadle». [I, 97, 2]

En la cita vemos un paralelo entre la estructura que le da un lugar al hombre (en general), y la que le da un lugar a cada hombre (en particular). De ahí el término comparativo: «[...] como el padre cariñoso confía a sus hijos a un noble pedagogo» (énfasis añadido). Aunque la idea del siglo II siga siendo válida tal cual para algunos hoy, en este momento también tenemos otras referencias (sociología, historia, antropología, psicología, etc.) para entender. Así, cuando Comenio trae a cuento a Cristo, no se trata solo de un ejemplo; ya lo dice Clemente, en el marco de su ámbito de creencias: el pedagogo no puede ser contingente y, entonces, busca un recurso que haga universal su función (un Otro): «Este es mi hijo amado». De ahí la idea de una ascesis; por eso, por un lado, quien se pone como paradigma, tiene que cargar la cruz; y, por otro lado, el que atraviesa la formación tiene que perder algo: al menos, hasta ahora, pierde algo de esa resistencia que opone a no conocerse a sí mismo (si no se conociera, ¿podría llevar a otros a conocerse?).

Tal vez esta manera mítica de enunciarlo —tanto en Comenio como en Clemente— elimina el retroceso infinito que requiere dar respuesta a la siguiente paradoja: si es cierto que nadie se forma a sí mismo, ¿entonces cómo se formó el primero? La idea de «el primero» aparece en el tiempo mítico²⁹; creo que es la razón por la cual Comenio introduce a Cristo. Igual para el caso del lenguaje: aprendemos a hablar porque alguien nos habla; entonces, ¿quién le habló al primero? Respuesta mítica: al principio era el verbo. Además, en la cita de Clemente, Dios interpela a los hombres y les pide «escuchar» a Cristo; es decir, explicita que hubo una designación («a él nos ha confiado Dios»), de la que los hombres son destinatarios. Es como cuando el profesor certifica su título de licenciado para que lo contraten, después de lo cual está autorizado a «hacerse escuchar». Y el rector dirá, al presentar al profesor —tal como dice Clemente que dice Dios—: «escuchadle».

Ahora bien, ¿de cuál *mito* estamos hablando?, pues hay varias posiciones al respecto.

El helenista Jean-Pierre Vernant (18), concibe el mito como *anterior* a la razón. Por eso menciona «[...] las vías que, en la antigua Grecia, poco a poco llevaron a liberar las figuras de un *mýthos*, pensado como fábula, en clara oposición a las de un *logos*, pensado como razonamiento válido y fundado». En este caso, se opone el mito/la fábula a una razón totalizante, sin falta. Pero, entonces, ¿cómo explicar

29 Algunos, que se estiman no incautos por creer hacer algo contra el poder cuando hablan de él, sostienen que Comenio es el «padre de la pedagogía». Así, establecen cuándo se fraguó la idea de «pedagogía» que pregonan.

las dos denominaciones (*fábula, mito*)?, ¿cómo explicar la distinta incidencia de ambos tipos de relato? Según esta perspectiva, Comenio estaría desueto, sería una mera curiosidad y entonces la formación sería un paso visible y paulatino de la falta de claridad hacia el conocimiento «válido y fundado». Sin embargo, Comenio nos enseña que la formación es algo más complejo. Por ejemplo, ¿por qué habría que *liberar* las figuras del mito, según la cita de Vernant?

Por su parte, para Barthes, las representaciones colectivas son mitificaciones, pues nos hacen creer que hablamos de la realidad; por esa vía, entender algo es desbrozar la manera como las representaciones se han arraigado —una desideologización—, para lo cual se necesita un instrumento fino de análisis (*Mitologías* 7). Por eso, Barthes lee los acontecimientos de actualidad como mitos; según él, permanecemos en esa dimensión, no hay *logos* que venga a salvarnos. En medio de las acciones, cuando no podemos apreciarlas a distancia, nos parece ver el funcionamiento *real* de las cosas, sin entender su dimensión mítica. E insistamos: no se trata de una fruslería: «El mito no se define por el objeto de su mensaje, sino por la forma en que se lo profiere: los límites son formales, no sustanciales»³⁰. Atención a la afirmación de Barthes: no es con ayuda de los contenidos que entenderemos, sino con ayuda de lo formal que les subyace. También es el caso de Agustín García Calvo, para quien la idea actual de *realidad* —enaltecida por la ciencia— funciona como el Dios de nuestra religión («Sobre la realidad» 170). Según esta perspectiva, diametralmente opuesta a la de Vernant, la formación estaría atada a los relatos que, en una época, resultan verosímiles; cualquier idea sería equivalente; nuestras ideas de formación actuales estarían en el mismo lugar que la de Comenio. Pero, de nuevo, Comenio nos enseña algo sobre la formación que es válido hoy.

De este modo, para comprender la complejidad que estamos leyendo en Comenio, necesitamos que el mito sea un vehículo de una estructura tácita. En ese sentido, la idea de un *logos* «válido y fundado» (*cfr.* la cita de Vernant) supone un *logos* sin falta, pero los sistemas lógicos presentan anomalías (lo vimos en el caso de la circunferencia). Así, desde esta perspectiva, el mito no es una elaboración previa a la *científica* (desechable después de que esta es concebida), no es un *error*, sino un recurso que permite comenzar, no quedar atado a la tarea infinita e irresoluble —quizá angustiada— de buscar siempre un fundamento de razón «válido y fundado» (como dice Vernant). Después de haber comenzado, con todo

30 *Ídem.*, p. 199.

y carencias, más adelante podremos entender la estructura subyacente (el *Mathema* [Lacan, *La transferencia* capítulo VIII]) del mito. Por eso no lo invalidamos (como haría la perspectiva de Vernant), ni lo ubicamos como realización plena del acontecimiento cultural (como haría Barthes).

Entonces, de manera general, *a*) el Otro —tocado por la falta— inviste a los formadores (el primero de los cuales —el *arquetipo*, dice Comenio [II, 9]— está narrado por el relato mítico: Cristo), que son tales porque han atravesado, a su vez, un proceso formativo, una ascesis (por eso son NC); *b*) los formadores disponen sus recursos en pos de la formación de cada uno (*hacer vivir a todos...* [I, 4]); y *c*) cada uno, a su vez, tiene que hacer un esfuerzo propio [C^o]:

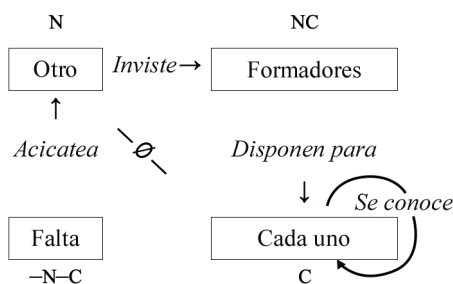


Figura 10

Según la figura 10, la formación no es automática (conquistada después de tomar un número determinado de créditos) ni espontánea (solo mirando *adentro*), y requiere un trabajo propio en el marco de una relación heterogénea con un otro investido [NC] y propiciada por Otro que inviste [N→NC] y que está marcado también por la falta [-N-C→N].

Beatitud

Horizonte y propósito

Después de aparecer en el mundo, las criaturas no adquirieron un estatuto especial. Según Comenio, solo el hombre deviene criatura excelsa, «necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas» [II, 1]. El autor ubica este aserto como «dictado de la razón» [II, 1], o sea, no es algo que se dé naturalmente, ya que, por un lado, es algo por *decidir*: sabemos que, a escala de la razón,

siempre hay varias posibilidades y, en consecuencia, es necesario optar (incluso procrastinar es una opción), asunto que no es *razón* en sí mismo; y, por otro lado, es algo requerido de *condiciones de posibilidad*, algo contra lo cual se presenta una dificultad, motivo por el cual quienes tienen la misión de formar hombres deben dirigir «[...] todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad» [1, 4].

La necesidad aludida está en relación con lo que antes llamamos *horizonte*: no se emprende una labor educativa sin buscar algo. No obstante, ¿se comprende ese punto en dirección al cual se hacen los esfuerzos educativos? Respuesta: «La gente no se da muy bien cuenta de lo que pretende hacer cuando educa» (Lacan, El triunfo de la religión 70). En consecuencia, aquí distinguimos entre *horizonte* (variable estructural de la formación) y *propósitos* (valores que históricamente se le dan a esa variable en cada caso y que no necesariamente dan cuenta del estatuto de las acciones).

El horizonte presiona a los participantes del evento educativo a formular propósitos, lo cual se hace casi todas las veces con arreglo a los términos —ideales— de la época. Por ejemplo, hoy en educación usamos palabras como *misión* y *visión*, características de la jerga propia de la administración de empresas. Oigamos un apartado de la Misión de la Universidad Pedagógica Nacional: «trabaja por la educación como derecho fundamental y por una cultura educativa que oriente los destinos del país. En consecuencia, conforme a sus orígenes y trayectoria, se compromete con la construcción del Proyecto Educativo y Pedagógico de la Nación» (<http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/2>, consultado el 12 de mayo del 2020). Son enunciados ajustados a nuestra época, razón por la cual son fáciles de entender para nosotros (y fáciles de construir, también), nos están dados como evidencias, son expresiones naturalizadas. En ese nivel de enunciación nadie está atento a las cosas que se dicen (que pueden ser delirantes), sino a estar a tono con el ritual respectivo: ¿orientar los destinos del país?, ¿construir el Proyecto Educativo y Pedagógico del país? ¡La universidad no puede orientar los «destinos» del país!; tales «destinos» materializan una complejidad inmensa que rebasa a la universidad. Tampoco tiene el país algo así como un «Proyecto Educativo y Pedagógico», y lo que tiene está lleno de tensiones, de manera que es imposible comprometerse en su construcción, como pretende la cita. Hablar así es más bien un *acto de habla*

que se realiza esgrimiendo —y sosteniendo— ciertas expresiones (así sean delirantes) ajustadas al contexto³¹.

Pero la formación no se produce en función del cumplimiento de propósitos, como asevera Hans-Georg Gadamer (40), pues «no se produce al modo de los objetivos técnicos». Se trata de la concurrencia de muchos factores, hemos dicho, tales como las relaciones efectivamente producidas entre los sujetos, no las que esperamos que haya con arreglo a un ideal. En la labor educativa intervienen múltiples factores, algunos mucho más poderosos que los propósitos explícitos (así pasen desapercibidos); factores que incluso pueden apuntar en direcciones distintas a tales propósitos.

Ya mencionamos que, según cuenta Diógenes Laercio, Tales de Mileto había dicho que lo más difícil es conocerse a sí mismo; ahora bien, cuando le preguntaron qué era lo más fácil, respondió: «Dar consejo a otros» (Lib. I, Tales, §12). Si la formación es algo complejo (difícil), esta idea de que «aconsejar es fácil» es un testimonio milenario de la precariedad de muchos objetivos («consejos», si se quiere), entre ellos los educativos. Lo concreto no es el resultado de los buenos propósitos, sino, como sostiene Carlos Marx (21), *la síntesis de múltiples determinaciones*. De tal manera, entender algo —es decir, cuando se está en una posición distinta a la situación estereotipada de formular unos objetivos— es tratar de establecer rigurosamente esa multiplicidad (¿cuántos vectores inciden?) y esa síntesis (¿cómo se articulan esos vectores?). No es una opción abierta, sino algo asumible a condición de mantener ese rigor.

En este marco, la idea de Comenio de un fin superior, de la gloria y la beatitud absolutas para el hombre, ¿es horizonte o propósito? Para él es estructural, pues la beatitud está en el hombre desde que fue creado.

Beatitud desde la creación

Asevera nuestro autor que «Dios no mandó al hombre secamente a que existiese [...]». Y, ¿qué es «existir secamente»? Tal vez sea el caso de los animales: nacen, crecen, se reproducen y mueren, como dice el manual. Entonces, según Comenio, al

31 Otro ejemplo: cuando, al saludar, decimos «¿Cómo estás?», el otro suele responder: «Bien». Pero la primera expresión no busca conocer algo ignorado, ni la segunda es la respuesta concomitante; la escena realiza la función *fática* (establece, prolonga o interrumpe la comunicación), mediante expresiones estereotipadas (Jakobson 217).

hombre se le instiló algo más: «un alma de Sí mismo» [II, 3]. Pese a la mayúscula, ¿le inspiró una conciencia de sí mismo (del hombre como tal)?, o ¿un alma divina?

Si le inspiró una conciencia de sí mismo (con minúscula), entonces aquellos que «existen a secas» no pueden tener conciencia de sí. De hecho, los animales no saben que existen o que van a morir, no se hacen cuestionamientos morales, ni siquiera se reconocen³²; sus decisiones se basan en el instinto, que es un saber *no-sabido* (una «razón extraña», dice Kant [29]). En cambio, el «primer hombre, en cuanto fue producido, [...] carecía del conocimiento de las cosas que proviene de la experiencia» [VI, 5]; y, sin embargo, es el que puede tener «conciencia de sí». Ahora bien, ¿cuál es el soporte de esa «conciencia de sí» del hombre? No lo dice Comenio, obnubilado como está con la dimensión espiritual instilada por Dios en su creatura, pero sí lo contempla el libro del que está abrevando (la Biblia): «En el principio era el Verbo» [*Jn* 1.1]. Aunque la frase haya sido interpretada de muchas maneras durante siglos, podemos tomarla en el sentido de que el lenguaje —el Verbo— tiene un papel inaugural: estaba al principio... Dice Comenio al respecto: «al primer hombre, en cuanto fue producido, no le faltó ni la marcha, ni el lenguaje» [VI, 5]; si es así, podríamos encontrar un soporte a la «conciencia de sí». Como afirma Barthes («Escribir, ¿un verbo intransitivo?» 25), «es el lenguaje el que enseña cómo definir al hombre, y no al contrario».

Hay un vínculo entre esta idea bíblica de la creación y la comprensión que tiene la lingüística acerca del lenguaje. Por un lado, según el *Génesis*, la tierra estaba «desordenada y vacía, y las tinieblas estaban sobre la faz del abismo» (*Gn.* 1.2), entonces «dijo Dios: Haya luz, y hubo luz» (*Gén.* 1.3), etc. Y, por otro lado, según Ferdinand de Saussure (140),

[...] sin la ayuda de los signos, seríamos incapaces de distinguir dos ideas de manera clara y constante. Considerado en sí mismo, el pensamiento es como una nebulosa donde nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas, y nada es distinto antes de la aparición de la lengua.

En ambas materias, el caos se deshace por la introducción de la palabra. En el primer caso, con ayuda de la palabra («dijo Dios»), se ordena una tierra caótica («desordenada y vacía»). En el segundo, la nebulosa del pensamiento es ordenada

32 Con un par de excepciones entre homínidos superiores y algunos otros mamíferos que, de todas maneras, habría que comprender para confrontar con la complejidad del reconocimiento humano.

por la forma lingüística —el significante—, lo que permite tener ideas claras y constantes. A Lacan («La dirección de la cura» 470) se le parecen las ilustraciones respectivas: por un lado, «las dos sinuosidades de las Aguas superiores e inferiores en las miniaturas de los manuscritos del *Génesis*»; y, por otro lado, la que introduce Saussure en la segunda parte, capítulo IV, §1 del *Curso de lingüística general*.

Hemos de inferir que la realidad de quienes «existen a secas», que no tienen «conciencia de sí», es un caos sensible del que pueden desagregar, gracias a los instintos, unos estímulos para responder a sus necesidades. En cambio, para el hombre, la palabra *crea* el espacio en el que la «conciencia de sí» es posible, pues la palabra es «un principio de clasificación»³³; de igual modo, en el texto bíblico, la palabra crea la luz.

La segunda posibilidad de entender la frase «le inspiró un alma de Sí mismo» es la de «le inspiró un alma divina». El *pneuma* es ‘soplo’, pero también ‘espíritu’: «Entonces el Señor Dios formó al hombre del polvo de la tierra, y sopló en su nariz el aliento de vida» (*Gn. 2.7*)³⁴. García Calvo explica que el soplo viene del fonema, y no al contrario: el soplo, aparentemente «natural», se aprende gracias a la posesión del lenguaje («El fonema y el soplo» §23). Entonces, no se sopla sobre el barro formado para secarlo, sino para *darle vida con una palabra*. Así, el alma que Dios le inspiró al hombre habría sido la palabra (según lo que ya habíamos dicho, es una explicación mítica del origen del lenguaje, para poner coto a la paradoja de una recurrencia retroactiva interminable).

Llegamos al mismo puerto por dos caminos. De tal manera, la condición humana, acerca de cuya formación establece Comenio unos fundamentos, tiene que ver con el lenguaje. Muchas tradiciones culturales ubican ese momento de la palabra como constitutivo del origen del mundo³⁵.

33 Saussure (25). Barthes («De la ciencia a la literatura» 16) sostiene algo complementario (cuando afirma que hay cultura cuando hay clasificación).

34 Es un tema abordado por la cábala mística: «[...] aquel Golem se convertía en una estatua de barro en el mismo instante en que se quitaba de su boca la sílaba misteriosa de la vida» (Meyrink 24).

35 El *Popol Vuh*, por ejemplo: «[...] todo estaba en suspenso, todo en calma, en silencio; todo inmóvil, callado y vacía la extensión del cielo [...] Llegó aquí entonces la palabra, vinieron juntos Tepeu y Gucumatz, en la oscuridad, en la noche, y hablaron entre sí [...] Hablaron, pues, consultando entre sí y meditando; se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento. Entonces se manifestó con claridad, mientras meditaban, que cuando amaneciera debía aparecer el hombre [...]. ¡Hágase así! ¡Que se llene el vacío! ¡Que esta agua se retire y desocupe, que surja la tierra y que se afirme!, así dijeron» (capítulo I).

También en la cultura guaraní: «La más antigua de las tradiciones cuenta que en esta tierra cantó la cigarra colorada y cantó el saltamontes verde y cantó la perdiz y entonces cantó el cedro: desde el alma del cedro resonó el canto

¿Por qué esa dimensión mítica? En cualquier caso, se trata de *transportar una estructura*. El relato mítico tiene algo de atemporal, tiene constancias que escapan a la invención subjetiva (Lacan, *La relación de objeto* 253). Clarificada su estructura, no lo usamos en contextos de comprensión, pero sí en otros ámbitos (por eso, se puede ser, al mismo tiempo, físico y religioso; el teórico suele volver a los orígenes animistas del lenguaje, dice Bachelard [25]).

Así sería el esquema de la interpelación del lenguaje al viviente *Homo sapiens* o, en términos míticos, el soplo que da vida:

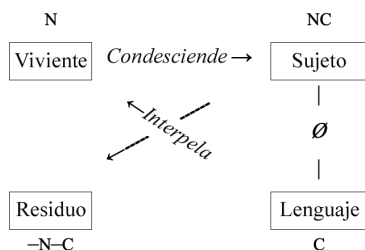


Figura 11a

En la figura 11a, al lenguaje se le da el lugar de la contingencia, pues no es natural, sino convencional: no tenemos una disponibilidad morfológica destinada a que funcione; por eso, dice Saussure: «[...] la lengua es una convención y la naturaleza del signo en que se conviene es indiferente. La cuestión del aparato vocal es, pues, secundaria en el problema del lenguaje» (25); y más adelante: «[...] los órganos de la voz son tan exteriores a la lengua como los aparatos eléctricos que sirven para transmitir el alfabeto Morse son ajenos a ese alfabeto» (34). Y, por supuesto, los procesos del lenguaje se asientan en el cerebro —no podría ser de otra forma: pasa con todo lo que hacemos—, pero eso no nos autoriza a decir que el lenguaje es necesario [N]: en el cerebro no hay una parte prevista para el lenguaje, sino que, cuando hablamos, algunas secciones suyas se especializan en relación con él; si estas partes faltan por alguna razón (accidental, por ejemplo), otras las reemplazan. El lenguaje no tiene explicación en las neurociencias, sino en disciplinas como la lingüística, la semiótica o la filosofía del lenguaje.

que en lengua guaraní llamó a los primeros paraguayos. Ellos no existían. Nacieron de la palabra que los nombró» (Galeano 203).

Desde ese lugar [C], el lenguaje interpela a un viviente *Homo sapiens* [C→N]. Este viviente lo ubicamos en posición de necesidad [N], por cuanto, una vez creado contingentemente, ahora su devenir está regido como «cosa» (la palabra es de Comenio: «subyugué a tus plantas todas las cosas» [I, 3]), es decir —en términos actuales—, por leyes físicas, químicas, biológicas, como todos los vivientes. Pero si este viviente *Homo sapiens* responde a la interpelación del lenguaje, si condesciende a él, entonces se produce un *sujeto* [N→NC]; vale decir, el sujeto no está de entrada, es forzoso *producirlo*; y en ese paso se causa una desnaturalización (deja de responder al instinto), suceso explicado en la *Didáctica magna* mediante la idea de una elección divina [I, 3]; Dios crea las cosas y ve que es bueno (*Gn.* 1), pero, cuando crea al hombre, por un lado, le dirige la palabra: lo bendice, le habla (*Gn.* 1. 28, 29), le ordena (*Gn.* 2.16); y, por otro, le solicita palabras: espera a que les dé nombre a los seres de la creación (*Gén.* 2.19).

Por eso, el sujeto está ubicado en NC, es decir una contingencia —la del lenguaje— que se hizo necesaria para alguien (que ahora será sujeto); o, también, una necesidad —la del viviente N— que se hace contingente al pasar a ser hablante. Así, en cuanto sujeto, ahora puede conocer, reconocerse, tomar decisiones que atañen a la relación con otros que también hablan, disponer de los relatos propios de la sociedad que lo aloja, optar o no por la bienaventuranza (en términos de Comenio). Pero, también —no menos importante— cargar con un malestar, producto del residuo que está en -N-C; lo cual implica que, si bien se produce el sujeto, hay algo que no queda nombrado por el lenguaje que ahora lo constituye y que genera ese residuo. Es este sujeto el que puede usar el recurso natural que, en términos de Comenio, le ha sido otorgado: como alimento, como fuente, como ayuda... con restricciones que aparecen con la palabra: «[...] mas del árbol de la ciencia del bien y del mal no comerás; porque el día que de él comieres, ciertamente morirás» (*Gn.* 2.17); «De entre los animales, todo el de pezuña, y que tiene las pezuñas hendidas, y que rumia, éste comeréis» [*Lv.* 11.3].

Y este sujeto no tiene vuelta atrás: no hay vector de NC a N; o sea, no se puede dejar el lenguaje y volver a la condición de viviente. Tampoco se puede ser interpelado otra vez en cuanto viviente (por eso: NC-Ø-C).

Ahora bien, el viviente *Homo sapiens* puede no condescender a la interpelación del lenguaje; de hecho, bajo ciertas circunstancias (cada vez menos probables)³⁶,

36 Así lo cree también García Calvo («El fonema y el soplo» 85).

se puede sobrevivir sin él. Sigue siendo un viviente *Homo sapiens* [ϩN] al que los hablantes consideramos un «niño feraz»:

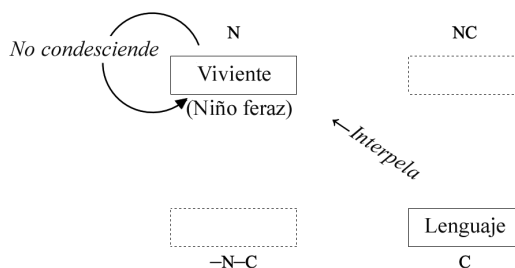


Figura 11b

Comenio [VI, 6] trae dos ejemplos, pero se trata de chicos que ya habían tenido contacto con la palabra. Veamos un resumen del primero: en 1540, en Asia, se perdió un niño de tres años a quien, tiempo después, vieron con una manada de lobos; poco a poco se «amansó» —expresión de Comenio— hasta que habló y, entonces, recordó que había sido robado y alimentado por los lobos y que se había acostumbrado a ir con ellos en busca de presa. Como se ve, no se trata de un rechazo a la interpelación del lenguaje, pues el niño ya hablaba. El lenguaje es el soporte del recuerdo, por eso, cuando el niño recuperó el habla, pudo hacer memoria; si el lenguaje es el soporte del recuerdo, ¿no se puede rememorar la experiencia anterior al hecho de hablar! El otro ejemplo de Comenio, en el mismo párrafo, es más difuso: se trata de un niño atrapado a los siete años que, al cabo de un tiempo, empezó a hablar, a andar en posición bípeda... pero no sabemos si recuperó el lenguaje o lo adquirió; solo nos dice que fue reconocido cuando lo mostraban por los contornos. Un caso efectivo de rechazo al lenguaje podría ser el de Victor de l’Aveyron; se trata quizá del caso más documentado de niños feraces, pues —según Jean Itard, quien tomó a Víctor a su cargo («Memoria acerca de los primeros progresos de Victor de l’Aveyron») e «Informe acerca de los nuevos progresos de Victor de l’Aveyron») — las numerosas anécdotas similares, presentadas a lo largo del siglo XVII, fueron tratadas mediante «especulación de gabinete» («Memoria acerca de los primeros progresos» 8). Lo sucedido con Víctor es muy interesante pues, pese a que se transformó radicalmente su conducta (se «amansó», si usamos las palabras de Comenio), nunca llegó a hablar (52). ¡O sea que no hubo formación, sino amaestramiento! En consecuencia, nunca se pudieron conocer

las circunstancias del percance que lo puso en esa situación de vivir solo en el bosque (si efectivamente hubiera hablado antes), ni hubo interpelación del lenguaje después de haber sido «atrapado» (¡no hubo sujeto!), tal vez porque ya había pasado el tiempo para esa posibilidad, pues fue encontrado a los once o doce años, según calcula Itard; solo en ese momento comenzó a tener relación con el lenguaje.

En resumen, Dios representó la beatitud del hombre cuando le inspiró, según la historia de la creación, un alma de Sí mismo, condición atada al lenguaje (asunto documentado en la fuente de Comenio: la *Biblia*). Así, por el hecho de hablar, el hombre tiene un fin especial (es decir, distante del de los seres no hablantes) que, en nuestros términos, es la posibilidad —para la época de Comenio— de escribir el *Quijote* (Miguel de Cervantes), de explicar la retrogradación de los planetas (Nicolás Copérnico), de fabricar unas gafas (Alejandro della Spina)...

Beatitud en nuestra constitución

Según Comenio, Dios también representó la beatitud del hombre en nuestra propia constitución, la cual «demuestra que no nos es bastante todo lo que en esta vida tenemos» [II, 4]. Esta idea caracteriza al sujeto como faltante: le falta la beatitud que vendrá después, según Comenio, lo que podemos traducir diciendo que la falta está instalada en él, a partir del proceso que lo produjo (*cfr.* figura 11a, donde se ve que el sujeto, como producto del lenguaje, no queda totalmente incluido en el registro simbólico). Y ya habíamos ubicado (*cfr.* figuras 5 y 6) la falta como desencadenante, tanto de la creación (a Dios le falta algo), como de la elección que recae sobre el hombre (Dios busca un semejante). Como hemos mencionado, para Lacan el sujeto es posible por la falta del Otro. Pero la falta también es constitutiva del sujeto (en palabras de Comenio, de «Nuestra misma constitución»): es lo que le permite orientarse hacia el Otro. Entonces, si por constitución somos carentes, todo lo que podamos tener o conquistar no serán más que *objetos sucedáneos*. El «verdadero» objeto es *la falta de objeto*, por eso «no nos es bastante todo lo que en esta vida tenemos», como dijo Comenio [II, 4]. Si esto es así, nuestro autor sugiere estar a la altura de esa falta, lo cual significa, para él, buscar la gloria y la beatitud absolutas [II, 1] y no los objetos sucedáneos.

En esa dirección, Comenio afirma que vivimos en la tierra «una vida triple: *vegetativa, animal e intelectual o espiritual*» [II, 4; el énfasis en *italicas* corresponde al original]. Y bien, hoy la Organización Mundial de la Salud menciona

términos parecidos: lo físico, lo mental y lo social (<https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution><https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution>, consultada el 16 de julio del 2020). Comenio habla 1) de la vida *vegetativa*, cuya mansión es el útero [II, 10], que «jamás se manifiesta fuera del cuerpo» [II, 4]. Al respecto, la OMS habla de lo físico; 2) De la vida *animal*, cuya mansión es la tierra [II, 10], que «se dirige a los objetos por las operaciones de los sentidos y movimientos» [II, 4]. De hecho, «los animales también tienen una mente [...] lo mental es un órgano necesario para la adecuación de lo físico al mundo» (Miller, «Salud mental y orden público» 129). Al respecto, la OMS habla de lo «mental». 3) De la vida *intelectiva o espiritual*, cuya mansión es el Cielo [II, 10]; esta vida no es definida por Comenio, pero dice que «puede existir separadamente, como ocurre en los Ángeles» [II, 4]. Sabemos que lo intelectual es posibilitado por la vida *social*, que es el término usado por la OMS.

Para Comenio hay «algo donde esta vida intelectual alcance su mayor desarrollo» [II, 4]: la beatitud. En términos de la OMS, ese punto es la salud: «la salud es un estado de *completo bienestar* físico, mental y social» (OMS, <https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution><https://www.who.int/es/about/who-we-are/constitution>, consultada el 16 de julio del 2020. Énfasis añadido). ¿Se ve que son las mismas relaciones, provistas en cada caso con los elementos de época disponibles?

Entonces, el sujeto del que hablamos está *fragmentado* entre el cuerpo, la acción y el espíritu. Los seres hablantes suelen decir «*tengo* un cuerpo» —donde habría pluralidad— y no «*soy* un cuerpo» —donde habría unicidad—. La introducción de lo social, de la intelección que hace posible el lenguaje, rompe para el hombre el equilibrio entre «mundo interior» y «entorno» (Miller, «Salud mental y orden público» 130) que sí se presenta en los animales. Esto lo expresa claramente León Tolstói (61-62): «En cuanto el animal tiene aquello que su cuerpo necesita, se tranquiliza. Al hombre, en cambio, no le basta con haber aplacado su hambre, haberse puesto al abrigo del mal tiempo y haber entrado en calor». ¡Por eso Comenio percibe un estorbo entre las partes! Para él es fehaciente que el estado intelectual o espiritual «esté en nosotros *oscurecido* y como *dificultado* por los demás» [II, 4, énfasis añadido] y por eso apunta a un más allá, a «algo donde esta vida intelectual alcance su mayor desarrollo» [II, 4].

Ese estorbo es constitutivo de nuestra manera de entrar al lenguaje, a lo social, pues no estamos hechos para hablar, no hay isomorfismo entre el lenguaje (contingente) y el cuerpo (necesario), pues hay asuntos no simbolizables, no nombrados

por la lengua, residuales, y que se convierten en un malestar para el sujeto. Esta fragmentación, aquello contra lo que es forzoso luchar para formarse, ¡está en nosotros!, oscurecido y dificultado —como dice Comenio—; de ahí el llamado a adentrarse en sí mismo («Conócete a ti mismo» [I, 1]), a conocer al Señor [I, 2], a alcanzar ese mayor desarrollo posible de la vida intelectual [II, 4].

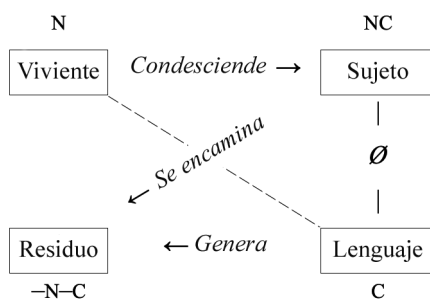


Figura 12

En la figura 12 se deja en línea punteada un elemento de la figura 11a (C→N) para agregar la orientación del sujeto al residuo [NC→ -N-C] que es generado por el lenguaje [C → -N-C]. En su seminario «La lógica del significante» (1981), Jacques-Alain Miller sostiene que el lenguaje genera un residuo, que porta una anomalía. Las lenguas tienen puntos de bloqueo, como el caso del dilema que enfrenta Sancho Panza como gobernador de la ínsula de Barataria: para cruzar cierto puente se ha de jurar adónde y a qué va; si dice verdad, se lo deja pasar, y si miente, se lo ahorca. Pues bien, un hombre juró que iba a morir en aquella horca. Entonces, si lo dejan pasar, habría mentado en su juramento y, conforme a la ley, debería morir; y si lo ahorcan, él juro que iba a morir ahí, y habiendo dicho verdad, por la misma ley debería ser libre (*Don Quijote*, segunda parte, capítulo LI).

El residuo del que estamos hablando es un polo de la relación de malestar que acompaña todo el tiempo al sujeto, sin importar el momento ni el lugar en que se encuentre; o sea, es algo estructural; en otras palabras, no tiene «contenido» social o histórico, no es un asunto de «poder», porque justamente es el residuo de la operación con lo simbólico.

El medio donde Comenio supone que la vida intelectual puede alcanzar su mayor desarrollo [II, 4] es allí donde se goza eternamente con Dios «de la gloria y beatitud más absolutas» [II, 1]. Ahora bien, el sujeto *no está* en ese sitio, tiene que hacer un esfuerzo por llegar ahí (incluso suele esforzarse en un sentido opuesto). ¿Y por qué

no fue creado en esa posición de beatitud? Si hablamos de su formación es porque está ante las tres formas de vida descritas por Comenio: tiene cuerpo, no es un ángel; de hecho, la totalidad de los ángeles fue creada en un solo acto, mientras que los hombres y mujeres tienen que «unir sus fuerzas» (¡!) para multiplicarse [III, 3]. De tal forma, hay que proponer un camino contando con el cuerpo, que es un imprescindible *auxilio para la otra vida* [III, 2]. El problema es que, según Comenio, las tres formas de vida que atravesamos en este mundo (*vegetativa, animal e intelectual* [II, 4]) oscurecen y dificultan el camino, como hemos anotado. Además, tiene que recorrerlo el sujeto mismo, no se lo puede llevar a la fuerza (hay que contar con su aquiescencia) ni ofrecerle un atajo. En otras palabras, está diciendo que el hombre no está determinado. Agreguemos que esa idea no es aplicable a los animales. Forzosamente, el hombre enfrenta un mundo con ese plus: algo a lo que podemos llamar «libertad». Por eso, Según Comenio, la tercera forma como Dios ha representado para nosotros la beatitud del hombre es a través de «Todas las cosas que hacemos y padecemos en esta vida» [II, 5], en la medida en que son insuficientes, en que señalan a otra cosa.³⁷ Los asuntos que advienen de manera contingente no permiten que consigamos «nuestro último fin» [II, 5]... pero, ¿acaso no es inevitable que ocurran? ¡Esa es nuestra ascesis! De hecho, Comenio sostiene que la vida *se disfruta* [III, 2] y que la creación no está solo para satisfacer las necesidades de los hombres, sino también para «recreo de los sentidos» [III, 3]. Por eso hay que ser mesurado para condescender al cuerpo [IV, 4], tener una disposición interna y externa frente a las pasiones [IV, 6].

Entonces, podemos decir que el mundo se encuentra consolidado a la manera de unos *dispositivos* históricamente determinados que le proponen al hombre objetos de satisfacción que han de experimentarse en el cuerpo (no el meramente biológico, sino aquel que está constituido, en gran medida, por lo imaginario y lo simbólico [*cfr.* figura 3]). Para que se hagan posibles esas ofertas, el sujeto —una vez producido como contingente-necesario (figura 12)— ahora estará ubicado en [N] (figura 13), que es el lugar donde se le puede interpelar, pues ya habla. Con todo, el sujeto *ya* tiene —¡por la manera como fue producido!— una modalidad de satisfacción: la orientación hacia el residuo (el suyo), descrita en la figura 12. Para esto, no espera los consejos de los demás, no está inicialmente a la expectativa de los objetos que le ofrecerán los dispositivos (estos vienen a ser, más bien, subrogados del objeto de satisfacción). La «efectividad» de los dispositivos está en la consideración de esa inclinación del sujeto.

37 «Nunca acabamos de vivir nuestra vida» (Saramago 449).

Así entendido, el dispositivo es un sistema de propuestas —históricamente determinadas— que han de tener en cuenta las modalidades de satisfacción; de lo contrario, el sujeto no lo autoriza, no lo escucha. El dispositivo no es una máquina infernal que oprime sujetos, como tiende a decirse hoy «[...] llamo dispositivo a todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos» (Agamben 257); tampoco es un mecanismo que vuelve carne molida a las personas³⁸, pues se ve obligado a detenerse cada vez para esperar el consentimiento del sujeto. Así, el dispositivo estaría ubicado en [C], pues se trata de maneras contextuales de hacer. Cuando el sujeto condesciende a la oferta del dispositivo, se produce una *subjetivación*³⁹ (*ubicada en NC, figura 13*), o sea, modalidades situadas —en espacio y tiempo— de *encarnarse el sujeto*.

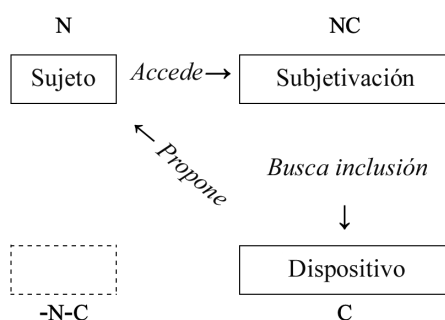


Figura 13

Atención: para que se produzcan las modalidades de subjetivación [NC] (en plural, históricas, dadoras de contenido)⁴⁰, se necesita que haya sujeto [N] (en singular, producto del lenguaje [*cf.* figura 12], sin contenidos).

El circuito de la figura 13 es un camino que pretende obtener la falta. El sujeto lo propicia para hallar *inclusión* [NC→C] (así sea aparente, parcial), con lo que contribuye a reproducir el funcionamiento del dispositivo, a condición de consentir cada vez.

38 Como la imagen de la escuela en la película *The Wall* (1982), de Alan Parker y Gerald Scarfe.

39 «[...] los dispositivos deben siempre implicar un proceso de subjetivación» (Agamben 256).

40 Agamben (256) no diferencia entre «subjetivación» y «sujeto».

A esta decisión de desviar el destino del hombre (obturar la falta), Comenio objeta [II, 4] que, por más cosas que tengamos en esta vida, nunca serán suficientes. Todo lo que nos ocurre, según él, no son más que *añadiduras extrínsecas* (salud, vigor, figura, riquezas, dignidades, amistades, éxitos y larga vida) o *impedimentos* para quien se apega a ellas, olvidando lo principal [IV, 7]. Es decir: objetos sucedáneos. Según esto, ¡la estructura no se puede agotar en el circuito de la figura 13! Si la falta es constitutiva, todo intento de obturarla tiene la decepción asegurada; siempre habrá *malestar*, como decía Freud (*Malestar en la cultura*). Entonces, una parte de la satisfacción del sujeto ha de darse por otra vía: la sintomática Y eso tiene que estar representado en la estructura (por eso, mientras tanto, la casilla [-N-C] no está todavía surtida). Veamos esa disposición estructural.

En principio el sujeto no tiene por qué encajar en las ofertas de los dispositivos, pues estas son «para todos», enarbolan ideales. Él, en cambio, es una singularidad: tiene nombre —hemos dicho—, no es como el resto de los animales de la creación, que son anónimos, como nos ha mostrado Comenio. Así quedaría representado:

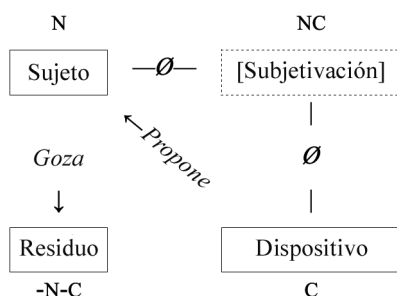


Figura 14

Según el esquema, el dispositivo [C] propone [C→N], pero el sujeto [N] no acepta y busca la satisfacción en el residuo [N→ -N-C]; satisfacción paradójica, pues se trata también de sufrimiento, de mortificación. Algo de la satisfacción puede pasar por el dispositivo (como en la figura 13), pero la fig. 14 solo indica la satisfacción sintomática como modalidad principal (se combinan las figuras 13 y 14). Decimos, entonces, que el sujeto *goza* (concepto lacaniano para esa satisfacción paradójica) de manera «autista» y se produce un efecto de *separación* del otro (ya no se presenta la inclusión que produce la aceptación de la oferta del dispositivo [figura 13]). En consecuencia, no hay plena subjetivación [N Ø NC], pues ella es una modalidad de relación con el otro. En este caso, el goce del sujeto es un escollo para la propagación del dispositivo [NC Ø C].

Más allá

Para Comenio, entonces, hay un «más allá» de esas relaciones con el mundo: «Todas las cosas que hacemos y padecemos en esta vida demuestran que en ella no se consigue nuestro último fin, sino que todas ellas tienden más allá, como nosotros mismos» [II, 5], un grado supremo al que no hemos llegado. Por eso percibe que «Cuanto somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos y poseemos no es sino una determinada gradación» [II, 5]. Para él, atravesamos los siguientes pasos: masa informe, corpúsculo inmóvil, cuerpo móvil expelido, funcionamiento de los sentidos, sentido interno, entendimiento (discriminación) y voluntad (elección)... con gradaciones; a su vez, en cada una de estas operaciones pasamos de la rudeza, la debilidad y la confusión a la potencia vital y anímica. Sin embargo, en esta vida jamás llegamos al grado supremo [II, 5], no encontramos el fin de los deseos ni de las maquinaciones [II, 6]... ¿no es algo manipulable, ni presente en los objetos propuestos a la apetencia! Entonces, ¿por qué esa «carnada» del disfrute, del recreo?, ¿no es fácil quedar atado a ellos? Recordemos que no es el caso de los ángeles: como no poseen cuerpo, no tienen que pasar por tener esas sensaciones y trascenderlas con el fin de elevarse «más allá»; mientras nuestro conocimiento es experimental, el de ellos es contemplativo [VI, 2] ¡Los ángeles no experimentan la formación: surgen ya formados!

Esto se relaciona con el horizonte y el propósito ya explicados. Lo que dice Comenio en el capítulo II permite diferenciarlos: deseos y maquinaciones serían propósitos que —por su especificidad— no dan en el clavo; el horizonte, en cambio, está en ese «más allá», en pos del cual se lleva a cabo la formación porque el formador siente que ese paso —no presente, no actual— es, sin embargo, necesario. Por eso, si no atendemos a la estructura, tomamos el corpus contextual como la totalidad, pero Comenio nos muestra que la infinidad de los objetos de apetencia no habla del horizonte. Si hay horizonte, ese corpus —esos propósitos— se puede reducir a una *x* que, por supuesto, tiene su historia, tiene su «razón de ser», pero que obtiene su ordenamiento conceptual en función del horizonte. Sin embargo, Comenio no acepta que se pueda llegar a esa conclusión con otro fundamento cultural; por eso, cuando menciona lo que dice Cicerón acerca de la bienaventuranza («Existen en nuestros espíritus gérmenes innatos de virtudes, y si pudieran desarrollarse la misma naturaleza nos conduciría a la vida bienaventurada»), comenta: «¡Esto es demasiado!» [V, 13].

Según esto, tenemos: los sucesos que padecemos [II, 5], que son contingentes [C]. Estos inciden sobre un estado producto de la creación [II, 3] y de nuestra especificidad [II, 4]: la *condición humana* [N]. El hombre se ve forzado a enfrentar esa contingencia, lo cual produce unos efectos y unas actuaciones: decisiones y maquinaciones [II, 6] [NC], lo cual requiere hacer unas discriminaciones [NC→C], es decir, aplicarse a ciertos objetos y apartarse de otros [II, 5]. Como muestra la figura 15, se trata de un circuito sin fin, idéntico al de la figura 13 (salvo por los valores con los que se llenan las casillas, que obedecen a las mismas relaciones).

Por otro lado, ese hombre [N] puede romper esa cadena de repetición e ir «más allá» [II, 1], a la bienaventuranza, lugar a donde, según Comenio, habría que llegar. ¡El problema es que esa beatitud se suponía que estaba en la condición humana! [II, 4]. Se trataría de «ir hacia algo propio del hombre» (¿otra razón para decir «Conócete a ti mismo»? que, además, está hostigado por una contingencia llena de ofertas. Hace falta algo (por eso tenemos interrogaciones en -N-C).

Así queda el esquema:

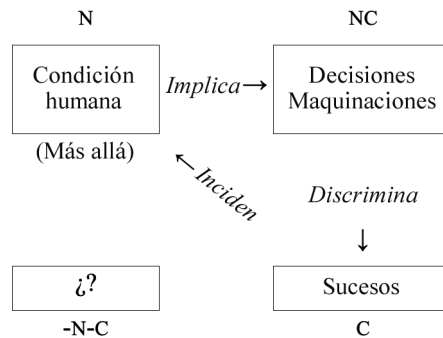


Figura 15

Esta estructura (figura 15) visualiza lo que habría que mutar mediante la formación; o sea: no ir solo por el camino cíclico de las decisiones y las maquinaciones, algo lleno de insatisfacción (el dispositivo), sino también por el camino de aprehender la bienaventuranza, hacia lo no visible, hacia lo que no es satisfacción inmediata con objetos materiales, que está en N mismo, pero se puede desdeñar. En este momento, Comenio no considera el estado N en función de una característica que hay que remover —el «pecado»— (figura 9), sino de la búsqueda de una trascendencia, algo que, por un lado, solo se puede *inferir*: «Los dictados de

la razón nos afirman que criatura tan excelsa como lo es el hombre, *debe tener* necesariamente destinada a un fin superior al de todas las demás criaturas [...]» [II, 1, énfasis añadido]; y, por otro lado, que involucra una satisfacción *no inmediata* (está más allá de los objetos sensibles).

Sin embargo, si bien ese «más allá» hace parte de lo que constituye a todos los humanos, el aprendiz tiende al ciclo. Por su parte, el formador se mueve en dos direcciones:

1) responde a las implicaciones de los sucesos contingentes mediante ciertas «maquinaciones» (¿pedagogía?, ¿didáctica?); pero, por esa vía, hay repetición y, al final, desencanto; por ejemplo, en relación con el saber: «cuanto más vaya conociendo, más aún verá que le falta por conocer» [II, 7]; sin embargo, ¿no está dada la variedad organizada de las especies para ser *conocida*? [III, 3]; además, sirve para que el hombre sienta admiración por su creador. O sea, se trata de otra carnada: la creación está dada para ser conocida, pero quedarse en ese conocimiento se convierte en un obstáculo. 2) Además, el formador también se mueve en la dirección del grado no alcanzado (en él mismo [N^o]), donde lo formativo estaría principalmente (pues el otro camino no está proscrito: es una condición de posibilidad). Ese es el vector formativo, más allá de que el formador esté animado por las bondades del saber específico que, en su momento, mostrará su límite. Y esto es independiente de lo que el formador mismo piense del proceso, pues lo que forma es su deseo (que lo lleva a montar cierta escena ante el aprendiz), y no está obligado a tener claro el acontecimiento para poder ponerlo en acción o para representárselo; o sea, sus propósitos no tienen que coincidir con el horizonte.

Como el «más allá» trasciende lo que nos sucede en la vida cotidiana, se puede creer que se la puede desdeñar (la clausura religiosa, por ejemplo). Pero, de acuerdo con Comenio, en educación se trataría de un error, como cuando pensamos que el sentido de la formación es lo moral y, entonces, sacrificamos el saber, pretendiendo hacer un atajo; por ejemplo, la Secretaría de Educación del Distrito Capital de Bogotá (16) pretende que la asignatura Ciencias Sociales en la escuela genere «convivencia armoniosa», «empoderamiento» de los estudiantes (para el desarrollo de agencia política), «solidaridad», «sentido de comunidad y pertenencia» y «ciudadanía crítica», es decir, nada queda de las *ciencias sociales*.

Sin embargo, de acuerdo con el autor, la vida terrenal es un *tránsito* [III, 5], «tan sólo preparación de la vida eterna» (título del Capítulo III de la *Didáctica magna*);

o sea, hay que pasar por ella, de lo contrario, seríamos ángeles. Hace falta buscar bienes para enterarse de que, así se posea el mundo entero, no se satisfarán los deseos; hace falta buscar honores para enterarse de que, así el universo nos adore, no se hallará reposo; hace falta buscar placeres para enterarse de que, así el deleite inunde los sentidos, al final se encontrará tedio; y hace falta buscar sabiduría para enterarse de que siempre falta algo por conocer [II, 7].

La sensación de ese «más allá» podríamos relacionarla con una propiedad lógica: Jacques-Alain Miller señala que la matemática encontró que la totalización solo es posible por un elemento *en más*. De esta paradoja (ya la vimos en relación con la circunferencia) se puede pasar directamente al lenguaje: la cadena significativa siempre implica un *significante en más* que se escapa; el significante significa la ausencia de otro signo (Lacan, *Las psicosis* 238):

Al segundo siguiente se habrá dicho lo que había que decir, sin embargo, el límite del decir habrá retrocedido igualmente [...] cualquier cosa que se diga y mientras se hable, el otro significante como tal sigue intacto. No se trata sustancialmente de ningún significante en particular, lo cual no impide que esté allí empujando, atrayendo hacia él a todos los demás. Podemos decirlo de otro modo. Cualquiera sea el conjunto de significantes que delimiten, siempre faltará uno. (Miller, *La lógica del significante* 28)

Y como esa sensación producida por el significante-en-más es algo estructural, en cada momento esa idea se surtirá con elementos de la época. En el caso de Comenio, se habla de la beatitud absoluta como el «fin superior al de todas las demás criaturas» [II, 1]. Veamos cómo se diría hoy: por ejemplo, nuestra ley general de educación habla de «formación permanente» [artículo 1], donde se aprecia que siempre algo queda más allá: no hay un tope, pero en ese lugar no se pone el horizonte de la beatitud (nuestra educación se dice laica), sino un saber que llama a otro, el cual llama a otro... (y, al final, un supuesto saber total, prometido por la recontextualización de la ciencia). Son formas de época para dar contenido a esa idea que resulta de la sensación de que siempre falta algo, de que es necesario trascender.

Ese «más allá» es un lugar estructural que da fundamento a la idea de que hay algo más allá de la muerte: «no todo acaba con la muerte» [II, 8], dice Comenio, y recuerda tanto la recurrente idea de la muerte como un «viaje» como el itinerario

de Cristo, que murió y resucitó para «pasar a la mansión eterna» [II, 9]. Se puede pensar que esta idea del «más allá» es religiosa⁴¹ (¿al menos podría ser una de las causas de la religión?), pero, por ser estructural, la encontramos en versiones laicas, como la cándida de «perpetuarse» en los hijos, o en versiones esclarecidas como la de Gilbert Simondon (315):

[...] el mundo está hecho de individuos actualmente vivientes, que son reales, y también de los «agujeros de individualidades», verdaderos individuos negativos compuestos por un núcleo de afectividad y de emotividad, y que existen como símbolos. En el momento en que el individuo muere, su actividad es inacabada, y puede decirse que permanecerá inacabada en tanto subsistan seres capaces de reactualizar esta ausencia activa, semilla de conciencia y de acción.

Teníamos mito para detener el retroceso infinito; ahora tenemos mito para detener el infinito hacia delante.

Esta última solución mítica para intentar detener la función *en más* es poner en el horizonte un significante que, mientras menos signifique, más indestructible es, como demuestra Lacan (*Las psicosis* 265) y como testimonia el novelista: «¿Qué iba a hacer allí? Atahualpa no tenía la menor idea. Pero *Castilla* era una palabra y, aunque todavía era una palabra vacía, él creía en la fuerza de las palabras» (Binet, 131-132).

Entonces, de acuerdo con Comenio, la formación nos reforma [II, 9], nos atribula [II, 11], nos lleva a otra parte [II, 9]: ahí donde el significante-en-más se identifica con el significante indestructible, de donde «no se sale jamás» [II, 10]. Las «primicias del entendimiento» [II, 10] —que hacen falta— no obstante no bastan: hace falta «la plenitud absoluta» [II, 10].

Nos parece que Comenio está hablando —con los términos de los que dispone— de *estar a la altura de la falta*. ¿Cómo lo entendemos? El sujeto hace algo con su falta, vuelve sobre sí mismo ([c⁵]) en la figura 16). Por un lado, no acepta que esa operación la hagan principalmente los sucesos y las respuestas a ellos (figura 15) —en palabras de Comenio—, o sea, los objetos sucedáneos que le proponen los dispositivos (figura 13). Y por otro, tampoco se entrega de lleno a la satisfacción

41 Por eso pueden amenazar con el no acceso al lugar beatífico, aunque con ello perpetúan un «más allá» para el lugar contrario. Todos los ámbitos de esa lógica están representados en la *Comedia* de Dante.

sintomática (figura 14), sino que más bien la morigera. Así, no se identifica (no busca la inclusión [figura 13]), pero tampoco se separa totalmente del otro (no busca solamente el goce autista [figura 14]); entonces encuentra un modo de *diferenciación*, una singularización ([_{NC}] en la figura 16), forma que está a la altura de la falta, que es constitutiva, no accidental.

Estar a la altura de la falta no es algo meramente «voluntario» y no toma de la oferta del dispositivo su material (no tiende a reproducir el contexto), sino de una instancia que trasciende lo contextual —la cultura— aunque, por supuesto, está articulada a algún dispositivo (alguno, en el marco de sus propósitos, presenta una recontextualización de la cultura). Con ello, el sujeto no realiza el dispositivo, sino que le desagrega ese elemento. Esta es la aspiración de Comenio: alcanzar el mayor desarrollo de la vida intelectual [II, 4], lo cual, para él, tiene el horizonte de regocijarse de gloria y beatitud [II, 1], siempre y cuando se pase por el saber. ¡Por eso está el saber —acervo cultural— como condición de formación! Tal horizonte era el de su época —hemos reiterado—, pero el camino es estructural: erigir la cultura ([_N] en figura 16): el saber, el arte, la religión, la tecnología... formas que, justamente, han estado atadas a una *respuesta trascendente a la condición humana*; en ese sentido, no son dispositivos, aunque para el sujeto aparezcan —inicialmente— como contingentes, y así sean recontextualizadas por los dispositivos. Al respecto, Comenio cita al poeta venusino, quien declara: «Nadie es tan fiero que no pueda amansarse, / Con tal que aplique a su cultura paciente oído» [v, 25].

Por ende, cuando el sujeto está a la altura de la falta, «se conoce a sí mismo» —para seguir el tema de Comenio—, pues «sabe» de su falta (no es que aprenda mucho... aprende que hay falta, aprende que no todo se puede aprender); no en sentido consciente, necesariamente, pero sí *se siente preocupado*, subjetivamente: *encarnará* algo del acervo cultural, será su doliente, no se muestra dispuesto a negociar su inclinación a él. Opera, entonces, con elementos que lo ligan al Otro simbólico: desarrolla una muestra de lo cultural ([_{NC}→_N], en la figura 16), sin perder su singularidad. ¡Eso es lo que la formación materializa!: que el sujeto pueda poner el saber, que está en el registro simbólico, como elemento que amaine la relación imaginaria (*cfr.* figura 3) —y, con ello, algo del impulso⁴²—, pero que confiera elementos para tramitar la propia falta y, por lo tanto, rechazar la tendencia

42 «[...] lo esencial en todo esto es, precisamente, el *poder no “querer”*, el poder diferir la decisión. Toda no-espiritualidad, toda vulgaridad descansa en la incapacidad de oponer resistencia a un estímulo —*se tiene que reaccionar, se sigue todo impulso*» (Nietzsche, *Crepúsculo de los ídolos* 83).

a obturarla o a vivirla exclusivamente en la dimensión sintomática. Aunque la figura 14 parece mostrar un ciclo, en realidad el bucle [cS] implica que *cada vez* el sujeto puede o no sostener su deseo (y por eso está en el lugar contingente del esquema); en caso negativo, puede buscar satisfacción en la oferta del dispositivo (figura 13) o bien en su propio síntoma (figura 14). Estos tres destinos los relacionaremos con una reflexión de Freud.

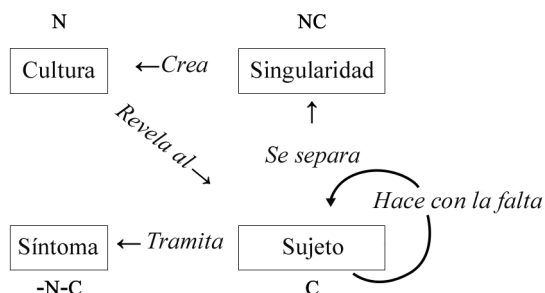


Figura 16

Freud postula tres destinos de la pulsión de investigar («Un recuerdo infantil», 72-75). El primero es *una inhibición* del intelecto como producto de una enérgica represión de la sexualidad; a esto se alude en la figura 14, cuando hablamos de la satisfacción exclusiva por la vía del síntoma. El segundo es cuando una represión parcial de la sexualidad *retorna* y, entonces, restringe la claridad (se hace difícil llegar a soluciones, concluir, etc.) y sexualiza el pensamiento, de manera que el placer y la angustia de la sexualidad le dan su sello al intelecto; a esto se alude en la figura 13, cuando hablamos de una satisfacción que bascula entre los dispositivos y el síntoma. Y el tercer destino es una *sublimación* que libera el intelecto y permite investigar, conseguir claridades, conclusiones y soluciones; se trata — como muestra la figura 16— de un saber hacer con la falta que, a pesar de obtener singularidad, se inserta en el circuito *cultural*, más allá de los dispositivos sociales.

Razón, pecado y disciplina

En relación con la razón, el capítulo v toma una opción que —en apariencia— riñe con la idea del límite que se le había asignado, cuando se decía [II, 7] que, por más que se sepa, algo se queda por saber, debido a que hay un más allá para el hombre. Ahora se dice, en cambio —¿o en otro sentido?— que «al entendimiento

no se le pueden fijar límites» [v, 4], que «no solamente es ocupado por las cosas próximas, sino también se deja impresionar por las remotas (ya en el tiempo, ya en el espacio), acomete las difíciles, indaga las ocultas, revela las desconocidas e intenta investigar las inescrutables; por lo tanto, es en cierto modo infinito e ilimitado» [v, 4], que nada escapa al conocimiento, gracias a la dotación de órganos de los sentidos [v, 6], que «Es inmanente en el hombre el deseo de saber» [v, 7], que «nuestro entendimiento, al recibir las imágenes de todas las cosas, recibe en sí cuanto contiene el universo entero» [v, 10]... Así, de una discontinuidad entre saber y beatitud, pasaríamos a una inclusión: la beatitud *en* el saber.

Incluso se le da cabida a un supuesto autodidactismo: «Hay, efectivamente, quienes sirviéndose ellos mismos de maestros o, como dice Bernardo, con las hayas y las encinas por catedráticos (es decir, paseando y meditando en las selvas) que han programado [sic]⁴³ mucho más que otros con una laboriosa ayuda de preceptores» [v, 8]. Pero ¿no había comenzado el libro sugiriendo la necesidad de una mediación?, ¿no dice, pues, que se necesita el auxilio de Dios para reformar la corrupción del pecado? [v, 17]. Y ese auxilio, ¿no está dispensado por un mediador?, ¿no fue por eso por lo que al comienzo trajo a cuento a los sabios y, más tarde, al vicario?

Ahora bien, exclama: «¡Cuán ciegos estamos al no ver que existen en nosotros las raíces de toda armonía!» [v, 14]. Pero, ¿qué importa más?: ¿tener esa armonía o ser capaces de percibirla?; o también: ¿qué sacamos con que en nosotros existan las raíces de toda armonía, cuando terminamos tomando otro derrotero?

Entonces, aquí viene la clave que disuelve esta aparente contradicción: la luz de la razón era suficiente, pero *antes del pecado*, luego quedó «velada y oscurecida, no sabe desembarazarse, y quienes debían desmenuzarse la envuelven más» [v, 5]. Así las cosas, la razón anterior al pecado es «sin límites», pero la que tenemos después, en cuanto candidatos a la formación, está «velada y oscurecida».

Después del pecado, una corrupción se volvió inherente a todos [v, 1]: «somos llamados hijos de la ira por naturaleza, incapaces de pensar algo bueno de nosotros mismos» [v, 1], «apenas salimos a la luz, nos aplicamos a toda suerte de maldades» [v, 13], «[...] aquel natural deseo de Dios, como sumo bien, se encuentra corrompido por el pecado y se ha convertido en un cierto remolino incapaz de volver jamás a la rectitud por su propio esfuerzo» [v, 21]. Pudiendo volver a su

43 Así está en la traducción. ¿Es un error? Más ajustaría la palabra *progresado*.

primera constitución, los hombres suelen querer otra cosa; por el uso que hacen de su libertad, incluso encuentran la muerte «aunque con el permiso de Dios» [III, 2]. Paradójicamente, la libertad extravía las posibilidades de lo humano. Pero, entonces, ¿se nos dio el libre albedrío para permitirnos hacer el mal? (Binet 131-132). Aquí reposan dos ideas: por un lado, la ascesis necesaria para remover el pecado (recordemos: para formarse, hay que perder algo); y, por otro lado, la necesidad del mediador, pues el esfuerzo propio, aunque necesario, no es suficiente; por eso se dice que, no obstante ser árboles cortados del Paraíso, las raíces que todavía tenemos pueden germinar «si reciben la lluvia y el sol de gracia divina» [v, 22]; atención a la condición: no basta con *poder* germinar, hacen falta el agua y la luz, factores externos.

Ya vimos que, para postular una idea de mediador que no quede presa de una espiral interminable y paralizante, Comenio trajo a cuento a Cristo: según su argumento, a causa del pecado no podemos acceder a ese «más allá» que estaría en nosotros mismos, y cuya remoción es función del mediador (esto quedó articulado en las figuras 7 y 8, ordenadas en la 9). Luego, refiriéndose a Cristo y a la muerte, volvió a declarar —al pasar— que Cristo vino «para reparar en nosotros la perdida imagen de Dios» [II, 9].

Con todo, aun asumiendo la vida y las satisfacciones que le son concomitantes (circunstancia instaurada luego de haber sido expulsado del Edén), es posible para el hombre ir más allá, es decir, volver a «nuestra primera y fundamental constitución» [v, 1].

Ahora bien, ¿cuál es el soporte que extravía las posibilidades de lo humano? Parece ser el cuerpo, pues Comenio dice:

[...] si no se pone demasiado peso con los deseos y afectos, y la razón como llave regula y cierra sabiamente, no puede menos de resultar la armonía y consonancia de las virtudes; esto es, una suave ordenación de las acciones y pasiones. [v, 16]

De acuerdo con la cita, no es la razón la que ordena, sino la *decisión* de apaciguar los deseos y los afectos; y, *solo entonces*, la razón puede operar («regula y cierra sabiamente»). De lo contrario, la razón misma estaría al servicio de esos deseos desencadenados, como se evidencia en la siguiente cita: «Al tratar de los remedios de nuestra corrupción por el pecado [...]» se nos puede *argumentar* «[...] con la misma corrupción» [v, 22].

Traigamos —un tanto retocada— la figura 15 y completemos el lugar que allí quedó vacante (figura 17):

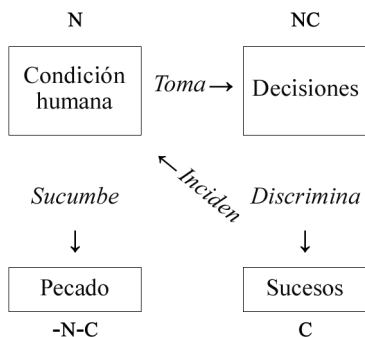


Figura 17

Sobre la condición humana (que incorpora la idea del «más allá») incide la contingencia de los sucesos cotidianos. Entonces, el hombre, a la vez, toma decisiones [N→NC] y sucumbe a una serie de asuntos que agrupamos —siguiendo la *Didáctica magna*— bajo la idea de «pecado» (ira [v, 1], maldad [v, 13], etc.). De tal manera, la suave ordenación de las acciones y de pasiones (la templanza) que espera Comenio [v, 16] es necesario producirla, no viene «instalada» en esa *condición humana*; más bien, el placer tienta de continuo al hombre [-N-C→N]. En este punto aparece con toda su fuerza la idea de formación: «Conviene formar al hombre si debe ser tal» (título del Capítulo vi); es decir, hay que dar entrada al otro (la figura 17 no explica la formación, sino el estado que ha de ser transformado por ella). En este sentido, formar no es, inicialmente, dar algo, sino obrar en contra de algo (del pecado, de esa captura del hombre en el cuerpo y en los afectos). Por eso cita al anónimo que habría dicho que el hombre es un *animal disciplinable*, y agrega: «pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterle a disciplina» [vi, 1]. Las criaturas, «*aunque destinadas a usos humanos [...] no sirven para ello a no ser que nuestras manos las adapten*» [vi, 3]. Aquí se restablecen las ideas —señaladas más adelante— del conjunto {todas las criaturas} y del mediador excluido: aquel cuyas manos adaptan —de acuerdo con la cita anterior— a las criaturas. Antes de la formación, el destino esperado por Comenio para las criaturas es solo *posible*. La formación, en cambio, lo *realiza*. Estrictamente, no hay autoformación: el sujeto no se disciplina a sí mismo; la disciplina viene de la relación con el otro.

el espíritu «se enreda completamente en cosas vanas, curiosas y nocivas y será causa de su muerte» [VI, 7]. Pero no se trata de una oferta cognitiva en sí misma, sino de una oferta que interviene en la modalidad de satisfacción, para lo cual se necesita la disciplina. No en vano cita a Platón, quien habría afirmado que «[...] el hombre es el animal extremadamente manso y divino si ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz animal que produce la tierra» [VI, 6].

Bibliografía

- Agamben, Giorgio. «¿Qué es un dispositivo?». 2005. *Sociológica*, vol. 73, n.º 26, 2011, 249-264.
- Alighieri, Dante. *Comedia*. 1321. Círculo de Lectores, 1977.
- Anónimo. *Popol Vuh: Las antiguas historias del Quiché*. Educa, 1984.
- Aristóteles. «Protréptico». En: *Aristóteles I*. Madrid: Gredos, 2011.
- Austin, John L. *Cómo hacer cosas con palabras*. 1955. Paidós, 1981.
- Bachelard, Gastón. *La filosofía del no*. 1940. Amorrortu, 1984.
- Baena, Luis Ángel. «Actos de significación». *Lenguaje*, n.ºs 19-20, 1992, 7-25.
- Barthes, Roland. «De la ciencia a la literatura». *El susurro del lenguaje*. 1967. Paidós, 1987.
- _____. «Escribir, ¿un verbo intransitivo?». 1966. *El susurro del lenguaje*. Paidós, 1987.
- _____. «Los jóvenes investigadores». 1972. *El susurro del lenguaje*. Paidós, 1987.
- _____. *Mitologías*. 1957. Siglo XXI, 1980.
- Binet, Laurent. *Civilizaciones*. 2019. Seix Barral, 2020.
- Borges, Jorge Luis. «Inferno I, 32». 1960. *El hacedor. Obras Completas*. Emecé, 1974.
- Bourdieu, Pierre. *Lección sobre la lección*. 1982. Anagrama, 2002.
- Bustamante, Guillermo. *La formación como efecto*. 2019. Aula de Humanidades.

- Cassirer, Ernst. *Las ciencias de la cultura*. 1942. Fondo de Cultura Económica, 2014.
- Clemente de Alejandría. *El pedagogo*. 190. Gredos, 1998.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*. 1632. Akal, 2012.
- Descartes, René. *Meditaciones metafísicas*. 1641. Gredos, 2011.
- Diógenes Laercio. *Vida de los filósofos ilustres*. Siglo III. Aguilar, 1946.
- Evans, Dylan. *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. 1996. Paidós, 1997.
- Freud, Sigmund. *Malestar en la cultura. Obras completas*, 1929. Vol. 21. Amorrortu, 1990.
- _____. «Presentación autobiográfica». *Obras completas*, Vol. 20. 1924. Amorrortu, 1990.
- _____. «Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci». 1910. *Obras completas*, Vol. 11. Amorrortu, 1990.
- _____. «Sobre la psicología del colegial». 1914. *Obras completas*. Vol. 13. Amorrortu, 1990.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método*. 1975. Sígueme, 2012.
- Galeano, Eduardo. *Espejos. Una historia casi universal*. México: Siglo XXI, 2008.
- García Calvo, Agustín. «El fonema y el soplo». *Lalia*. Siglo XXI, 1973.
- _____. «Sobre la realidad, o de las dificultades de ser ateo». 1966. *Lalia*. Siglo XXI, 1973.
- Gómez Dávila, Nicolás. *Escolios a un texto implícito*. Tomo I. 1977. Villegas, 2005.
- Han, Byung-Chul. *Psicopolítica*. Herder, 2014.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. 1807. Fondo de Cultura Económica, 1997.
- Itard, Jean. «Informe acerca de los nuevos progresos de Victor de l'Aveyron». 1806. *Victor de l'Aveyron*. 1806. Alianza, 1982.

- _____. «Memoria acerca de los primeros progresos de Victor de l'Aveyron». 1801. *Victor de l'Aveyron*. Alianza, 1982.
- Jakobson, Roman. «Linguistique et poétique». 1960. *Essais de linguistique générale*. Minuit, 1963.
- Juvenal. *Sátiras*. S. II. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. 1803. Akal, 2003.
- Kožík, František. *Comenio. Ángel de la paz*. 1993. Trillas, 2011.
- Lacan, Jacques. «Acerca de la causalidad psíquica». 1946. *Escritos 1*. Siglo XXI, 2008.
- _____. *La angustia*. 1962-1963. Paidós, 2006.
- _____. *El deseo y su interpretación*. 1958-1959. Paidós, 2014.
- _____. «La dirección de la cura y los principios de su poder». 1957. *Escritos 2*. Siglo XXI, 2008.
- _____. «El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica». 1949. *Escritos 1*. Siglo XXI, 1984.
- _____. *Las psicosis*. 1955-1956. Paidós, 1984.
- _____. *La relación de objeto*. 1956-1957. Paidós, 1994.
- _____. «Reseña con interpolaciones del seminario de la ética». 1959-1960. *Reseñas de enseñanza*. Manantial, 1988.
- _____. *La transferencia*. 1960-1961. Paidós, 2003.
- _____. «El triunfo de la religión». 1974. *El triunfo de la religión. Precedido de Discurso a los católicos*. Paidós, 2005.
- _____. *El yo en la teoría de Freud*. 1954-1955. Paidós, 1991.
- Lévi-Strauss, Claude. *Arte, lenguaje. Etnología. Entrevistas con Georges Charbonnier*. 1961. Siglo XXI, 1979.
- _____. «El campo de la antropología». 1960. *Antropología estructural*. Siglo XXI, 1983.
- Lichtenberg, Georg Christoph. «F». *Aforismos*. 1776-1779. Edhasa, 2006.

- Mannoni, Octave. «Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)». 1970. *Un comienzo que no termina. Transferencia, interpretación, teoría*. Paidós, 1982.
- _____. «Ya lo sé, pero aun así...». 1964. *La otra escena. Claves de lo imaginario*. Amorrortu, 1979.
- Marx, Carlos. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política. 1857-1858*. Siglo XXI, 2007.
- Meyrink, Gustav. *El Golem*. 1915. Libros del Zorro Rojo, 2006.
- Miller, Jacques-Alain. *El banquete de los analistas*. 1989-1990. 1981. Paidós, 2000.
- _____. «La lógica del significante». 1981. *Conferencias porteñas*, tomo 1. Paidós, 2009.
- _____. *El lugar y el lazo*. 2000-2001. Paidós, 2013.
- _____. «Salud mental y orden público». 1981. *Introducción a la clínica lacaniana*. RBA, 2006.
- Ministerio de Educación Nacional. *Subsistema de formación de educadores en servicio: lineamientos para la formación en el contexto de la evaluación docente*. 2015. MEN.
- Mockus, Antanas, et al. *Las fronteras de la escuela*. 1994. Sociedad Colombiana de Pedagogía-Magisterio, 1996.
- Nietzsche, Friedrich. *Crepúsculo de los ídolos*. 1889. Alianza, 1980.
- _____. *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. 1872. Tusquets, 2009.
- Platón. «Banquete». *Platón I*. Gredos, 2011.
- Rabelais, François. «Pantagruel». 1532. *Gargantúa y Pantagruel*. Bruguera; 1977.
- Sábato, Ernesto. *Apologías y rechazos*. 1979. Seix Barral, 1993.
- Sánchez Tortosa, José. *El culto pedagógico. Crítica del populismo educativo*. Akal, 2018.
- Sánchez Vázquez, Adolfo. *Antología. Textos de estética y teoría del arte*. UNAM, 1978.
- Saramago, José. *Cuadernos de Lanzarote I*. 1993-1994. Alfaguara, 2003.

- Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. 1916. Alianza, 1987.
- Secretaría de Educación del Distrito. *Orientaciones para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá, Alcaldía Mayor, 2014.
- Simondon, Gilbert. *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. 1958. Cactus, 2014.
- Tolstoi, Lev. *Aforismos*. 1911. Fondo de Cultura Económica, 2019.
- Vernant, Jean-Pierre. *Los orígenes del pensamiento griego*. 1962. Paidós, 1992.
- Voltaire. «Épître à l’auteur du livre des Trois imposteurs». *Œuvres complètes*, tome 10. Garnier, 1768.
- Whalley, Joyce Irene. «El desarrollo de textos ilustrados y libros ilustrados». 1996. <https://schoolbag.info/literature/children/89.html>.

PENSAR LA PEDAGOGÍA: COMENIO Y SU *DIDÁCTICA MAGNA*¹

Carlos Jilmar Díaz-Soler²

Los clásicos son libros que cuanto más cree uno
conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados,
inéditos resultan al leerlos de verdad.

I. CALVINO (1992)

Hacer de la escuela un *fenómeno* privilegiado de reflexión es, sin lugar a duda, un gesto que desde hace mucho venimos realizando. Así, las inquietudes relacionadas con la enseñanza, la pregunta por el profesor, las deseables características volitivas y cognitivas en los aprendices, aquellas discusiones sobre el saber y la particular forma que asume para su enseñanza o, por mencionar algunos aspectos que atañen a la discusión sobre la pedagogía, también los variables vínculos que hemos establecido entre la sociedad y los procesos llevados a cabo en las escuelas, han sido asuntos de marcado interés para algunos: Platón (*cfr. Menón, Banquete...*), Clemente de Alejandría (*cfr. El pedagogo*), Jenofonte (*Ciropedia*), Juan Luis Vives (*cfr. Diálogos sobre educación, Las disciplinas, Instrucción de la mujer cristiana, Tratado de la enseñanza*), Erasmo de Rotterdam (*cfr. Educación del príncipe cristiano*), Pestalozzi (*cfr. Cartas sobre la educación de los niños, Cómo Gertrudis*

1 Este artículo es una ampliación de un aporte al informe final de la investigación titulado «Campo II: recontextualización pedagógica. Análisis de tesis de pregrado y posgrado sobre la relación arte-educación» (2017). Investigación realizada con el CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional. Código: DPG-446-17.

2 Doctor en Educación con énfasis en conocimiento, lenguaje y arte de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP), Brasil. Magister en Educación con énfasis en historia de la educación y la pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor e investigador de la Universidad Distrital «Francisco José de Caldas», Bogotá, Colombia. Correo electrónico: cjdiazs@udistrital.edu.co

enseña a sus hijos, Libros de educación elemental...), Rousseau (cfr. *Emilio o de la educación*), Claparède (cfr. *La educación funcional, La escuela y la psicología...*), Piaget (cfr. *Psicología y pedagogía*), por mencionar unos pocos.

Para 1632, cuando se publicó en checo la *Didáctica magna*, la discusión sobre la pedagogía ya había iniciado. Comenio³ dedica especial atención a ciertas discusiones que, vislumbramos, en los especialistas contemporáneos no despiertan mayor interés: en la actualidad la discusión sobre la pedagogía centra sus esfuerzos en ciertos aspectos que al circunscribirla al ámbito de la técnica o, para otros, a la pretensión de alcanzar deseados resultados, no avizoran esfuerzos tendientes a interrogar aquellos instrumentos postulados como indispensables para la consecución de resultados, sin asumir, además, el *desafío* que conlleva interrogar el estatuto de aquello que se visualiza como transformable. Las elaboraciones recientes que consideran que lo que fenoménicamente acaece en la escuela es motivo suficiente para el análisis, pierden de *vista* distinciones necesarias, planos de análisis e instauración de diferentes niveles con los que sería posible desplegar su discusión; mucho menos osan interrogar hasta qué punto las manifestaciones históricas (contingentes) se articulan sobre aspectos estructurales (necesarios)⁴.

Juan Amós Comenio (1592-1670) reflexionó sistemáticamente sobre la educación y, en la atmósfera religiosa en la que apareció su *Didáctica magna*, por ejemplo, dejó constancia de su particular manera de comprenderla. Este documento nos aproxima a algunas de sus inquietudes relacionadas con la pedagogía, en donde, por un lado, es posible recoger una posibilidad de responder de cierta manera común para la época a sus interrogantes fundamentales; por otro, podríamos encontrar, también, la materialización de la singularidad con la que Comenio asume su elaboración. Si bien hacia 1632 las discusiones sobre la escuela no habían faltado, entonces, a la luz del trabajo elaborado por Comenio nos preguntamos, por ejemplo ¿cuál sería su novedad?, ¿cómo plantea la discusión?, ¿qué relaciones establece entre la escuela y la sociedad?

La obra de Comenio ha sido abordada con intereses diversos: recientemente organismos internacionales, como la Unesco, por ejemplo, han dedicado esfuerzos

3 Jan Amos Komensky, mejor conocido por la forma latinizada de su apellido «Comenio», nació en Moravia (actualmente parte de la República Checa) el 28 de marzo de 1592 y murió en 1670, en Ámsterdam.

4 La *Didáctica magna* se publicó en checo en 1632, y en 1640 apareció publicada la versión latina. En lengua castellana contamos con una traducción, elaborada por Saturnino López Pérez, publicada en Madrid por la Editorial Reus en 1922, reeditada por Porrúa (1982) y por Akal (1986); asimismo, apareció otra edición a cargo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, en 1992.

significativos a colocar su nombre y su obra, no solo al alcance del gran público; además, le presentan como uno de los eminentes educadores del pasado, como un precursor que alentó la configuración de una escuela como hoy la conocemos; que pugnó por la «unión política, la reconciliación religiosa y la cooperación internacional en el campo de la educación»; su pensamiento —nos dicen— no ha perdido un ápice de su contemporaneidad (Unesco, 1999). Señalan, además, que en su *Didáctica magna* los educadores de hoy «ven la primera expresión completa de una ciencia de la educación y un punto de partida de las teorías modernas de la enseñanza» (Unesco, 1957). Sus escritos, que han merecido comentarios elogiosos —como los de Herder, que en 1795 escribió su carta número 57, titulada «Carta para el ascenso a la humanidad»—, indican que contribuyó a nutrir la discusión sobre la educación en particular, y de las ciencias humanas en general (Aguirre Lora, 2021).

La importancia de Comenio en nuestro tiempo también es avizorada por Piaget, quien elabora una presentación sobre este texto destacando igualmente su carácter de pionero: es el «primero en concebir la educación como una legítima ciencia»; sintetiza su objetivo educacional en el axioma «enseñar todo a todos los hombres concienzudamente». Al atribuirle haber propuesto por «primera vez el concepto de una educación internacional», señala que sus planteamientos, enfocados a la necesidad de educación a todas las personas y todos los pueblos y a la conveniencia de organizar la educación pública a nivel internacional, le merecieron el epíteto de «precursor de muchas instituciones y corrientes de pensamiento modernas»; sus esfuerzos, nos dice Piaget (1957) le valieron, también, en nombre de la educación universal, el título de «Maestro de las Naciones».

Fernández Enguita, en su «Introducción» a la obra de Comenio destaca que en la obra de los reformadores (Lutero y Calvino) ya se encuentra prefigurada la idea de un sistema escolar enteramente universal en su base: «la aplicación de las ideas de la Reforma en materia de educación corresponde ya a los educadores prácticos, entre los cuales destacan Trotzendorf, Sturm, Neander y Cordier, o autores posteriores como Ratke y Comenio». Es decir que la propuesta educativa de Comenio era afin a las ideas de la época, ya que debería responder a las ideas de sacerdocio universal y libertad de conciencia; así que la escolarización debería ser igualmente universal, lo que implicaba la creación de escuelas populares, al menos en lo fundamental: en lengua materna, o más exactamente en la lengua nacional, sin que ello

implicase el abandono de las lenguas clásicas. Estos aspectos ya los incorporaban los gimnasios a los que acudían los hijos de las clases altas (1986)⁵.

A lo largo del siglo xx, además, se ofrecieron numerosos manuales e historias de la pedagogía a un público amplio interesado en la discusión pedagógica. Estos manuales dedican capítulos enteros a presentar aspectos de la obra de Comenio; allí nos muestran también una *Didáctica magna* precursora de los modernos sistemas educativos de Occidente⁶; se asume la discusión desde un sesgo evolutivo y constructivista, enfocándose más en los problemas abiertos y poniendo mayor énfasis sobre ciertas adquisiciones que consideran definitivas. En estos trabajos se evidencia la idea de un continuo «progreso científico», resaltando la idea de la superioridad de una *escuela nueva* sobre la *tradicional*, que sería, «además de incompleta, precaria». No obstante, valga decir, ambos modelos —tradicional y nuevo— tienen la misma función: educar.

De las elaboraciones de Comenio estos trabajos deducen una idea que promueve, hasta sus últimas consecuencias, un ordenamiento del mundo en el cual se ponen los procesos educativos al servicio de los propósitos; implica esto amputar de entrada aspectos fundamentales de su discusión. Al colocar el ideal en primer plano la dificultad de análisis se acrecienta, ya que obtura la posibilidad de comprender el *problema de la relación actual de cada hombre* —en ese corto tiempo que va de su nacimiento hasta su muerte— con sus propias expectativas (deseo). Situarnos analíticamente del lado de los propósitos, de los ideales, impediría reconocer algo diferente a una lección moral en el trabajo elaborado por Comenio.

Aproximarse al trabajo elaborado por este autor implica reconocer, de entrada, que antes de emprender dicho esfuerzo debería advertirse de la necesidad de deslindarse de, por lo menos, dos tentaciones: la primera, aquella que estaría marcada en la materialización de trabajos que podríamos denominar *substancialistas*: obra y autor son presentados como separados del mundo, configurando, en consecuencia, una imagen de genio creador *ex nihilo*, aproximación que, vislumbramos, nos presenta al autor como «no conectado» con su sociedad. La segunda nos presentaría la obra y su autor como efecto reflejo de las determinantes sociales. Sin duda, es posible encontrar entre estas dos aproximaciones todos los matices entre, por un

5 Otra introducción a la *Didáctica magna* fue elaborada por Gabriel de la Mora en 1922, para Ediciones Porrúa.

6 Por mencionar algunos: G. Dilthey (1942), *Historia de la pedagogía*; M. Sciacca (1957), *El problema de la educación*; J. Chateau (1956), *Los grandes pedagogos*; M. Debesse y G. Mialaret (1973), *Historia de la pedagogía II*; M. Gadotti (1998), *Historia de las ideas pedagógicas*.

lado, trabajos determinados desde una perspectiva que refleja los valores dominantes del periodo histórico en el cual vivió el autor y, por otro, trabajos investigativos que nos muestran un creador «produciendo de la nada». Pero, planteado de esta manera, ¿no se escamotean aspectos relevantes para la discusión?

Estas perspectivas recontextualizan a Comenio, pero nada plantean en relación con, por lo menos, dos discusiones necesarias que, si bien están imbricadas en el plano fenoménico, presentan cada una su propio horizonte analítico: el hombre (los sujetos) y su deseo, y las condiciones de posibilidad que *siempre* le endilgamos a la educación (política). En palabras sencillas, los procesos educativos, sin distinción del periodo histórico y de los contextos se organizan con arreglo a ciertos *propósitos*. No obstante, como acabamos de señalar, no es la única discusión; hace falta, además, la variable estructural, en cada caso, que no necesariamente daría cuenta del estatuto de las acciones, es decir, considerar el puntual *horizonte* sobre el que recae el proceso educativo y sobre el que recaerían las condiciones de posibilidad de la *formación*.

Ante el desafío que implica analizar la obra de Comenio, Piaget (1957) señala que

[...] el verdadero problema estriba en buscar en la obra de Comenio [...] no lo que es susceptible de comparación con las tendencias contemporáneas, olvidando el resto, sino lo que constituye la unidad viva del pensamiento del gran teórico y práctico checo y comparar esta propia unidad con lo que sabemos y queremos hoy día. O bien Comenio no está de actualidad o bien esta actualidad reside en el núcleo central existente en todo sistema central que, en definitiva, tiene que poder expresarse en algunas ideas sencillas. (184)

Llegados a este punto, es preciso distinguir entre *propósitos* (valores que inevitable e históricamente se les otorgan a los procesos educativos) y el puntual *horizonte* sobre el que recae el proceso educativo y sobre el que recaerían las condiciones de posibilidad de la *formación* (variable estructural, en cada caso, que no necesariamente daría cuenta del estatuto de las acciones) (Bustamante, *La formación como efecto*). Si cada periodo histórico privilegia propósitos de época, entonces, investigar la pedagogía configuraría una acción concordante con el reconocimiento de la multiplicidad con la cual se presentan los objetivos, los propósitos

(histórica y sociológicamente), así como con el análisis de una posible, o no, síntesis entre los propósitos y los aspectos estructurales.

Ahora bien, si parece un hecho incontrovertible que en cualquier grupo humano y para todo periodo histórico, mujeres y hombres tienen las mismas *necesidades* (alimentarse, protegerse del frío, reproducirse, organizarse socialmente y, además, ocuparse de las nuevas generaciones, es decir, disponer de tiempo y recursos para la transmisión del acumulado cultural disponible), entonces, para aquellos interesados en el fenómeno de la educación y en el marco del trabajo elaborado por Comenio, el desafío está en la discusión. No solo de aquello relacionado con las particulares diferencias que marcan tal o cual periodo; o, por el contrario, presentar el acento que uno u otro autor pone sobre algún aspecto puntual de este fenómeno; merece atención, también, aquello que se ha «impuesto a una materia prima que es, por definición, idéntica siempre y en todas partes» (Lévi-Strauss, *Entrevistas con Georges Charbonnier* 69).

En este marco, por un lado, asumimos la posibilidad de comprender lo que, a escala de la historia, es posible percibir como contingente: lo social, lo relativo a la cultura, aquello que percibimos que se transforma, que varía, en pocas palabras, lo histórico; buscando, en todo caso, elementos que permitan elaborar una discusión que incorpore el otro polo constitutivo, también, de esta discusión: aquello que podríamos denominar lo «tranhistórico», en otras palabras, lo *estructural* que convoca y da lugar y hace posibles, a la vez, todas las historias. Analíticamente es posible asumir la discusión tomando la estructura metodológica propuesta por Ferdinand de Saussure: lo singular, que atañe a lo propio del sujeto (habla), en el marco de la particularidad de su lengua y de cara a la especificidad (lenguaje), en cuanto humanos (universal).

Así, si fenoménicamente la situación pedagógica se nos presenta como una escena, ello se debe a que *suponemos* una estructura que le subyace —posible de inferir merced al acaecer sistemático de ciertos fenómenos—, en la que delimitamos ciertas circunstancias. Esta estructura subyacente es la que permite pensar que podemos comprendernos a nosotros mismos y a las instituciones que nos conforman. Si hoy todo el mundo repite genéricamente que el futuro está en las investigaciones, pero en la práctica está frecuentemente escamoteada, entonces, al hacer una lectura del trabajo de Comenio y de la forma que adquirió su discusión sobre la educación, es necesario tener presente, como plantea Piaget, que nada más fácil

ni peligroso que modernizar a un autor de hace trescientos años y pretender descubrir en él las fuentes de corrientes contemporáneas o recientes.

En la atmósfera religiosa en la que se sitúa la *Didáctica magna* es posible recoger, por un lado, una posibilidad de responder de cierta manera común para la época a los interrogantes fundamentales planteados; pero, por otro lado, en este texto es posible encontrar, también, la materialización de la singularidad con la que Comenio asume su elaboración. Con ello, sería posible pensar en una *especificidad de lo humano*; es decir, si bien es cierto que con la *Didáctica magna* podemos hablar del momento y del contexto en que se halla, podríamos darnos la oportunidad de pensar —gracias precisamente al trabajo de Comenio— que en ella hallamos algo de la singularidad con la que el autor asume el problema planteado. Este marco, a su vez, da pie para reconocer que su discusión asume la especificidad de lo humano como un *efecto*: si «conviene formar al hombre si debe ser tal» [vi, 1], como nos dice, es porque asume que el hombre no es natural, que se ha desnaturalizado y, con ello, entonces, la educación no es asumida como algo dado, como algo *natural*..., en palabras de Comenio: «la posibilidad de su formación» asume el horizonte de algo radicalmente distinto de ciertas actividades propias del universo dado a los animales⁷.

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

Asumir la pregunta por las condiciones de posibilidad para la formación es interrogar en la *Didáctica magna* lo que está en juego, aquello que en su discusión Comenio señala como necesario (en sentido lógico); ya que toda investigación intenta responder a un problema, nos preguntamos por la manera como él respondió y contestó a su pregunta por la escuela y la enseñanza y, en ella, por la «conveniencia de la formación».

Al señalar que «conviene formar al hombre si debe ser tal», Comenio interroga el problema de la pedagogía en uno de sus niveles de análisis: aquel definido por la elusiva pregunta relacionada con la enigmática frase de la *conveniencia de la*

7 Uso el término *hombre* en el sentido del conjunto de la humanidad, tal como comprendo que Comenio lo usa.

formación. Pero, ¿a qué se refiere con *conveniencia*?, ¿de qué *estatuto* habla al postular que «conviene formarlos»? ¿cómo asume la idea de formación?, ¿cómo estamos socialmente organizados para *producir* y para «disponer» de los productos que concurrirían a la posibilidad de dicha formación?, ¿qué lugar asignarle a lo necesario y a lo contingente en los procesos de formación?

Al interrogar la elaboración del saber allí contenido, nos preguntamos, además: ¿cuál es el valor de lo reconstruido acerca del pasado en la discusión que nos interesa sobre la pedagogía? Consideramos que no es suficiente con hacer historia: historia de la pedagogía o historias de los pedagogos y decir, por ejemplo, que el libro elaborado por Comenio «transformó a la pedagogía en la Ciencia de la Educación e hizo que los pedagogos, de simples ayos que eran, se constituyeran en profesionales forjadores de ciudadanos y que colocó, además, al niño en el centro del fenómeno educativo, haciendo que todo concurriese a su servicio: maestros, textos, aulas y métodos» (De la Mora, «Prólogo», p. IX). Comenio está de lleno planteando su manera de comprender la educación, en su heteróclito vínculo: con los sujetos, con el saber, con la sociedad, es decir, la plantea como un escenario distintivo de la situación humana. Si ninguna actividad humana se presenta aislada del entramado social, será necesario precisar, para la escuela, el particular horizonte que desde siempre le distingue del conjunto de instituciones y, desde allí, los particulares desafíos que la configuran.

Entonces, si de lo que se trata es de generar posibilidades para entender, ¿dónde poner el acento?

Investigar la postura pedagógica de Comenio, en el puntual horizonte y propósitos presentes en su obra, configuraría, además, un esfuerzo tendiente a discernir y discutir aspectos estructurales también. Preguntas que apuntan hacia su particular *forma de razonamiento*, buscando establecer precisiones con aquellos usos y apropiaciones que este documento ha recibido en sus casi trescientos noventa años de existencia.

Si la escuela contribuye a engendrar asuntos específicos de lo humano mediante su accionar, es debido a que comporta desde siempre una historicidad fundamental que será preciso establecer. Con este análisis de algunos aspectos de la *Didáctica magna* se hace necesario reintroducir un acento que no esté puesto exclusivamente sobre el pasado. Se trata de pensar la historia, pero a condición de comprender en ella el presente que ha sido vivido allí. Existe una gran distancia entre lo que

efectivamente hacemos en la escuela y las elaboraciones que de ello hacemos... Este desfase nos permitirá salir de la tentación del simple catálogo formal de procedimientos o de categorías conceptuales *asumidas* bajo la idea de procedimientos que concluyen con agrupamientos simples.

Lejos de poseer las claves de este debate, sí es posible asegurar que no lo resolvemos desde aquellas posturas contemporáneas que podemos agrupar en los siguientes cuatro lugares comunes:

- buscando una subjetividad artesana de sí misma, correlato de la idea de un sujeto que llega a serlo por unas experiencias singulares, o por la maduración neurológica, o por el despliegue de una libertad esencial;
- postulando la conducta como resultado de una interacción organismo-medio que se expresaría constantemente a través del par estímulo-respuesta;
- suponiendo que el sujeto es fuente y origen del discurso;
- esgrimiendo la idea común de que el *yo* es autónomo y que puede expresarse recurriendo a la infinita variabilidad que el sistema de la lengua pone a su disposición⁸.

El texto motivo de nuestro análisis presenta, en consecuencia, ciertos valores sobre la *condición humana*, valores que ordena de acuerdo con una determinada forma que su palabra asume al colocar en el horizonte el problema de la pedagogía y en él la pregunta por la formación.

El *mundo* humano: su especificidad

Comenio establece aquello que hace de los humanos algo diferenciable de cualquier otra entidad del universo, recorriendo en su elaboración un camino concomitante con su manera de asumir la discusión sobre la *condición humana*: investiga, interroga y problematiza qué hace de los humanos algo diferenciable. Asume este análisis al postular que aquello que está en juego es algo más que manejar

8 Los siguientes autores objetan tales lugares comunes: Freud, *Malestar en la cultura*; Lacan, «El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma», «El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica» y «Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis»; Miller (1979a); Saussure, 1916; Althusser, «Ideología y aparatos ideológicos del Estado»; Alemán, *Notas antifilosóficas*; Braunstein, *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*; Pêcheux, *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*.

un vocabulario; trata de comprender, de ubicar en otro nivel el drama al que nos enfrentamos una y otra vez de forma siempre sensible —dada la existencia de la escuela—, no solo en su época, sino también en la nuestra.

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

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

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

Al señalar que *no existimos secamente*, Comenio nos llama la atención frente a un asunto que merece ser tomado en cuenta hoy para su discusión. Destaca su perenne insatisfacción, como rasgo distintivo de la humanidad. No nos es suficiente todo lo que en esta vida tenemos, lo cual, apunta, se debe a su triple vida: «vegetativa, animal e intelectual o espiritual» y, con detalle nos explica: la vida vegetativa «jamás se manifiesta fuera del cuerpo» [II, 4]. No asume que la *condición humana*

esté determinada por el cuerpo biológico, aunque señala que esa dimensión es un innegable *soporte* de las otras vidas (animal e intelectual o espiritual), frente a las cuales establece diferenciación.

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

Charles Darwin (1809-1882), en su momento y gracias a la singularidad de su discusión, nos señala, a su vez, que tanto esa plasticidad como esa rigidez (propias de toda especie animal, en alguna proporción) no tienen otro objetivo que el de cumplir dos mandatos de la naturaleza: sobrevivir —que se traduce en alimentación y defensa— y perpetuar la especie, mediante la procreación. Sabemos hoy que ninguna acción animal puede ser entendida sin una orientación directa o indirecta a esos fines. Entonces, en este punto de la discusión es lícito preguntarnos por el origen del *saber* que suponemos tienen los animales y los mecanismos mediante los que reaccionan al peligro, por ejemplo, o aquellos mecanismos que les posibilitan discriminar entre aquellos *objetos* que son o no alimenticios: saberes que se despliegan frente a plantas con alguna propiedad astringente o con efectos digestivos... o, a su vez, específicamente, frente a cuándo y con quién sería posible aparearse.

La respuesta a estos interrogantes —sabemos hoy— integra aspectos relativos tanto al *saber genéticamente heredado* (instintivo), como al *saber adquirido*, pero con un marcado determinismo del primero, por cuanto alberga el ineludible mandato genético que desencadena los comportamientos en los animales. Ahora bien, ¿qué es ese «algo» que determina?, en otras palabras, ¿qué es ese algo que se transmite y posibilita los comportamientos para que, como efecto, les sea posible la

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

Para los animales, es posible entrever que los disparadores de mecanismos de desencadenamiento toman como eje fundamental la referencia a las fuentes perceptivas (lo visual, lo auditivo, los estímulos químicos, lo olfativo...), por una parte; y, por otra, cuentan también con el apoyo de las imágenes para el desencadenamiento de ciertos comportamientos⁹. En todo caso, para ello disponen —por mandato genético— de un saber del cual no saben: un «saber no sabido», que opera de similar forma para cada animal, en el marco, valga reiterar, de las características de su especie. El *mandato genético* le dicta a cada individuo la conducta que ha de seguir para sobrevivir y reproducirse, con arreglo a una fidelidad consustancial a cada uno de sus instrumentos perceptivos, propios de cada especie. En otras palabras, los procesos disparadores de la conducta en los animales están atados a mecanismos sensoriales, por ende, las respuestas y los desafíos provenientes del ambiente conducen a conductas estereotipadas que como objetivo generan condiciones para preservar al individuo (alimentación, defensa) y, con ello, a la especie (reproducción). Cada animal es una cadena de la especie, indiferente a la singularidad.

Así, en un mundo de múltiples estímulos, provenientes de infinitas fuentes, pero filtrado por un *dispositivo sensorial* —determinado y organizado desde un *saber instintivo*— que selecciona, jerarquiza y estructura ese mundo, no hay escenario posible para renunciar a ser autótrofo o carnívoro; para dudar y *decidirse* a cambiar de orientación sexual; para preferir el no tener prole; para infringir y no acatar la ley

9 La imagen que un animal se hace del mundo es fragmentaria: no puede percibirlo todo, depende de las limitaciones del dispositivo perceptivo de su especie. Sin embargo, la imagen es «objetiva» en relación con lo que le es posible captar, según su especie: no le importa *el mundo en sí*, sino aquel que la constitución (genética) de ese puntual instrumento le permite percibir: cada especie «ve» una realidad diferente. Un ejemplo: al ver la figura de un depredador, algunas aves se resguardan, comportamiento que es posible suscitar «en ambientes de experimentación» mediante el sucedáneo papel elaborado por etólogos experimentadores del comportamiento animal. Asimismo, elaboraciones provenientes de la psicología de la Gestal apoyan dicha discusión sobre la imagen y su papel en la comprensión del funcionamiento del comportamiento animal. Cf. K. Lorenz para la pregunta por las imágenes en los animales. Por su parte, Lacan (1949), con su trabajo sobre el «Estadio del espejo» arroja luces sobre la función de la imagen (registro imaginario) en la configuración de lo humano.

—que es uno de los modos posibles de estar en el *mundo humano*— y que no aplica para las abejas, las hormigas o las termitas... por ejemplo, que son gregarias; para agredir o para declararse pacifista y no defenderse; o para oponerse al *statu quo* y entrar en rebeldía, sublevarse, organizar la insurgencia y, luego, negociar y tramitar un proceso de paz o, por el contrario, alejarse del mundo, como los eremitas...

A esta posibilidad de estar en el mundo Comenio la señala como la tercera vida, y la llama intelectual o espiritual. Esta tercera *representación* le posibilita al autor vislumbrar lo que hace de los humanos algo diferenciable de cualquier otra criatura: «no nos es bastante todo lo que en esta vida tenemos», nos dice, y precisa, más adelante, que la relación del hombre con las cosas que lo rodean es producto de una singular elaboración:

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

Para los animales, hay una línea continua: nacimiento - crecimiento - adultez - reproducción - muerte. Ineluctablemente, estas fases se suceden en el marco de los límites que impone su prefiguración genética, mecanismo asegurador del proceso: despliegue de ciertos dispositivos de desencadenamiento que garantizan su estancia en el mundo. Para el mundo humano, en cambio, el *mecanismo* es otro y opera en contravía de lo natural.

Sabemos, gracias a los trabajos de Darwin, que esta concepción es interpelada. No obstante, «aquello» que hace de los humanos algo diferente, nuevamente se manifiesta. Una respuesta a la pregunta por lo que hace de los humanos algo diferenciable del resto de criaturas sobre la Tierra se organizará, ahora, sobre un horizonte que coloca la comprensión de los humanos en el marco de un continuo proceso de perfeccionamiento (evolución), en donde el hombre es colocado como su fruto más elaborado. El centro no está en un ser supremo, sino en un vector biológico, instalado en el cuerpo, susceptible de transformación mediante la interacción con su medio y proyectado hacia adelante, teleológicamente. Esta perspectiva *evolucionista*, incluso, llevó a predicar que el lenguaje es una de esas adquisiciones evolutivas de ese «perfeccionamiento», por así decirlo. No obstante, si fuese así,

entonces, cada uno de los humanos, al nacer, llegaría al mundo en posesión de la lengua. Sabemos hoy que no es así.

Si bien compartimos el «mundo» con los animales, la particularidad de los humanos está relacionada con la necesidad (en sentido lógico) del paso por los signos. Una *ilusión* empirista o sensualista hace suponer a algunos que el hombre está ante las cosas, que está frente a una esencia que daría la impresión de su inmediatez pura. Hoy sabemos que siempre partimos de una interpretación que hemos llamado simbólica, cultural o ideológica; lo que llamamos la realidad y la manera como la aprehendemos (el pensamiento) está directamente relacionada con nuestro ingreso al mundo humano, con nuestro proceso de desnaturalización, de ahí el origen de nuestros preconceptos, que se constituyen, en principio, en punto de partida para ulteriores procesos.

Nuestra especificidad no se da *en el seno de lo natural*, sino *en el seno del mundo humano* (la cultura), donde opera el lenguaje; por eso, se hace necesario enseñar *a causa del abandono de lo natural*. Por ello es fácil encontrar que, en todo periodo histórico y en los distintos grupos humanos, se establecen procesos que, en un primer momento —cada que aparece un recién nacido: uno nuevo— hacen necesarios procesos de incorporación a la lengua (cultura), para desplegar luego otros mecanismos, tendientes a la enseñanza.

El *aparato psíquico* y su estructura: efecto del lenguaje

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

La idea de tiempo, luego del nacimiento, sería clave para comprender un proceso que, como efecto, desembocaría en una desnaturalización: en palabras de Comenio, «el sentido interno cuando se da cuenta de que ve, oye y siente». En otras palabras, si como nos dice, «conviene formar al hombre si debe ser tal», es porque en el *mundo del hombre* nada es natural, mejor dicho, se ha desnaturalizado. El

autor no recurre a una idea de predisposición innata para explicar cómo se produce lo humano.

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

Con las discusiones que contemporáneamente toman como eje de discusión el problema del lenguaje, la pregunta por aquello que hace de los humanos algo diferenciable del resto de criaturas recibe un impulso que permite avizorar la salida a varios atolladeros. Sabemos hoy que la lengua requiere insertarse, incrustarse, en cada uno de los humanos como un «parásito», a la manera de un «organismo trans-social, ligado a la entera historia del hombre, y no solamente a su historia política, histórica». Entonces, fruto de la existencia de un lenguaje, «se inscribe el poder desde toda la eternidad humana o, para ser más precisos, su expresión obligada: la lengua» (Barthes, *Categorías de pensamiento y categorías de lengua*, 118).

La idea de ‘lenguaje’ se aplica a los animales por abuso de términos. Es imposible establecer que haya animales que dispongan, así fuera en forma rudimentaria, de un modo de expresión que tenga los caracteres y las funciones del lenguaje humano. Una comunicación propiamente lingüística falta en los animales, así sean «superiores». Qué caracteriza, en consecuencia, al lenguaje humano: a) requiere un soporte (voz, escritura, gestos, percepción táctil); b) se dirige a otros que hablan, esa es la realidad humana; c) no tiene como referencia la experiencia objetiva: se construyen mensajes, a partir de otro mensaje; d) su contenido es ilimitado; e) tiene

como condición la sociedad; f) introduce la mentira (Benveniste, «Comunicación animal y lenguaje humano», p. 61).

Así, el lenguaje es el hecho cultural por excelencia, por varias razones: 1) porque es una parte de la cultura, una aptitud que recibimos de la tradición externa; 2) porque es una parte esencial, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestro grupo, y 3) porque es la más perfecta de todas aquellas manifestaciones de orden cultural que forman, por alguna condición, sistemas, y si queremos comprender lo que son el arte, la religión, el derecho, la cocina o las reglas de cortesía, debemos concebirlos como códigos formados por la articulación de signos según el modelo de la comunicación lingüística (Lévi-Strauss, *Entrevistas con Georges Charbonnier* 171-172). La cultura no proviene de la herencia biológica, sino de la tradición externa, es decir, en gran medida, de la educación, entendida en un sentido amplio.

En cuanto sujetos, nadie participa de la producción de sí mismo ya que debió abonarse al mundo simbólico que le preexistía. Somos producidos por otros, humanos a la vez, lo cual instaura una *prematuration* en el ser humano durante sus primeros años¹⁰. Así, a los futuros seres hablantes les anteceden seres hablantes que no solo los insertan a la lengua, sino que también están engarzados en una vida social, gracias a que hablan y, en consecuencia, los nuevos hablantes quedan insertos en una lengua y, *al mismo tiempo*, en unas prácticas. Primero está el símbolo, que, a su vez, constituye la estructura del pensamiento humano, luego de producirse la encarnación del símbolo en lo *vivido imaginario*. La intersubjetividad está dada ante todo por la utilización del símbolo y esto desde el inicio. El símbolo solo vale en la medida en que se organiza en un mundo de símbolos (Lacan, 1953). En pocas palabras, en el mundo del símbolo adviene el sujeto, de ahí su singularidad; es decir, viene a un mundo de otros que hablan y esa singularidad es, a su vez, la que hace existir la lengua.

10 Entre los seis y los dieciocho meses de edad hay un rasgo distintivo en el humano: un interés lúdico relacionado con su imagen especular: reconoce su imagen, se interesa en ella. Este interés da cuenta del grado de *prematuration* (no está acabado fisiológicamente), lo que lo coloca en una situación de desamparo. Si el niño goza cuando se reconoce en su forma especular, es porque la completitud de la forma se anticipa respecto a su propio logro: la imagen sin duda es la suya, pero, al mismo tiempo es la de otro, puesto que él está en déficit respecto a ella. Esta alienación imaginaria, es decir, el hecho de identificarse con la imagen de un otro es constitutiva de un *yo* en el hombre, y de que el desarrollo en el ser humano está escandido por identificaciones ideales. Es un desarrollo en el que lo imaginario está inscrito, no es puro y simple desarrollo fisiológico (Lacan, «El estadio del espejo como formador de la función del yo»; Miller, «Conferencias caraqueñas sobre Lacan» 111).

Precisamente es el símbolo el que engendra seres inteligentes. Nada nos impide pensar, en consecuencia, que cada sujeto se realiza en la relación simbólica con el otro en su conjunto y, con ello, vislumbramos la posibilidad de comprender otro de los *registros propios de la condición humana*: el imaginario. La regulación de lo imaginario depende de *algo* que está situado de modo trascendente, es decir, en su potencialidad detonante y posterior articulación singular con el vínculo simbólico proveniente de la particular materialidad de los seres humanos¹¹. Así, situamos a través del intercambio de símbolos nuestros diferentes *yoes*: los unos respecto a los otros, lo cual constituye una determinada relación simbólica, enmarcada y dinamizada por el *registro imaginario*. Con el intercambio simbólico se produce, como efecto, el vínculo entre los seres humanos, es decir, mediante la palabra y, como tal, permite ulteriores identificaciones al sujeto.

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

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

Aristóteles comparó el alma humana con una tabla rasa en la que nada hay escrito, pero en la que pueden escribirse muchas cosas. Y de igual

11 Mediante su sostenido trabajo investigativo, que retoma la discusión que Freud inició sobre la *condición humana* —elaborada a la luz de su práctica clínica—, J. Lacan formuló, como uno de los efectos de esa práctica, la elaboración conceptual que le permite postular tres registros *fundamentales* de la actividad humana: el simbólico, el imaginario y el real (Miller, 2012).

modo que en una tabla limpia puede escribirse lo que el escritor quiere o pintarse lo que desee el pintor conocedor de su arte, así en el entendimiento humano, puede con igual facilidad fijarlo todo aquel que no ignore el artificio de enseñar. [v, 9]

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

Esa inveterada inquietud sobre lo que hace de los humanos algo diferenciable del resto de criaturas ha recibido innumerables respuestas. El mismo Comenio, en la atmósfera religiosa en la que se sitúa su trabajo, configuró un horizonte para su propia concepción filosófica, señalando la procedencia divina del hombre; en este aspecto, acaece algo similar con Darwin, al presentar al hombre enmarcado en un horizonte en la lógica de la evolución y la biología. No obstante, si damos por hecho que las concepciones de las cuales somos deudores, una vez *admitidas*, producen sus efectos, ¿cómo sería posible pensar una transformación de perspectiva?

Así, señala Comenio:

Te elegí sobre todas las cosas de mis manos; subyugué a tus plantas todas las cosas: ovejas, bueyes, bestias del campo, aves del cielo y peces del mar; por igual razón te coroné de gloria y honor [...] Finalmente, para que nada faltase, me uní a ti, yo mismo, en hipostático lazo, juntando eternamente mi naturaleza a la tuya, como no acaece a ninguna de las criaturas ni visibles invisibles. ¿Hay alguna criatura ni en el cielo ni en la tierra que pueda gloriarse de tener a Dios revelado en su carne y mostrado a los ángeles (1, Tim., 3? 16), no sólo para que estupefactos vean al que deseaba ver (1. Pet., 1. 12), sino para que adoren a Dios, manifestado en carne, al hijo de Dios y del hombre? Entiende, pues, que tú

eres el colofón absoluto de mis obras, y la admirable epítome, el Vicario entre ellas y Dios la corona de mi gloria. [I, 3]

Comenio registra en su texto cierta inconformidad perenne, un malestar permanente, característico del hombre, merced a su proceso de desnaturalización:

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

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

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

Propio de la *condición humana*, también es, nos dice el autor de la *Didáctica magna*:

Que nuestro entendimiento no solamente es ocupado por las cosas próximas, sino también se deja impresionar por las remotas (ya en el tiempo, ya en el espacio) acomete las difíciles, indaga las ocultas, revela las desconocidas e intenta investigar las inescrutables; por lo tanto, es en cierto modo infinito e ilimitado. Si se concediera al hombre una existencia de mil años, durante los cuales, aprendiendo sin cesar siguiera deduciendo una cosa de otra, jamás carecería de objeto a qué dirigirse; tan inmensa

es la capacidad de la mente humana que puede compararse a un insondable abismo [...] al entendimiento no se le puede fijar límites. ¿Habremos de negar que tiene capacidad para todo? [v, 4]

Inquieto ante la necesidad de precisar una diferenciación entre el horizonte dado a los animales y el propio de los humanos, Comenio se apoya sin titubear en la concepción reinante. Nos presenta ejemplos que, tomando como horizonte la importancia de la educación, menciona reiteradamente como un aspecto distintivo que haría de los humanos algo diferente al resto de criaturas sobre la faz de la tierra:

Hay ejemplos de que algunos, robados en su infancia por animales fieros y criados entre ellos, nada sabían más que los brutos, ni podían usar la lengua, manos y pies de modo diverso que ellos, hasta no estar de nuevo algún tiempo entre los hombres. Señalaré algunos ejemplos: sobre el año 1540 en una aldea de Asia, situada en medio de las selvas, ocurrió que por descuido de los padres se perdió un niño de tres años. Algunos años después observaron los campesinos que andaba con los lobos un cierto animal diferente por sus formas y que tenía cara humana, aunque era cuadrúpedo; y como atendiese a la voz, fueron enviados por el Prefecto del lugar a ver si podrían cogerle vivo de alguna manera. En efecto; fue aprendido y llevado al Prefecto y después al Landgrave Casselas. Al ser introducido en la estancia del príncipe, se desasíó, huyó y se metió debajo de un asiento mirando torvamente y lanzando tétricos aullidos. El Príncipe ordenó que se le diera de comer entre los hombres; hecho lo cual, poco a poco fue amansándose la fiera, comenzó a sostenerse sobre las extremidades posteriores, a andar en posición bípeda, y, por último, hablar conscientemente y hacerse hombre. Y entonces él recapitó, en cuanto podía acordarse, que había sido robado y alimentado por los lobos y se había acostumbrado a ir con ellos en busca de presa. Describe esta historia M. Dressero en el libro de Nueva y Antigua Disciplina, y también la recuerda Camerarius Hris suc., tomo I, cap. LXXV, añadiendo otra muy parecida. También Gulartino (en las maravillas de nuestro siglo) refiere que el año 1563 acaeció en Francia que habiendo salido varios nobles a cazar mataron dos lobos y cogieron con lazos a un muchacho como de siete años, casi desnudo, de piel rojiza y cabellos crespos. Tenía las uñas encorvadas como las del águila; no poseía ningún lenguaje a no ser cierto mugido inusitado. Llevado al castillo, tuvieron que encadenarle, tan feroz era; pero castigado durante algunos días por

hambre, empezó amansarse y a los siete meses próximamente comenzó a hablar. Se le llevaba por los contornos a que lo vieran, con no pequeño gasto de los dueños. Le reconoció como suyo una mujer pobre. [VI, 6]

Comenio se inquieta por los «niños salvajes» (Itard, 1801/1806; Mannoni, 1969). Presenta tres casos de niños que, luego de «perderse» en el bosque, logran sobrevivir a las inclemencias del clima y de las fieras. Con ello, nos hace pensar en los rasgos que hacen del hombre algo diferenciabile: el lenguaje, ya que «atender a la voz y hablar; recordar que, habiendo sido robado y alimentado por los lobos, se acostumbró a ir con ellos en busca de presas»... Estas explicaciones hacen recaer la carga argumentativa sobre el problema del lenguaje.

El problema de los llamados «niños salvajes» ha inquietado desde hace mucho a algunos. Se trata de niños que *se perdieron* en las campiñas desde sus primeros años por una suerte de casualidades excepcionales, pero que lograron subsistir. Lévi-Strauss («Naturaleza y cultura») señala que la imaginación de los hombres del siglo XVIII y su respectiva literatura dieron cuenta de estos «niños salvajes»:

Observaciones recientes confirman este punto de vista. Los supuestos «niños lobos» encontrados en la India jamás alcanzaron plenamente un desarrollo normal; uno de ellos —Sanichar— jamás pudo hablar, ni siquiera cuando adulto. Kellog informa que, de dos niños, descubiertos juntos hace unos 20 años, el menor nunca fue capaz de hablar y el mayor vivió hasta los seis años, pero con un nivel mental de dos años y medio y un vocabulario de sólo cien palabras. Un informe de 1939 considera como idiota congénito a un «niño-babuino» de África del Sur, descubierto en 1903 a la edad probable de 12 a 14 años. Por otra parte, la mayoría de las veces puede sospecharse de las circunstancias del encuentro [...] Los «niños salvajes», sean producto del azar o de las experimentaciones, pueden ser monstruosidades culturales, pero nunca testigos fieles de un estado anterior. (Lévi-Strauss, «Naturaleza y cultura» 37-38)

Lévi-Strauss nos advierte que, sobre todo hoy, comienza a comprenderse que la distinción entre estado de naturaleza y estado de cultura, a falta de una significación histórica aceptable, tiene un valor lógico que justifica plenamente que sea posible usarse como instrumento metodológico. Así, la cultura no está ni simplemente yuxtapuesta ni simplemente superpuesta a la vida. En un sentido, la sustituye; en

otro, la utiliza y la transforma para realizar una síntesis de un nuevo orden. Negar o subestimar la oposición cierra la posibilidad de comprender los fenómenos sociales, corriendo el riesgo de erigir como misterio irresoluble los fenómenos sociales (35-36). Albergar la ilusión de encontrar en el hombre ejemplos de tipos de comportamiento de carácter «natural» daría al traste con una interesante discusión que permitiría pensar que, tomando como pivote al lenguaje, sería posible comprender la técnica (con sus herramientas), las instituciones sociales y el sistema de valores estéticos, morales o religiosos.

Todo lo que se produce en relación con el lenguaje sucede para ser transmitido en el intercambio social. Insistir sobre el carácter social del lenguaje no significa que se otorgue una mayor importancia a su función de comunicación, a sus usos (Bajtín 1953). Es posible decir, entonces, que el lenguaje es un proceso de transmisión de un *mensaje* entre al menos dos sujetos hablantes, en el que el uno es el destinador o emisor y el otro el destinatario o receptor; tanto emisor como receptor son, a su vez, *efecto* del lenguaje (Kristeva 1969, 11). En pocas palabras, *devinieron* sujetos: siguiendo a Lacan («Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis»), cada sujeto está configurado —de manera singular— por el registro simbólico, con arreglo a su registro imaginario y, en todo caso, en el marco de su particular régimen de satisfacción (registro real). He aquí uno de los aspectos del desafío analítico al que nos enfrentamos cuando postulamos que, en el marco del programa de investigación «Teoría de ‘campo’ y procesos de recontextualización», nos interesa destacar aspectos estructurales a la discusión sobre la *especificidad humana*, sobre su producción y sobre su devenir y, por ende, sobre las condiciones de posibilidad de su *formación*, como problema central de la pedagogía. En consecuencia, planteamos una discusión que toma distancia de aquel sujeto que *imaginan* las «pedagogías modernas»: proclive, dócil a los buenos propósitos; idealización que se presenta como uno de los obstáculos que enfrentamos hoy, dado que, al no ser inocentes, los ideales constituyen uno de los modos con los cuales es posible afrontar la existencia.

La enseñanza y las condiciones de posibilidad para la formación

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

E. ZULETA (1983)

No reducimos las problemáticas que encontramos materializadas en ideas —que contemporáneamente son discutidas en ambientes relacionados con la pedagogía— cuyo horizonte tributaría a ciertos determinismos, a ciertas esencias: sociales, culturales o personales; centramos nuestra atención en aspectos de carácter relacional y en aquellos efectos que se suscitan en la regulación pulsional de los sujetos.

Entonces, si nos caracteriza, en cuanto humanos, *algo* que hace que nuestro mundo sea radicalmente diferente al de los animales, podemos, en consecuencia, inferir que para cada uno —uno por uno— posterior a este *primer momento de ingreso* al lenguaje, la cultura proveerá tanto escenarios como horizontes posibles para ocuparse en *algo*, en el marco de la particularidad de cada contexto. Entonces, la enseñanza ofrece unas posibilidades para que el sujeto «pueda ocuparse y, ejercitar de ese modo, su entendimiento y, advertir así, las diferencias de las cosas, para que la voluntad asuma su función de directora y le sea posible aplicarse a ciertos objetos y apartarse de otros» [VIII, 5].

Por lo tanto, será necesario insistir en discusiones relacionadas con la producción del sujeto hablante: es decir, no estamos ante sujetos sometidos a una necesidad. El mismo Comenio, a propósito de la enseñanza, párrafos más adelante, se corrige: «¿De dónde, pues, procede esa prerrogativa de nuestra Mente de existir perfecta por sí, y ante sí sin preparación anterior?» [VI, 4] y, podríamos complementar hoy que, precisamente, ese es el horizonte que asume el desafío para «aquel que no ignore el artificio de enseñar».

Intuía Comenio esta paradoja:

De un modo experimental lo comprobaremos, cualquiera que sea la dirección en que lo consideremos. Si uno ansía *bienes y riquezas*, no

hallará satisfacción de sus deseos, aunque posea el mundo entero; claro nos lo dice el ejemplo de Alejandro. Si la ambición de los *honores* inquietase a otro, no hallará reposo, aunque el universo le adore. Si a los *placeres* se entregase, encontrará tedio en todas las cosas, aunque inunden sus sentidos mares de deleites, y su apetito pasará de una a otra cosa. Y el que dedique su espíritu al estudio de la sabiduría, jamás llegará al fin, porque cuando más vaya conociendo más aún verá que le falta por conocer. Sabiamente afirmó Salomón que *no se sacia el ojo viendo ni el oído se llena oyendo*. [II,7]

Este marco hace de la escuela un *efecto* de esta especificidad, precisando, en consecuencia, la importancia de introducir una discusión sobre la disciplina. Comenio precisa así estos planos de análisis:

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

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

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

Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos. Acabe

el sabio este capítulo: el que no aprecia la sabiduría y la disciplina es un misero; su esperanza (es decir, el conseguir su fin) será vana, sus trabajos infructuosos y sus obras inútiles. [vi, 10]

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

Comenio presenta así su postura sobre la necesidad de la escuela y la enseñanza, debatiendo tanto con sus antecesores como con sus coetáneos, y nos lega su discusión: «Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre; es decir que esté apto para todas aquellas cosas que hacen el hombre» [vi, 3].

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

Josefo afirma que después del diluvio el patriarca Sem abrió la primera escuela, que después fue llamada Hebrea. ¿Quién ignora que en Caldea, especialmente en Babilonia, hubo bastantes escuelas en las que se enseñaban las artes entre otras la astronomía? Cuando, posteriormente (en tiempo de Nabucodonosor), Daniel y sus compañeros fueron adiestrados en esta ciencia de los caldeos (Dan., 1. 20), como igualmente en Egipto, donde Moisés fue educado. (Ac., 7. 22). En el pueblo de Israel, por mandato divino, se creaban escuelas, llamadas Sinagogas, donde los levitas enseñaban la ley; éstas duraron hasta Cristo, conocidas por las predicaciones de Él y las de los Apóstoles. De los egipcios, los griegos, y de estos los romanos, tomaron la costumbre de fundar escuelas; y principalmente de los romanos partió la admirable costumbre de abrir escuelas por todo su imperio, especialmente después de propagada la religión de Cristo por el piadoso cuidado de los príncipes y los obispos.

La historia nos refiere que Carlomagno, así que sometía gentes paganas, ordenaba a los Obispos y Doctores la creación de templos y escuelas; y siguiendo este ejemplo otros cristianos Emperadores, Reyes, Príncipes y Magistrados de las ciudades, aumentaron de tal modo el número de escuelas que hoy son innumerables. [VIII, 3]

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

En general a todos es necesaria la cultura. Pues si consideramos los diversos estados del hombre hallaremos esto mismo. ¿Quién dudará que es necesaria la disciplina a los estúpidos para corregir su natural estupidez? Pero también los inteligentes necesitan mucho más esta disciplina porque su entendimiento despierto, si no se ocupa en cosas útiles, buscará las inútiles, curiosas o perniciosas [...] Así el espíritu ágil desprovisto de cosas serias se enreda completamente en cosas vanas, curiosas y nocivas y será causa de su muerte. [VI, 7]

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

No es posible una espontánea morigeración; se necesita introducir desafíos, retos, límites, materializados en trabajos propuestos por un otro (lecturas, lecciones, ejercicios, proyectos, tareas...) provenientes, a su vez, del Otro (Ley, normas, discusiones sistematizadas...). Suponer una morigeración espontánea es comprender poco el *estatuto de lo humano* y propicia —como es común contemporáneamente escuchar en diversos escenarios dedicados a la enseñanza— el que se asuma, sin mayor reflexión, que los buenos propósitos y las buenas intenciones serán suficientes... con los efectos que ya vislumbramos hoy.

Dada la condición humana, la escuela contribuye al proceso de regulación (*aparato psíquico*) haciendo uso del saber: la regulación es constitutiva de la escuela, en consecuencia. La postura asumida por Comenio frente a la escuela y la enseñanza, podemos decir, es situarlas en un plano de análisis estructural: 1) todas las épocas necesitan abundantes procesos tendientes a: inhibir, prohibir, sofocar. A escala estructural la escuela es la misma, dada la condición humana: enseñar es

necesario. 2) Sofocar aquello que bulle y que *produce efectos*: inevitable, dada la condición humana.

Como posibilidad para comprender y conceptualizar lo planteado por Comenio, el esfuerzo de análisis iniciado con Freud («Introducción a Oskar Pfister») nos permite elucidar las relaciones posibles con los *objetos* ofrecidos por la cultura, específicamente aquellos que relacionamos con el saber, ya que, como señala el mismo Freud (*Malestar en la cultura*):

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

Ahora bien, si como fue señalado en el epígrafe, «Hay que procurar que todos aquellos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad», entonces, una discusión que posibilite comprender las condiciones de posibilidad para una formación implicaría asumir el desafío propuesto por Comenio y discutir, entre otros:

- Un maestro con ciertas características, ¿cuáles?;
- precisar qué comprenderíamos por medios que *procuren* dirigir todos los esfuerzos a conseguir esa dignidad;
- plantear si, de antemano, es posible prever que serán conseguidos los propósitos, dados los presupuestos esbozados sobre la especificidad de la condición humana;
- dada la *condición humana*, ¿qué será necesario asumir para «hacer que sea posible hacer vivir a todos esa dignidad»?;
- comprender los criterios de selección que le proponamos al saber, en la tentativa de su transmisión con fines *formativos*.

Elementos constitutivos de una discusión sobre la formación que, como señala Bustamante (*La formación como efecto*), están relacionados con

- una necesaria precisión sobre el concepto de pulsión (resto)¹²;
- una postura sobre cómo comprender a los semejantes (diferenciación y referente);
- un debate sobre la estructura (prerrequisito del sentido) y
- un reconocimiento sobre el valor de la relación transferencial que da lugar al deseo: el sujeto debe consentir esa imposición en pos de una satisfacción posible ligada a un producto (obra, teorema, desempeño, comprensión)... se renuncia a cierta modalidad de satisfacción pulsional imaginando y trabajando para alcanzar otra.

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

Podemos admitir desde ahora que la reflexión sobre la educación ha conocido dos etapas, la segunda de las cuales define nuestra época: en primer lugar, hemos querido reflexionar, conocer e interrogar lo que ya hacíamos con ella —la educación—, de este modo, ubicamos el catálogo histórico de textos sobre ella.

Ahora bien, aconteció que, sobre todo a lo largo del siglo xx, hemos buscado hacer de esta reflexión sobre la educación un asunto de ciencia, cuyo alcance estamos en mora de discutir. Si bien es cierto que la educación y la escuela han sido un fenómeno de reflexión específica desde hace siglos, el puntual horizonte que nos propone la reflexión desde los específicos marcos de la ciencia, por su parte, es muy reciente.

El desafío que comporta la reflexión desde los marcos de la ciencia está marcado, además, por las recientes precisiones con las que contamos hoy sobre la lengua, en cuanto «clave» del hombre y de la historia social: la discusión sobre la lengua —vía de acceso a las leyes de funcionamiento de la sociedad— está

12 La pulsión es un efecto del proceso de desnaturalización que da lugar a los humanos. El vínculo entre un viviente y la estructura simbólica por definición es anómalo, es decir, arroja un resto que queda por fuera y es constitutivo de su funcionamiento (Freud, «Pulsiones y destinos de pulsión»; Miller, 1981).

implicando, quizá, lo que constituye una de las características determinantes de nuestra época.

El lenguaje, cuya praxis el hombre ha dominado desde siempre, dentro de la historia —gracias al esfuerzo de ciencia— está *aislado* en cuanto objeto abstracto-formal, susceptible de posibilitar que nos introduzcamos en las *leyes* de su propio funcionamiento y, por esta vía, adentrarnos en aspectos referidos a la *condición humana y de lo social su orden*. Vislumbramos así una posibilidad para la elucidación de la educación como problema, es decir, de penetrar, también, los laberintos del saber, su enseñanza y el aprendizaje.

Obras citadas

Aguirre Lora, M. «El laberinto comeniano o el anhelo de una gran transformación social (1623)». *Pedagogía y Saberes* n.º 54, 2021, pp. 9-21.

Alemán, Jorge. *Notas antifilosóficas*. Serie Trigramas, 2006.

Althusser, Louis. «Ideología y aparatos ideológicos del Estado». *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI, 1968.

Bajtín, Mijaíl. «El problema de los géneros discursivos». *Estética de la creación verbal*. 1953. Segunda edición revisada. Traducido por Tatiana Bubnova, Siglo XXI, 2012.

Barthes, Roland. «Lección inaugural». 1977. En *El Placer del texto*. Siglo XXI editores. 1982.

Benveniste, Émile. 1952. «Categorías de pensamiento y categorías de lengua». *Problemas de lingüística general*. 1952. Siglo XXI, 1971.

_____. «Comunicación animal y lenguaje humano». *Problemas de lingüística general*. 1952. Siglo XXI, 1971.

Braunstein, Néstor. *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Siglo XXI, 1980.

Bustamante, Guillermo. *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades, 2019.

Calvino, Ítalo. *Por qué leer los clásicos*. 1991. Tusquets, 1995.

Darwin, Charles. *Textos fundamentales*. 1859. Paidós, 1984.

- De La Mora, Gabriel. «Prologo». 1922. *Didáctica magna*. Porrúa, 1982.
- Fernández Enguita, Marino. «Prólogo» a *Didáctica Magna*. Akal, 1986.
- Freud, Sigmund. «Introducción a Oskar Pfister». *El método psicoanalítico*. 1913. *Obras completas*, vol. 12. Amorrortu, 1990.
- _____. *Malestar en la cultura*. 1929. *Obras completas*, Vol. 21. Amorrortu, 1990.
- _____. «Pulsiones y destinos de pulsión». 1915. *Obras completas*. Vol. XIV. Amorrortu, 1990.
- Itard, Jean. *Victor de l'Aveyron*. 1801/1806. Alianza, 1982.
- Kristeva, Julia. *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. 1969. Fundamentos, 1988.
- Lacan, Jacques. «El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica». 1949. *Escritos I*. Siglo XXI, 1984.
- _____. «Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis». 1953. *Escritos I*. Siglo XXI, 1976.
- _____. «Lo simbólico, lo imaginario y lo real». 1953. *De los nombres del padre*. Paidós, 2007.
- _____. «El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada: un nuevo sofisma». 1945. *Escritos I*. Siglo XXI, 1990.
- Kristeva, Julia. *El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística*. 1969. Fundamentos, 1988.
- Lévi-Strauss, Claude. *Entrevistas con Georges Charbonnier*. 1961. Amorrortu, 2006.
- _____. «Naturaleza y cultura». *Las estructuras elementales del parentesco (I)*. 1949. Planeta-Agostini, 1993.
- Mannoni, Octave. «Itard y su salvaje». *La otra escena. Claves de lo imaginario*. 1969. Paidós, 1982.
- Miller, Jacques-Alain. «Conferencias caraqueñas sobre Lacan». 1979. *Seminarios en Caracas y Bogotá*. Paidós, 2015.

- _____. «Elementos de epistemología». 1979. *Recorrido de Lacan*. Manantial, 1990.
- _____. «El equívoco es el lenguaje». *La fuga de sentido*. Buenos Aires, Paidós, pp. 377-392, 2012.
- _____. «La lógica del significante». *Conferencias porteñas*, Tomo 1. Buenos Aires: Paidós; 2012.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). *El Correo* n.º 11, año X, Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, 1957.
- _____. *Información e Innovación en Educación* n.º 98. Oficina Internacional de Educación, Ginebra, 1999.
- Pêcheux, Michel. *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. 1975. Centro Cultural de la Cooperación, 2016.
- Piaget, Jean. «La importancia de Juan Amos Comenio en nuestro tiempo». 1957. *Perspectivas*, vol. 23, n.º 1-2, 1993, pp. 183-208.
- Saussure, Ferdinand de [1916]. *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Lozada, 1945.
- Zuleta, Estanislao. *Acerca de la naturaleza de las ciencias sociales*. 1978. Contravía, 1999.

COMENIO: EL SABER COMO CONDICIÓN HUMANA

Alfonso Moisés Yupanqui Erazo

Siento a Dios que camina
tan en mí, con la tarde y con el mar.
Con él nos vamos juntos. Anochece.
Con él anohecemos, Orfandad...

CÉSAR VALLEJO

Preguntarse por el sujeto del saber es interpelarse por los vínculos sociales que posibilitan la *construcción* y el ensamblaje de la condición humana, y permiten una manera de ser y estar en el mundo. Estas disposiciones dan paso a las acciones y sentidos que constituyen la condición humana por el lenguaje que atraviesa la vida, configurando relaciones sociales con los otros semejantes y con el Otro de la cultura.

El lenguaje, como condición humana, irrumpe y posibilita al hombre comprender el mundo, articula el encuentro con los semejantes y con la cultura, desnaturalizando y marcando diferencias entre los humanos y los animales, dando lugar a una gramática que posibilita la existencia de un saber, cuya disposición abre paso a la existencia de la singularidad.

Ubicar el saber como condición humana es hablar de la formación del sujeto en el deseo del saber. Esta formación tiene un tránsito por el sujeto, en la medida en que involucra la decisión de asumir o no dicho acto; además, es recibida de alguien que encarna un saber y lo ofrece al otro semejante, cuya realización se comprobará *a posteriori*.

Esta decisión del sujeto de establecer un vínculo con el saber como condición humana es una reflexión que adquiere pertinencia en una sociedad que cada vez tiende al olvido, a la dejadez y el desprecio de algunas prácticas de formación, entendida como acto de realización que ejerce el sujeto desde su existencia como acción fundamental para la vida.

La trivialización de los discursos de saber en el ámbito educativo se asume desde la perspectiva de los buenos propósitos y de la demanda de intereses ajenos a la realización del sujeto en su condición humana. Se trata de una educación encauzada hacia la sumisión, que no interpela al sujeto en su formación, más que en su demanda y funcionalidad frente a la educación, cuyo discurso se ubica en gran parte en la obediencia al ideal de la llamada «sociedad del conocimiento» que tiene, como uno de sus propósitos básicos, apuntalar la innovación de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Esto ha facilitado a los sujetos mostrarse indiferentes ante las disciplinas que comportan una gramática del saber, cuyo ensamblaje interpela al sujeto en su decisión.

Esta pugna entre la formación como efecto y la manera utilitaria de asumir la educación ha priorizado el saber instrumental y pragmático que, a decir de Bustamante, está en la posición de buscar solución al problema —con arreglo a fines—, con lo que se enturbia una de las posibilidades de lo humano... porque no está interesado en la especificidad del saber, sino en la aplicación utilitaria que demanda el consumo, desconociendo las posibilidades de la formación.

Esta manera de proceder frente a la formación ha puesto en evidencia que el vínculo con el saber ha sido saturado de frases mediáticas, lo que ha desviado la atención de la formación, provocado debates acerca de los buenos propósitos y de la demanda que la autoridad educativa asume en torno a situaciones como la evaluación, el currículo, las competencias, la capacitación del maestro, los objetivos institucionales y de proyectos transversales; ordenado y regulado la burocracia educativa en aras de la demanda de estas intenciones, con la tendencia de transferir una práctica educativa demandada por el mercado.

En esta perspectiva, interpelamos a la educación y al sujeto sobre su formación. Más que transferir conocimiento o crear categorías conceptuales para transformar el mundo, la formación se entiende como efecto que abre la posibilidad al sujeto de asumir un acto realizativo de su vida como condición humana, frente al otro semejante y al Otro cultural. Esto le da la posibilidad —si es su decisión— de devenir como sujeto de saber, en un campo cuya gramática exige trabajo, sacrificio, disciplina, que posibilite la construcción de un vínculo social con un saber; en este sentido es que se ubica a la formación como un acto *a posteriori*.

En esta perspectiva, el maestro, como formador y vinculante de un saber, pone en juego su función, acción que se fundamenta no desde la igualdad entre formador

y estudiante, sino desde la diferencia de quien se asume como vinculante de un saber, que transfiere trabajo al otro que autoriza su disposición.

Superar la condición del maestro como aplicador de un currículo implica una decisión de vida frente al vínculo con el saber, es poner delante del otro nuestra condición humana y el estatuto de maestros, es interpelar, por ejemplo, en qué condiciones ponemos ese deseo por el saber ante los buenos propósitos de la política educativa cuya funcionalidad obedece a la lógica de mercado, o cuál es el límite o la trascendencia de la educación y la pedagogía frente a la formación como efecto.

En tal perspectiva, la *Didáctica magna* de Comenio nos invita a comprender este vínculo social del sujeto frente al saber, así como la función del maestro en la formación. En el texto, Comenio brinda elementos para analizar el sentido y la estructura de la formación en el ámbito educativo, lo que permite que el sujeto, a partir del vínculo con el saber, asuma un camino, viabilice un acontecer frente al *campo* del saber.

La sentencia *conócete a ti mismo* es una interpelación al ser del sujeto frente al mundo, dado por su *condición humana*; es un llamado a que el sujeto asuma con decisión y voluntad la vida intelectual, donde su relación con un saber le permita comprender el mundo que habita, relacionarse e interactuar con las diferentes fuerzas que interpelan y dinamizan el encuentro con su semejante y la cultura a la cual pertenece el sujeto. Esta decisión implica, por parte del sujeto, asumir o no el llamado a la formación, cuyo acto *a posteriori* podría considerarse *realizativo*, en la medida en que su relación con el saber deje una marca «esculpida [...] en los corazones» [1, 4].

Para Comenio, el vínculo del sujeto con el saber está atravesado por la palabra, que modifica y crea el mundo, que da cuenta del otro y que compromete el ser del sujeto en su actuar. En ese sentido, valiéndose de Pittaco, enuncia como *acto de lengua* el llamado «conócete a ti mismo» [1, 1]. Este llamado, que interpela a los sujetos, solo es posible que provenga de alguien arropado por un saber, que posee un poder que ordena el mundo. La ficción de que el llamado habría descendido del cielo se encaminaba a la verdad —dice Comenio— «que es más clara para nosotros que para ellos» [1, 1]. Según él, existen dos sujetos con cualidades diferentes: uno que escucha y otro que es arropado con autoridad de sabio; uno que tiene la autoridad de un saber, y otro («la plebe») no dotado de dicho saber.

Los «deseos» de estos sujetos ¿se materializan en la falta, razón por la cual se los interpela?

«¡Oh, hombre!, si me conocieras, ¿te conocerías? Yo la fuente de la eternidad de la sabiduría, de la bienaventuranza; tú, mi hechura, mi imagen, mi delicia» [I, 2]. «Entiende, pues, que tú eres el colofón absoluto de mis obras, el admirable epítome, el vicario entre ellas y Dios, la corona de mi gloria» [I, 3]. Esta invitación a los hombres, en tono de «imperativo categórico», fija un horizonte para el sujeto, le abre un camino para asumir el recorrido de un «fin superior al de todas las demás criaturas» [II, 1].

Este camino proyecta una alianza entre el hombre y el ser supremo: Dios, que «formó con sus propios dedos un cuerpo y le inspiró un alma de Sí mismo» [II, 3], donde el lenguaje es el que enlaza esta unión con el otro: «Te elegí como compañero mío en la eternidad [...] Te erigí sobre todas las obras de mis manos; subyugué a tus plantas todas las cosas: ovejas, bueyes bestias del campo, aves del cielo y peces del mar; [...] te coroné de gloria y honor» [I, 3]. Hombres y animales son distintos: el sujeto tiene un grado «supremo», que lo ubica como otro semejante a su creador. Aunque el sujeto percibe que esta creación «esté en nosotros oscurecid[a]» [II,4]. Estas son posibilidades que el otro (Dios) otorga al hombre, pero ¿dónde radica la diferencia y qué nos equipara a Dios?

La diferencia está en el lenguaje (condición humana), que abre las posibilidades propias de nuestra especificidad de sujetos; y como la condición de hablantes es estructural, nos construimos como sujetos y establecemos relaciones sociales con el otro semejante y con el Otro como cultura, con el mundo; y, en ese proceso, dependerá de él si su acto se vuelve realizativo o cae en un infortunio, por eso somos distintos a los animales.

La formación, como condición humana, permite disponer de posibilidades propias de nuestra especificidad —de sujetos— como seres hablantes; el «impulso (la pulsión), como resto; la diferenciación de los semejantes, introducida como referente; la estructura, prerrequisito del sentido; y la relación transferencial, que da lugar al deseo» (Bustamante 19). Se podría afirmar, que, a partir de este proceso, el hombre logra construir su diferencia con los animales.

Mientras la acción del animal está determinada por el instinto («saber no sabido» para alimentarse, protegerse y reproducirse), el ser humano —tocado por el lenguaje— se desnaturaliza: el lenguaje complejiza su acción, dejando un vacío

(una falta) que tiene que ser llenado por otro. Por eso, para Kant (1803), el hombre es la única criatura que ha de ser educada: que acude a su razón propia, a su decisión de construirse como sujeto, pero al no estar en posición de realizarlo él mismo, necesita de un mediador, el maestro, investido por un saber, que otorga legitimidad a su acto como vinculante de un saber. *Conócete a ti mismo* es un llamado al sujeto en su singularidad: «Dios no mandó al hombre secamente que existiese» [II, 3], sino para que él mismo asumiera, con decisión, un acto que permitiera emerger desde su corazón para recorrer la vida en «la bienaventuranza» con un fin, «donde esta vida intelectual alcance su mayor desarrollo» [II, 4]. Por ello, «la voluntad, asume su función de directora, aplicándose a ciertos objetos y apartándose de otros» [II, 5]. Este hecho otorga la disponibilidad del sujeto para construir sus actos de manera singular, donde la formación en relación con el saber sea una posibilidad, como ser que se manifiesta a partir del «acto de lengua», cuyo compromiso y deseo dé cuenta del sujeto y de su relación con el saber.

Comenio habla de los requisitos genuinos del hombre: «I. Que sea conocedor de todas las cosas. II. Dueño de ellas y de sí mismo. III. Encaminarse él y todas las cosas hacia Dios, origen de todo» [II, 6]. Esta sentencia fija la relación que el sujeto establece con el saber en las diferentes disciplinas o campos de conocimiento, y a esta relación la denomina *erudición*, que, junto a las «buenas costumbres» y la «Religión», para Comenio fundamentan la vida de los sujetos. Así, la formación no acontece en el sujeto como algo natural; al contrario, se diferencia frente a lo natural. La formación requiere un esfuerzo del sujeto, más allá de la «acción comunicativa» o de un «ejercicio de una libertad espontánea», donde lo que prevalece es una relación social sin los otros.

En este sentido, no es en la soledad en donde se desarrolla la formación. Solo en la posibilidad del lugar conquistado, del discurso frente al otro es viable que el sujeto disponga de un eco a su palabra, pues allí su reconocimiento e interpelación se da en aras de aportar a lo inconmensurable del saber.

Obras citadas

Bustamante Z., Guillermo. *La formación como efecto*. Aula de Humanidades. 2019.

Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*. 1632. Akal, 2012.

Kant, Immanuel. *Pedagogía*. 1803. Akal, 2003.

«PARA LA FORMACIÓN, URGE DISCIPLINAR EL CUERPO»

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Recorriendo atentamente las páginas de la *Didáctica magna*, a 391 años de escrita, sobresalen premisas a partir de análisis atemporales que es necesario situar en esta nueva lógica pedagógica, en donde principios fundamentales parecen perderse hoy para dar paso a una educación caótica de los jóvenes y niños. Abordaremos el cuerpo y la disciplina, en el contexto de la educación y la formación, diferenciándolas.

¿Qué cuerpo para qué alma?

Hay que procurar la mente sana en el cuerpo sano.

[xv, 8]

Comenzando la *Didáctica magna*, Comenio aborda las relaciones entre el alma y el cuerpo. Señala cómo las potencias del alma se desarrollan a la par que el crecimiento y lo hacen desde las fuerzas del cuerpo. La vida se expresa en el hacer, el proponer, el emprender sin detenerse, dirá el autor. La vida impele al sujeto a ir hacia delante, lo que, como condición humana, requiere, al parecer, del desarrollo del cuerpo como soporte de dicha potencia, por lo que este debe ser educado [II, 6].

Si bien considera que la brevedad de la vida no es razón para detenerse en los propósitos humanos, sugiere acudir a dos remedios. El primero: el cuerpo debe defenderse de las enfermedades y la muerte «porque es la morada del alma y única en efecto; destruida la cual, el alma se ve obligada a emigrar de este mundo» [xv, 7]; el segundo: se debe preparar el entendimiento para administrar sabiamente todas las cosas, «porque como nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido, la mente toma de los sentidos los materiales de sus pensamientos, y la operación de pensar no se verifica sino por la sensación interna, esto es, por la especulación de las imágenes abstraídas de las cosas» [xv, 8].

Se afirma entonces que «Hemos de procurar diligentemente conservar este tabernáculo del cuerpo si queremos encontrar agradable permanecer lo más duradera y cómodamente posible en este palacio del mundo, en el que hemos sido introducidos por la bondad de Dios. Ciertamente es, por lo tanto aquello de: *Hay que procurar la mente sana en el cuerpo sano*» [xv, 8].

Nos detendremos un momento, a propósito de la premisa con la que cerramos el párrafo anterior, y que abre el presente apartado, para señalar que esa proposición, aunque se pronuncia en dicha época, tiene antecedentes de largo aliento en el tiempo, lo que parece responder a la idea sobre lo que es el hombre y el papel que desempeña la educación/formación del cuerpo. Esta afirmación se sustenta en la consideración de que tal frase había sido escrita por Juvenal en el siglo I en Roma, en la X Sátira del libro IV, donde afirma: «Debes implorar una mente sana en un cuerpo sano». Se ha de señalar cómo durante el cristianismo primitivo tomó forma el dualismo cuerpo y alma del hombre, y su integración mediante la educación (Prieto Bernal). ¿Podría significar entonces que a una máxima satírica del romano Juvenal se le adjudicaron preceptos cristianos distintos del espíritu que la animó, descontextualizándola de su época para ubicarla como ley divina, atemporal y ahistórica¹, en la modernidad de Occidente? ¿Es, entonces, un asunto estructural el reconocer que, sin el trabajo del cuerpo, el alma (o el espíritu) no se desarrollará, como se afirmó al comienzo del apartado? Sin embargo, no es posible no considerar ciertos propósitos de lo humano, que han ido cambiando y que a la vez producen transformaciones en las prácticas, además de un cierto acento en lo que el cuerpo debe alcanzar.

Volviendo al cuerpo, en la *Didáctica magna* se plantean ciertas prácticas en beneficio de su cuidado y desarrollo: una dieta moderada para conservar toda su energía [xv, 9]. Alimentos que deberán ser sencillos para evitar los desarreglos que produce la gula [xv, 10]. «Asimismo es de absoluta necesidad para el cuerpo humano el movimiento y la agitación y ejercicios serios o recreativos» [xv, 11], y también le urge el descanso cada tanto tiempo. Señala el invierno como una época de quietud, el sueño como posibilidad de recuperar fuerzas [xv, 12], recomendando:

1 «¿Cuál es en síntesis la concreción de esa mente sana en ese cuerpo sano? ¿De ese ánimo esforzado? Pues la virtud y la prudencia. Pero este concepto salvífico del que habló Juvenal forjado en los talleres platónicos y torneado por un concepto médico, nada tiene que ver con nuestro concepto de salud moderno. Será necesario cortar la estrecha relación entre la salud (*salus*) latina y la pareja de conceptos éticos-políticos *Virtus-Prudentia*. Será necesaria una intensa y conflictiva reformulación del cuerpo por parte del cristianismo. Será necesario todo un trabajo ideológico sobre el cuerpo que va del modelo cuerpo-máquina al modelo cuerpo-*performance* contemporáneo» (Prieto Bernal 54).

Aun en el breve intervalo de las horas hay que dar, tanto al entendimiento como al cuerpo, alguna quietud para que nada se haga con violencia, que es contraria a la naturaleza. [...] En medio de los trabajos diarios hay que procurar algún respiro, conversación, juegos, recreos, música u otras cosas parecidas que distraen los sentidos externos e internos. [xv, 13]

Estas recomendaciones se dirigen a familias y escuelas, señalando que en las últimas la buena organización recae en la distribución acertada del trabajo y el reposo, es decir, de las labores escolares y las vacaciones y recreos [xv, 13]. Esta idea pone sobre la mesa un asunto relevante hoy fuertemente discutido: el trabajo. Cabe anotar que no sale bien librado en muchos escenarios; se profieren discursos de expertos que señalan lo inconveniente del trabajo escolar por cuanto se sostiene que produce sufrimiento y no felicidad. Se pide no enviar trabajo a casa, y en clases, disminuirlo e incluso obviarlo. Sin embargo, una absoluta claridad frente al trabajo escolar en donde el cuerpo lo es todo, instrumento y objeto es lo que Comenio plantea en esta obra, a saber:

Los jóvenes tendrán resistencia para los trabajos si están siempre haciendo alguna cosa, ya en serio, ya por recreo. A este propósito no interesa el qué y cómo se haga, sino que se haga. Puede muy bien aprenderse por recreo una cosa, que sea de gran utilidad si llega la ocasión. Y (como ya dijimos en otra parte) lo que ha de hacerse se aprende haciéndolo, así también trabajando se aprende a trabajar, a fin de que la ocupación constante (aunque siempre moderada) del alma y del cuerpo engendre la destreza y haga intolerable la indolente ociosidad al hombre diligente. [xxiii, 11]

«Escuela sin disciplina es molino sin agua»

Cierto es que los pastores apacientan con más facilidad a las ovejas cuando de corderas se han acostumbrado al orden del rebaño en los prados y al báculo de la disciplina. Porque, si alguno prefiere oyentes incultos, ¡seguramente fomentará la ignorancia!

[xxxiii, 16]

En la actualidad, desde distintos lugares de enunciación (saberes como la psicología y la pedagogía en sus más recientes corrientes, y también los discursos del sentido común) se dice que la disciplina que se ejerce en las instituciones educativas les trae a los sujetos en edad escolar un grande e innecesario sufrimiento. Dichos discursos advierten de su inconveniencia, abogando por métodos blandos en consideración a que los niños y jóvenes, ahora como iguales a sus profesores, no tienen que estar expuestos a situaciones harto sancionadas de una escolarización estricta y exigente. Se colige de estos argumentos que los deberes del rol estudiante desaparecen, a la luz de los derechos que se esgrimen ahora fundamentales, sin tener en cuenta el rol que la escuela impone al que llega —el que no sabe, autoriza ser enseñado por el otro que sí sabe—, lo que lo coloca en el lugar de minoría, al decir de Kant.

Por otro lado, lo que se escucha hoy es el desgarramiento social por lo que sucede a muchos jóvenes al salir de su proceso escolarizador: delincuencia, relajamiento de las normas, dificultad de vinculación y permanencia en el trabajo, escaso esfuerzo a lo iniciado, renuncia temprana a las acciones que emprende, dificultad de encontrar actividades en qué ocuparse, así como tentativas de suicidio que, en varios casos, alcanzan su cometido.

El panorama sucinto presentado arriba permite hacer visible la actualidad de la obra *Didáctica magna* de Comenio a la hora de pensar la disciplina como elemento fundamental de la educación y también de la formación. Citando a Platón (1.6 de las leyes), nuestro autor afirma que «el hombre es el animal extremadamente manso y divino si ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz animal que produce la tierra» [vi, 6]. Esto induce a pensar que la disciplina no es un asunto menor a la hora de pensar la humanidad.

De ahí que este escrito, más allá de conmemorar la existencia de esta obra como monumento (Foucault, *Arqueología del saber*), quiere acercarse a la actualidad de sus principios, por cuanto se trata del sujeto y los asuntos estructurales que lo acompañan como marcas indelebles de su lábil condición humana, expresadas recurrentemente. Si bien son distintas la educación y la formación (Bustamante) en la etapa escolar, estas se brindan mutuo apoyo. Esta disciplina recurre necesariamente al cuerpo, entendiendo este último, al decir de Foucault «como lo más material que tenemos» («Nietzsche», 32) y en el que se inscribe más o menos la educación, marcas que se imprimen más allá del deber ser del sujeto y que cada época instaura según cierto ideal. Que el medio sea el cuerpo obra en consonancia con el propósito de educar que desde hace siglos se ejecuta; y más que leerla como

el sueño caduco de unos pocos incivilizados y locos, la disciplina se constituye en la condición de posibilidad de la educación y, particularmente, de la formación.

La disciplina del hombre a través del cuerpo en la educación es tan relevante hoy como hace 391 años, cuando se escribió la *Didáctica magna*. Una educación vinculada con la pedagogía, en cuanto tecnología que dispone el cuerpo del sujeto a la educación y a la formación. Esta última, más cercana a la juventud, por cuanto se beneficia de la disciplina que dicho proceso educativo ha operado sobre ella desde la infancia.

Tanto ayer como hoy, se considera que el proceso escolarizador no puede ser abandonado mientras no se dictamine que la educación ha obrado en el joven. En tal sentido, afirma Comenio, al hombre en cuanto animal disciplinable no se le puede formar sin someterlo a disciplina [VI, 1]. Y si esto es cierto, deberá considerarse que a todo hombre le es necesaria la enseñanza [VI, 10]. Esa disciplina se enuncia como verdadera, siempre y cuando se encamine a lograr en el hombre templanza, castidad, humildad, humanidad, prudencia, paciencia, continencia, entre otras cosas; superficies susceptibles de servir a la formación, en cuanto elección del sujeto del objeto de deseo, que no será otro que el saber al que se aplica y del que se ocupará [VI, 6]. No sin incluir a todo ser humano, pues encaminar a los menos favorecidos y ocupar a los más brillantes es tan importante en un caso como en el otro, a favor de obras útiles [VI, 7].

La disciplina es indispensable para alcanzar los fines que una sociedad se propone. Sin disciplina, afirma Comenio [VI, 19], la esperanza será vana, los trabajos infructuosos y las obras ociosas. Por ello resulta útil, más que nada, para la corrección de las costumbres. De allí la consideración a ejercitar el cuerpo [XXIII, 17]; una ejercitación que se espera sea sin castigos, leve, sin coacción alguna y alcanzando de modo natural la transformación hacia la sabiduría, la virtud y la piedad [XII, 2]. Así, sobre el cuerpo ejercitado y sus propias fuerzas, se desarrollan después las potencias del alma, que ofrecen al sujeto la posibilidad de hacer siempre lo que desea, proponer, emprender una ruta, diríamos hoy, hacia el saber. Así las cosas, la disciplina es el remedio contra los vicios del entendimiento humano, es método que compensa los excesos y defectos y ordena todo para alcanzar armonía [XII, 29].

Esa disciplina tiene un momento y un espacio en la vida del sujeto, que se corresponde con la escuela. Pasado ese periodo, el esfuerzo puede ser inoperante: «Porque no podaron los arbolillos o patrones antes de la plantación; esto es, no

limpiaron el espíritu de ocupaciones superfluas, sujetándolos con prudencia por medio de la disciplina y obligándolos a adquirir el orden» [xvi, fundamento iii, error 3]. Maestros, preceptores y padres constituyen el medio más eficaz para estimular a los discípulos hacia la vida honesta, en cuanto fieles guardianes de la disciplina doméstica [xxiii, 15]. Se espera que estos guardianes conozcan el fin de la juventud, así como la materia y la forma de la disciplina, para que no ignoren por qué, cuándo y de qué manera deben emplear una beneficiosa severidad [xxvi, 2].

Es menester considerar el lugar de la pedagogía, que junto con las disciplinas escolares irrumpe en la escena de la escuela moderna, ocupándose de aspectos distintos del niño y del joven. La primera, la pedagogía como tecnología (Carvajal, 2006), llega sobre el cuerpo contribuyendo a su configuración, para situarlo en un espacio-tiempo relacional, lo que brinda suficiente soporte para que el conocimiento de las disciplinas escolares tenga asidero, lo que estremece al sujeto mediante el saber encarnado del sujeto maestro que lo enseña.

Este último efecto se relaciona más claramente con la formación, comprendiendo que ella requiere de la participación del sujeto que está siendo formado (Bustamante). ¿Es posible pensar que la formación le es más pertinente al joven que al infante, y que la disciplina, aplicada en la educación sobre el cuerpo, logra que la formación sea posible si el sujeto lo decide?

Podemos afirmar, entonces, que no es capricho ni necesidad disciplinar el cuerpo del escolar; resulta, en cambio, un imperativo humano a la hora de educar y formar con independencia de la época y en consideración a la condición humana. Cabe reconocer que la disciplina es el medio a través del cual los discípulos se hacen verdaderos discípulos [xxvi, 1].

Sin embargo, vale la pena aclarar —dice Comenio— que la disciplina debe aplicarse solo en los discípulos que tuercen el camino y no para enmendar lo hecho, sino para evitar que eso vuelva a ocurrir [xxxi, 3]. Debe emplearse la corrección de las costumbres con rigor y no por motivos del estudio o las letras, ya que en el marco de una buena organización de los estudios, ellos serán capaces de estimular el entendimiento. Cuando eso no ocurre, señala el autor, se debe posiblemente a errores del enseñante, a su forma de enseñar. Se podría afirmar que ha sido una enseñanza sin método.

A propósito del método, según Comenio se han de emplear

[...] palabras educadoras, de estímulo o de reprimenda, teniendo especial cuidado en que, ya enseñe, ya exhorte, bien ordene, bien reprenda, procure efectuarlo ostensiblemente, con afecto paternal, para edificar a todos sin perder a ninguno. Si los discípulos no advierten este afecto claramente y no se persuaden de él, la disciplina se relajará con facilidad y los ánimos se predispondrán en contra suya. [XXVI, 9]

Empero, continúa, si estos procedimientos suaves no son suficientes, será preciso recurrir a remedios más violentos para lograr el propósito de la educación, a no ser que resulte ser un incorregible o un frigio que solo se enmienda a fuerza de golpes [XXVI, 9]. Vale la pena, afirma en su obra, tener siempre presente que la disciplina excesiva puede perder las inteligencias, de allí que la medida, el conocimiento y la justa aplicación resultan elementos imprescindibles al enseñante [XXVI, 4]. El empeño ha de ser el de estimular a todos para que cumplan sus deberes con viveza y entusiasmo desde una extremada prudencia.

Entre las faltas a las buenas costumbres, Comenio señalará varias, a saber: impiedad, como blasfemia, obscenidad a la ley de Dios; contumacia y malicia deliberada o desobediencia hacia el preceptor; y soberbia y altanería o envidia y pereza hacia algún condiscípulo el cual pidiera ayuda [XXVI, 6]. En palabras del autor: «la disciplina debe dirigirse a mantener la reverencia respecto a Dios, la afabilidad para con el prójimo y la constancia en los trabajos y ocupaciones de la vida, desde el uso y práctica continuados» [XXVI, 7].

De lo anterior se deducen algunos de los pasos sugeridos para alcanzar la disciplina en la escuela. Comenio dice: «[...] nadie deje de recibir la enseñanza debida», pues «todo el que ingresa en las escuelas para ser instruido debe quedar sometido a la disciplina común». A la vez, deberán atenderse los distintos grados que ella tiene:

El primero es la atención constante. Como no hay que confiar nunca lo bastante en la diligencia e inocencia infantil (son descendencia de Adán) deben ser seguidos con la vista por donde quiera que se dirijan. El segundo, la reprensión, mediante la cual los que se extralimitan son traídos de nuevo al camino de la razón y el deber. Por último, el castigo, si se resisten a obedecer las indicaciones o advertencias. [XXXII, 17]

En relación con el castigo, son varios los aspectos que el autor atiende. Para él, es una estrategia necesaria, pero no siempre conveniente para enderezar una conducta. En lo posible, deberá convencerse al estudiante o al niño de cambiar ciertas formas de comportamiento mediante la razón antes que por medio de la imposición violenta. «Otra cosa es que todo cuanto se proponga a la juventud con arreglo a su capacidad se le exija con tanta mesura que nada haga contra su voluntad, sino con entera espontaneidad y buen ánimo» [xxvi, 13]. De lo anterior se colige el interés de Comenio por desterrar de las escuelas tanto las varas como los azotes: «[...] no solamente por engendrar torpeza de carácter, que suele ser propia del entendimiento servil, sino por la maldad que lleva añaña las más veces [...]» [xxvi, 13]. Convencerlos, o usar refuerzos positivos es lo más aconsejable; por ejemplo,

Unas veces con ásperas palabras y públicas amonestaciones; otras, alabando y ensalzando a otros: ¡Aquí tenéis a éste o aquél, qué bien atiende, con qué seguridad aprende todo! ¿Estás tú embobado? Otras veces hay que estimular por medio del ridículo: ¡Mira qué simple eres! ¿No entiendes una cosa tan sencilla? ¿Estás en tu juicio? [xxvi, 5]

Sin embargo, la práctica de una disciplina moderada no funciona en todos los casos, por lo cual el uso de los golpes se considerará pertinente, siempre y cuando sea esporádico y genere, antes que otra cosa, miedo en el grupo que pretenda infringir la norma impuesta. Vale la pena recordar que, según el autor, la disciplina es indispensable para prevenir y contrarrestar el mal,

[...] con reprimendas y castigos, con palabras y azotes, conforme la gravedad del asunto lo demanda: siempre a continuación de la falta, para sofocar en su primer brote al vicio que nace, o mejor, si es posible, arrancarle de raíz. Así, pues, debe mantenerse en las escuelas severa disciplina, no tanto para las letras (que rectamente enseñadas son goces y estímulos para el ingenio humano), cuanto para el fomento y guarda de las buenas costumbres. [xxv, 18]

Consideraciones finales acerca del castigo son, según Comenio, sopesar el que la disciplina no funcione en la clase como responsabilidad de quien enseña y no de quien aprende [xxvi, 4], y «[...] tener cuidado de no utilizar este procedimiento sin justa causa o con excesiva frecuencia, no sea que demos fin a los remedios extremos antes que los casos los requieran» [xxvi, 9].

A modo de coda en este primer apartado:

[...] si quitas el agua a un molino, se parará al momento, si suprimes la disciplina en una escuela, forzosamente han de retardarse todas las cosas. [...] No hay que inferir tampoco de esto que la escuela debe estar siempre llena de gritos, golpes y cardenales, sino, por el contrario, colmada de vigilancia y atención, tanto por parte de los que aprenden como de los que enseñan. [xxvi, 1]

Toda disciplina es organización, límite, orden. El empleo riguroso solo deberá aplicarse en escasos momentos y con muy pocos discípulos; si algo distinto se produce, estaremos hablando de malos enseñantes y malas escuelas.

Educación o formar

Nadie tiene en su mano disponer cómo han de nacer los hijos, pero es facultad nuestra que se hagan buenos con una recta educación.

[xii, 25]

La educación coincide con un periodo largo de la vida, hablamos de los primeros veinte a veinticuatro años para educarse, tiempo en que el sujeto se desarrolla y aprende lo necesario para la adultez [vii, 6]. Este periodo, al parecer constante en la historia, se mantiene como condición de existencia y desarrollo de lo humano aun en medio de la disparidad de escenarios que se hacen comunes desde el siglo xvi bajo el nombre de *escuela*. Dicho espacio, según Comenio, deberá brindar lo necesario para preparar a todas las cosas de la vida [vii, 6].

No es escaso en la actualidad el rechazo a la escuela por homogeneizadora. Comenio nos ofrece elementos que pueden explicar la necesidad de unos mismos principios adelantados en la escuela, propósitos de la educación de las sociedades:

[...] como en el útero materno se forman a cada hombre los mismos miembros, manos, pies, lengua, etc. aunque todos no han de ser artesanos, corredores, escribientes u oradores, así en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros. [x, 18]

¿Cómo pensar una escuela para todos que forme de manera individual sin elementos comunes? Quizá otra manera de escolarización, para otros fines.

Si partimos de considerar lo que nos hace humanos, dicha educación que se pretende no puede no ser general y aplicada simultáneamente, afirma Comenio. Dicha sincronía se haría hasta donde sea posible, para que todos se estimulen y animen mutuamente. La vida en común supone educar en esas virtudes que permiten a los humanos vivir juntos: modestia, concordia y cortesía mutuas. Por otro lado, señala, lo inconveniente y ligero de

[...] querer determinar a los seis años la vocación de cada uno para las letras o para los oficios, porque todavía en esa edad no se han manifestado la capacidad del entendimiento ni la inclinación del espíritu. Tampoco los hijos de los ricos, los nobles o los que dirigen el Gobierno son los únicos que han nacido para dichas dignidades, y, por tanto, para ellos solos debe reservarse la escuela latina, dejando a todos los demás como inútiles y sin esperanza. El viento sopla por donde quiera y no comienza a soplar siempre en un tiempo determinado. [XIX, 2]

Todo lo anterior resulta en habilidades del enseñante, quien deberá, según Comenio, «emplear racionalmente su arte en la plantación» [XII, 25].

Insiste en señalar, a lo largo de su obra, la necesidad de educar en las virtudes, antes que nada para evitar que los vicios se apoderen del espíritu, «pues si no siembras con buena semilla el campo, ciertamente que producirá hierbas» [XXIII, 13]. Puede suceder que algún inepto sea expulsado o dejado atrás por la educación, si es que el castigo como última opción no tiene efecto [XXVI, 9]. Entre las virtudes señaladas aparece la templanza, la cual se alcanza mediante la educación corporal.

El silencio que hace posible el aprender, el escuchar para luego dialogar, «será el camino más breve en la educación de la juventud acostumbrarla, no sólo a comprender cuanto le es útil, sino a hablar acerca de ello con soltura, circunspección y facilidad» [XIX, 35]. Por otro lado, y en relación estrecha de la educación corporal, se habla acerca de inculcarles a los niños el tomar la comida y la bebida, el sueño y la vigilia, los trabajos y recreos, hablando y guardando silencio, durante todo el tiempo de su educación, sin excesos y fastidio [XXIII, 6]. Por ello se propone el habituarlos

[...] a no estar siempre charlando y decir todo lo que se les venga a la boca; por el contrario, deben saber callar con motivo y siempre que el caso lo requiera, o sea cuando otros hablan; mientras se halla presente persona de respeto o cuando se trata de cosas que deben callarse. [XXVIII, 20]

La soltura al hablar —como mejor lo expresa el autor, la honesta desenvoltura— se consigue con el trato frecuente con personas honradas y en la obediencia a lo que ellos les ordenen. El preceptor deberá corregir con sumo cuidado cualquier asomo de abandono, imprudencia, rusticidad y orgullo corrigiéndolos a tiempo [xxiii, 23].

Señala Comenio que todo lo anterior, entendido como educación completa, habrá de conseguirse empleando el tiempo de la juventud «(No tenemos aquí un arte solamente que aprender, sino todo el conjunto de las artes liberales con todas las ciencias y algunas lenguas), esto es, desde la infancia hasta la edad viril, veinticuatro años, distribuidos en periodos determinados» [xxvii, 2].

En relación con esos periodos determinados, Comenio señala que

[...] en la primera escuela materna se atenderá principalmente al ejercicio de los sentidos externos, para que se habitúen a aplicarlos con exactitud a sus propios objetos y distinguir unos de otros. En la escuela común se ejercitarán los sentidos interiores, la imaginación y la memoria, con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua leyendo, escribiendo, pintando, cantando, numerando, midiendo, pesando y aprendiendo de memoria cosas diversas, etc. En el Gimnasio se procurará formar el sentido de la reunión de todas las cosas, el entendimiento y el juicio, por medio de la Dialéctica, Gramática, Retórica y las demás ciencias y artes reales enseñadas por el qué y el cómo. Las Academias atenderán principalmente a la formación de cuanto procede de la Voluntad; esto es, enseñando a conservar las facultades en perfecta armonía (o restablecer la armonía si ha sido perturbada), el alma mediante la Teología, la inteligencia por la filosofía, las funciones vitales del cuerpo por la medicina y los bienes externos por la jurisprudencia. [xxvii, 6]

Es necesario encomendar a la prudencia de los padres la formación de esta primera edad en las denominadas escuelas maternas, afirma el autor. No obstante, en consideración a un saber que no les es propio, recomienda escribir un librito de advertencias a los padres y las madres para que no desconozcan sus obligaciones. Entre los asuntos que dicho libro, titulado *Informatorio de la Escuela materna*, deberá tener están los aspectos que es necesario incluir en la educación de la infancia, las circunstancias de la práctica y los procedimientos de dicha enseñanza [xxvii, 23].

Respecto de lo anterior, es notorio el uso similar de las palabras *educación* y *formación*. Por ejemplo, cuando señala que «la formación del hombre debe

empezarse en la primavera de la vida; esto es, en la niñez» [xvi, 24], también al indicar que «los que han de ser transformados en hombres no deben salir del taller antes de su total formación» [xvi, 24], además cuando afirma que «pecan en esto los Preceptores que pretenden realizar la formación de la juventud que les está encomendada dictando y exigiendo mucho a la memoria sin una diligente investigación de las cosas» [xvi, 36], finalmente, al asegurar que «cuanto más tardíamente se empieza la formación mayor será la dificultad que se encontrará, por estar ya la mente ocupada con otras cosas» [xvii, 8a].

Así las cosas, se podría decir que el uso, al parecer indiscriminado, de los dos vocablos dista de los análisis que se han venido alcanzando en las discusiones sobre la investigación en curso y en el que participan dos grupos de profesores involucrados. En tal sentido estableceré si definitivamente Comenio hizo un uso similar de estos dos vocablos o reveló algunas diferencias que permitan vislumbrar aspectos diferenciadores como asuntos estructurales de la condición humana respecto de educar y formar.

Para comenzar, detengámonos en esta primera afirmación: formar, al parecer, supone más que aprender, se trata de obrar:

Es conveniente comenzar a instruirnos para las acciones de la vida, no sea que nos veamos forzados a decaer antes de haber aprendido a obrar.

Pues aunque agrade a alguno pasar la edad aprendiendo, es infinita la multitud de cosas que el autor de ellas ofrece a nuestra grata especulación. [vii, 3]

Al detenernos, se puede inferir que hay un momento en ese proceso para aprender, y otro para obrar. Ambos en la gran etapa humana del desarrollo. La primera podríamos designarla como *educación*, la segunda como *formación*, porque el aprender es más de la infancia y el obrar de la juventud.

Frente a esta segunda afirmación:

Para que el hombre pudiese formarse para la Humanidad le otorgó Dios los años de la juventud, en los que inhábil para otras cosas fuera tan sólo apto para su formación. En efecto; el caballo, el buey, el elefante y otros muchos animales alcanzan entre el primero y el segundo año su estatura completa; el hombre es el único que lo hace de los veinte a los treinta. [vii, 6]

se puede afirmar que la formación tiene lugar entre los veinte y los treinta años. En este momento, según Bustamante, se produce la formación en cuanto efecto, mediada por la participación del aprendiz, movido por el deseo.

En la tercera afirmación que presenta, «Obran con ignorancia los que al encargarse de muchachos mayores y adolescentes para educarlos no empiezan por la formación de las costumbres, con el fin de que, domadas sus pasiones, sean aptos para todo lo demás» [xvii, 8c]. Aquí parece haber una contradicción, puesto que ha venido señalando que la educación de las costumbres debe comenzar en los primeros años. Si habla de los muchachos mayores y adolescentes, dichas costumbres vienen siendo educadas de tiempo atrás y no deben descuidarse; su enseñanza se debe mantener mediante la vigilancia en pro de favorecer la aptitud para todo lo otro que se espera aprendan. Es decir, para este caso la formación y la educación se utilizan como sinónimos.

En la última afirmación, y en consideración al progreso continuo de la naturaleza que termina lo comenzado, el autor lo equipara con la escuela, señalando primero la importancia de la progresión de los conocimientos, segundo, el valor de fijar dichos conocimientos mediante la memorización [xviii, 31], tercero, que «no es aptitud para el estudio lo que les falta, sino afición, y por eso es inútil y fastidioso obligarlos en contra su voluntad». Este último refiere la idea de «afición» como elemento central para el estudio, y ¿qué es la afición que no sea «gusto», «interés»... por qué no, «deseo»?

A continuación, refiere la cita de Aristóteles y sus análisis, para reforzar lo afirmado recientemente:

[...] era innato en el hombre el deseo de saber; y así lo hemos expuesto en el capítulo v y en el xi, que antecede. Pero, bien porque la indulgencia de los padres tuerce la natural inclinación de los hijos; bien porque la presunción de los compañeros les inculque vanos conocimientos, ya también los mismos muchachos se desvían de los estímulos innatos en el alma por sus ocupaciones cortesas o palaciegas o por el espectáculo de cualesquiera otras cosas exteriores; de aquí proviene que no hay deseo de lo que se desconoce y no pueden fácilmente recobrase. [...] Si intentamos corregir en tales individuos aquella torpeza adventicia, y volver la naturaleza a su primitivo vigor, seguramente se aparecerá la inclinación a saber.

Respecto de lo anterior, Comenio se ocupará del enseñante y se interroga acerca de si el que se dedica a formar la juventud se preocupa en hacerla antes apta para recibir la formación. Se responde volviendo a preguntar: «¿qué preceptor prepara al discípulo antes de sus lecciones haciéndole apetecer la cultura y apto para ella y, por lo tanto, sometido a él en todo?». Afirma, después, que

[...] cada uno casi como le encuentra le acomete; luego le tornea, después le forja, le peina, le teje, en seguida le aplica sus reglas y quiere que al momento esté pulimentado y brille; y si esto no ocurre tan pronto como se desea (¿y cómo va a suceder, digo yo?), se indigna y enfurece.

[xii, 17]

Podríamos cerrar señalando que Comenio deja una puerta abierta a considerar la formación como efecto de la educación: «En efecto, puesto que educar a la juventud es procurar la formación y mejoramiento de la Iglesia y la República» [xxxiii, 13]. Por otro lado, considera que el saber al que el joven se inclina es un saber sobre el que obra su deseo, dirá la afición, la inclinación. Lo que no se distancia, al contrario, se acerca a la diferenciación planteada entre educación y formación.

Obras citadas

Bustamante Zamudio, Guillermo. *La formación como efecto*. Aula de Humanidades, 2019.

Carvajal, Germán. «La lógica de la pedagogía: entre el saber y el deseo». *Pedagogía y Saberes*, n.º 23, 2006, 77-85.

Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*. 1632. Akal, 2012.

Foucault, Michel. *Arqueología del saber*. 1970. Siglo XXI, 1983.

---. *Nietzsche, la genealogía, la historia*. 1975. Pre-Textos, 1992.

Prieto Bernal, Hernán Felipe. *Mente sana en cuerpo sano*. Conferencia Latinoamericana de Educación Física, Cultura y Sociedad. 1996.

CUERPO, LENGUAJE Y DESEO EN LA *DIDÁCTICA MAGNA* DE COMENIO

William Y. Garzón-Tovar

Introducción

El hombre, en la *Didáctica magna* es imagen y delicia [I, 2] del Dios judío que, orgulloso de su creación, se regodea; milenios después de la decepción, ya cristianizado, entiende que su soplo no es suficiente para salvar al hombre de su debilidad. Esta, por su parte, no radica en la materia de la que está hecho, pues carne de la misma carne será la salvadora; además, en el comienzo el único fin del hombre era la contemplación y goce de las otras obras de su creador, ellas mismas inocentes todas y dignas de contemplación. La desobediencia no puede tener causa, pues sería Dios la única disponible, lo que requiere al libre albedrío [xx, 19] como chivo expiatorio. Pero el libre albedrío es necesario para salvarse o condenarse por cuenta propia, esto es, pos-condena: antes del pecado original el hombre no tenía que salvarse y, por tanto, tampoco debería tener libre albedrío. La desobediencia no tiene causa; es un resto de la relación estético-trascendental entre Dios y el hombre, lenguaje mediante.

Dios se equivoca en proferir condena y Comenio lo intuye; pero a pesar de la Reforma (o mejor, también en esta) le toca hacerse el desentendido. Para resarcir al hombre de esta condena, considera la educación como el medio que puede devolverle lo que es suyo, así como evitarle una situación peor, pues la desobediencia conllevó una condena: pena y angustia, ganarse lo que se le había dado y ha perdido. Pero no hacerlo conlleva una nueva condena: sufrimiento eterno.

Magnus

El hombre, vida insuflada, encarnada en una materia-forma moldeada por Dios; digna de goce del creador [iv, 2]; otro del gran otro, de su palabra (¡Hágase!), dinámica irresoluble en la unidad del goce. En la posición originaria el hombre es consciente

de su dignidad, y si nada hubiera cambiado no sería necesario, para Comenio, su educación, cuyo *telos* radica en la preparación para la contemplación *post mortem* o regreso al primigenio estado de la creación [III, 2]. Aunque se quiera apartar de divagaciones teleológicas (especialmente de las teológicas), lo que es la educación para Comenio, y el método que requiere, depende de lo que son para él el hombre y sus respectivas finalidades. Si bien aclara desde los primeros capítulos que el fin del hombre no es de este mundo, el propósito de la educación está dado para cumplirse mientras su vida transcurre en él. Transcurso, «tránsito», en el que el hombre, a pesar de haber sido creado por Dios, desde el falso positivo original debe ser nuevamente formado ya no por Dios, sino por el hombre mismo, ya no en singular sino en plural.

Este cambio estructura un esquema de la formación distinto al esquema creacionista, que de la mera voluntad hace existir la totalidad del hombre: «en un principio, nada es el hombre, como nada existió en la eternidad» [II, 5]. Comenio introduce un devenir de lo humano en su *Didáctica magna* que parte del no-hombre, de una «masa informe y bruta» [II, 5] cuya transformación implica un principio de individuación distinto al de la forma dada por su creador, así como del alma insuflada, a una materia; en este inicio creacionista no hay accidente, la creación toda ella es universal. El hombre es tal y como debe ser. En Comenio, en cambio, el hombre no ha sido creado de una vez y para siempre, y tampoco se trata de una naturaleza humana *in nuce* en la materia cuyo desarrollo espontáneo devenga de manera necesaria en un hombre (cita casos de niños-lobo [VI, 6]). La *Didáctica magna* elabora una antropogénesis finalista establecida en las tres formas de vida [II, 4], no reducida a lo orgánico, a pesar de sus relaciones.

La nada del hombre «inicia en el útero» [II, 5] en cuyo seno la masa informe es preparada para la vida animal; es preparación [II, 11] de un organismo que sea apto para sobrevivir en un medio futuro; es la relación futura de ese cuerpo en formación con los objetos terrenales lo que exige la forma que toma en el útero, aún no completamente, pero ya antes de ser parido. La pregunta es cómo sabe la materia qué forma necesita: desde una postura de la adaptación esto solo puede venir de algo que ya haya superado las condiciones del medio: la gota de sangre paterna [II, 5] (su procedencia). Regresión *ad infinitum* si no existiera el castigo original y Dios. En esto el hombre ya se separa de las demás criaturas, pues Comenio advierte que la creación del hombre no fue directamente llevada a la existencia, sino que a esta precede una preparación de la materia por los dedos de Dios y la insuflación del alma: solo entonces puede predicar, en imperativo, su existencia; la formación

del hombre siempre tiene una secuencia de operaciones. Sin embargo, luego del parto, el hombre ni es mera materia ni «una nada informe». Tiene una materia y un alma, y cada una de estas tiene su forma (sensible y racional), no desarrolladas completamente, pero con posibilidad de hacerlo; «En la escuela común se ejercitarán los sentidos interiores, imaginación y la memoria, con sus órganos ejecutivos, la mano y la lengua» [XXVII, 6]; la formación del hombre por el hombre tiene una estructura distinta al dualismo creacionista de darle forma a una materia informe.

Reproducción y muerte es la primera condena; la información que porta la gota de sangre inicial no tiene por qué remitir a una adaptación ni teoría evolucionista, pues para Comenio es semilla que guarda la imagen divina: los cuerpos en la *Didáctica magna* nacen, crecen, se reproducen y mueren, pero no evolucionan. La forma que desarrolla el cuerpo en el útero de la madre humana lo hace de manera independiente, al igual que la forma del organismo vegetal y animal. Aunque posteriormente entran en relación unos con otros, no se trata de adaptación; Dios ha implantado en la semilla lo que ha de ser; no es mera posibilidad contingente, es potencial con causa final. Cada especie u objeto se desarrolla de manera independiente, por sí misma. Pero estamos hablando del primer desarrollo (uterino para el caso de los mamíferos) de cada especie, no más. La segunda vida, terrenal, es un mixto de vida empírica y reminiscente, en el que primero entran «en función» los órganos formados antes; la función operada por el órgano correspondiente es lo que conforma un sentido (corporal), por lo que puede ocurrir, como accidente, que se forme un órgano, pero no entre en función: órgano sin sentido. De estos sentidos corporales, distíngase el «sentido interno», producto de la conciencia de los primeros que se «manifiesta cuando se da cuenta de que ve, oye y siente» [II, 5]. Esta segunda vida es dirigida completamente por los «sentidos y movimientos» [II, 4]. Los movimientos son bien del alma (relación de deseos y voluntad), o bien del cuerpo (acciones), ambos dirigidos a los objetos [V, 16]; aspecto relacional que tiene un doble talante, de reciprocidad, en el que el desarrollo no es independiente de los objetos con los cuales se relaciona, pero cuyas propiedades no se afectan. Es decir, la esencia no consumada del hombre y hacia la cual «tiende» se logra gracias a la interacción con esos objetos, pero el ser de esos objetos no asigna ninguna de sus propiedades, intrínsecas o extrínsecas, al ser del hombre; permiten y son necesarias a fin de desarrollar su potencial, pero no le agregan nada¹.

1 Esta interacción es recíproca, pues los animales y el campo requieren una elaboración antrópica (amaestrar y arar, cultivar, etc. [VI 3]) para que puedan ser útiles al hombre, contribuir a la finalidad última. En esta relación el hombre tampoco cambia o asigna el ser de las cosas, solo las lleva a su *telos*.

Por su parte, el hombre en su devenir usa los objetos, pero su forma humana no se subordina ni se conforma al objeto. No se trata de una *transformación*, sino de desarrollo [vi, 1]; por más necesario que sea el objeto para este desarrollo, no se trata de adaptación ni evolución (darwinista). Este desarrollo se da en dos órdenes, potencias del alma y fuerzas del cuerpo [ii, 6]. Esta relación con los objetos posibilita a su vez la «distinción» de las diferencias de las cosas; el «entendimiento» [ii, 5]. Finalmente, «la voluntad asume su función directora, aplicándose a ciertos objetos y apartándose de otros» (ii, 5).

El desarrollo está definido en una gradación, en la que el término primero es una masa informe, y el último, el alma contemplativa *post mortem*. Lo anterior implica que el objeto primordial para el cumplimiento del *telos* humano es el cuerpo mismo, como mediación necesaria por la cual los sentidos imprimen en el alma el conocimiento de las cosas.

En el esquema semiempirista² de Comenio no parece encajar bien el tinte platónico de la contemplación en el que, supuesta una vida conforme al conocimiento, el alma accede *post mortem*, a la vida meramente contemplativa, pues para Comenio es radical la necesidad de los sentidos en el proceso de conocimiento³; la función del cuerpo (sus sentidos) es imprimir en el alma las formas de las cosas. Además, uno de sus postulados es comenzar temprano en el hombre, no solo por la decadencia del carácter impresor del cuerpo y el de la plasticidad del alma (a pesar de la infinitud del entendimiento [v, 4]), sino porque solo cuenta lo que se hace en la vida terrenal, después nada vale, en la eternidad. Comenio no puede evitar la ambigüedad, rayana en la contradicción, de un empirismo de la caída (en el *Leteo*), esto es, un conocimiento tendiente a la divinidad con base necesaria en un cuerpo que, al tiempo, embadurna y entorpece las verdades eternas, o la vida intelectual [ii, 4]. Además, el desarrollo del hombre al final se deshace del cuerpo, y el hombre verdadero es finalmente ¿aquella alma que, luego de usar el cuerpo y desecharlo logra salvarse? (De hecho, la «verdadera vida» viene después de la

2 Por conocimiento empírico se entiende en la *Didáctica magna* el conocimiento por medio de los sentidos corporales, la experiencia sensible; así como un tipo de experiencia no sensible, o sentido interno. Sin negar los problemas (teológicos) que esto suscita (y que no pueden ser tratados aquí), al igualar el conocimiento de los ángeles y el humano, en cuanto conocimiento *experimental* (vi 3). No hay necesidad de alusiones a la posterior tradición filosófica.

3 Que de un niño de 7 años (v, 5), o un ermitaño (v, 8), alguien hábil e inteligente pueda sacar todas las cosas de su razón, implica que su sentido interno (Dios y Cristo como se verá) ha sido formado y no se quedó en lo «bestial», para lo cual ha sido necesario el uso de los sentidos y de formación esos primeros siete años, que haya aprendido a hablar, si no, sería una bestia más. El conocimiento de lo demás solo se sustenta en la teoría de la reminiscencia y la omnipotencia, omnisciencia, etc. de Dios y de Cristo como «Sabiduría». Véase la sección «Lenguaje».

muerte [iii, 1]); o, ¿el verdadero hombre es solo aquel que logra educarse (antes de morir) y ya vuelto hombre tiene la posibilidad (libre albedrío) de salvarse (o condenarse)?, hombre ya hecho, pero con un fin (salvarse en mera contemplación que se «derrite», fundiéndose en Dios) que solo se cumple al deshacerse del cuerpo (sin que sea esto la causa de la salvación)?

«Nadie puede creer que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre» [vi, 3]. El hombre es algo que debe formarse mediante un proceso, a través del cual siempre es un hombre, atendiendo a su originaria dignidad, pero en el que a su vez Comenio marca un punto de inflexión: el haber aprendido a formar su propio hombre. «Aprender a» formarse⁴ constituye la consecución de lo humano. Este tipo de aprendizaje permite al hombre, gracias a su primera o verdadera naturaleza, *recordar* sus orígenes, al que ha de volver [v, 1]. Lo curioso es que en el momento que «aprende a formar su hombre» es porque ya tiene su forma de hombre (verdadero), efecto de haber sido ya formado por otros hombres que a su vez hayan sido así, también, formados. No se trata solo del cuerpo y sus sentidos, pues la segunda vida (también racional) trata no solo de conocer objetos, sino de una formación ética, preparación para la siguiente. Esta formación se requiere por cuanto la natural providencia [v, 2] por la cual el hombre «tiende» a Dios está «corrompida» por el pecado original [v, 21], lo que introduce el dualismo del bien y del mal en la *Didáctica magna*, que se traduce en el carácter instrumental y «utilitario» de la formación. En la *Didáctica magna* la dualidad conflictiva del hombre no es precisamente la de alma-cuerpo, sino la de su primera naturaleza y su corrupción; la *formación*, en Comenio, es el medio o instrumento para decantar o pulir esta, y permitir desarrollarse libremente la primera. Todo cuanto ayuda y permite formar en este sentido es lo útil y, en cuanto conduce a lo providencial, lo bueno.

El hombre tiene deseos no malos en sí mismos, pero corrompidos con una tendencia a preferir la malo en cambio de lo bueno. Aclárese que lo malo no se dice tampoco de los objetos hacia los que se dirige la tendencia maldita, pues son creación divina, epifanía de su bondad. La tendencia a preferir lo malo, y lo malo mismo no se distinguen de la misma manera que lo hacen acción y objeto de la acción, sino la ya mencionada «utilidad», pues todo lo que no se dirige a la toma

4 Distíngase del mentado *aprender a aprender* cuando se remite a un proceso alienante del aprendiz en la vorágine de objetos infinitamente posibles, abyecto, desde la mirada de Comenio, por cuanto lo humano se rebaja al objeto del momento. En cambio, el aprender a formarse centra lo humano como fin, al cual todas las demás criaturas y cosas están subordinadas: «Dueño de ellas y de sí mismo» (iv 4).

de conciencia o recuerdo de y retorno a la primera naturaleza, es malo, o inútil⁵. No es que Comenio no sepa exactamente qué es lo malo de lo que se culpa al hombre, solo que la *conciencia* en el hombre de su dignidad, fin de la formación [I, 4], no se reduce al campo epistemológico, sino que está dado por un imperativo ético amplio en relación no solo con otros hombres, sino que incluye además a las otras criaturas y objetos, que tienen su propia naturaleza providencialmente dada. Podría parafrasearse este tipo de imperativo armónico: «toma a las demás creaciones, así como a ti mismo, como fines en sí mismas, y no como meros medios». La maldad o segunda naturaleza (pecaminosa) se manifiesta por determinada relación con lo demás (lo otro), la cual deviene inútil para someterse a las disposiciones de su primera naturaleza, esto es, su finalidad. El mundo y todo cuanto en él hay es providencia inmanente, finalidad jerarquizada en el que el fin primero es el fin del hombre. Jerarquía en la que las finalidades secundarias de criaturas y objetos no entran en contradicción con la finalidad del hombre al estar ordenadas según una coherencia armónica general, primigenia, que se da en cada uno de sus contenidos: de esta manera, animales (humanos [v, 13] y no humanos), cosas orgánicas y no orgánicas [iv, 8], así como sus respectivas acciones [v, 16], procesos de desarrollo y crecimiento poseen su propia armonía [v, 14]. El problema surge cuando el hombre, mediante determinadas acciones, no respeta esta armonía establecida y su relación se ve así corrompida.

[...] puede ostentarse la denominación de animal racional si se conocen las causas de todas las cosas. Ser dueño y señor de las criaturas consiste en poder disponer de ellas conforme a sus fines legítimos para utilizarlas en provecho propio; portarse entre las criaturas y en todas partes de un modo regio; esto es, grave y santamente y guardar la dignidad otorgada (poniendo sobre sí la adoración de un solo Criador; considerando a su nivel a los Ángeles [...] y teniendo muy por bajo de sí a todas las demás cosas); no someterse a ninguna criatura, ni aun a la propia carne, sirviéndose generosamente de todas ellas y no ignorar dónde, cuándo, de qué modo y hasta qué punto se debe prudentemente utilizar cada cosa; dónde, cómo, de qué modo y hasta dónde hay que condescender con el cuerpo; dónde, cómo, de qué modo y hasta qué punto se debe servir al prójimo.

5 De hecho, cualquier objeto debería ser útil a esa reminiscencia o formación en cuanto *creación* que da cuenta de su creador (iii, 3).

En una palabra: poder moderar con prudencia los movimientos y las acciones, tanto internas como externas, tanto propias como ajenas. [IV, 4]

Ética y ciencia se ven necesariamente intrincadas en esta armonía finalista, pues se requiere que el individuo conozca por sus sentidos qué son las cosas con las cuales entra en relación. Es este conocimiento es esencial su *telos*, su finalidad, que debe cumplirse mediante su entrar en relación con el hombre, siempre y cuando este proceda con *prudencia*; conociendo su propia forma de ser y su finalidad, que ya no solo es ética como en los objetos, sino que tiende, además, hacia Dios [v, 18]. Introducción nuevamente de la religión, tríptico formativo del hombre (ciencia, ética y religión). Consecuencia importante es que, a pesar del orden secuencial del método de la enseñanza, la formación exige la simultaneidad de los tres aspectos, pues cada uno depende del otro; imbricación ineludible: ciencia, ética y religión,

[...] estas cosas están tan unidas que de igual manera que el hombre debe ser no sólo prudente consigo mismo, sino también honesto y piadoso; así también, no sólo las costumbres, sino la ciencia y la piedad deben emplearse con el prójimo, y en honor de Dios no sólo la piedad, sino las costumbres y la ciencia han de ejercitarse. (x 9)

Si bien la penúltima cita incumbe a todo hombre que existe en el mundo, la última parte («tanto propias como ajenas») remite de manera especial a los padres, nodrizas, preceptores e instructores (y clérigos) responsables de la formación, por cuanto sus acciones se refieren a una intervención en las acciones de los demás. «Acciones sobre acciones posibles» (Foucault, «El sujeto y el poder», 15) de otros, como lo definirá un francés estudioso de esta época disciplinar. Al respecto, recomienda Comenio el objetivo terrenal: la educación universal, tanto ricos como pobres, mujeres y hombres, a pesar de lo cual establece una distinción: los que llegan a dominar a los demás deben estar «imbuidos» de sabiduría y tener «ojos para guiar el camino», lengua para interpretar la palabra (Escrituras) y la «espada para la batalla», mientras sus súbditos «deben estar ilustrados para saber prudente y sabiamente obedecer a los que mandan; no obligados de modo asnal, sino voluntariamente por amor» [VI, 8]. Si bien la formación requiere disciplina, esta se entiende en oposición a la violencia corporal, no coherente (prudente) con su *dignidad* de hombre («injuria a Dios» [VI, 9]: la formación, que incluye aun el castigo o la corrección, debe hacerse con «amor», de manera que pueda tener como efecto en el alma del estudiante la aceptación y no el rencor; ganarse su *voluntad*.

La relación del castigo con el *telos* humano exige una función acorde a lo que lo hace posible y real, es decir, el castigo mismo tiene un fin subordinado a la condición humana en armónico engranaje didáctico. El aludido Foucault (*Vigilar y castigar*) lo define como el *isomorfismo* del castigo disciplinar «a la obligación misma: es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada [...] Castigar es ejercitar» (p. 210); esto permite su integración «desde el interior a la eficacia productiva de los aparatos», al tiempo que contribuye al «crecimiento de esta eficacia y a la utilización de lo que produce»; principio de «suavidad-producción-provecho» (p. 252).

La conciencia prudencial en la *Didáctica magna* remite a conocer la racionalidad del todo, su armonía (desequilibrada por la condena-caída⁶), a la que el hombre debe unirse con prudencia; relacionarse sin esta significa someterse indignamente (adaptación). Es esta razón de todo lo que explica el método de «imitación» de la naturaleza, pues esta, sola, no tiene otra opción que seguir su recto camino (a menos que el hombre, al tomarla como *mero* medio, se lo impida). Imitación no de su aspecto más sensible, pues el hombre no es equivalente a la naturaleza (se mostró al inicio), sino de su «razón»: esto hace distinguir la imitación de Comenio de la acción de realizar idénticas operaciones, pues se trata de la *analogía* entendida más según la primera acepción de la RAE, «f. Relación de semejanza entre cosas distintas», que la tercera, «f. *Biol.* Semejanza entre partes que en diversos organismos tienen una misma posición relativa y una función parecida, pero un origen diferente». Pero además, en el obispo Comenio, se puede aproximar a la tercera (definición de la RAE): «f. Razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes», siempre y cuando se entienda por *atributo* lo que en la naturaleza hay de divino y lo que habita en el hombre (en su corazón⁷ [primera naturaleza]) corrompido (segunda naturaleza), pero que hay que «excitar» y purificar mediante la *formación*, tercera naturaleza que, finalmente, en el cristiano Comenio se identifica con la primera, pues es

6 En la sección «Lenguaje» se explica la relación entre lenguaje y pecado (mal), que posibilita hablar de la caída como *efecto* (o equivalente) y no como *causa* de la condena proferida por Dios.

7 Cf. Comenio (*El Laberinto del mundo y el paraíso del corazón*) en donde Dios le habla (*ordena*) al peregrino «date la vuelta al lugar de donde saliste, regresa a la casa de tu corazón» [xxxvii, 1], acto seguido el peregrino obedece y cierra lo sentidos entrando en su propio corazón [xxxvii, 3]; luego, una luz desciende, toma figura humana y lo saluda como «hijo y hermano mío» [xxxviii, 2]. Finalmente, aquel que descendió pregunta: «¿Y dónde hallar a Dios si no es en su templo? ¿y dónde está el templo del Dios viviente si no es en un templo viviente que preparó él mismo en tu propio corazón?» [xxxviii, 2].

precisamente esta unión lo que se considera la armonía hacia la cual la formación debe preparar al hombre.

Al nivel de lo sensible, el método de «imitación» de la naturaleza se entiende como la semejanza entre dos relaciones distintas (de cuño platónico [matemático] y aristotélico, según Dorronsoro: una relación entre aves y sus crías se relaciona con la relación entre padre hijos o, entre el árbol y su crecimiento sin poda, se relaciona con otra relación, la de preceptor y estudiante (analogía entre alimento de recién nacidos; y analogía de la formación, correspondientemente). Pero en la *Didáctica magna* esta imitación es posible gracias a un segundo nivel (el del atributo); la analogía, a este nivel y para Comenio, se funda en suponer que en las relaciones simétricas entre naturalezas distintas hay algo fundamental que los unifica en cuanto ambas son creación divina. Décadas después Spinoza escribirá, en «Definiciones IV» de la primera parte de su *Ética*, que entiende por *atributo* «aquello que el entendimiento percibe de la sustancia en cuanto que constituye la esencia de la misma».

Deseo harmonicus

Establecida una distinción dualista entre naturaleza armónica (divinidad) y tendencia hacia la desarmonía, es posible entender la relación entre formación, deseo y disciplina en la *Didáctica magna*. En el paraíso había goce para el hombre, y del hombre, o en su contemplación, se gozaba Dios; goces trascendentes, intelectuales o espirituales: contemplación estética. Pero si Comenio reivindica tanto la plena representación de Dios por la figura del hombre [IV, 5], no se evita por completo, por un lado, el oxímoron de un goce estético sin sentidos (sin cuerpo); o caer en la herejía de asignarle sentidos a Dios, por otro lado (Dios contempla y se goza en la imagen de su creación [V, 18], posible solo a través de sentidos). El uso, por Comenio, de aspectos de la teoría platónica dificulta la coherencia con el creacionismo judío en el que el cuerpo precede al alma, comete el error (desde la postura platónica en el que el alma precede al cuerpo) de hablar de sentidos del hombre antes de la caída [III, 3] (caída que es, apenas, la encarnación en Platón, la vida terrestre): al tiempo que en el paraíso el hombre contempla todo «directamente», esto es, intelectualmente, haciendo obsoletos los sentidos y sus órganos, a la vez que postula que Dios o la naturaleza providencial no hace nada en balde, sin un fin [V, 2].

Según lo anterior, la solución comeniana está en que, si bien los sentidos no eran necesarios para conocer, sí los son para recrearse [III, 3] ellos mismos y como medios para el deleite del pensamiento, en la mera contemplación [x, 11]; un *don* de la *gratia* y bondad divina. Sin embargo, esto problematiza entonces la obsolescencia programada de los sentidos en su esquema después de la caída, pues es solo después de la muerte del cuerpo que el alma y su entendimiento viven no solo para la contemplación de las formas que lograron imprimirse mientras hubo cuerpo, sino para acceder a un conocimiento absoluto [II, 10]; los sentidos ya no solo son innecesarios para conocer, sino también para contemplar⁸.

A pesar de que, quizás, la relación mundana es la que más puede interesar en una lectura «actual» de la *Didáctica magna*, y exigir con ello un esfuerzo por desligarla de sus creencias religiosas, la argumentación antropocentrada de Comenio no se sostiene sin su fundamentación teológica. En primera línea de este alegato está el llamativo *deseo*: En el hombre hay deseo en general, y deseos en particular. El primero es problemático, y los segundos también; por idénticas razones: es posible alegar que si solo hay goce como satisfacción de un deseo, entonces Dios desea y, en consecuencia, también el hombre antes de su caída. Sin embargo, esto no parece ser el caso en Comenio, ya que, si bien se goza en el paraíso, parece que el deseo en el hombre es deseo de *volver* al Paraíso, surgido de la «distancia» interpuesta entre su conciencia y su providencial naturaleza, corrupción mediante. Deseo implica distancia (como en Platón: «lo que no se tiene»). A quien no le preocupe lo teológico, lo claro es que el hombre tiene deseos, «inmanentes», de saber [v, 7], deseo que es la misma tendencia hacia Dios, deseo de armonía [v, 13]. Deseo de lo que no sabe y deseo de lo que ha perdido. Más específico, ahora en los sentidos, los deseos particulares en los que el deseo general se expresa y remite a los objetos: «los ojos, oídos, el tacto, el mismo entendimiento, buscando siempre objeto en que emplearse, se dirige, en todo momento, al exterior, siendo igualmente intolerable para la naturaleza viva el ocio que la imposibilidad» [v, 7].

Cabe la pregunta acerca de que alguien pueda desear saber lo que no sabe, o que pueda hacerlo desde su olvido. ¿Cómo el esquema pretendidamente empirista

8 Una posible solución puede ser que, si el hombre es salvado por sus acciones en este mundo, al morir no solo vuelve a su originaria naturaleza (cuerpo y alma) sino que acaece una transformación que intelectualiza por completo a esta, previniendo posteriores recaídas del cuerpo, originalmente dado por Dios y nuevamente usado como chivo expiatorio, pues recuérdese que no se trata del cuerpo en la *caída*. (Nueva zancadilla de las reminiscencias platónicas, que acarrea entender el cuerpo como lastre al servir de modelo interpretativo de las ya de por sí históricas sospechas religiosas de la condición corpórea del hombre; incluso llega a leerse una versión ajustada del mito de la caverna en v, 8, además de nombrar como «Academia universal» el reino divino al que van las almas *post mortem*).

sustenta este deseo de saber [v, 7]? Estos deseos no son condenados en cuanto tales por el moravo, ni mucho menos su satisfacción, pues es el camino del conocimiento, «estímulo de cualquier deseo natural» [v, 7], él mismo es parte de la Naturaleza providencial [v, 8] que posibilita incluso el conocimiento en solitario [v, 8]. Por otra parte, habría que aceptar que el conocimiento empírico realmente se dio antes de la caída, pues la teoría de la reminiscencia explícita en la *Didáctica magna* posibilita acceder al conocimiento de todas las cosas, guardadas en el alma, por el solo «saber preguntar», y esto a temprana edad (siete años; [v, 5]), en relación con lo cual los sentidos apenas prestarían una ayuda al alma para «ponerse en relación con el mundo exterior» y hacer recordar [v, 6]; cosa contingente además («Nada, pues, necesita el hombre tomar de lo exterior [...] porque la sola luz de la razón es forma y regla suficiente de todas las cosas» [v, 5]). Sin embargo, la experiencia era algo con lo que no contaba el hombre primigenio, al punto que Comenio ve en esta falta la causa de su *caída* [vi, 5], y en los conocimientos que aquella le posibilita, los inicios de su salvación.

A pesar de las contradicciones del obispo, hay un esfuerzo por lograr un esquema mecanicista propio de esos siglos, para dar cuenta de las relaciones entre cuerpo y alma: los deseos son las pesas en torno a las cuales bascula la fuerza motriz del alma (no del cuerpo), o sea, «la voluntad» [v, 16]. Esto es muy interesante, debido a que permite establecer que, para Comenio, hay dos tipos de deseos: los que nacen propiamente del alma (internos), homónimos (deseos), y las «pasiones» (externas) de los sentidos. Si bien esta distinción no es explícita en la *Didáctica magna*, y peor aún, Comenio usa ambas palabras para ambos tipos [iv, 6], esta separación obedece a la distinción posible (de dos tipos de deseos) que corresponde a los dos tipos de placeres (estos sí explícitos): del «cuerpo» (externos) y del «alma» (internos) [iv, 11]. Aparte de la voluntad (y sus deseos), el alma se compone de otras dos «potencias», entendimiento y memoria [x, 7], que establecen la parte interna del hombre. Por otra parte, lo externo se refiere al cerebro, el corazón y los órganos sensibles; el primero realiza los movimientos del cuerpo y transfiere las impresiones que las cosas causan a los sentidos, su motor es el corazón. Toda la parte interna se localiza en el cerebro. La razón del hombre, también interna, no limita su morada al alma, pues es lo que lleva a cabo la relación entre los deseos (externos e internos) y las acciones, además de regular la cantidad de deseo [v, 16].

El deseo, de ningún tipo (interior o exterior), aunque mitigado, es rechazado o despreciado en ningún momento de la *Didáctica magna*; por el contrario, es un

elemento necesario en el proceso de conocimiento, siempre y cuando se modere y someta al *telos* de cada cosa con la que se relaciona, en armonía. Su cualidad no es maldita ni se condena, ya que, si es necesario a la operación formadora del hombre y contribuye a su finalidad, no puede menos que ser requerido si no se quiere sacrificar la armonía. Incluso, su método advierte el cuidado necesario para no dejarlo morir, y aún más, ¡producirlo! (o, por lo menos, suscitar, despertar, excitar, etc.), pues sin él (necesario para la «atención») no es eficaz la enseñanza.

Por lo cual, si no se pone demasiado peso con los deseos y afectos, y la razón como llave regula y cierra sabiamente, no puede menos de resultar la armonía y consonancia de las virtudes; esto es, una suave ordenación de las acciones y pasiones. [v, 16]

La concepción relacional y armónica requiere del deseo en forma de la *prudencia*, para lograr que el hombre se disponga a tratar con las cosas exteriores, inacabadas y cuyo *telos* particular requiere sobre sí de acciones (cultivo) particulares del hombre, en determinada y moderada cualidad (prudencial); acciones mediante las que simultánea y recíprocamente el hombre cultiva sus propias disposiciones. A la vez, la tendencia (corrupta) al exceso debe ser morigerada por la *cultura*, equivalente a disciplina [vi, 7], si esta quiere que siga habiendo, como efecto, cultivo; secuencia circular y armónica, efecto mismo de su buen funcionamiento. Armónica circulación del deseo que implica una relación con el continuo ejercicio, modulación del propio cuerpo, pero también del alma misma mediante su ejercitación en la modulación (prudencial) de las demás creaciones, cuya corrupción exige el ejercicio repetitivo.

Corazón

El lugar y la función del corazón en el esquema comeniano permiten una consideración no intempestiva, pues es común en la jerga (a veces rosa) de personas que trabajan en el sector de la educación la recomendación de «dejar huella» en el corazón, frente al conocimiento «intelectual». Se pretende aludir a un aspecto emocional y anímico, en el que el corazón es una metáfora del sentimiento. En cambio, en Comenio es literal: el corazón es la parte vital del cuerpo y, aunque Comenio recomiende el dulzor en el proceso de formación, no es metafórica su recomendación inicial [i, 4] de que todas las «cosas queden esculpidas [...] en el corazón». Lo que permite esbozar las posibilidades de que en esta máquina que es el hombre, luego de la impresión en el alma, de ser tan clara (y repetitiva), la

refracción del entendimiento-espejo termine por imprimir a su vez en una parte del cuerpo. La conciencia en Comenio no sería la mera representación en el alma, como lo es la ideología o la mera *doxa*, sino que el conocimiento verdaderamente consciente está en esta posibilidad corporal de ser impresa por el reflejo de la impresión de sus propios sentidos, entendimiento (espejo) interpuesto.

Aunque la analogía privilegiada por el autor del proceso de conocimiento es la imprenta, sus descripciones del mundo como espejo de la divinidad [III, 3], y del entendimiento como espejo del mundo [v, 4] permiten proponer como analogía tecnológica del proceso «encorazonador» a la «cámara oscura con espejo», cuya luz (de los sentidos) entra de manera horizontal; pero en lugar de plasmar directamente la imagen en la emulsión de plata, se refleja en un espejo (el entendimiento [XX, 4] con una determinada inclinación que redirige la luz a una de las paredes interiores (corazón) de la cámara (cuerpo).

Lenguaje

Comenio supone que el hombre original poseía lenguaje, pero al tiempo lo niega, al imaginar que se trata de un injerto poscaída, esto es, la palabra de Dios y el verbo encarnado es la ayuda que finalmente lo salva de su corrupción [v, 22], tercera *natura* (*naturans*). Había lenguaje, pero solo Dios lo tenía como derecho, pues lo requiere para mandar, mandato que tarde o temprano siempre el hombre evade... Comenio también le atribuye lenguaje al demonio (encarnado en la serpiente) y a Eva (típicos chivos expiatorios), con lo que se puede establecer su analogía con el mito de Prometeo encadenado en el que los humanos acceden a algo prohibido. Usurpadores, arribistas, lo malo no es el lenguaje, es la «altanería» de querer hablar (su desobediencia), exclusivo del altísimo.

También el famoso obispo de Hipona distingue la relación entre Dios y el hombre, y la relación de este con el lenguaje. La primera no debe darse mediante la palabra («locución externa» *De magistro* I, 2), sino en su «interioridad» (en su «corazón», también Agustín distingue «hombre interior» y «exterior»); por su parte, la palabra es útil en la enseñanza, pero no enseña por sí misma, es apenas una advertencia externa. La enseñanza para Agustín únicamente es posible en la interioridad con Dios-Cristo [XIV, 46].

La incesante dinámica entre lenguaje y pecado tiene como base requerimientos comunicativos: para entender la voluntad de Dios, y obedecer, el hombre precisa

del lenguaje; contradicción entre el celo de Dios por el lenguaje (por su posición de señor que manda) y la exigencia de sus mandamientos, que se ve, de manera irremisible, volcada como ira divina sobre los hombres [xxv, 14], destinados a la asimétrica posición. Sin esta no existiría formación. En la *Didáctica magna*, la relación de lenguaje y mandato está dada por la condición a la que se somete al ser engendrados (la vida): «que rindamos a Dios la justa y debida reverencia» [v, 19]; este endeudamiento («natural deseo de Dios») constituye el «vínculo» que une a los hombres con Dios, vínculo que se «excita» en el hombre cada vez que «Dios ilumina con su palabra y espíritu» [v, 20].

Si bien se da un placer (primera naturaleza) de obedecer (misericordia de Dios), se produce también un hartazgo (consecuencia de la satisfacción del deseo), por lo que es menester que, como condición de vida eterna, al momento de presentarse ante Dios, el corazón se «derrita» y entre en la misericordia de Dios, vuelva a una unidad en la que dé

[...] tanta alegría que a menudo arrobado fuera de sí se olvida de sí mismo [x, 12] [...] El deleite en Dios... el corazón se derrite en amor de Dios y nada hace, desea, ni conoce, sino que, sumergiéndose todo entero en la misericordia de Dios, suavemente descansa y saborea el gusto de la vida eterna. [x, 14]

En Agustín, la palabra no enseña, a lo sumo, hace recordar porque tiene la capacidad de «imprimir» (*De magistro* v, 12); es sonido, pero no llega a la interioridad del corazón [xi, 38]. En la *Didáctica magna*, en cambio, la impresión en el corazón requiere de la mecánica corporal propia del empirismo renacentista. Comenio retira del cuerpo la sospecha del pecado original; su corazón puede entrar en relación con el alma sin ensuciarla, y la palabra ahora puede imprimir en los corazones, con ayuda de los sentidos (sensibles e interno), del entendimiento, memoria y voluntad (las tres potencias del Alma [x, 7]). La propuesta de Comenio parte del esquema de Agustín (ambos conciben el corazón como habitáculo [cámara] de Dios en el hombre), pero lo ajusta a la mecánica del Renacimiento en la que el corazón es un órgano corporal y, por tanto, algo externo, a diferencia de Agustín que lo concibe en su interioridad.

Sí, a pesar de su epistemología empirista, en la *Didáctica magna* llega a decir que por la sola razón el hombre puede llegar a la totalidad de las cosas sin necesidad del exterior, el doble ajuste (divinidad del cuerpo y de la palabra) al esquema agustiniano permite salvar la apariencia de contradicción porque hay dos niveles de

conocimiento, aunque en ambos se trata del lenguaje: el nivel interior que es pura Palabra (con mayúscula para Comenio⁹), pues es una inmediata relación con Dios. Y la palabra que requiere de los sentidos para hacer recordar (como en Agustín) y enseñar (lo que Agustín niega, pues para él Dios no requiere que se le enseñe ni que se le ayude a recordar, la relación con él se da en la mudez [*De magistro* II, 2]). Esta interioridad de Agustín (*mentis penetralia*), el «Alma racional» (*De magistro* I, 2), en la *Didáctica magna* es la razón en el hombre, pero ya no solo es interioridad, como tampoco mera exterioridad. Así como en su mecánica los deseos son tanto del alma como del cuerpo, la razón no es cualidad exclusiva de la primera que deba dominar y dirigir al segundo, como tampoco un tercer término que junta el dualismo: la razón pertenece, de manera «inmanente», a ambas; la razón constituye lo que hay de divino tanto en el cuerpo como en el alma («porque sola la luz de la razón es forma y regla suficiente de todas las cosas» [v, 8]). El corazón acoge esta ambigüedad de interioridad y exterioridad, mientras Agustín (al excluir la palabra de la relación con Dios y Cristo en el corazón) separa los sentidos de Dios. En cambio, en Comenio la relación entre Palabra y Dios remite a la unidad que se establece entre Cristo como verbo divino y la primera naturaleza (Dios).

La verdadera filosofía no es otra cosa que el exacto conocimiento de Dios y de sus obras, que no puede aprenderse con mayor pureza que de la misma boca de Dios. Por esto, Agustín, al cantar las alabanzas de la Sagrada Escritura, se expresa como sigue: En ella está la Filosofía, porque todas las causas de todos los seres naturales están en DIOS su Creador. En ella se encierra la Ética, porque la vida honesta y feliz no se consigue sino amando lo que debe amarse y conforme debe ser amado, esto es, DIOS y el prójimo. En ella se contiene también la Lógica, porque sólo DIOS es la Verdad y la luz del alma racional. En ella estriba la más laudable salvación de la República, pues no hay mejor custodia para una ciudad que la que descansa en el sostén de la fe y segura concordia, al amar el bien común, el cual, en su suprema realidad, es DIOS [XXV, 18].

Esta relación entre el lenguaje y Dios habla de la eterna disimetría entre este y el hombre, de la tendencia humana hacia Dios corrompida por querer ser iguales, pero para cuya corrección Dios accede parcialmente a prestar al hombre el lenguaje

9 En Comenio (*El laberinto del mundo*) el encuentro entre el peregrino y Cristo (su enseñanza) no es más que una conversación, con la disimetría en que, si bien ambos son hermanos, el peregrino es a la vez, hijo, y su hermano, su padre (XXXIII 2 y ss.). Cf., nota 7.

(Verbo divino), a condición de que no lo use para considerarse su igual, sino para cantar el sometimiento a sus divinas disposiciones, dirigido a la disolución final en su Unidad. De esta manera, el lenguaje permite enseñar con ayuda de los sentidos la armonía de las cosas, la disposición divina, el límite que no puede ser traspasado. El lenguaje es el imperativo ético cuyo cumplimiento (sometimiento) permite al hombre «llegar a ser»; al tiempo que este sometimiento es la posibilidad de fundirse en el lenguaje. Estructura circular; el fin del lenguaje es el hombre, y el de este, aquel; unificación del ser.

La «facilidad» (y la lengua materna como necesaria para que todos aprendan todo) que alaba la *Didáctica magna* en su método de estudio se basa teológicamente en que el Verbo contiene todas las cosas («todo lo puedo en Cristo que me da fuerza» (Fil. 4.13) [x, 23]), de ahí el peligro para quien se llame Amo; arma de doble filo: «Al monarquismo [teológico] se une el dinamismo, según el cual nada puede resistirse al más poderoso, de acuerdo con la sentencia *omnia apud deum facilia*, todo es fácil por naturaleza en Dios» (Sloterdijk, *Celo de Dios*, 90).

La relación entre método y facilidad, en la *Didáctica magna*, apela a una concepción de la condición humana que puede leerse de manera kafkiana: el capturado y educado antropoide Rotpeter encarna al lisiado (*secunda natura*) que se hace un lugar en los espacios de la «acrobacia humana» (del *verbum*). De su «mérito», Rotpeter dice: «no me admiréis pues no tuve otra salida». En esto, Sloterdijk tiene razón al denominarlo estoicismo espontáneo (*Haz de cambiar tu vida*, 94), pero la «decisión» (de Rotpeter) de hominizarse simplemente le es imposible (pues no tiene otra salida); no le seduce, y en ello parece más el tipo de «cinismo» (citado en Sloterdijk, *Celo de Dios*) que lleva a cabo lo que las circunstancias prescriben. Su cinismo radica también en mostrarse, pues él mismo dice que el logro por excelencia, la educación (su lograda condición humanoide), solo se erige en la medida en que se fuerza al educado, en cuanto no se le deja otra salida. Pero, además, cuando acepta seguir (formándose) requiere de algo: Sloterdijk mismo (*Haz de cambiar tu vida*, 94) observa cómo los últimos aprendizajes de Rotpeter señalan la necesidad del estimulante y su apelación a los sentidos. En su *Crítica de la razón cínica* (16) señala como «afirmación cínica» el que, para aprender, el hombre debe tenerla fácil, antes que aprender para tenerla fácil. ¿No es esto lo que hace tan seductor al método? ¿Sera esto lo que hace tan «actual» a Comenio?¹⁰

10 «Si no hubiera maestros que desesperadamente se esforzaran, a pesar de la docencia, por llegar a la Ilustración y que invirtieran su energía vital, a pesar de las circunstancias, en el proceso pedagógico, apenas ningún alumno

Cierre

En la *Didáctica magna* se encuentra un doble aspecto del cuerpo: en primer lugar, es epicentro de «disposiciones» (internas) en el sentido de fuerzas y potencias que se desarrollan paulatinamente de acuerdo con una naturaleza dada por Dios, que debe cumplirse según su providencia [v, 2]; el segundo aspecto es el de compendiar las operaciones de sus sentidos y funcionar él mismo como mecanismo impresor de imágenes en el entendimiento [v, 11]. Este mecanismo a su vez hace parte del mecanismo disciplinar, sin el cual es imposible la formación del hombre. Por su parte, este se inserta en la gran y armónica máquina escolar que estructura una disposición de los cuerpos humanos y no humanos que favorece el conocimiento: cada objeto de conocimiento requiere una distancia y condiciones de percepción específicas («adecuadas») en relación con los órganos sensibles del cuerpo humano [xx, 13] que posibiliten una impresión y representación en el entendimiento. Favorece asimismo la *virtud* y *santidad*: a los sentidos humanos no solo se le representan objetos de ciencia, también se le presentan otros cuerpos humanos en su accionar virtuoso (preceptores escogidos y probados¹¹), de manera que las virtudes sean visibles y logren afectar mucho más que los meros preceptos, útiles únicamente gracias al mostrar su corporeización, su encarnarse. El *ejemplo* permite la formación por vía de la *identificación* (Bustamante *et al.*, «La representación es una identificación entre el representante y lo representado» 201).

Este dispositivo escolar reproduce o debe responder (imitar) a la armonía del mundo («Razón»). El momento en que el hombre hace parte de este armónico conjunto, formado en él, es cuando logra la *disposición* [iii, 5] que redundará en el tercer llamado, preparación para la muerte y vida contemplativa y eterna. Este mecanismo se impone un límite que permite su engranaje, la armonía establece una máquina destinada a consolidarse en una resonancia interna particular de la ética de Comenio: el método que rige la formación del hombre es una «máquina» que controla el devenir del hombre, de su esencia y asegura su buen desarrollo. Máquina limitada a operaciones técnicas que produzcan un desarrollo y acontecer armónico. Por su parte, esta máquina cumple funciones simultáneas y recíprocas, al

llegaría a darse cuenta de qué es aquello de lo que se trata en la escuela. Cuanto más sistemáticamente se planifique la educación, tanto más dependerá de la casualidad o de la suerte el que la educación en general tenga lugar como iniciación a la vida consciente» (Sloterdijk, *Crítica de la razón cínica*, 149).

11 «No puede haber mostración sin unos criterios previos de lo que se muestra, la forma en la que se muestra y las circunstancias mismas en las que ha de ser mostrado» (Bustamante *et al.* 195).

punto que su propio funcionamiento (adecuado) redonda en beneficio de sí misma. Una buena técnica educativa que asegure la buena formación de sus estudiantes posibilita que su producto asuma la formación de la siguiente generación, que debe comenzar desde la «nada» bestial del recién parido¹².

En la *Didáctica magna* la disciplina (ejercicio, preparación, moderación, repetición, etc.) va ligada al desarrollo de los potenciales de la condición humana tanto como a la moderación del entendimiento, ligada a la asimétrica relación (entre maestro y estudiante) que exige el lenguaje como mediación. Lo disciplinar es constituyente de lo humano, como el lenguaje.

La exploración de la actualidad de la *Didáctica magna* requiere una lectura hacia atrás y hacia delante de Comenio a partir de la ambigüedad, en Agustín, de la interioridad del corazón: la interpretación sentimental de la impresión formativa, pedagógica, en el «corazón» no excluye (como pretendí mostrarlo arriba) que el corazón sea propuesto por Agustín como parte de la «exterioridad», pues lo que él propone es que «en el interior» del corazón, Dios está en el hombre, «dentro de» su corazón; no se trata del corazón mismo. El corazón puede entenderse como algo corporal y «externo», como en Comenio, pero unas tradiciones eclesiales y filosóficas más exitosas lo espiritualizan para facilitar (recurso «didáctico») la explicación metafísica y racionalista mediante la metáfora, y alejar el sentimiento divino (amor) de la suciedad del cuerpo.

Sin espacio para desarrollar en un *contrapunto* las tradiciones mismas, la distinción puede verse en contraste con Pico Della Mirandola en su *Oración acerca de la dignidad del hombre*, donde se encuentra una exposición con argumentos y vocabulario similares a la triple vida del hombre y su *dignidad*, una muy cercana lectura de Platón: ¡las mismas citas de autoridades griegas! (*Oratio x*), el mismo aspecto escatológico, idealista y reminiscente de Platón y de Agustín (sin insinuar que sean equivalentes), también la moderación (*Oratio x*) y la preparación en esta vida para la contemplación de la vida eterna [v y x], el necesario uso de los sentidos en el proceso de conocimiento, etc. A pesar de todo esto, también se encuentra la inmensa diferencia de que en su *Oración* no se encuentran tantas contradicciones (por lo menos en apariencia) como en la *Didáctica magna*, debido a que Della

12 Aunque esta preocupación no parece actual, seguimos hablando de Comenio: precisamente por su buen funcionamiento, esta máquina-escuela acelera su aniquilación, junto con el resto del engranaje del que forma parte, pues la vida terrenal termina al «completarse el número de los elegidos» (iii, 4). La máquina didáctica, en Comenio, está en un movimiento o devenir que no controla ella misma, y que, en su finitud escatológica (resolución en la unidad), establece su caducidad teológica.

Mirandolla sigue la tradición platónica de condenar y envilecer al cuerpo y sus deseos (*Oratio* v), así como la también tradicional interpretación de la génesis y caída judías (*Oratio*, III-IV). La *Didáctica magna*, también muy agustiniana, no solo asume el carácter corporal del corazón, sino lo que realmente es crucial, defiende el carácter divino del cuerpo humano y de toda la creación (incluidas las serpientes). Acarrea con esto todas las contradicciones que se encuentran en su texto (o la mayoría de ellas) al insistir con las autoridades de la Grecia clásica avaladas por la Iglesia.

Esta diferencia remite a lo que se ha traducido como el «interior del corazón», actualidad que hunde sus raíces en el pasado. Agustín sirve a las dos tradiciones de pensamiento, pues cada una lo lee *ad libitum*. Comenio en particular explora la segunda al retomar una tradición cuasi herética (distinta incluso de Lutero [que también bebe de las fuentes agustinas], para quien ni siquiera en Cristo se asegura la salvación en su teoría de la *predestinación*): el «interior del corazón» es la traducción del *mentis penetralia* que liga a Agustín con una concepción del amor ligada a «la disciplina del alma» (y la *medicina* del cuerpo) cercanas a las propuestas teologales de Tertuliano que plantean la divinidad y pureza del cuerpo, así como las tres naturalezas del hombre (la dada por Dios; la dada por el pecado y la dada por Cristo): los tres «vestidos» de la condición humana en Tertuliano (Ratzinger 90-111). Así como para Tertuliano «hácense, no nacen los cristianos» (*Apologeticum* xvii), en Comenio solo es un verdadero hombre aquel que ha aprendido a «formar su hombre» como «cristiano» [v, 24]¹³.

[...] si declaramos aptos para recibir las semillas de la eternidad a los hijos de los cristianos (no a la progenie del viejo Adán, sino a la descendencia del Adán nuevo, hijos de Dios, hermanos y hermanas de Cristo),

13 Pico Della Mirandola también considera al hombre en la tierra una hechura de sí mismo que requiere moderación, pero siempre es realización a fuerza de combatir al cuerpo con el alma. En esta tradición se inserta cierta lectura de Kant que hace hincapié en la ética de principios y su fundamentación del imperativo categórico, en el que no por casualidad distingue y excluye lo *prudencial* de las voluntades «no meramente racionales», como aspecto meramente instrumental de la ética de los fines. Esta ilustración tiene más que ver con el renacimiento idealista de Pico Della Mirandola, para el que el cuerpo es siempre estorbo y condena, que con el de Comenio, para la cual el cuerpo es creación e injerto divino, posibilidad de conocimiento y salvación. Cf., el *principio del querer* en Kant (*Fundamentación de la metafísica de las costumbres* AK, IV 399, 35): «La segunda proposición es: una acción por deber tiene su valor moral *no en el propósito* que vaya a ser alcanzado por medio de ella, sino en la máxima según la que ha sido decidida, no depende, así pues, de la realidad del objeto de la acción, sino meramente del *principio del querer* según el cual ha sucedido la acción sin tener en cuenta objeto alguno de la facultad de desear» (cursivas en el original). Así, dice: «en la práctica, la capacidad de enjuiciamiento comienza a mostrarse bien ventajosa precisamente cuando y solo cuando el entendimiento ordinario excluye de las leyes prácticas todos los resortes sensibles» (AK, IV 404, 15).

¿habrá alguno a quien parezca imposible? Ciertamente no pedimos los frutos al sauce, sino que ayudamos a los renuevos injertados en el Árbol de la vida para que produzcan en Él inmanentes frutos [v, 24].

Mas para que pudiésemos hallar más llanamente el conocimiento de Dios, y más intensamente penetrar la disposición de su divina voluntad, añadió el instrumento de la escritura al impulso de la naturaleza. Aquí lo busca el que lo desea; aquí lo halla el que lo busca; a este cree el que lo halla, y a este sirve el que lo halló. (Tertuliano, *Apologeticum* vxiiii)

Obras citadas

Agustín de Hipona. «Del maestro». *Obras de San Agustín*. Tomo III. 3.^a ed. Traducido por Victorino Capanaga *et al.* Biblioteca de Autores Cristianos, 1963, pp. 538-599.

Bustamante, Guillermo *et al.* *Investigación y educación*. Universidad Pedagógica Nacional, 2018.

Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*. (sin trad.) 1632. Porrúa, 1998.

_____. *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Biblioteca Nueva, 2009.

Díaz, R. («La analogía». *Philosophica: Enciclopedia filosófica on line*. 2010. <http://www.philosophica.info/archivo/2010/voces/analogia/Analogia.html>. doi10.17421/2035_8326_2010_RDD_1-1.

Foucault, Michel. «El sujeto y el poder». *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 50, n.º 3, 1988, pp. 3-20.

_____. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, 2010.

Kant, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Traducido por José Mardomingo. Ariel, 1999.

Mirandola Pico Della. *Oración acerca de la dignidad del Hombre*. Traducido por José M. Bulnes. Señal que Cabalgamos, UNAL, 2005.

Ratzinger, J. *Pueblo y casa de Dios en la doctrina de San Agustín sobre la Iglesia*. Encuentro, 2012.

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed. [versión 23.3 en línea]. <https://dle.rae.es>.

Sloterdijk, Peter. *Celo de Dios*. Siruela, 2011.

_____. *Crítica de la razón cínica*. 4.^a ed. Siruela, 2007.

_____. *Haz de cambiar tu vida*. Pre-Textos, 2012.

Spinoza, Baruch. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Traducido por Oscar Cohan. Gredos, 2011.

Tertuliano. *Apologeticum*. http://www.tertullian.org/articles/manero/manero2_apologeticum.htm#C18. Acceso el 28 de junio del 2020.

OPERACIONES DIDÁCTICAS EN LA INVESTIGACIÓN

Aliex Trujillo García

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

JUAN AMÓS COMENIO, *DIDÁCTICA MAGNA* [xx, 20]

Preámbulo

Habla para poderte ver. Ya hay un dato en la voz, es humana, el sentido viene después. Michel Foucault pronuncia una conferencia, lo que conduce la voz toma forma de dato, como producto de un instrumento de enseñanza. La conferencia es un instrumento de enseñanza y Foucault muestra cómo funciona en el ejercicio de una voz que se queda en el registro, antes del registro, igual, la voz lucha por permanecer mientras fenece. Lo que ha cambiado es la realización, por ejemplo, ahora la voz puede ser un objeto de estudio para insistir en permanecer.

En *Didáctica magna*, Juan Amós Comenio le tiene reservada a la enseñanza del arte una didáctica. Es posible que la conferencia de Foucault tenga unos enunciados del orden de las consideraciones del autor de *Didáctica magna*. Lo mismo, en los textos sobre *Las meninas* y sobre lo que no es una pipa. Así se puede dar una relación entre las tesis (si fuesen tales) de Comenio sobre la enseñanza del arte en la escuela y las tesis (si fuesen tales) de Foucault sobre la forma de hacer mirar con un instrumento audiovisual, por lo tanto, pertenece a un género discursivo (Bajtín 248) diferente al ensayo, género que también cosecha el conferencista. Aunque, la biografía pretende otro enfoque, aquí el sujeto se compone de su lugar, que en gran parte se realiza en el aparato educativo, en la escuela. Así las cosas, el aparato (Althusser 107) en lo particular de lo educativo es un instrumento atado a los objetivos de las épocas.

El lugar en el aparato le confiere determinaciones a lo que hay ahí, el sujeto, siempre acompañadas de la posibilidad de tomar decisiones en la dirección de las posibilidades. Sin dejar de ser determinación, el juego de la independencia del

adolescente, por ejemplo, somete a la autoridad al ejercicio que valora la solidez de esas determinaciones.

La conferencia de Foucault contiene un instrumento, retórico, tal vez sofisticado, hecho de tesis sobre las materialidades e iluminaciones de unas obras pictóricas. El que mira ilumina lo eterno también de la misma forma prevista, la pintura recalca la materialidad de dos mundos, en una continuidad que acentúa lo discontinuo entre el mundo y su representación. La continuidad se da en un mimetismo que es discontinuo porque se sugiere la existencia de una imitación (o emulación) de lugares y personajes. Aunque el propósito de Foucault no es enseñar arte, la enseñanza del arte para el método de Comenio requiere «utilizar el análisis escrupuloso de las obras e inventos ajenos» ([XXI, 15]).

Foucault demuestra que las tesis de las formas de contenido y expresión son lógicas, no tienen tiempo. Por eso prescinde de la alineación cronológica y recurre a la historia de una transformación, en un estilo, de los recursos expresivos. Conveniría ver si las tesis de Comenio van en la misma dirección y decir algo de las realizaciones de la enseñanza, de un método en Comenio o con un método en Foucault.

Ha sido inevitable que estos caminos nos lleven a considerar, como ilustraciones, el campo de la técnica asociado a esquemas en la educación. La didáctica con un método de tesis es una operación técnica que a pesar del propósito ajusta procedimientos de cobertura con pretensiones de determinación instrumental. Tanto en Comenio como en Foucault, por ahora, las tesis persiguen la enseñanza.

El asunto

Vamos a estudiar si hay un método didáctico en Michel Foucault cuando presenta las obras de arte con las pinturas de Édouard Manet, para asegurarnos de que Foucault emplea una secuencia para presentar las pinturas, o sea: materialidad, luz y expectación; tal como Comenio propone imitación, error y enmienda.

Se comparan los tres textos con la *Didáctica magna*. ¿Para qué? Si hay un método, es posible que Michel Foucault lo emplee para producir un archivo visual del arte moderno. El orden en que Comenio y Foucault exponen es ya una operación didáctica. Dice Comenio en *Didáctica magna*,

El arte requiere previamente tres cosas: 1. Modelo, que es la forma externa y determinada mirando la cual intenta el artista producir otra

- semejante. 2. Materia, que es aquello que ha de recibir nueva forma.
 3. Herramientas con las cuales se lleva a efecto el trabajo. [XXI, 2-3]

Sugiere Foucault una forma de ver, la promueve como método para ver el arte en la representación pictórica. Más que un historiador del arte o un curador o esteta o un crítico; a su decir, Foucault es el arqueólogo de una forma de mirar, inaudita, insospechada, publicitada. Foucault es también un creador; de todo lo que habla ya se había visto muchas veces, pero no de esta manera. Foucault hace desviar la mirada y ponerla en una de las formas de realización de lo posible.

Proponemos, como entrada a esta investigación, la organización de las dimensiones de unas posibles operaciones didácticas de Foucault. Operaciones didácticas que pueden consistir en hacer ver la materialidad del cuadro, la iluminación para la suficiencia de un espectador universal. Las obras del creador de un estilo artístico son excusa para decir que es posible ver de otra manera, que es posible inventarse una representación.

Pondremos un ejemplo de lo que podemos hacer. Las operaciones didácticas de Foucault en *La pintura de Manet* consisten en hacer ver un orden sucesivo más que cronológico. Para mostrar cómo la tradición de la pintura anterior a Manet es enriquecida al distorsionarla, Foucault ordena la exposición sin atender a una cronología de fechas sucesivas. La alteración de la cronología de las obras pictóricas es una operación didáctica, los cuadros que Manet pintará influyen los que pinta. En la cronología pintaría primero la novedad, después regresaría y volvería a estar cerca del *quattrocento*. Las operaciones didácticas de Foucault, para hablar de pintura, son una arqueología donde construye un archivo pictórico. La didáctica de Comenio es cronológica, sincrónica. Habría esta diferencia entre la didáctica de Comenio y las operaciones didácticas de Foucault. Hemos querido llamarles, de forma provisional, *régimen sincrónico* a, la didáctica de Comenio, y *régimen sucesivo*, a las operaciones didácticas de Foucault. Para demostrar que hay una ruptura, Foucault muestra un orden que da cuenta del cambio, de la influencia anterior, en el propio estilo de Manet, de la pintura moderna occidental y dónde se rompe.

Entonces, ¿cómo identificar los enunciados de una didáctica? El *cómo* es un adverbio interrogativo que indaga por el procedimiento, por orden preventivo, formado por el aprendizaje de situaciones valoradas como semejantes. Con el *cómo* trasladamos operaciones de éxito, siempre suponiendo la racionalización de los recursos, entendidos como escasos. El *cómo* encabeza una pregunta por el

procedimiento, por un instrumento que encarna, así sea, la recontextualización funcional de una teoría. La didáctica produce enunciados, los enunciados encarnan una duda. Entre otras propiedades, los enunciados son enunciables. Por último, la identificación de los enunciados de una didáctica es mostrable a la comprensión de otros, pares o, al menos, una audiencia asidua a estas cuestiones.

Una didáctica ya es efecto de una postura: operar con la recontextualización de los conceptos en el salón, en el auditorio; donde se le da forma a un problema. Si hay relación de saber, y esto es algo que puede verse cuando ya tiene existencia, la didáctica podría ser la técnica donde los contenidos, recontextualizados de una disciplina, se organizan como una fuente de accesos, para los nuevos, al deseo de saber. Podría haber un error insalvable cuando el éxito, de ciertas condiciones de producción de una existencia, se extrapolan a condiciones de posibilidades extrañas o poco próximas. La didáctica se entiende como la técnica de hacer que funcione la transferencia de un deseo de saber que orienta la pulsión de autonomía. En principio, la selección de un saber de la ciencia, más que en el contenido de su recontextualización está en el tipo de lazo social que pueda producirse. El tipo de lazo social con el saber puede tener efectos diversos, a este lazo le es necesaria la información como mediación, no como meta. Pero la información no es suficiente, es necesario que el saber sea conquistado como heteronomía, poder depender, en principio, de algo extraño, y que pueda constituir una parte de la condición de posibilidad que ofrece una cultura en la escuela.

La obra artística puede ser objeto de estudio de la historia, de la estética, la sociología, la psicología y la ciencia política. En ese caso, podrían ser cinco objetos de estudio irreductibles. Es posible que Foucault vea a Manet como un sujeto, siendo el sujeto lo producido por el poder de un lugar del decir. Manet adquiere el nombre del fundador de una mirada que ilumina la pintura con la misma luz de la materialidad, en la forma de una representación. Habría que ver si Manet es un enunciado más, relacionado íntimamente con la obra misma. Para Foucault vienen a la existencia unos cambios en el uso de las reglas del arte que producen a un sujeto. En la conferencia hay unos enunciados didácticos, con los que se enseña a ver unos experimentos con la luz, los materiales, las miradas y la temática.

Para decir lo que dice Foucault no es necesario saber quién fue Manet, qué tipo de vida llevó, sus amoríos, sus luchas artísticas, etc., salvo alguna información sobre los sitios que frecuentaba en la ciudad y la referencia a que en Manet ya estaba el dominio técnico de una tradición pictórica. Quedan unas preguntas

por abordar en la discusión: ¿es necesario este dato? ¿Qué lugar ocupa este dato en las tesis de Foucault sobre algunas obras pictóricas del siglo XVIII? Manet, sin el dominio técnico, no habría podido renovar las formas expresivas y persiste la tentación de estudiar los personajes en los cafés parisinos, de hacer aparecer la obra como datos, en la documentación de una historiografía. Un autor es esa consistencia en los cuadros que hace decir, Manet es esa consistencia, donde la firma y demás marcas vendrán a ser una parte de este relato que funda un autor. El discurso que produce a Foucault muestra la especificidad de una mirada, que ensancha lo que queda por ver.

El seminario

Para efecto de sostener un dispositivo técnico como el seminario es posible estudiar cómo los que escriben en investigación se las arreglan para lidiar con sus propios problemas. La tesis es una forma más o menos universal, es una organización que le ha favorecido a muchos porque su forma sintética contiene diversas y múltiples formas derivadas en sentido probatorio, es decir, mediadas por una restricción lógica, algorítmica. Ahora, la tesis es la opción que produce un tipo de discusión, la discusión por la potencia de cierta didáctica para dar con un proyectado éxito. Una didáctica tiene su éxito cuando es posible extrapolarla a otras condiciones de posibilidad; esta operación tiene sus reglas. Incluso, puede llegar a ser imposible extrapolarlas si no tienen atributos que puedan compartirse. Por ejemplo, las formas de operar con el mundo y en el mundo. Al sintetizar las operaciones (los cálculos son operaciones) que se repiten en el esquema del éxito de la funcionalidad obtenemos un protocolo. El campo de la técnica produce estos protocolos con independencia de las presiones políticas o económicas. El producto de los discursos que circulan en dicho campo responde a unas reglas de optimización de la funcionalidad, siempre mejorando, arrancándole al mundo la regularidad reproducible.

Hay un principio en la discusión, la puesta en escena podría mostrar o incluso demostrar unas tesis, al adentrarnos en estos análisis de las tesis de unos autores, en la investigación que vamos haciendo, con las referencias que se estudian. La discusión construye un objeto de acercamiento, la didáctica, como operación educativa en una política de gobierno del Estado. La pregunta, entonces, es ¿de qué saber es objeto la didáctica si funciona como un instrumento de operaciones que esquematizan un modelo teórico?

La recontextualización puede ser una pérdida de significante, podemos decir esto porque se hace investigación. También sabemos que se puede formar con la mejor recontextualización posible. Ahora, podría decirse algo sobre el aprovechamiento de las pérdidas de qué significante, pérdida tal como es considerada por la termodinámica. La termodinámica dice que la disipación empobrece, degrada, la producción de trabajo. Es inevitable pensar en el diálogo *Ion* de Platón [536a], donde la cadena de relaciones desde Dios y su obra, hasta el espectador, pasando por el creador y el intérprete, va teniendo una degradación con las inevitables pérdidas. El aprovechamiento de las pérdidas de significante podría mejorar la recontextualización, sin perder nunca su carácter reproductivo, podría enriquecerse la oferta de saber. Lo que se reproduce en la escuela es una relación con el saber, a propósito del saber, porque no podría darse por fuera del lazo humano y de la oferta social.

La pintura de Manet es un texto que indica la posibilidad de escudriñar un sujeto efectuado por una formalización, en un acto de la palabra formal ante un público presente, un acontecimiento que mereció ser recogido y publicado. La segunda capa aparece cuando se dice que esto es un acto didáctico, no solo porque el texto hace ver una semiología visual, inusual, sino porque enseña cómo aparece el sujeto. Aparece el sujeto y se inmiscuye, para decir que así es el sujeto, una función del enunciado (en el propio texto *La pintura de Manet*) cuya derivada es la formalización en el desarrollo de unas tesis. Para esta capa la semiología es secundaria, se ocupa de la operación que esto indica, enseñar qué es el sujeto dejándolo ver. Las inclusiones coloquiales en la publicación son una operación técnica de cierta didáctica que se remonta a *Didáctica magna* y que enseña ilustrando, con ejemplos. La ilustración es un aparato que busca una actuación de los argumentos y se ofrece como objeto. Más que ser la pintura misma de Manet, la ilustración es el sujeto que se expone, en la deriva de unas tesis que intentan excluirlos.

El texto también enseña a presentar el criterio de elección de un corpus, que es objeto de unas tesis. La conferencia establecida enseña cómo se las arregla alguien con una investigación, en este caso con unas tesis. La lectura de las notas es una exposición más modesta de cómo se la arregla el profesor en el ensayo de unas tesis. También.

Foucault pronuncia una conferencia donde se muestra como sujeto, y al hacerlo está enseñándose mientras se pliega a unas tesis sobre roturas epistémicas en la obra de un pintor, son las obras las que son puestas a hablar con una postura que la

despliega sin invocarla. Comenio previene esta forma de ilustración en su manual de enseñanza, y puede considerarse una operación técnica:

La adquisición de conocimiento se efectúa a través de la operación, pero operativo no es sinónimo de práctico; la operación técnica no es arbitraria, plegada en todos los sentidos al capricho del sujeto según el azar de la utilidad inmediata. (Simondon 271)

‘Acción de poner’ es la etimología griega de tesis (*τίθημι*), según el *Diccionario de filosofía* de J. Ferrater-Mora (novena edición). Este término se usaba entre los griegos antiguos, lo mismo para poner una piedra en una construcción, para poner un verso en un poema o para establecer una ley, un premio o un impuesto. Sobre la tesis, dice Aristóteles en *Tópicos I*:

Son también problemas aquellas cuestiones de las que hay argumentaciones contrarias (pues hay dificultad en saber si es así o no es así, al haber argumentos convincentes acerca de lo uno y de lo otro), y aquellas cuestiones acerca de las cuales, por ser muy amplias, no tenemos argumentos, juzgando que es difícil dar el porqué de ellas, v.g.: la de si el mundo es eterno o no: pues uno podría también investigar las cosas de este tipo. Así, pues, se han de distinguir los problemas y las proposiciones.

Por otro lado, las tesis son problemas, pero todos los problemas no son tesis, como dice más arriba el estagirita; hay problemas incognoscibles que es imposible formular como tesis. Aristóteles, también en *Tópicos I*, dice que una tesis es «aquella en la que encuentre dificultad alguien que precise de un argumento», la prueba de las tesis son los argumentos que demuestran convincentemente (validez, veracidad y verosimilitud) de una afirmación. Además, dice la entrada del diccionario de filosofía, las tesis pueden ser «definiciones como aclaraciones semánticas de un término», tesis retóricas. Y «definiciones como posiciones de la existencia de una realidad», tesis lógicas o hipótesis.

En las tesis lógicas los enunciados analíticos tratan de renunciar a la falta de cuidado con las palabras. En el discurso se distinguen unos enunciados que operan desde el lugar de las hipótesis dichas para ser demostradas, en contraste con otros enunciados de índole coloquial; y es gracias a este contraste que se ven. Las tesis lógicas son aseveraciones que se demuestran con reglas previas e independientes del contexto. El curso del texto está marcado por la demostración de unas tesis. Eso conlleva una técnica. Ahora, ¿qué tipo de relación puede tener esa técnica con

la enseñanza? La relación puede ser una investigación en las técnicas de enseñanza, partir de que tienen un método, que es la didáctica. La materialidad del texto ingresa en el cuadro (lienzo, pintura, óleo, etc.), ahí está lo que dice en la conferencia el orador transcrito, las verticales de árboles, gruesas columnas, mástiles. Los marcos horizontales del objeto cuadro se convierten en muros, cabezas, botellas, barandas y balcones. Los cuadros firmados por Manet (como obra de una larga maestría) son usados como muestra —como ilustración, habíamos dicho—; como ejemplo para enseñar la materialidad, la luz y lo insólito del objeto cuadro. El orden de un consenso simbólico en la cultura, tomado como real, se interseca con el espacio de juego con esa misma «realidad». La materialidad del ahora penetra la materialidad eterna de un legado. Ahí quedarán para siempre los largos fusiles que amedrentan la integridad de la vida, como si fueran parte del enmarcamiento del lienzo, en el bastidor de madera hermosa, con los artificios de la talla oficiosa. Los fusiles son de fuerza horizontal destacables en cualquier contexto porque por ellos ingresa continuamente el mundo. Por eso, *El fusilamiento de Maximiliano* es una obra de arte, comparable con todas aquellas operaciones trascendentes con el mundo, pasadas y futuras.

Emulando el mundo donde cuelga la materialidad del objeto, se representa por continuidad con columnas, troncos oscuros, arboladuras. Eso no había pasado antes en la representación, pero nunca sin el esfuerzo del *quattrocento*, cuya técnica Manet dominaba (premisa estructural de Foucault). Después viene la tesis de la luz que proviene del lugar de los ojos de todo observador, la mirada ilumina la tela. Y, finalmente, la mirada torva (viciosa y maliciosa) que juega con la óptica, desarma la imagen y, al armarla, le sobran piezas. No funciona como imagen del mundo, pero la desafía, de ahí lo viciosa.

Las tesis conducen a los enunciados que se esfuerzan por sobrepasar las disciplinas de la historia, la semiótica, la estética, la museología. Las tesis mantienen a raya al sujeto anecdótico, circunstancial, específico y desvalido. El discurso se apega todo lo posible a las tesis. Tal como hemos dicho ya, el texto establecido y publicado de la conferencia resulta un montaje dramático, donde se les da cabida a las interjecciones espontáneas del orador. Los deícticos frecuentes (*este, ese, etc.*) son evidentes para los asistentes de aquella sola vez que se dijo aquello, pero son invisibles para el lector, el cual no ve que apuntan a una pantalla de proyección. En el discurso, el rol que desempeñan los cuadros es ejemplificante, aparecen para mostrar la validez de unas tesis, de enseñar unas tesis o enseñar con unas tesis, que las rupturas heredan de la continuidad.

La ilustración opera como el ejemplo en la *Didáctica magna*, enseñar haciendo. Foucault enseña lo que entiende por sujeto siéndolo, ilustra con el ejemplo, podríamos decir. De igual forma, he ofrecido mis notas, pensado desde unas notas. Como todo discurso argumentativo, es susceptible de dejar escapar un sujeto que habla en primera persona, a pesar de que lo que viene diciendo es el desarrollo de unas tesis.

El sujeto de la formalización se muestra como ilustración didáctica que opera como ejemplo, y enseña. Ahora, habría que ver si es suficiente traer delante de otros un objeto y desplegarlo en sus implicaciones técnicas, o sea sofisticas, para armar estas tesis sobre un texto, con una postura que, por su condición de formalizada, puede expulsar a un sujeto. De ahí que se comporta como objeto entre espejos paralelos que multiplican los sectores de lo visible. El sujeto se muestra para enseñar de qué está hecho, como operación didáctica.

Tal como espera la *Didáctica magna*, el ejemplo es semilla que da sus frutos, cuando el que aprende repite el ejemplo. Es el turno de los otros para producir sus propias notas, como albañiles, poniendo capas sobre un objeto, sobre un texto. Como el albañil, cada capa más fina que las anteriores, la última será la pintura. Descubrir cómo hay un método se refiere, más que a un algoritmo para mirar objetos (las pinturas), a la persistencia de enseñar con la ilustración del ejemplo.

¿Dónde está el sujeto?

El sujeto es el efecto de unos enunciados, siempre un efecto. Esta es una mala noticia para los administradores de la educación que prefieren a un sujeto homogéneo, predecible, sincrónico, estable. Y, sobre todo, preexistente a sus actos, como si la unidad llamada así —sujeto— no fuera tomada como provisional.

Foucault es el efecto de unos enunciados. La tesis es un enunciado del tipo: la mirada ilumina el cuadro. El mundo representado tiene continuidad aparente en su modelo del mundo. La conferencia que dicta Foucault —y que es grabada, etc.— tiene unos aprendices para los cuales se ordena un discurso atravesado por imágenes de las que habla. Hacer ver en las conocidas obras de un conocidísimo artista es un formato didáctico porque decir de lo visto produciría un aprendizaje o adscripción. El sujeto es lo que hace la conferencia *in situ*, y lo que espera producir en los lectores (Foucault autorizó su publicación), en cada uno de ellos, eso es el sujeto. Para ver al sujeto en la didáctica supuesta hay que ponerlo a hablar, no de cualquier forma, en arreglo a unas reglas que produzcan aquello que se realizará

como sujeto. Habría un sujeto del sentido común, de la esfera por donde circula toda clase de enunciados de código restringido en el decir de Bernstein.

La didáctica que se dispone es asistir a la construcción de un objeto de estudio. La operación didáctica es mostrar la construcción y abrir la posibilidad de la discusión a partir de la producción textual, que siempre es reescritura. La reescritura, esa es la operación que se realiza en común, cada cual desde la vitalidad jugada en las lides del saber. La operación del instrumento para estas operaciones didácticas, oscilar alrededor del equilibrio, entre el extremo en que solo acoge y el que solo rechaza. Si el saber es el objeto abstracto formal, entonces, a propósito del saber, es que se acoge o rechaza, tal como hace el saber mismo. El acogimiento es un efecto del esfuerzo inteligible, de la misma forma que el rechazo. De ser así, el acogimiento es honorable y el rechazo es vergüenza activa.

El sujeto es múltiple, pero no infinito; habría una restricción estructural, ocho actos de lengua, de significación, tal como los pensó el maestro Luis Ángel Baena. Si el sujeto es una función del enunciado —y esto es Foucault—, siendo estos actos de lengua todos los enunciados posibles, entonces habría ocho tipos de sujeción a los enunciados. Por otro lado, el sujeto es efecto de un encuentro entre significantes: bastan dos para entablar un contraste definitivo, teniendo como referente la aniquilación. El sujeto es efecto del encuentro entre contrastes definitivos de dos significantes, un enfrentamiento de enunciados que circulan por campos de producción también finitos y con potencial creador, conductor, transferente, que sigue siendo múltiple y multiplicador. Recordemos que dos estados son suficientes para producir toda la electrónica digital que soporta los aparatos de información.

Hay un sujeto a la contingencia, los enunciados lo delatan. Dice Foucault: estoy cansado, por lo tanto, me puedo equivocar, no soy un experto en el tema del que voy a hablar, pero le encontraré lo que «subyace» a aquello de lo que no soy experto. Esa podría ser su enunciación, que es aquí un lugar para proferir ciertos enunciados, en este caso, más o menos galantes. Este sujeto es el efecto de una necesidad de la formalización minuciosa. El sujeto de las tesis por tratar tiene que ignorar el cansancio para adentrarse en la vitalidad y el privilegio de pensar de forma precisa, la cual es una inmersión en el legado de un linaje que se ha venido conquistando. Lo que resulta es el sujeto que juega con el apuntador y que sigue notas o relee con la memoria un ensayo. El enunciado habla, miren lo que haré al límite de mis fuerzas físicas, cómo sería si estuviera descansado. No obstante, va a tratar de mantener el tono riguroso de las demostraciones, pero en ciertos pasajes

se introduce la primera persona del singular, el contingente, el que solo existe después de aparecer, la actualización de una potencia, de unas condiciones de posibilidad, donde el sujeto de la voluntad poco cuenta. El sujeto que se introduce (que se *chispotea*), entra traicionando, poniendo en aprietos el imaginario concreto, único, coherente, más o menos homogéneo, aquello que cierta psicología y muchos boleros llaman yo. Lo pone en aprietos porque en esos enunciados, ya Foucault no es volitivo, diáfano, preclaro. El sujeto se deja producir por lo inevitable. El alma que se compone se reajusta cuando se esfuerza por lo racional del análisis académico, y esto tiene como efecto un sujeto imprudente, lúdico y engréido, en resumen, que cautiva y persuade con la técnica de un método, con una didáctica que al orador le funciona. ¿Quién sabe si a alguien más?

El sujeto a la oralidad olvida, construye un pensamiento en el mismo momento que ordena, una a la vez, las palabras que se llevan parte de su aliento y humedad. Esto, suponiendo que Foucault está sujeto a la oralidad, esto es, que no lee un ensayo —en cuyo caso, otro sería el instrumento educativo—. El orador se entrena en recordar, en cautivar y persuadir, así es desde los sofistas griegos del siglo IV a. n. e. La mirada atenta encuentra siempre desniveles en el orador. El orador entrenado hace olvidar los deslices, o los usa para la empatía. El orador se acompaña del cuerpo kinésico, que a veces lo desmiente con una muletilla, las manos sudorosas, rubor o un tic. Todo acto humano está suscrito al enunciado. No hay gesto que no haya estado ya en el lenguaje. El gesto técnico es entrenado; es la corrección rápida, minuciosa y mínima de la repetición creadora en la cultura. El gesto es una cadena de posiciones puntuales que sucede desde una improbable imitación especular, al venir al mundo, que es venir al lenguaje.

En la didáctica que se considera, el asunto es técnico; cada gesto es la combinación de éxitos y fracasos, acumulados o descartados con astucia. El más ermitaño gesto creativo está ya cargado con las posibilidades del lenguaje, en unas relaciones irrenunciables. Relaciones de lo compartido por un animal que habita el lenguaje, que es efecto —instantáneo o tardío— de sus enunciados más impropios.

El texto de la conferencia proviene de las palabras pronunciadas a partir de notas, oralidad establecida y autorizada. En la disertación se trata sobre el desarrollo de unas tesis, por supuesto formales, donde se cuele el sujeto. Es imposible ver al sujeto en el texto sin unas gafas calibradas, o una linterna, tal como dice Gastón Bachelard (1985). Apartar o suspender el objeto de la mirada, en la mirada, invoca ya una postura, y el sujeto se estabiliza así, como efecto de la objetividad. Con

el ingreso a la lengua del animal humano, no hay regreso ni manera de emular la mirada prístina, inocente, inocua, aséptica, impoluta.

Didáctica como operación técnica

El texto de la conferencia puede verse desde dos niveles o capas. La primera muestra una confirmación de la propia postura de Foucault, pero este Foucault no pertenece a ese texto; está en otros tramos de obra del autor (*Arqueología del saber*). La segunda capa es aquella donde se lee y glosa el texto, y resultan las notas de clase. Las capas tienen una jerarquía intercambiable. Pedimos del texto una única postura, la de la misma firma.

La obra *Didáctica magna* de Juan Amós Comenio contiene un objeto técnico de la educación: la didáctica. Al mirar la didáctica como un objeto técnico se ven continuidades operativas de los esquemas técnicos y discontinuidades efectivas en la dejación del saber, en el mismo esquema didáctico de una cobertura educativa. Comenio, en *Didáctica magna*, deja escapar dos sistemas educativos, uno que no requiere reforma, el que forma a los arquitectos, los cuales son invocados como ejemplo didáctico del que hace un trabajo bien hecho. El otro sistema educativo es el que hace esa invocación, y toma al arquitecto como modelo del hacer, más que con el hacer del sistema que lo educó. Dice Comenio del arquitecto por imitar, «antes de empezar la construcción del edificio, reúne bastante cantidad de piedras, cal, hierro y otros elementos, para que luego no se retrasen las obras por falta de material o por dicha causa peligre la solidez de las mismas» [XVI, 12]. La didáctica tiene unos esquemas técnicos que pueden articularse con una necesaria oposición de clases. Tomar al arquitecto como idea presupone una imitación de cómo obra, no de cómo fue educado ese modelo de su obrar. Por eso podrían ser dos sistemas diferentes. Esta separación, que continúa teniendo existencia, supone que es suficiente la imagen del arquitecto.

Por ejemplo, en algunas escuelas, la institución emplea horas para enseñar las normas APA en la clase de Sistemas a quienes aún les aburre la gramática; en cambio, en otras escuelas se aprovecha este tiempo en el estudio de los clásicos de la humanidad. Son dos tipos bien distintos de instituciones. Los maestros podríamos marchar por las calles del mundo exigiendo que vuelvan a la escuela los clásicos. Sería una victoria, incluso, en la lucha de clases. Otra cosa distinta es reclamar —y clamar— por más computadores con los cuales seguir reproduciendo, ahí sí, las

determinaciones de clases en el asunto del potencial técnico. Los computadores son significativos (correlación abundante) en la educación cuando son operados como máquina de posibilidades mientras se lee a los clásicos que podrán. Cuando son el objeto de la reivindicación está pidiendo una máquina donde se aloja al operario como pieza determinada empobreciendo las oportunidades (restarle volumen).

El objeto técnico está formado por esquemas técnicos que tienen su valor, por ejemplo, en la topología del acople o ensamble como condición de función, «una ingeniosa coordinación de la madera y el hierro en ruedas, ejes, lanza, yugos, etc. Roto o estropeado uno de ellos, la máquina queda inservible» [XIII, 11]. Una estructura llamada esquema técnico no ha cambiado desde que la didáctica del siglo XVII se acopló a los estados modernos europeos. En la concreción de la didáctica como objeto técnico, el maestro se relaciona con un grupo de estudiantes, y estos entre sí; cuando el maestro se relaciona con cada estudiante, el esquema técnico es abstracto. Así diría Gilbert Simondon. En la didáctica de las plataformas digitales, por ejemplo, habría una primacía de lo abstracto sobre lo concreto. Sabido es que la didáctica opera en la escuela (institución educativa como realización histórica de la técnica) con una recontextualización del saber, que a su vez promueve la oposición social y la concreción del objeto técnico. La oposición social en el problema de un sistema educativo doble, ya visto en el arquitecto de *Didáctica magna*, y la concreción de los elementos en una relación total.

En 391 años, la operación se ha abstraído, porque la obra de Comenio pretende enseñar un saber; para esto hace unas recomendaciones de operación con un legado cultural de respaldo. Siendo del mismo esquema técnico (la cobertura), las nuevas plataformas digitales parecieran neutralizar al sabedor, y el espejismo de una voluntad de autorreferencia se solaza con la elección azarosa, con garbo de libertad. En *The Matrix* (Wachowski y Wachowski), se exhorta a elegir: una píldora roja o una azul. La elección es ya un contenido, no solo es saber elegir lo que se puede conquistar en la escuela, también implica el poder elegir, o el querer elegir, que depende de otras formas de la vida simbólica. El conminado a la elección (Neo) le asigna a la encarnación del dios del sueño (Morfeo) una verdad (*marketing*) en la oferta de posibilidades (binaria). Neo no puede no elegir. La exhortación ¡elige!, no incluye ¡elige elegir! Para el ejemplo de los sistemas (digitales) de administración del aprendizaje, el usuario da curso al movimiento compulsivo en las plataformas digitales, donde un plano (pantalla) con zonas de coordenadas de reacción (clic) reproduce la fascinación por el movimiento. Para elegir hay que poder ver

opciones, y este ver opciones (donde todo está mezclado) se enseña. Las opciones patentes (sensibles) de las plataformas digitales son opciones posibles diseñadas por algún arquitecto. Hay que tener con qué ver las opciones. El dilema, complejo, es el saber elegido por una postura o el sentido común (clic). De la misma manera que en la *Didáctica magna*, la cobertura se trata en los sistemas educativos más contemporáneos. La cobertura es el esquema técnico con el que se podría diseñar una didáctica como objeto técnico. Por un lado, sigue operando con el mismo esquema de la cobertura, pero por el otro, se han ido extrayendo del legado cultural universal. Con las mismas operaciones de la gran didáctica se ofrecen las TIC, pero con lazo social degradado o nulo, y expulsado el trabajo de acceder a este. En el esquema de la cobertura, la cultura se extiende y adelgaza.

El pedagogo checo arma un reloj con el cual organizar la disciplina necesaria para una educación universal, y muestra que, para una dimensión cultural, la escuela es el lugar donde se enseñan otras velocidades de las cosas en el mundo. Es necesaria la oposición de la escuela y el mundo para que haya también una oferta de velocidades. Los sistemas se separan desde la didáctica del siglo XVII, que reza: imitar, valorar y enmendar. No obstante, la didáctica de Comenio pone a trabajar, se muestra en el trabajo con unos materiales, bajo un plan y con unos resultados que tendrán que enriquecer nuevos intentos.

El hombre antropológico sufre de delirio, siempre ha estado obnubilado con la proliferación del objeto que arranca de las posibilidades simbólicas del mundo. Este hombre es aquel del video de Wintergatan (<https://www.youtube.com/watch?v=IvUU8joBb1Q>), capaz de diseñar una máquina nombrada como *Marble Machine (music instrument using 2000 marbles)*, una especie de caja gigante de música, que contiene gran parte de la complejidad mecánica que ha enriquecido cada generación de un oficio. Lo hace este hombre, y el resultado de su fabricación es una especie de artrópodo o molusco de cadenas cinemáticas y densidades localizadas (esferas de acero), que ejecuta cuatro escasas notas musicales en un bajo eléctrico acostado. Las cuerdas del bajo son percutidas (golpeadas) por unas esferas que salen despedidas de la punta de la máquina fabricada; también hay diseño en el ensamble, que es donde se les da unidad a las precisiones. Esta máquina, como toda otra, es un instrumento hecho de la transformación, que ordena la proliferación de las síntesis de objetos topológicos (forma) y cinemáticos (movimiento). Claro que el mercado aprovecha este impulso ineludible. En el mercado, la proliferación

de objetos atiene al aumento de los géneros de mercancías y su consumo de la misma manera que las plataformas de aprendizaje.

No es el mercado, ni la ciencia, el que produce la tan criticada dicotomía; es la dicotomía estructural la que produce el sistema con que late el control del intercambio de capital y saber. La voracidad del capital, donde mantenerse es perder, es la misma que produce el arte y la ciencia. La imposibilidad de suspender una proliferación produce un deseo de cambiar el alcance, en el sentido de la posibilidad misma del límite. De esto se sirve el mercado, las poblaciones, los servicios; pero el impulso tiene una inercia que es de muy difícil freno porque vencer al imposible es una tarea que desde los tiempos primeros ha dado la modalidad de predominio sobre el mundo.

En las operaciones técnicas de la didáctica que proliferan en las plataformas digitales de aprendizaje (*Learning Management System*) abundan subrepticamente los estados de estímulo-respuesta (premio-castigo). Esta popularidad marginal del conductismo, aun sin reconocer sus mecanismos, es una reducción de la comunicación y el aprendizaje; porque es innegable su efectividad, levedad, difusión y volumen de resultados antipáticos, pero rigurosos. Entonces, si es imposible dejar de usar las TIC, al menos, reconozcamos cuáles son los supuestos en la forma de organizar la información, de programar las acciones, de calificar los resultados, de distribuir el contenido. Hay flexibilidad, pero admisible y admitida, restringida por los mismos supuestos. La modulación de los módulos es ya una forma del capital, donde la resistencia confirma su efectividad.

Un pulso, unas tensiones entre opuestos, produce la proliferación. Para arrancar, en la cadena de la proliferación tiene que haber una diferencia, al menos, entre lo que arranca y lo arrancado. Es un principio binario, el ser y el no ser, la presencia y la ausencia, el cero y el uno. La estructura binaria es óptima porque es lo más ligero con potencia productiva disponible, por ejemplo, con el aumento sostenido de la velocidad y capacidad de interacciones codificadas en el soporte digital. Es así, también, porque la misma estructura presenta el lenguaje con sus oposiciones (género, número; por ejemplo). Se le arranca el control de la regularidad al mundo, una y otra vez, cada vez más rápido, asumiendo esa carrera como inagotable. Los futurólogos serios prevén, con la computación cuántica, una singularidad cibernética, que sería cruzar un umbral de la velocidad y la capacidad de almacenamiento, más espacio para la inteligencia artificial y el aprendizaje de máquina.

El asunto es que el objeto arrancado, y los sucesivos de la proliferación, producen un sujeto, que viene también como oposición entre dos significantes. El destino de los objetos e instrumentos arrancados al mundo toma distintos rumbos. En uno de estos, el instrumento viene al mundo como formalización, con el concurso de la concretización de una técnica asociada a su propia imposibilidad de dejar la proliferación y juzgar la eficacia. Otro destino puede ser la apuesta mercantil, que es otra jurisdicción.

Foucault dice que ciertos cuadros de Manet arrastran la materialidad del mundo a su representación. No extienden un paisaje representado porque la prolongación del mundo del arte moderno funciona en cualquier muro, frente a cualquier paisaje. La tela y el marco, que pertenecen al mundo representado, se meten en el cuadro, y esto funciona para cualquier contexto en el mundo. La evidencia que Foucault presenta tiene un sesgo de la filosofía de la historia que requiere una arqueología, reunir los detalles menores; y una genealogía, producir posibilidades para estos detalles menores. La luz proviene, en estos cuadros curados por Foucault, del observador. Son los ojos que miran los que iluminan la escena, incluso le representación amplía el campo de visión del espectador bajo leyes que traicionan a Euclides. El gran angular de la obra a favor del espectador, porque ve más allá de lo que el mundo como certeza le presenta. No hay ciencia en el arte, aunque este tome la geometría y la expanda sin pudor.

La mimesis está en la raíz misma de la palabra *tekné*. La representación fue, entonces, un mapa ceremonial sintetizado en dos dimensiones; dan fe los frisos de Fidias en el famoso templo dórico de Atenea Pártenos (la virgen) en la ciudad Estado de Atenas. De igual manera, las bellas figuras negras de hoplitas, atletas o aedos en las ánforas panatenaicas con aceite de oliva, que premiaban a los héroes de las Olimpiadas. El arte bizantino, por ejemplo, tenía, entre otros, el asunto de la representación, de darle existencia a una emulación en la disposición de las formas en el mundo. Un poco antes del Renacimiento, el asunto fue la representación como imitación. El arte de la imitación se nutrió de la geometría, y viceversa, tomando la ilusión de profundidad como herramienta de la mimesis. Lo que hace Manet, lo que hace el arte moderno, es meter el mundo en la obra vagamente como representación, en cuanto emulación o simulación del mundo. El asunto de Manet es superar al mundo. La sublimación, que es una fuerza que no para, se pone en la obra como forma de un excedente. Lo que no tendría que estar ahí. La representación del mundo es la continuidad del mundo. La trama de la tela, los

lados verticales del marco, que son cosas del mundo, continúan en los mástiles de los barcos del puerto, en los troncos de árboles del bosque, en las columnas de los salones, en las barras torneadas de los bancos del jardín. La urdimbre de la tela, los lados horizontales del marco, que son cosas del mundo, continúan en los horizontes de sombreros, en las vigas de los balcones, en las rayas de los vestidos, en los muros de los fusilamientos.

Una ilustración del aparato técnico (hecho de funciones que reúnen operaciones) es la evaluación internacional educativa (el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, o cualquier otra). La supuesta independencia del contexto en estas pruebas de Estado globales responde a un esfuerzo de universalización; los protocolos mejoran la universalización. Es necesaria la estandarización de las normas técnicas porque esto facilita la intercambiabilidad; por lo tanto, es ya una función técnica para realizar. En un campo como el político, las pruebas internacionales son un objeto de consumo cuyos principios contemplan un esquema de éxito del valor de cambio, una operación que se realiza en la esfera de la praxis social. Podemos estar en desacuerdo político, pero eso no le diría nada del protocolo porque no «hablan» la lengua de las presiones, sino de las tensiones en el campo de la técnica. Los protocolos se realizan en arreglo a una funcionalidad que muchos, supuestamente, elegimos no querer conocer, pero podemos conocer la gramática de los funcionamientos, las operaciones técnicas en la didáctica.

Antes de salir en diatriba con el Estado, se podría conocer más a fondo el modelo que supone lo que evalúa una de estas pruebas y hacerlo *inconsistentir*. A sabiendas de que el aparato de los gobiernos podrá tomar la inconsistencia señalada por la crítica, para mejorar su eficacia. La didáctica de la evaluación es presionada por el campo de la política, pero la didáctica de apariencia exitosa comulga, a pesar de las voluntades, con un protocolo de la técnica del aprendizaje que podría no estar muy alejado de una perspectiva conductista del tipo estímulo-respuesta-refuerzo/inhibición-aprendizaje. En términos de Gastón Bachelard, sería encontrar la teoría cuyo instrumento es la prueba global de Estado, instrumento, en cuanto carne de una teoría. Ante esto, lo que puede hacer la investigación (psicológica, antropológica, filosófica, sociológica) podrá ser reclamado por la recontextualización de un aparato educativo como la escuela. También podrá ser reclamado para su sacralización política en las normas a las poblaciones.

Bibliografía

- Althusser, Louis. «Ideología y aparatos ideológicos del Estado». *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI, 1968.
- Aristóteles. *Tópicos I*, 11, 104b10.
- Bachelard, Gaston. *La filosofía del no*. Amorrortu, 1940.
- Baena, Luis Ángel. «Actos de significación». *Lenguaje*, n.º 24. Cali: Universidad del Valle, 1996.
- Bajtín, Mijaíl. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, 2005.
- Bernstein, Basil. *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. 4. Morata, 2001.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*. 1632. Akal, 1986.
- Ferrater Mora, J. *Diccionario de filosofía* (9a ed.). Editorial Ariel. 2004
- Foucault, Michel. *Esto no es una pipa*. Anagrama, 1981.
- _____. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, 1982.
- _____. *La pintura de Manet*. Alpha Decay, 2004.
- Simondon, Gilbert. *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo Libros, 2009.
- Wachowski, L. y A. Wachowski. *Matrix* [Largometraje]. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 1999.
- Wintergatan. *Marble Machine (music instrument using 2000 marbles)* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=IvUU8joBb1Q>. (2016).

EL MÉTODO Y LA FORMACIÓN EN LA *DIDÁCTICA MAGNA*¹

Miguel Ángel Espitia Raba

Este capítulo se ocupa de la cuestión del método y la formación en la obra *Didáctica magna* de Comenio. Comienza analizando los planteamientos epistemológicos de los primeros capítulos de la obra en mención, para centrarse en las «condiciones de posibilidad de la formación». Posteriormente procura mostrar cómo, a través del único método propuesto por este autor, se cumple el excelentísimo fin de la formación del ser humano, a saber, lograr la *vida eterna* al lado de Dios.

Consideraciones previas

Comenio nació en 1592 en Moravia. Este pensador perteneció a la Unidad de los Hermanos Moravos, una secta evangélica fundada por Juan Hus (Torres 80). En esta hermandad se aceptaban los principios reformadores de Lutero, sin embargo, se diferenciaban de este en cuanto a la idea de la naturaleza humana. Para Lutero, la humanidad está corrompida por el pecado original y no hay nada que pudiera hacer para su salvación, solo le quedaba esperar la misericordia divina (Moncunill 9). Por el contrario, según Hus y Comenio, la naturaleza humana no está pervertida y puede recuperar con sus actos la gracia divina para *vivir eternamente* con Dios. Esta visión positiva del hombre es la que va a posibilitar la construcción de una sociedad cristiana unificada, en la cual todos los seres humanos orienten sus acciones hacia el Creador, por ello la vida humana se debe entender como una gran peregrinación.

Siguiendo estas ideas, Comenio expresa que es a través de la educación que los hombres se forman correctamente para compartir su vida con Dios. Quien tenga una buena *formación* tiene garantizada la vida eterna. Pero ¿quiénes tienen acceso a

¹ Este capítulo es producto de la monitoria de investigación en el proyecto titulado *El campo Δ y la pedagogía. Un análisis a propósito de la Didáctica magna de Comenio* (DPG-517-20) del semestre 2020-2.

la educación? En el siglo xvii esta se reservaba a los burgueses que tenían el poder y el control en las escuelas². Por el contrario, este pensador proponía una educación universal, en donde se enseñe a todos (hombres y mujeres) todo totalmente. Este elemento democratizador va a constituir el principal aporte a la reforma de la educación, porque al tener que enseñar todo a todos se necesita que la educación sea pública y el currículum se centre en los conocimientos útiles para todos (Torres). En torno a la visión utilitarista de la enseñanza, es claro que lo útil —según Comenio— es enseñar las verdades divinas que le permitan al ser humano perfeccionarse y salir a la luz eterna.

Para Comenio, solo se puede lograr la *correcta formación* del hombre si se aplica un *método*. Este último se debe entender como una correcta dirección de espíritu (Jaume). Entonces, la educación, según este autor, es un asunto de aplicación de un método que forme y al mismo tiempo dirija correctamente el espíritu de los seres humanos hacia Dios. Ahora bien, ¿cómo descubrir este método? Influenciado por los estudios de Francis Bacon presentados en el *Novum organum*, Comenio propone que el método correcto para lograr la formación es copiar los procesos de la naturaleza. Esta última es buena y sabia, por ello debe ser observada para tomar de ella el *mecanismo* de su funcionamiento y, así, poder aplicarlo a las actividades del ser humano. Esta visión plantea la mecanización de la humanidad (Torres).

¿Quién es el encargado de aplicar el método para formar al ser humano? Pues bien, son los «educadores los que tienen que llenar el entendimiento de los estudiantes del verdadero conocimiento de Dios» (Torres 91). El maestro se convierte en un instrumento, por una parte, divino porque guía —como los ángeles— a los estudiantes a su fin último y, por otra, didáctico, dado que es el único que sabe cómo copiar los mecanismos de la naturaleza y aplicarlos a los seres humanos (González y Perera). Lo anterior está guiado por la didáctica, «que es la aplicación pedagógica de los principios utilitaristas y empiristas del siglo xvii» (Álvarez 47). Ahora bien, para que todo lo preliminar se cumpla, se debe comprender en términos pedagógicos que 1) la formación para Comenio es la germinación de lo que Dios

2 Se debe recordar que la educación hasta mediados del siglo xvii tenía como principio llevar «la luz del evangelio, de la razón y de la civilidad a todos los rincones del mundo» (Álvarez 45). La escuela era, entonces, el lugar privilegiado para la evangelización y el adoctrinamiento cristiano. Sin embargo, al ser un siglo de transición entre el Renacimiento y la Ilustración, muchas ideas se empezaron a reformar. Algunas que vale la pena resaltar son, por un lado, el nuevo papel de la escuela, que «ya no será más un instrumento para la transmisión de la voluntad de Dios, ni un lugar en donde se accede a los textos sagrados, sino que más bien será [un taller para toda la humanidad]» (Álvarez 46). Por otro lado, la educación deja de ser un privilegio para los burgueses y pasa a ser un derecho para todos los seres humanos, tanto ricos como pobres.

sembró en nuestro interior, 2) la enseñanza debe ser acorde a los procesos graduales de la naturaleza, y 3) el aprendizaje es un proceso en el cual el estudiante puede establecer analogías y reconocer que su fin último es la vida eterna al lado de Dios.

Una vez establecidos —*grosso modo*— los marcos interpretativo y contextual que sustentan este capítulo, es momento de presentar las condiciones de posibilidad de la formación en Comenio. Entiéndase por lo anterior los criterios epistemológicos y ontológicos necesarios del ser del hombre, es decir, los elementos constitutivos *a priori* que posibilitan que el ser humano pueda ser formado.

Condiciones de posibilidad de la formación

Toda propuesta de formación se caracteriza por tener una visión *a priori* del ser humano que viene a constituir las «condiciones de posibilidad de la formación»³. Para Comenio, la humanidad tiene unas características inherentes desde su creación. La primera y más importante es la de poder conocerse a sí mismo. Según lo expresa en la *Didáctica magna*, la insignia «conócete a ti mismo» —gracias al advenimiento del Dios cristiano— toma sentido completo, dado que conocernos a nosotros mismos —que somos su hechura, su imagen, su delicia [1, 2]— es conocerlo a Él, que es «la fuente de la eternidad, de la sabiduría, de la bienaventuranza» [1, 2]. Entonces, esta señal —para los cristianos— es una verdad que provino del *cielo* para que fuera tomada por estos como guía y así conocerse y conocer a Dios.

La segunda tiene que ver con que el ser humano es la única criatura que está 1) erigida sobre todas las demás creaturas, 2) coronada de gloria y honor, 3) está dotada de «esencia [*Essentiam*], vida [*Vitam*], sentido [*Sensum*] y razón [*Rationem*]» [1, 3] y 4) Dios mismo está unido al hombre «en hipostático lazo, juntando eternamente [su] naturaleza a la [nuestra], como no acaece a ninguna de las criaturas ni visibles ni invisibles» [1, 3].

La tercera se refiere a la capacidad que tiene el ser humano de buscar su fin último. La razón [*ratio*] le dicta al ser humano que su *telos* es superior a todas las demás creaturas vivientes y no vivientes, pero ese fin sumo no está disponible en la

3 Se usa el término *todo* como cuantificador universal, porque en una revisión bibliográfica se identificó que varios autores postulaban una serie de condiciones necesarias que debía tener el ser humano para que se pudiera llevar a cabo la formación. Por ejemplo, en unos casos es necesario que de antemano exista el *deseo de saber* (Bustamante, *La formación como efecto*); en otros, una *carencia de espíritu* (Horlacher).

naturaleza para encontrarlo fácilmente, sino que este tiene que examinar la manera como Dios lo representó en esta vida⁴.

La cuarta hace referencia a la constitución de la vida. Para este autor, el ser humano tiene una triple vida, a saber,

[...] *vegetativa, animal e intelectual o espiritual*, la primera de las cuales jamás se manifiesta fuera del cuerpo; la segunda se dirige a los objetos por las operaciones de los sentidos y movimientos; la tercera puede existir separadamente, como ocurre en los Ángeles. [II, 4]

La conexión de estas vidas se da en gradaciones. No es posible siguiendo la idea de Comenio, pasar de la vida *vegetativa* a la *espiritual* de un salto, sino que tiene que pasar por el intermedio, a saber, la vida *animal*. Incluso, niega la posibilidad de retrocesos, esto es, pasar de la vida *intelectiva* a la *animal* y posteriormente a la *vegetativa*. Las tres vidas van una tras otra de manera lineal, siguiendo el transcurrir del *tiempo*. Por ejemplo, cuando se fecunda el óvulo con el espermatozoide se crea una masa informe, luego se empieza a formar o delinear el ser humano aún sin movimiento ni sentido; después, en el nacimiento, ya es un ser con algunos movimientos y sentidos activos.

La quinta tiene que ver con la manifestación 1) del sentido interno cuando el ser creado se da cuenta de que posee sentidos, una especie de apercepción⁵, en otras palabras, ya no solo percibe, sino que es consciente de que percibe, 2) ejerce el entendimiento cuando empieza a diferenciar las cosas y 3) la voluntad asume su función al ser consciente de que debe acercarse a unas cosas y alejarse de otras [II, 5]. Pero el desarrollo de lo anterior, al igual que el paso por las tres vidas, se da en forma de gradaciones al ejercitar las potencias del alma con las fuerzas del cuerpo [II, 6]. El alma está formada de tres potencias: Entendimiento (permite diferenciar las cosas), Voluntad (predisposición a elegir lo bueno) y Memoria (guarda lo que fue objeto del entendimiento y la voluntad y hace que el alma tenga presente su dependencia y sus deberes; y en este aspecto se llama también Conciencia). Para

4 Para Comenio, hay un fin que es dictado por la razón y se debe buscar. Sin embargo, si ya está dado, ¿para qué buscarlo? Y si hay que buscarlo, ¿cómo se sabe que lo que se encuentra es lo que se buscaba y no otra cosa? Este planteamiento pone de relieve la *paradoja de Menón*, en la que este le pregunta a Sócrates «¿Y de qué manera buscarás, Sócrates aquello que ignoras totalmente qué es? ¿Cuál de las cosas que ignoras vas a proponerte como objeto de tu búsqueda? Porque si dieras efectiva y ciertamente con ella, ¿cómo advertirás, en efecto, que es esa que buscas, desde el momento que no la conocías?» (Menón 80d).

5 Esta idea del ser consciente de que se percibe puede ser un antecedente de la propuesta de Gottfried Leibniz sobre la apercepción presentada en su texto *La monadología*.

que estas facultades puedan ejercer diestramente sus funciones es necesario dotarlas claramente de aquellas cosas que iluminen el Entendimiento, dirijan y estimulen la Conciencia, con lo que el entendimiento ahondará más, la voluntad elegirá sin error y la conciencia dirigirá todas las cosas hacia Dios [x, 7]⁶. Para Comenio, a diferencia de Platón⁷, el cuerpo no es una cárcel para el alma, sino un lugar que ayuda a preparar a esta última para la vida eterna al lado de Dios. Ejercitar y desarrollar el cuerpo es ejercitar y desarrollar el alma; hay entonces una concepción cartesiana, una especie de *res cogitans* y *res extensa* en el ser humano⁸.

Comenio —siguiendo a Agustín— plantea que la naturaleza humana es fruto de una degradación ontológica al cometer el pecado original⁹. Por realizar tal acto fue expulsado del paraíso y debe volver a él. La manera de regresar es retornando a la Unidad o, en términos de Plotino, al Uno¹⁰. Aquí aparece la sexta característica que es la propuesta del Retorno al Uno. Para este autor, la mansión de esta vida también es triple: el útero materno [se nos da la vida], la Tierra [en donde ejercemos movimiento] y el Cielo [donde está la plenitud de las cosas]. «Del primero se va a la segunda por el nacimiento; de la segunda a la tercera por la muerte y la resurrección; de la tercera no se sale jamás por toda la eternidad» [II, 10], es decir, regresamos al Uno. Las vidas mencionadas son consecutivas: «el paso de la primera a la segunda y de la segunda a la tercera es angustioso y doloroso. Dado que estas dos son laboratorios para la tercera vida. En la primera se ejercita el cuerpo, en la segunda el alma racional que se dispone para la vida sempiterna que nos lleva a la perfección y el goce» [II, 10].

La séptima hace referencia al hecho según el cual «nuestra vida actual, al encaminarse a un más allá, no es vida, propiamente hablando, sino el prólogo de otra vida verdadera y sempiterna» [III, 1]. El ser humano está anclado a algo *próximo* y a algo *lejano*, a saber, la tierra y el cielo¹¹. Gracias a esta delimitación, la vida natural del ser vivo se puede llevar a cabo, dado que dentro de estos dos «límites»

6 Parte de los párrafos anteriores fueron publicados en Bustamante *et al.*

7 Véase *Fedón* (62b).

8 Comenio conoció a Descartes en 1642 en La Haya. A partir de ese momento, este último se convirtió en un referente de sus apuestas pedagógicas; por un lado, resaltó el ideal de un *método* y, por otro lado, retomó la importancia de la *revelación divina* que le permitió a Descartes proponer sus ideas filosóficas. Con todo, también criticó «el inmanentismo del *Cogito ergo sum* y la filosofía del sujeto y de la Conciencia». Para ampliar estos puntos, véase Runge.

9 Véase Agustín.

10 Véase Plotino.

11 Esta idea fue analizada filosóficamente por Jan Patočka en *El movimiento de la existencia*.

encuentra todo para vivir. No obstante, todas las cosas con las que se tropieza el ser humano son para la preparación de la vida eterna al lado de Dios. El mundo en el cual se vive no es sino un simple espejo de la verdadera solidez, belleza y dulzura de la eternidad. En otros términos, todo lo visible al ser humano contiene en sí mismo lo invisible, porque «No otra cosa es este *Mundo sino nuestro Semillero, nuestro Refectorio, nuestra Escuela*» [III, 3]. Por ende, se debe llevar a una vida santa y piadosa en la cual nos preparemos para la otra vida. Solo quien logre en esta vida desarrollar la potencia que Dios sembró en su alma y cuya condición de posibilidad es el cuerpo logrará cumplir su fin último.

La octava característica gira en torno a la idea según la cual el fin último del hombre es la *bienaventuranza eterna con Dios*. Pero, para alcanzar esto, se deben cumplir los fines secundarios. ¿Cuáles son estos fines de segundo orden? Primero, dominar la creación. Segundo, desarrollarse como una creatura racional, esto es ser un observador, denominador y clasificador de todas las cosas en torno a sus causas [IV, 3]. Tercero, ser dueño y señor de las criaturas en cuanto puede disponer de ellas conforme a sus fines legítimos para utilizarlas en provecho propio [IV, 4]; y cuarto: ser la imagen de Dios por cuanto representa vivamente el prototipo de su perfección [IV, 5]. Por lo tanto, para cumplir el fin último, el ser humano debe

- i. Ser conocedor de todas las cosas.
- ii. Ser dueño de ellas y de sí mismo.
- iii. Encaminarse él y todas las cosas hacia Dios, origen de todo. En otras palabras, se debe procurar en esta vida ser excelente en cuanto se desarrolle a la perfección la Erucción (conocimiento de todas las cosas), la Virtud (ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones) y la Piedad (interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al Ser Supremo) [IV,6].

La novena característica tiene que ver con que el ser humano nace con la aptitud para adquirir conocimiento de las cosas. Adquiere este conocimiento gracias a que posee un «luminoso entendimiento a la manera de un espejo esférico suspendido en lo alto que reproduce las imágenes de todas las cosas» [V, 4]. El entendimiento es, por un lado, el lugar donde las cosas del mundo se reflejan y, por otro lado, el que permite diferenciar una cosa de la otra. Comenio, siguiendo a Aristóteles, afirma que el ser humano desea por naturaleza saber —es una necesidad—¹². Esta disposición se debe a que el alma racional se vale de los órganos de los sentidos: vista, oído, olfato y gusto. Estos constantemente están recibiendo información del mundo,

12 Véase *Metafísica* (I, 1, 980a21).

pero de forma caótica, de ahí que vuelva a actuar el entendimiento para armonizar el caos y establecer diferencias entre las cosas. Dado que el entendimiento en sí armoniza, Comenio deduce que el mismo ser humano

[...] no es sino armonía, tanto respecto del cuerpo como del alma. En cuanto a su cuerpo, formado con maravilloso ingenio, su primer móvil es el corazón, fuente de la vida y de todas las acciones y del cual reciben los demás miembros el movimiento y el ritmo de este movimiento. La pesa que causa los movimientos es el cerebro, que sirviéndose de los nervios como de cuerdas, atrae y separa las demás ruedas (los miembros). [v, 15]

Cuanto más armonizado esté el ser humano, más cerca está de la *vida eterna*.

La décima característica es:

Nada, pues, necesita el hombre tomar del exterior, sino que es preciso tan sólo desarrollar lo que encierra oculto en sí mismo y señalar claramente la intervención de cada uno de sus elementos y solo la luz de la razón es *forma* y regla suficiente de todas las cosas. [v, 5]

La naturaleza humana ya viene con todo lo que necesita para llegar a la *bienaventuranza de la vida eterna con Dios*; no hay que implantar nada, solo hay que *formar*. Empero, ser semilla no es condición suficiente para dar frutos, se tiene que cultivar. Para Comenio, los seres humanos nos debemos someter a la disciplina para adquirir la cultura [vi, 1]. Solo Dios lo puede conocer todo, el hombre por la luz divina puede conocer las cosas según su limitación. Incluso, los hombres son dóciles para aprender a través de la enseñanza [vi, 6]. De esta forma, todos los que nacieron hombres necesitan la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no faltos, no troncos inertes. Siendo así, para Comenio, es a través de la *formación* [enseñanzas-aprendizajes] que el hombre se hace hombre¹³.

Hasta este punto se resaltan conforme a la exposición de Comenio las condiciones de posibilidad de la formación. Solo es posible formar al ser humano porque este tiene una serie de características que constituyen su propia visión, incluso de la condición humana en torno a sus posibilidades y necesidades. Es visible que para este autor no hay contingencia en la formación, porque todo está establecido. Si se aplica el método adecuado el efecto de formación será el mismo para todos

13 Esta idea es retomada por Kant en su texto titulado *Sobre pedagogía*, cuando afirma «El hombre sólo por la educación puede llegar a ser hombre» (31).

los seres humanos. Véase de cerca la constitución del método; este se sustenta en principios ontológicos (estructuras del ente), teológicos (providencia divina) y teleológicos (fin establecido).

El método

El método es lo que le permite a la humanidad alcanzar la *vida eterna*. Son los pasos o procedimientos que se deben seguir para cumplir el objetivo de la vida en la tierra. Su aplicación debe iniciar desde la infancia, porque «la condición de todo lo nacido es que mientras está tierno fácilmente se dobla y conforma» [VII, 4]¹⁴. Por ello se debe procurar que todo lo que se presente en esta edad, sea acorde a su entendimiento para que las impresiones dejadas en su cerebro sean asimiladas por medio del ejemplo [VII, 7]. De ahí que «el proceso educativo es considerado un proceso natural y gradual» (Torres 82).

Para este autor, «Dios le otorgó los años de juventud a la humanidad, en los que inhábil para otras cosas fuera tan sólo apto para su formación» [VII, 6]. Sin embargo, ¿qué lugar está destinado para que se aplique el método a la juventud cristiana? Naturalmente, corresponde a los padres formar a sus hijos en principios éticos con su ejemplo¹⁵, después a los Maestros en la *Escuela*. Este lugar es propio para llevar a cabo la formación de toda la juventud, tanto hombres como mujeres, dado que al mismo tiempo se puede instruir en todo a varios estudiantes [VIII, 5]. Y todos deben recibir educación porque

[...] todos los que han nacido hombres lo fueron con el mismo fin principal, a saber, para que sean hombres; esto es, criaturas racionales, señores de las demás criaturas, imagen expresa de su Creador. Todos, por lo tanto, han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la futura. [IX, 2]

Es la escuela precisamente «el lugar en donde el hombre llega a ser lo que es» (Jaume), iluminando su entendimiento, alejando al ser humano del mal y encaminando su ser a la devoción hacia Dios, instruyéndolo en las verdades divinas y a su

14 Esta es una idea contraria a su época. En el siglo XVII los niños eran dejados al cuidado de personas que no eran aptas para nada, solo para cuidar los animales (Álvarez).

15 Esta idea tuvo gran influencia en lo que se va a conocer como la Escuela maternal. Al respecto, véase el estudio de Ramírez.

vez cultivando su virtud (Torres). Comenio también llama a la escuela un taller de hombres, en la medida en que «perfectamente responde a su fin [...] es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto» [XI, 1].

En la época de Comenio las escuelas estaban destinadas únicamente a los niños cortesanos y el método que se utilizaba era muy rígido, dado que se fundaba en el aprendizaje memorístico y repetitivo. Este pensador plantea una renovación de la escuela de manera que esta no sea un lugar en donde se confunda el entendimiento del niño, sino un sitio en el cual, por un lado, se ilustre a toda la juventud (a no ser aquella a quien Dios negó el entendimiento), y, por otro lado, se les instruya en todo aquello que puede hacer al hombre sabio, probo y santo [XII, 2]. Lo anterior, para Comenio, se tiene que realizar antes de la edad adulta [XII, 2], es decir, antes de que su entendimiento se endurezca y no se pueda moldear (que es condición de posibilidad para formar). Ahora bien, la verificación del aprendizaje debe ser leve y suave, sin coacción alguna y de un modo natural [XII, 2]. Si se logra lo anterior, el estudiante —guiado por su propia razón— adquiere un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial [XII, 2].

La enseñanza debe ser fácil en extremo y no debe cansar a los alumnos. Para ello se debe entender que las cosas mismas tienen un orden natural. Todo en la naturaleza sigue un orden, la escuela debe procurar imitar ese orden. Por ejemplo, el reloj tiene una serie de elementos que si están ubicados correctamente permiten identificar la hora; no obstante, si algún elemento falla, el orden establecido se altera y ya no es posible saber qué hora es. Lo mismo pasa con el desarrollo del proceso educativo, si todo está donde debe de estar es posible formar a las personas, pero si algo se altera ese proceso no se podría llevar a cabo. Para poder mantener este orden en la escuela se debe aplicar la disciplina¹⁶.

El método de enseñar y aprender debe ser una imitación de la naturaleza [XIV, 1]. La imitación se entiende como el arte didáctico [XIV, 7]. Lo que pasa en la naturaleza pasa en el aula y, por ende, en la escuela. Comenio resalta que si se aplica bien el método con seguridad se tienen los efectos de formación esperados. Para Comenio: 1) el conocimiento de las cosas, por ser un proceso activo guiado por los sentidos de forma gradual, se da espontáneamente, 2) los seres humanos ya tienen *la semilla de las doctrinas* sembrada en su interior (esto es un regalo

16 Para ampliar este punto, véase Torres.

divino), 3) el método de la enseñanza ha de fundarse en el arte de plantar, y 4) el fundamento de la enseñanza debe acomodarse a las operaciones de la naturaleza [xvi, 1-6]. Sobre este último punto se debe destacar en extenso los fundamentos que presenta Comenio en la *Didáctica magna*. Para ello, en la primera columna de la tabla se presentan los fundamentos tomados de la naturaleza y en la segunda lo que se debe hacer en el aula para realizar una correcta imitación. Con ello se logra exponer con amplitud el método.

Tabla 1. *Fundamentos de la enseñanza*

Fundamento	Imitación en la escuela
I. <i>La naturaleza aprovecha el tiempo favorable</i> [xvi, 7].	I. <i>La formación del hombre debe empezar en la primera vida, esto es, en la niñez, las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudios (porque la mañana se asemeja a la primavera; el mediodía, el verano; la tarde, el otoño, y la noche el invierno). Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir</i> [xvi, 10].
I. <i>La Naturaleza prepara la materia antes de empezar a adaptarse la forma</i> [xvi, 11].	I. <i>Que estén de antemano dispuestos los libros y demás instrumentos.</i> II. <i>Que se forme el entendimiento antes que la lengua.</i> III. <i>Que ninguna lengua se aprenda por la gramática, sino mediante el uso de autores adecuados.</i> IV. <i>Que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas.</i> V. <i>Que los ejemplos precedan a las reglas</i> [xvi, 19].
III. <i>La Naturaleza toma para sus operaciones los sujetos a propósito, o también para hacerlos aptos los prepara antes adecuadamente</i> [xvi, 20].	I. <i>Todo el que en la escuela ingrese, tenga perseverancia.</i> II. <i>Para cualquier estudio que haya de emprenderse hay que preparar el espíritu de los discípulos.</i> III. <i>Hay que despojar de impedimentos a los discípulos</i> [xvi, 25].
IV. <i>La Naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas</i> [xvi, 26].	I. <i>Lo alumnos se deben ocupar de una sola cosa a la vez, es decir, no se les debe enseñar varias cosas al tiempo, sino de a una</i> [xvi, 33].

Fundamento	Imitación en la escuela
V. La Naturaleza empieza todas sus operaciones por lo más interno [xvi, 34].	<p>I. <i>Debe formarse primero el entendimiento de todas las cosas; después la memoria, y, por último, la lengua y las manos.</i></p> <p>II. <i>Debe tener en cuenta el Preceptor todos los medios de abrir el entendimiento y utilizarlos congruentemente [xvi, 37].</i></p>
VI. La Naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina en lo más particular [xvi, 38].	<p>I. <i>Echar los cimientos de la erudición general desde el primer momento de su formación en la inteligencia de los niños que han de dedicarse a los estudios;</i></p> <p>II. <i>Cualquier idioma, ciencia o arte se enseñe primero por los más sencillos rudimentos para que tenga de ella total idea. Luego, más intensamente los preceptos y ejemplos. Y, posteriormente el sistema completo con las excepciones [xvi, 45].</i></p>
VII. La Naturaleza no da saltos, sino que procede gradualmente [xvi, 46].	<p>I. <i>El núcleo de los estudios debe distribuirse cuidadosamente en clases, a fin de que los primeros abran el camino a los posteriores y les den sus luces.</i></p> <p>II. <i>Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación.</i></p> <p>III. <i>Debe observarse estrictamente la extensión del tiempo y el trabajo para que nada se omita ni se trastorne nada. [xvi, 50].</i></p>
VIII. La Naturaleza así que comienza no cesa hasta terminar [xvi, 51].	<p>I. <i>Al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso.</i></p> <p>II. <i>La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos.</i></p> <p>III. <i>Lo que, según esté establecido, haya que hacer, hágase sin interrupción alguna.</i></p> <p>IV. <i>No deben otorgarse a nadie salidas ni vagancias (bajo ningún pretexto) [xvi, 56].</i></p>
IX. La Naturaleza evita diligentemente lo contrario y nocivo [xvi, 57].	<p>I. <i>Que los discípulos no tengan abundancia de libros, a no ser los de su clase.</i></p> <p>II. <i>Que los libros referidos estén de tal modo preparados que no pueda aprenderse en ellos sino sabiduría, piedad y buenas costumbres.</i></p> <p>III. <i>No deben tolerarse compañías disolutas ni en las escuetas ni cerca de ellas. Si todo esto se observa con cuidado seguramente las escuelas llenarán su fin [xvi, 63].</i></p>

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. *Fundamentos para enseñar y aprender*

Fundamento	Imitación en la escuela
<p>I. La naturaleza empieza siempre por la privación [xvii, 3].</p>	<p>I. <i>Empezar la formación temprano.</i> II. <i>No debe haber más que un solo Preceptor para el mismo discípulo en cada materia.</i> III. <i>Antes que nada, procúrese la armonía de las costumbres al arbitrio del formador [xvii, 9].</i></p>
<p>II. La naturaleza predispone la materia para hacerle apeteer la forma [xvii, 10].</p>	<p>I. <i>Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender.</i> II. <i>El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la continuación de los estudios [xvii, 13].</i></p>
<p>III. La naturaleza saca todo de sus principios, pequeños en tamaño, potentes en energía [xvii, 21].</p>	<p>I. <i>Toda arte debe ser encerrada en reglas brevisimas, pero muy exactas.</i> II. <i>Toda regla ha de ser expresada en muy pocas palabras, pero claras en extremo.</i> III. <i>Toda regla ha de acompañarse de muchos ejemplos para que su utilidad sea manifiesta, por muchas aplicaciones que tenga la regla [xvii, 24].</i></p>
<p>IV. La naturaleza procede de lo más fácil a lo más difícil [xvii, 25].</p>	<p>I. <i>El Preceptor y los discípulos hablan el mismo idioma.</i> II. <i>Todas las explicaciones de las cosas se hacen en la lengua conocida.</i> III. <i>Toda gramática y diccionario se adaptan a la lengua mediante la cual ha de aprenderse la nueva.</i> IV. <i>El estudio de la nueva lengua se hace gradualmente, de manera que el discípulo se acostumbre: primero, a entender; después, a escribir, y, por último, a hablar.</i> V. <i>Cuando se junta la latina con las lenguas comunes preceden siempre estas como más conocidas y va después la latina.</i> VI. <i>Los objetos se disponen de tal manera que primero se conozcan los próximos; después, los más cercanos; luego, los lejanos, y por fin, los más remotos.</i> VII. <i>Se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después, la memoria; luego, el entendimiento, y, por último, el juicio [xvii, 28].</i></p>
<p>V. La naturaleza no se recarga con exceso; se contenta con poco [xvii, 29].</p>	<p>I. <i>Enseñar de poco y por grados.</i></p>

Fundamento	Imitación en la escuela
VI. <i>La naturaleza no se precipita; procede, por el contrario, con lentitud</i> [xvii, 31].	I. <i>Destine pocas cosas a las lecciones públicas, a saber: cuatro y deje otras tantas para los estudios privados.</i> II. <i>Fatigue lo menos posible la memoria; es decir, solo con lo fundamental, dejando correr libremente lo demás.</i> III. <i>Enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto de los estudios</i> [xvii, 35].
VII. <i>La naturaleza no produce sino lo que puede salir por sí una vez maduro interiormente</i> [xvii, 36].	I. <i>No se emprenda con la juventud sino lo que la edad y el ingenio no solamente alcanzan, sino piden.</i> II. <i>No se haga aprender de memoria sino lo que haya sido rectamente comprendido por la inteligencia. Y no se exija a la memoria más que lo que estemos ciertos que sabe el niño.</i> III. <i>No se mande hacer sino aquello cuya forma y modo de imitar haya sido suficientemente enseñado</i> [xvii, 38].
VIII. <i>La naturaleza se ayuda a sí misma por todos los medios que puede</i> [xvii, 39].	I. <i>No se castigue con azotes por causa de la enseñanza.</i> II. <i>Lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar tan claramente que lo tengan ante sí como sus cinco dedos.</i> III. <i>Para aprender todo con mayor facilidad deben utilizarse cuantos más sentidos se pueda</i> [xvii, 41].
IX. <i>La naturaleza no produce sino lo que tiene un uso claro e inmediato</i> [xvii, 43].	I. <i>Nada se enseñe sino para su uso inmediato</i> [xvii, 45].
X. <i>La Naturaleza ejecuta todas las cosas con uniformidad</i> [xvii, 46].	I. <i>Haya un solo y mismo método para enseñar las ciencias; uno solo y el mismo para todas las artes; uno solo e idéntico para todas las lenguas.</i> II. <i>En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios.</i> III. <i>En cuanto sea posible sean iguales las ediciones de los libros en cada materia</i> [xvii, 48].

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Fundamentos para la solidez enseñar y aprender

Fundamento	Imitación de la escuela
I. <i>La naturaleza no emprende nada inútilmente</i> [xviii, 5].	I. <i>No deben tratarse otros asuntos sino aquellos que tienen una aplicación segurísima para esta vida y la futura; principalmente para la futura. (Hay que aprender en la Tierra —dice Leronimo— todo aquello cuyo conocimiento perdura en los Cielos).</i> II. <i>Si es necesario, como realmente lo es, imbuir en la juventud algunos conocimientos con miras a esta vida actual, han de ser dichos conocimientos de tal naturaleza que no sean obstáculo para la vida eterna y produzcan verdadero y seguro fruto en la presente</i> [xviii, 8].

Fundamento	Imitación de la escuela
II. La naturaleza no omite nada de lo que estima provechoso para el cuerpo que forma [xviii, 10].	I. <i>Enséñese, por tanto, en las escuelas no solamente las letras, sino también las buenas costumbres y la piedad [xviii, 12].</i>
III. La naturaleza no hace cosa alguna sin fundamento o raíz [xviii, 13].	I. <i>Al empezar cualquier estudio debe excitarse en los discípulos una seria afición hacia él, con argumentos tomados de su excelencia, utilidad, hermosura, etc.</i> II. <i>Antes de descender a su particular estudio, debe siempre fijarse en el entendimiento del que aprende la idea general de la lengua o arte objeto del mismo (que no es otra cosa sino un compendioso bosquejo muy general, pero que abarque todas sus partes) [xviii, 16].</i>
IV. La naturaleza echa raíces profundas [xviii, 17].	I. <i>Afianzar las ideas [xviii, 18].</i>
V. La naturaleza produce todo de sus raíces propias, no de ningún otro origen [xviii, 19].	I. <i>Todo debe deducirse de los principios inmutables de las cosas.</i> II. <i>No se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional.</i> III. <i>En nada se empleará únicamente el método analítico; la síntesis con preferencia en todas las cosas [xviii, 28].</i>
VI. La naturaleza al disponer algo para muchos usos, lo diferencia con toda claridad [xviii, 29].	I. <i>Al educar a la juventud deben hacerse todas las cosas con gran claridad de manera que no sólo el que enseña, sino también el que aprende, se dé cuenta sin confusión de ningún género del lugar a donde llegan y lo que han de ejecutar [xviii, 30].</i>
VII. La Naturaleza se halla en progreso continuo; jamás se detiene, nunca emprende cosas nuevas dejando, a un lado las anteriores, sino que prosigue lo que empezó, lo aumenta y le da fin [xviii, 31].	I. <i>Dispóngase los estudios de tal manera que los posteriores tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren con los que van después.</i> II. <i>Cuanto se ofrezca a la inteligencia, una vez bien percibido por el entendimiento, debe ser sólidamente fijado en la memoria [xviii, 32].</i>
VIII. La Naturaleza enlaza todas las cosas con vínculos perpetuos [xviii, 34].	I. <i>Deben de tal manera organizarse los estudios de toda la vida que formen como una Enciclopedia en la que nada haya que no provenga de la común raíz ni esté en su lugar debido [xviii, 35].</i> II. <i>Todas cuantas cuestiones se resuelvan han de ser de tal manera racionalmente fundamentadas que no dejen lugar ni a la duda ni al olvido.</i>

Fundamento	Imitación de la escuela
IX. La naturaleza guarda proporción entre la raíz y las ramas, tanto respecto de la cantidad como de la cualidad [xviii, 38].	I. <i>Todo cuanto se perciba, considérese al punto qué uso puede tener para que nada se aprenda en vano.</i> II. <i>Todo cuanto se perciba transmitase a otros para que ellos lo comuniquen a los demás, a fin de no ser nada en vano [xviii, 40].</i>
X. La Naturaleza vive y se robustece con movimiento frecuente [xviii, 41].	I. <i>Busque y aprehenda el alimento del espíritu.</i> II. <i>Rumie y digiera lo hallado y aprehendido.</i> III. <i>Asimile lo digerido y lo comuniquen a los demás [xviii, 43].</i>

Fuente: elaboración propia

Los fundamentos anteriores constituyen el método de imitación de la naturaleza. Si todos ellos se aplican, se cumple el excelentísimo fin de la formación del ser humano, a saber: lograr la *vida eterna* al lado de Dios. Pero ¿quién es el encargado de aplicar el método? Como ya se indicó, el maestro. Este es una persona con un amplio saber, dado que es el encargado de hacer germinar y transmitir el conocimiento en los jóvenes (Belenguer y González). Comenio —siguiendo los planteamientos de John Dee— habla de los maestros como ángeles que fueron enviados por Dios para cuidar y guiar a las almas bendecidas al reino de los cielos —tesis que toma del Movimiento Rosacruz— (Borges y Vieira). Asimismo, los maestros son los encargados de hacer conscientes a *toda* la humanidad del dignísimo fin que estos tienen¹⁷. Dentro de la escuela los precursores se tienen que asegurar que las almas de los jóvenes

[...] se preserven de la corrupción del mundo; deben favorecer —para que germinen con gran eficacia— las semillas de honestidad que se encuentran en ellos, a través de enseñanzas y ejemplos castos y asiduos; también, deben inculcar en la mente de los alumnos el verdadero conocimiento de Dios, de sí mismo y de varias cosas, para que se acostumbren a ver la luz en la luz de Dios, amen y veneren al Padre de todas las luces sobre todas las cosas. (Comenio, citado en Borges y Vieira 11)

Este fundamento cristiano va a permear la constitución de la escuela como aquel *taller de hombres* en donde, por un lado, se debe enseñar *todo a todos totalmente*

17 Véase la ampliación de este punto en Emiliano.

y, por otro lado, se limpia la inteligencia de los discípulos para orientarla a la verdadera Sabiduría. En esta se dirigen

[...] las almas y sus afectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturan y embriagan los corazones con los amores divinos de tal modo que todos los que hayan recibido la verdadera sabiduría en escuelas cristianas vivan sobre la tierra una vida celestial. [XI, 1]

Entonces, el maestro ya sabe cuál es el fin de su labor y comprende al mismo tiempo que su papel *formativo* está en desarrollar las potencialidades que tienen los seres humanos en sí mismos. Sin embargo, es inmanente en el hombre el *deseo* de *saber*, pero saber cualquier cosa y muchas veces está inclinado a *desarrollarse* en contra de la prescripción de la voluntad divina. Y es por ello por lo que el maestro debe desplegar un método de enseñanza que permite detener tal deformación. Este método que construye Comenio —para que lo implementen los maestros en la *escuela*— tiene un orden tomado de la naturaleza. Por ejemplo, una semilla para dar frutos requiere pasar por varios momentos cruciales, uno de ellos es que obtenga suficientes nutrientes del suelo. Si lo anterior no se cumple, es muy poco probable que germine la semilla. Inclusive, «el maestro comeniano es el alma de la escuela. El artífice que convierte el conocimiento en algo deseable y el alma en un espacio para el disfrute y a la vez un experto capaz de organizar, analizar y aplicar el método y sus instrumentos» (Runge).

En la postura de Comenio se encuentran unos planteamientos epistemológicos que vienen a constituir las «condiciones de posibilidad de la formación». Estas condiciones son necesarias y fueron expuestas en el primer apartado de este capítulo. Posteriormente, se mostró la estructura del método que se debe aplicar en la escuela y cuyo principal ejecutor es el maestro. La organización del método se sustenta, por un lado, en un planteamiento teológico, dado que todo se tiene que hacer para lograr la *vida eterna* al lado de Dios y, por otro lado, ontológico en la medida en que la estructura del ser está establecida *a priori*. Para finalizar, ¿qué tanto de este planteamiento de Comenio aún sigue vigente y es aplicado en la educación del siglo XXI?, ¿aún los docentes somos los ángeles enviados por Dios para lograr la *vida eterna*?

Referencias

- Agustín. *Teología del pecado original y de la gracia*. Biblioteca de Autores Cristianos, 2001.
- Álvarez, Alejandro. «Comenio y el proyecto civilizador de Occidente». *Educación y Pedagogía*, vol. 10, n.º 11, 1992, pp. 43-57.
- Aristóteles. *Metafísica*. Gredos, 1994.
- Belenguer, Enrique, y González, María. «Dios, método y orden: Comenio o la fundamentación de la enseñanza tradicional». *Historia de la Educación*, n.º 7, 1988, pp. 123-135.
- Borges, Thiago., y Vieira, Thiago. «Comenio e o poder instrutivo dos anjos». *Revista Brasileira de História da Educação*, n.º 18, 2018, pp. 1-25.
- Bustamante, Guillermo. *La formación como efecto*. Editorial Aula de Humanidades, 2019.
- _____. *et al. Didáctica magna: 388 años*. Universidad Pedagógica Nacional, 2020.
- Comenio, Juan Amós. *Didáctica magna*. 1632. Porrúa, 1971.
- Emiliano, Douglas. «A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do professor». *Pro-posições*, n.º 28, 2017, pp. 256-276.
- González, Andrés., y Perera, Pedro. «Panglotia, pampedia y pansofía: El realismo pedagógico en Comenio». *Pedagogía y Saberes*, n.º 54, 2021, pp. 23-36.
- Horlacher, Rebekka. *Bildung la formación*. Octaedro, 2015.
- Jaume, Andrés. Conocimiento, método y formación en Descartes y Comenio. *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, n.º 40, 2013, pp. 85-99.
- Kant, Immanuel. *Sobre pedagogía*. Universidad Nacional de Córdoba, 2009.
- Leibniz, Gottfried. «La monadología. *Escritos filosóficos*». Traducción de Ezequiel de Olaso y Roberto Torretti, 1982.
- Moncunill, Ramón. «La concepción luterana sobre la libertad y la doctrina de la Contrarreforma. Su reflejo en nuestros literatos del Siglo de Oro». *Revista de Literatura y Cultura del Siglo de Oro*, n.º 7, 2019.

Patočka, Jan. *El movimiento de la existencia*. Ediciones Encuentro, 2004.

Platón. *Diálogos II*. Gredos, 1992.

_____. *Diálogos III*. Gredos, 1968.

Plotino. *Enéadas*. Gredos, 1985.

Runge, Andrés. «El pensamiento pedagógico y didáctico de Juan Amós Comenio: Su papel en la pansofía triádica». *Pedagogía y Saberes*, n.º 36, 2012, pp. 93-107.

Torres, Francesc. «El lenguaje metafórico en la “Didáctica magna” de Comenio». *Quaderns de Pensament*, n.ºs 7-8, 1987, pp. 79-98.

DIDÁCTICA MAGNA: ARTE Y SUBLIMACIÓN

Javier Riveros Castillo

El hombre es una creación del deseo,
no una creación de necesidad.

GASTÓN BACHELARD

El método de todas las artes claramente demuestra que las escuelas no enseñan más que a ver con ojos ajenos y a sentir con corazón extraño: porque en lugar de descubrir las fuentes y hacer brotar de ellas diversos arroyuelos, muestran solamente los riachuelos provenientes de los autores y quieren que por ellos se ascienda hasta los manantiales.

J. A. COMENIO [XVIII, 25]

Introducción

Para Comenio, el ideal de enseñanza era pansófico¹: enseñar todo a todos era lo deseable, lo ideal. Esta concepción perdura hoy en día, a pesar de que la *Didáctica magna* fue escrita en 1632. ¿Hemos leído acerca de uno de los más grandes revolucionarios en la educación, o hemos sido indiferentes a su propuesta? ¿Nuestros estudiantes de la Universidad conocen la obra de Comenio?

Para Comenio, enseñar *todo* se refiere a: Ciencias, Técnicas, Artes y Lenguas (que aún hoy se pretenden enseñar). Y enseñar *a todos* es un pleonasma ideal educativo no diferencial; es la manera de generalizar la educación, de universalizar la escuela, de garantizar que todos tengan acceso a ella, pues en tiempos antiguos era solo para unos pocos nobles. Y, por supuesto, esta educación debía darse de la misma manera. En la época de Comenio, la educación era exclusiva para los varones; no se educaba a las mujeres. Así, la *Didáctica magna* se convierte en uno de los primeros tratados feministas en la enseñanza.

Pero Comenio va más allá; por primera vez intenta proponer un método, edades diferenciales (edades similares en los estudiantes) y horarios. La propuesta incluso

1 Palabra compuesta por *pan* ('todos') y *sofos* ('sabiduría').

sugería que la educación fuera pública-estatal, porque era del «bien común». Esto, en oposición a un «bien común» entendido como el que beneficiaba a los nobles y no al pueblo. Se veía como una amenaza social el hecho de educar a la «plebe» (como se enuncia en la *Didáctica magna*). Posterior a este texto, el autor escribe-dibuja *Orbis pictus*, donde propone enseñar a través de imágenes, pues así era más práctico y sencillo el aprendizaje. Y nuevamente expone la idea, propuesta en la *Didáctica magna*, de lo que se debería enseñar en las escuelas, Ciencias, Técnicas, Lenguas y Artes: «La Educación, es sin duda un grato prelude de nuestras vidas», y enunciaba que el arte debía ser fundamental en el proceso educativo: «[...] en el conjunto de disciplinas o enciclopedias, ponen siempre en primer lugar las artes, y hacen seguir muy detrás las ciencias y la moral, cuando éstas son el módulo de las primeras» [xvi, 17].

En la *Didáctica magna*, Comenio ubica el arte desde dos aspectos: 1) los sentidos y la pulsión como asunto de la creación; y 2) la sublimación como asunto fundamental. En ese sentido, concibe que en la enseñanza del arte, antes de pasar a lo más «serio», se debe dar un primer paso desde la sencillez, pues es lo fundamental², lo constitutivo, primer elemento en el aprendizaje artístico: «Cualquier idioma, ciencia o arte que se enseñe primero por los más sencillos rudimentos para que tenga de ella total idea. Luego, más intensamente los preceptos y ejemplos [...]» [xvi, 45, II]. Algo parecido a la normatividad en la Educación Media³, y por supuesto la también llamada «profundización» en las licenciaturas⁴. ¿Será que los legisladores leyeron a Comenio?

2 De lo fundamental se puede inferir tres aspectos enunciados en el texto: *Entendimiento, Voluntad y Memoria*. El *Entendimiento* de estudiar las cosas básicas, la *Voluntad* de elección de esta búsqueda y la *Memoria* guarda los frutos que el entendimiento y la voluntad ha seleccionado (x, I, 2, 7).

3 Ley general de educación, Ley 115 de 1994. Sección cuarta. Educación Media. Artículo 30. D) «El desarrollo de la capacidad para profundizar en un campo del conocimiento de acuerdo con las potencialidades e intereses».

4 Consejo Superior. Artículo 7. Fases de formación. Son dos: de fundamentación y de profundización. La fase de fundamentación contempla el conjunto de actividades teóricas y prácticas orientadas a la apropiación de los fundamentos pedagógicos, didácticos, políticos, científicos, éticos y estéticos necesarios para la formación de un profesional de la educación. Esta fase se centra en el reconocimiento de los estudiantes como integrantes de la comunidad profesional de la educación, con sello particular de la universidad. La fase de profundización incluye el conjunto de actividades teóricas y prácticas orientadas a la ampliación de referentes específicos del campo, área, nivel o población en la que se centra en la formación en cada programa y el afianzamiento de la formación integral (Acuerdo 010 de 13 abril del 2019).

«Conócete a ti mismo» y sentidos

En el primer aspecto que abordaremos, vale la pena detenernos un poco ante la siguiente inferencia de la *Didáctica magna*: «Conócete a ti mismo» [I, 1], y «sublimidad de la naturaleza humana» [I, 3].

En el texto, «la regla de oro» del enseñante, el gran aporte, sería lo que está interpelado por los sentidos. Es decir, este es el objeto principal de la enseñanza. Por supuesto, uno de sus principales mecanismos son los sentidos. No importa qué especificidad sea (plástica, pintura, música...), siempre y cuando sea en relación con el tacto, el oído, la visión, etc. En «Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci», Freud afirma que, en los asuntos del arte, se involucran tratados técnicos como causa y efecto de los sentidos. Es decir, la misma naturaleza se recrea en la necesidad de dejarse interpelar por los sentidos⁵ (Freud, «Un recuerdo infantil» 59). Es mostrar que hay un ribete como propuesta al método en las artes desde la contemplación de los sentidos de un modelo inicial, e incluso dilucidario a la evaluación cuando se muestra como el intento por evitar el error, como fin del resultado; como dice Comenio:

En alguna ocasión suelen frustrarse los éxitos de los peritos (porque no es posible al hombre obrar tan perfectamente en todas las cosas que no haya lugar a error); no tratamos aquí nosotros de la ciencia y la casualidad, sino del arte, con el que podemos prevenir lo fortuito [...]. [xvi, 3]

Es probable que un Leonardo da Vinci se abandonara a sus sentidos y que se involucrara en sus investigaciones artísticas a través de ellos. Este auscultamiento interior, como lo menciona Comenio, seguramente para el artista italiano fue entendido como pasarse horas sumidas en sus meditaciones delante de sus obras, dejándose a merced de sus sentidos. Es encontrar la obra en uno mismo, en el despertar de sus sensaciones y menguar el hartazgo de sus deseos. Así lo describe Freud:

Leonardo a menudo trepaba a los andamios por la mañana temprano y ya no soltaba el pincel hasta que anochecía, sin acordarse de comer y beber. Luego trascurrían días enteros sin que posara las manos en su obra; en ocasiones se pasaba horas ante la pintura y se conformaba con examinarla interiormente [...].⁶

5 Esta necesidad entendida de un nacimiento de la contingencia.

6 Freud, «Un recuerdo infantil» 62, 63.

Sin duda, la necesidad de conocerse a sí mismo hace que la mirada se dirija a sus propios deseos de satisfacción. Para Freud, la satisfacción de las pulsiones, por medio de los sentidos, es un acto que implica felicidad y produce placer. Por su puesto también displacer, pero cuando no hay esta sensación placentera, se va progresivamente al sufrimiento, corolario de una negación de la satisfacción de nuestros deseos.

No obstante, se puede renunciar a la satisfacción para protegerse del sufrimiento. Es que la satisfacción de las pulsiones implica felicidad, y cuando nos privamos de ella, se produce ansiedad, angustia. Este, en muchos casos, es el efecto de una negación de la satisfacción de nuestros deseos (Freud, *Malestar en la cultura* 81).

El deseo de saber es uno de los que puede experimentar renuncia o satisfacción:

- *Primer tipo*: el deseo de saber (que aplica en especial a la sexualidad) es reprimido y se genera, entonces, una anorexia mental, una debilidad intelectual (pereza, bajo rendimiento, renuncia, incompreensión, etc.);
- *Segundo tipo*: el desarrollo intelectual es enérgico para resistir la represión, pero la búsqueda intelectual queda atada a las características de una sexualidad llena de preguntas y de imposibilidades;
- *Tercer tipo*: un deseo intelectual enérgico va más allá de la represión, eligiendo objetos intelectuales, coartados en sus fines sexuales (la llamada *Sublimación*).

En los tres casos están presentes los sentidos, pero filtrados por la intensidad de los deseos y por la capacidad de comprender la relación con el conocimiento de sí mismo.

Freud en su análisis se percató de que en relación con la investigación, Da Vinci era del tercer tipo; y que, en relación con el arte, era del segundo tipo. Así, se muestra la importancia de la educación y la relación que esta tiene con los sentidos, habida cuenta de la modalidad de satisfacción del sujeto.

En su *Didáctica magna*, Comenio sostiene que es imposible dejar de lado los sentidos, especialmente cuando del arte se trata. Entonces, para tramitar esta satisfacción, el artista toma la materia *sensible* y produce la obra a la que le da una *forma* específica. En este intermedio se pueden dar muchas «formas» imaginadas que a la larga sirven para otorgar una forma final. En la elaboración de la obra, lo

sensible se mueve entre el mundo intrínseco de la realización del deseo y el extrínseco que es el producto que circula en el acto social. Freud piensa que la obra artística es la causa de una resistencia del deseo como resultado de la aplicabilidad de una materia sensorial (Freud, «Un recuerdo infantil» 68).

De la misma manera, Comenio sostiene que el punto fundamental del proceso educativo es la frase: «conócete a ti mismo», entendida como la necesidad de priorizar en la epistemología de los sentidos, presente en toda la *Didáctica magna*. En *El malestar en la cultura*, Freud dice que cuando el sujeto no puede hacer de sí el mismo arte, es incapaz de gozar (80).

Es claro que los sentidos están ligados al deseo, pues cuando se priva la satisfacción pulsional mediada por los sentidos, aparece el sufrimiento. Este mayestático descubrimiento de Comenio, con respecto a la importancia que tienen los sentidos en la educación, sería un camino infalible y necesario en el ámbito educativo y, por supuesto, en la enseñanza del arte.

«Conócete a ti mismo» e inconsciente

A principios del siglo xx ya se hablaba acerca del inconsciente, no solo en trabajos como los de Freud, sino también en autores como Emily Boutroux⁷, que llamaba al inconsciente el «yo subliminal», mientras que otros lo enunciaban como el «yo inconsciente». Recordemos que en ese momento, los fundamentos de los conocimientos de los procesos cerebrales se debían a la escuela de psicología francesa y el «Ensayo acerca de la imaginación creadora», de Theodule Ribot, publicado en 1900, muestra un trabajo de la potencia ajena al yo, llamándole «impersonalidad», es decir, que existe algo que es diferente al yo (67, 68). La explicación de Ribot inspira a Poincaré para dar paso a sus estudios donde muestra que un buen camino para descubrir esta «impersonalidad» era a partir de las observaciones tomadas de los artistas y escribir lo acontecido justo en el momento mismo en que llevaba a cabo la creación (Poincaré lo describe en su conferencia). Sin embargo, estos experimentos fueron poco demostrativos, pues justo en el momento observable en que el artista crea, se tiene cierto grado de estropicio y hace que las condiciones de la invención cambien por completo (Poincaré, «La invención matemática» 32).

7 Étienne Émile Marie Boutroux (1845-1921), Montrouge, Francia. Filósofo especializado en temas relacionados con la ciencia. Miembro de la Academia Francesa y comandante en la Legión de Honor.

Poincaré también señaló que el recurso con que cuenta el artista es el «cómo venían las ideas», y que trata de explicar algo de este proceso, determinando que no es algo misterioso como se creía, sino que son aproximaciones de algo desconocido en el acto creativo. Esto dio paso para decir que la «intuición» era la que resultaba crucial en el momento de la creación del arte⁸.

Para Freud, la conciencia no es el centro de la mente; más bien, es una manifestación «superficial» del inconsciente; es aquello que nos está dado a creer de nuestros actos que, en realidad, están determinados inconscientemente. El inconsciente no es un simple almacenamiento de información en la memoria (que estaría disponible para la conciencia), sino que tiene sus propios procesos, fundamentales para la determinación de nuestros actos y de la explicación que podemos hacer de ellos a nivel consciente. Es un concepto fundamental para entender el proceso del arte creativo y las elucubraciones que podemos hacer de dicho acto. Poincaré asegura que inventar no es más que discernir y elegir. En Comenio, es necesario conocer los sentidos como camino fundamental, no solo para creación en el arte, sino también para la comprensión y reflexión para la enseñanza (por supuesto también del acto creativo por derivación de la privación de los placeres del goce exacerbados por la satisfacción de los sentidos). Y el camino para estudiarlo es el enunciado «conócete a ti mismo», como proceso efectivo de la educación.

El sujeto no sabe lo que ocurre en el inconsciente, pero siente que le concierne cuando los efectos de ese saber distante lo mortifican; entonces, trata de hacer algo y es ahí donde el elemento cultural aparece como una manera de tramitar esa mortificación: estudiar, hacer arte, intentar saber algo de su inconsciente. Y esto se fragua desde el comienzo de la vida del sujeto en sociedad:

Los niños recogen rápidamente innumerables cosas. Así, lo mismo las manos que los demás miembros pueden ejercitarse y educarse para las artes y los trabajos durante los años de la infancia en que los nervios están más dúctiles. [VII, 5]

8 Por eso, durante las entrevistas, los artistas siempre intentan buscar una reveladora idea compositiva. Así lo deja ver Lalo Mir, cuando dirige preguntas a Fito Páez, músico argentino, sobre sus obras y este le responde que precisamente la creación no aparece cuando uno la evoca, sino que se activa a razón de lo solicitado y que ha sido estudiado. También, Xavier Pintanel, productor español, le pregunta lo mismo al cantante Silvio Rodríguez, quien contesta que sus obras no tienen un sentido filosófico y que, por el contrario, son momentos de lucidez y de selección intuitiva de lo estudiado que lo evoca en concordancia con su cultura.

Es decir, todo lo aprendido en la vida del adulto fue facilitado en la infancia. Así lo deja ver Comenio y lo explica Freud, pues en la consolidación de la relación del sujeto con el deseo se tiene como destino la sexualidad. En la experiencia psicoanalítica, Freud encuentra que los sujetos en su mortificación no soportan la frustración y menos que sea de la vida sexual adunada desde niño.

El inconsciente es una representación y puede hallarse ahora presente en la conciencia, desaparecer de ella en el momento inmediato y también emerger de nuevo sin modificación alguna después de algún tiempo, no necesariamente de una percepción sensorial, sino que puede aparecer a manera de recuerdo, constitutivo para la creación. Ese lapso donde se halla la representación puede permanecer latente en la conciencia. Entonces, Freud llama *consciente* a la representación que está presente en la conciencia y que es objeto de percepción, e *inconsciente* a aquellas representaciones latentes de algún aspecto contenido en la vida anímica de los sujetos y que se suscita en la memoria: «[...] una representación inconsciente será entonces una representación que no percibimos, pero cuya existencia estamos, sin embargo, prontos a afirmar, basándose en indicios y pruebas de otro orden [...]» (Freud, «Un recuerdo infantil» 125).

La conciencia moral —con su rasgo de culpabilidad— es constitutiva de la cultura. El progreso de la cultura reside en la pérdida de felicidad, debida al aumento del sentimiento de culpabilidad (Freud, *Malestar en la cultura* 128). Asimismo, Comenio deja ver que el sentimiento de culpa es sustancial en el hombre. Se muestra como el paso de la existencia de los seres por el útero, ya que se prepara para la habitación del alma al cuerpo. Es decir, siempre pensando que siendo Dios el dueño y creador de todo, nos hace sentir culpables, pues él es la autoridad sobre nosotros [III, 3]. En ningún caso escapamos de esta necesidad de la conciencia moral, del complejo de culpa.

Y de igual modo que en una tabla limpia puede escribirse lo que el escritor quiere o pintarse lo que desea el pintor conocedor de su arte, así en el entendimiento humano puede, con igual facilidad, fijarlo todo aquel que no ignore el artificio de enseñar. Y si esto no se realiza no será ciertamente por culpa de la tabla (a no ser que esté estropeada), sino por ineptitud del pintor o escritor [...]. [v, 9]

Como vemos, desde que nacimos heredamos ese complejo de culpa, que debe ser expiado mediante sacrificios y penitencias. Dios compartió una tabla limpia,

que según Aristóteles⁹ es semejante al alma. En ella se puede escribir o pintar lo que se desee, por supuesto cada sujeto, siendo lo escrito el entendimiento por medio de la enseñanza, pero también si la tabla está «limpia» o estropeada, el único culpable es el hombre, y no la tabla misma, pues esta fue puesta por el todopoderoso tal como lo dijo Freud: es en vana defensa.

Asimismo, Comenio asume el asunto educativo con referentes histórico-religiosos con los que adopta en la formación como una implicación de lo creado por Dios¹⁰, pues así lo inscribe especialmente con el llamado «pecado» (complejo de culpa). «Más claramente resaltaré todo esto, cuando con la ayuda de Dios, lleguemos a estudiar el método especial de las artes y las lenguas, y mucho más aún, si Dios quiere, en el bosquejo de la Pansofía [...]» [XVIII, 25].

Pareciera que «el pecado» de Comenio fuera sinónimo de «la pulsión» de Freud en los sujetos, y difícilmente nos podemos liberar de ellos, sino que solo se tramitará a través de la voluntad divina y clerical.

Comenio y los tres lugares de sufrimiento en Freud

Para Comenio son tres los lugares donde habita el hombre: el útero, la tierra y el cielo, entendiendo que están cruzados por efecto de los sentidos:

El tránsito de la primera a la segunda y de la segunda a la tercera es angustioso y con dolor; en una y otra hay que abandonar despojos o envolturas (allí las secundinas, aquí el cadáver mismo) como el pollo nace rompiendo el cascarón [...]. [II, 11]

Primer lugar: *el útero*, se refiere por contacto de los sentidos al nacimiento, según Comenio, es donde los seres construyen algo de lo que será el reflejo en el futuro, esto mismo lo demostró Freud. No es desdeñable pensar en la profunda relación a través de los sentidos cuando la madre le habla y le canta al niño en su andorga antes de nacer. O sea, es importante el estudio de las características infantiles, pues es destacable también entender que el deseo de satisfacción, o el de felicidad por ser idealizado a través de nuestros sentidos, generan un juicio de

⁹ Citado en la *Didáctica magna* [v, 9].

¹⁰ Dios como elemento principal en la educación. Es decir, que ya está implícito el complejo de culpa en lo moral desde autoridad (pulsión) de la que habla Freud.

la belleza¹¹, la fealdad, el amor, el odio, implícitamente ligados a los conceptos constitutivos del arte.

Segundo lugar: *la tierra*, es el lugar donde los sentidos están relacionados con la pulsión y subordinados por el estímulo, posiblemente es donde más produce el goce al deseo, al placer por medio de la pulsión, desde dos puntos de vista: el interior y el exterior. El interior atravesado por los órganos y el exterior por los músculos. Veamos:

Se comporta de un modo equivalente a lo fisiológico. Su procedencia es del interior, por interferencia de los órganos, siendo así que la pulsión no actúa como un impulso momentáneo, sino como fuerza constante del interior. Esa es su acción principal. Lo exterior se hallará en la eficacia de su actividad muscular. Este sería el punto de apoyo en el cual podríamos diferenciar un estímulo exterior, de un estímulo interior (interior = órganos, exterior = músculos). Entonces, suprimir un estímulo exterior o vencerlo no plantea problemas, pues siendo un asunto muscular, se podrían adaptar en cada circunstancia. Pero los estímulos interiores no pueden ser suprimidos por el mismo mecanismo, porque plantean exigencias necesarias que implican el sistema nervioso y se inducen actividades complejas en sí.

Ahora bien, si decimos que nos conozcamos nosotros mismos, como pide Comenio, tendríamos también que enunciar, o al menos explicar lo ocurrido en la actividad del aparato anímico (psiquis), pues este se encuentra directamente interpelado por el principio del placer y el displacer, como lo habíamos dicho atrás y está ligado al vencimiento de los estímulos que generan estas sensaciones de los sentidos.

Tercer lugar de sufrimiento: *el cielo*, la dimensión del goce, es el sitio donde también está el deceso hacia la muerte. Es decir, el cuerpo goza con su camino a

11 Fragmentos de los *Diálogos* aporéticos de Platón, en Hipias Mayor referidos a la belleza: «[...] Sócrates. — ¿También, dirá él, una olla bella es algo bello?» Contesta. Hip. — Así es, Sócrates, creo yo. También es bella esta vasija si está bien hecha, pero, en suma, esto no merece ser juzgado como algo bello en comparación a una yegua, a una doncella y a todas las demás cosas bellas. Sócrates. — Está bien. Ya comprendo, Hipias, que entre nosotros debemos responder lo siguiente al que nos hace tal pregunta. «Amigo, tú ignoras que es verdad lo que dice Heráclito, que, sin duda, el más bello de los monos es feo en comparación con la especie humana y que la olla más bella es fea en comparación con las doncellas, según dice Hipias, el sabio». ¿No es así, Hipias? Hip. — Exactamente, Sócrates; has respondido correctamente. Sócrates. — Escucha. Yo sé que tras esto él dirá: «Pero ¿qué dices, Sócrates? Si alguien compara a las doncellas con las diosas, ¿no experimentará lo mismo que al comparar las ollas con las doncellas? ¿No es cierto que la doncella más bella parecerá fea? ¿Acaso no dice también Heráclito, a quien tú citas, que el hombre más sabio comparado con los dioses parece un mono en sabiduría, en belleza y en todas las demás cosas?». ¿Debemos admitir, Hipias, que la doncella más bella es fea en comparación con las diosas? [...]».

la muerte. Porque se goza cuando se produce la tensión y también cuando se baja ella misma (Lacan 34).

En los tres lugares hemos referido cambios donde habita el hombre y en cada uno de ellos genera un placer. Posiblemente, Comenio ya venía pensando en su manifiesto *Didáctica magna* los asuntos del deseo y que es en los sentidos donde yace el goce. Esto es lo que nos hace entender que el goce en los sujetos se desprende de los sentidos dimensionados en el cuerpo, pues ahí es donde nace lo pulsional que da placer o displacer. Ese lugar donde habita el deseo Comenio lo expone como un paso traumático, un paso con dolor, y Freud (*Malestar en la cultura* 123) lo explica como angustia.

Comenio lo menciona a modo de laboratorios, pues el cuerpo se prepara para cada uno de estos cambios como tránsitos dolorosos, pero no necesidades de satisfacción del deseo, enunciados como perfección al goce mismo. Por ejemplo: Nuestra vida primera tiene su existencia en las entrañas maternas; pero ¿en razón de qué? ¿Acaso de sí misma? [...] [III, 2].

En «Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci» (Freud), la vida exterior es apenas preparación para la vida eterna, es decir que podría pensarse que ese paso no es más que una vía, podríamos pensar también que esa otra, es el inconsciente. No obstante, esto nos lleva a la necesidad de investigar en nosotros mismos, pues así llegaremos a despejar el camino no insustancial, podemos pensar en la misma noción en la que Freud describe como el *yo*, pues es importante descubrir, o al menos tener en cuenta, la enunciación del *yo* como un estado de lo inconsciente.

Destinos de la pulsión, Comenio-Freud (sublimación)

En ciertos pasajes del texto de Comenio, pareciera tener alianzas con Freud, pues enuncia que no solo hay que satisfacer las necesidades, sino que además hay que darles recreo a los sentidos. «Conócete a sí mismo» es la categorización de la enseñanza deseable; así Antoine de Saint-Exupéry, en su libro *El principito*, cuenta su gran recóndito testimonio demostrativo: «He aquí mi secreto: solo con el corazón se puede ver bien. Lo esencial es invisible a los ojos», nuevamente los sentidos propincuo a usanza en los sujetos.

¿Pensaba Comenio en las consecuencias del placer y displacer en la psiquis por represión de estos sentidos? Para Freud, si este placer es direccionado desde

los sentidos y es reprimido por la representación pulsional emanada por la libido, conducen a una consecuencia fundamental en los asuntos artísticos y en lo que se refiere a la sublimación, acto muy importante en la construcción de la cultura. Es decir, este placer es agenciado desde los sentidos reprimidos de la pulsión y es liberado por acto de la sublimación, e incluso en la misma contemplación.

Ahora bien, ¿acaso somos entes que podemos moderar todas las necesidades del cuerpo? Comenio sostiene que modelar con prudencia las acciones internas e incluso ajenas, sería la forma más eficaz para entender al hombre como un sujeto racional. No sabemos, pero lo que sí es cierto es que en la *Didáctica magna* el cuerpo es una limitante para el entendimiento, ya que el deseo del saber es inmanente en el hombre y no tiene fin. Para el checo, los órganos son vigilantes y observadores que auxilian el alma de esa instancia del cuerpo. Los ojos, los oídos, el tacto, etc. siempre son objeto de emplearse con el mundo exterior. Es como una factoría donde lo esencial es la producción de pensamientos a través de los sentidos, que guardan símbolos agenciados por el lenguaje en imágenes y que son retenidas algunas veces con mayor fuerza, siendo de algún modo representaciones en los sujetos.

Entonces, el deleite, el placer, siempre está dado por los sentidos y este es constitutivo en los sujetos, es la agradabilidad de nosotros en el mundo. Es decir, lo que hace posible la sublimación y contribuye al placer del trabajo psíquico es el resultado de los sentidos en el intelecto para la creación. Es lo que Comenio descifraba como la armonía en la música. Dice Freud:

Satisfacciones como la alegría del artista en el acto de crear, de corporizar los productos de su fantasía, o como la que procura al investigador la solución de problemas y el conocimiento de la verdad, poseen una cualidad particular que, por cierto, algún día podremos caracterizar metapsicológicamente [...] (*Malestar en la cultura* 79)

Pero esto no genera del todo una protección para el sufrimiento, porque hay que tener en cuenta que podría pensarse qué caminos toma cuando el origen del placer es su propio cuerpo como fuente de dolor y sufrimiento. En ese caso, lo que se intentaría es entrar en el terreno de la ilusión como fuente de imaginación para desarrollar un sentido de realidad reservando a satisfacción deseos difícilmente efectuables. En este caso, el texto lo enuncia así:

Cimero entre estas satisfacciones de la fantasía está el goce de obras de arte, accesible, por mediación del artista, aun para quienes no son creadores. Las personas sensibles al influjo del arte nunca lo estimarán demasiado como fuente de placer y consuelo en la vida. Empero, la débil narcosis que el arte nos causa no puede producir más que una sustracción pasajera de los apremios de la vida; no es lo bastante intensa para hacer olvidar una miseria objetiva [...]. (Freud, *Malestar en la cultura* 80)

Se mueve en dos vías importantes: 1) la obtención de placer, este sería como el efecto positivo de las sensaciones (en tanto busquemos, seremos felices); 2) el otro es la sustracción del dolor; cuanto menos dolor, mejor para los sujetos. La exposición del sujeto en este caso sería en dos sentidos: el camino positivo y el negativo, y estos dos caminos están modificados justamente por los deseos que generan sufrimiento cuando hay el incumplimiento de estos. Precisamente ahí hace que esta negación libidinal de los deseos sea una consecuencia de una cultura. Dice Freud:

Se descubrió que el ser humano se vuelve neurótico porque no puede soportar la medida de su frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales, y de ahí se concluyó que suprimir esas exigencias o disminuirlas en mucho significaría un regreso a posibilidades de dicha [...]. (*Malestar en la cultura* 86)

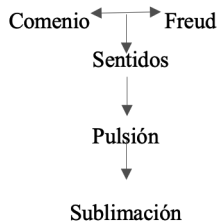
En ese sentido, habría que decir que la felicidad es algo que depende de los sujetos y que es concomitante a los rasgos de una cultura, ligados al concepto de belleza para satisfacción de unos instintos pulsionales en los deseos. Pero, es necesario que miremos los rasgos de la cultura en general, en esa medida tendríamos que enunciar el lenguaje, ya que es la característica fundamental que lo define. Así, se ha de pensar que la cultura influye en el estado anímico de los sujetos, generando pulsiones con condiciones de satisfacción y estos en la mayoría de los casos a la creación que coincide con el mecanismo de la sublimación al que hace referencia Freud:

La sublimación de las pulsiones es un rasgo particularmente destacado del desarrollo cultural; posibilita que actividades psíquicas superiores —científicas, artísticas, ideológicas— desempeñen un papel tan sustantivo en la vida cultural. Si uno cede a la primera impresión, está tentado de decir que la sublimación es, en general, un destino de pulsión forzosamente impuesto por la cultura [...]. (*Malestar en la cultura* 95, 96)

Teniendo como resultado el trabajo de Comenio con los sentidos y la relación de la pulsión descritos en *El malestar de la cultura*, también se deben mencionar el destino de la pulsión, la generación de ese estímulo y la conservación de ellos. Freud lo define así:

1. *El trastorno hacia lo contrario.* Voyerismo/exhibición (placer visual), sadismo/masochismo (placer de atormentar), amor/odio.
2. *La vuelta hacia la propia persona.* El resultado puede ser masochismo, pues comparte el goce activo entre la agresión a su misma persona como resultado de la desnudez de su propio cuerpo. En ese caso aparece el *yo* como su objeto primordial.
3. *La represión.* Impide que acceda a la conciencia una representación atada a la pulsión (no la suprime ni la destruye). Este contenido reprimido tiende a retornar, por ejemplo en el estado de reposo permite la formación de los sueños, o transmutarse en angustia.
4. *La sublimación.*

La sublimación (a manera de cierre)



Como lo mencionamos atrás, mediante la sublimación el sujeto se protege del sufrimiento ocasionado por la represión pulsional de los sentidos, produciendo, por ejemplo, arte, ciencia, etc. Así, no hay cultura sin sublimación. Según Freud, la sociedad influye profundamente en la cultura a través de la sublimación e invención de todas las artes; no hay sociedad sin arte, y este ayuda al desarrollo sociocultural. Recordemos que la sublimación es un acto que exagera los deseos pulsionales reprimidos en los sujetos, dando paso a la creación. Los criterios para la invención son de cierta preferencia donde ayudan a la «elección» y a la «selección», y estos impulsos son los que están determinados por impulsos lógicos, pues las

consideraciones de belleza son funciones que no se pueden separar —lo psicológico de lo cognitivo—, ya que todo ser humano piensa y siente incluso con el *cuero*.

Ahora bien, la sublimación no es igual en todos los sujetos, y como no todo mundo tiene acceso fácil al arte, se puede sostener que allí la educación cumple un papel trascendental. Para Freud, el arte es una manera de abastecer los deseos reprimidos:

En el ejercicio del arte una actividad que se propone el apaciguamiento de deseos no tramitados, y ello en primer término, desde luego, en el propio artista creador y, en segundo, en su lector o espectador. Las fuerzas pulsionales del arte son los mismos conflictos que empujan a la neurosis a otros individuos y han movido a la sociedad a edificar sus instituciones. No es asunto de la psicología averiguar de dónde le viene al artista la capacidad para crear. Lo que el artista busca en primer lugar es autoliberación, y la aporta a otros que padecen de los mismos deseos retenidos al comunicarles su obra. («El interés por el psicoanálisis» 189)

Las posibilidades que trae el arte en busca de ciertas dosis de placer y gozo en los seres humanos son invaluable, pues este brinda satisfacciones sustantivas de muchas renunciaciones pulsionales en nuestra cultura y, como bien lo dijo Comenio, los sentidos son la fuerza reveladora para la enseñanza. Finalmente, dice Freud:

El artista es originariamente un hombre que se extraña de la realidad porque no puede avenirse a esa renuncia a la satisfacción pulsional que aquella primero le exige, y da libre curso en la vida de la fantasía a sus deseos eróticos y de ambición. Pero él encuentra el camino de regreso desde ese mundo de fantasía a la realidad; lo hace, merced a particulares dotes, plasmando sus fantasías en un nuevo tipo de realidades efectivas que los hombres reconocen como unas copias valiosas de la realidad objetiva misma [...]. («Formulaciones» 229)

Comenio muestra una realidad importante en la enseñanza del arte, si bien es cierto la invención creadora no depende de una sola idea, de un *yo* fijo esencial, ni proviene exclusivamente de una extremada chispa de invención, de una musa, de una solución, de una invención, sino que es fruto de años de leer, pensar, vivir y

sentir, dando origen a diversas creaciones¹², pareciera que escuchamos a Comenio [XXI, 5-17], pues él da algunos aspectos para la creación en la enseñanza del arte:

- Lo que se ha de crear, se debe aprender haciendo.
- Ningún estudiante puede aprender solo, es necesario que se le determine y se le enseñe.
- Hay que enseñarle el empleo de las herramientas.
- Es la imitación fiel y perfecta es el elemento importante para la enseñanza.
- Empezar desde el principio, con lo fácil y luego con trabajos serios, y si hay que corregir, hay que hacerlo así sea doble trabajo.
- Hacer notar los errores al estudiante.
- Empezar con ejercicios simplificados y luego con los analíticos.
- Repetir muchos ejercicios para memorizar.

Entonces, para que se dé el proceso de la sublimación en los asuntos artísticos, y por efecto de una cultura y sus deseos en el goce, es importante el asunto de imitación y enseñanza a la que se refiere Comenio y luego el resultado mediante la lógica, lo que da como derivación la sublimación y la creación en el arte. Es decir, es la experiencia extensiva en el inconsciente la que se da por el resultado de los sentidos, como se le ha dedicado buena parte a la invención explicando ejemplos en los artistas, mostrando que la experiencia de creación no es algo misterioso, sino algo humano, que reside en la mente a través de los procesos mentales, y no como solo «ideas divinas o deidades» que actúan justo cuando se cree que no se piensa en nada.

Finalmente se hace necesario ver el asunto del arte, en la obra de Comenio como propuesta constitutiva de los sentidos en la creación artística, pues estos proveen satisfacción incitada en la cultura. Asimismo, nos deja ver que hay una propuesta implícita del método, de contenidos, incluso del asunto evaluativo del que tanto se pone en escenario en los «debates» educativos. Y muestra el camino del proceso de la creación en el arte —primero se enseña a través de ejemplos simples y luego a lo más complejo desde el conocimiento y el saber—, que lo evidencia desde la concepción de entendimiento de cada sujeto a partir de los sentidos, algo no lejano

12 Esto lo demostró Poincaré donde deja ver que la llamada «musa» no hace su trabajo, si no hay antes una preparación de trabajo de la especificidad que queda en el inconsciente, y por efecto salga en la intuición en el momento de la creación. Si bien es cierto que hay una intuición que nace del inconsciente, es porque se ha trabajado en lo disciplinar del consciente para la creación artística, porque este opera desde el conocimiento.

a lo enunciado por Freud en el discurrir del deseo y los caminos de la pulsión como resultado en el saber:

Hasta aquí hemos venido afirmando que las artes deben ser enseñadas más con ejemplos que con palabras, y ahora añadimos: que han de acompañarse preceptos y reglas que dirijan la operación y eviten el error, para explicar con claridad lo que en el modelo se halla contenido, dónde debe empezar la operación, a qué fin se encamina y cómo se desarrolla, y cómo conviene proceder en cada cosa. [...] [XXI, 13]

Sin embargo, esto nos da pie para enunciar que no es solo el proceso educativo de enseñanza de la composición en el arte, sino el mismo criterio constitutivo para la creación en el momento de hacer arte como lo fundamental según lo prescrito por Comenio. Como vemos, lo expuesto en el libro en cuanto al arte, se debe tener, pues fue escrito hace casi cuatro siglos y que rige aún en esta en la actualidad con argumentos diletantes en muchos educadores, donde incluso sitúan la pedagogía en el campo del saber, sin volver la vista atrás.

Obras citadas

Comenio, Juan Amos. *Didáctica magna*. Traducción Saturnino López Peces. 1632. Akal, 1986.

De Saint-Exupery, Antonie. *El principito*. Traducido por Joann Sfar. Océano, 1943.

Freud, Sigmund. «Formulaciones sobre dos principios del acaecer psíquico». 1911. *Obras completas*, vol. 13. Amorrortu, 1990.

_____ «Lo inconsciente». 1915. *Obras completas*, vol. 14. 1915 Amorrortu, 1990.

_____ «El interés por el psicoanálisis». 1913. *Obras completas*, vol. 13. Amorrortu, 1990.

_____ *Malestar en la cultura*. 1929. *Obras completas*, vol. 14. Amorrortu, 1990.

_____ «Pulsiones y destinos de la pulsión». 1915. *Obras completas*, vol. 14. Amorrortu, 1990.

- _____ «Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci». 1910. *Obras completas*, vol. 11. Amorrortu, 1990.
- Lacan, Jacques. «Hablo a las paredes». 1972. Paidós, 2012.
- Platón. *Diálogos*. «¿Qué es lo bello?». *Obra completa*. 9 volúmenes. Gredos, 2003.
- Poincaré, Henri. «La invención matemática». *Cómo se inventa: el trabajo del inconsciente*. Edición KRK Cuadernos de Pensamiento, 2018.
- _____ «La invención matemática». *Conferencia. Faite à Général Psychologique*. París, 1908.
- Ribot, Theodule. «Ensayo acerca de la imaginación creadora». Editado por González Serrano. Ambrosio Pérez, 1900.

S O B R E L O S A U T O R E S

Jerson Vásquez Rivera

Licenciado en Filosofía (Universidad Pedagógica Nacional). Profesor en la Corporación Unificada Nacional de Educación Superior (CUN). Diseñador instruccional Enovus+. Pertenece al grupo de investigación «Filosofía y enseñanza de la filosofía». Entre sus publicaciones se encuentran: «Metodología de la investigación y retórica» (En *Metodología e investigación: una discusión a propósito de la teoría de campo*, Bogotá: UPN, 2020); «La experiencia: ¿concepto o consigna?» (en *Metodología e investigación: una discusión a propósito de la teoría de campo*, Bogotá: UPN, 2020). Correo electrónico: jersonvasquezr@gmail.com

Guillermo Bustamante Zamudio

Doctor en educación (2011, Universidad Pedagógica Nacional), magíster en «Lingüística y Español» (1984, Universidad del Valle) y licenciado en Literatura e Idiomas (1980, Universidad Santiago de Cali). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación «Filosofía y enseñanza de la filosofía». Entre sus últimas publicaciones se encuentran: *La formación como efecto* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2019); *Cuatro paradigmas de recontextualización. Un análisis de la investigación en educación* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2020); *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo* (varios autores; Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2020); *Los «estándares de lenguaje». El ideal de la política educativa frente a la especificidad del ser-hablante* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2021); *Cuento corto afrocolombiano* (antología, varios autores; Cali: Gobernación del Valle del Cauca, 2021); y *Minicuento vallecaucano* (antología, varios autores; Cali: Gobernación del Valle del Cauca, 2021). Correo electrónico: gbustamante@pedagogica.edu.co

Carlos Jilmar Díaz-Soler

Doctor en Educación con énfasis en conocimiento, lenguaje y arte (2011; Universidad Estatal de Campinas-Unicamp, São Paulo, Brasil), magíster en Educación (2001, Universidad Pedagógica Nacional) y psicólogo (1992, Universidad Nacional de Colombia). Profesor e investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: cjdiazs@udistrital.edu.co

Además de las investigaciones adelantadas por el grupo de investigación «Filosofía y Enseñanza «de la Filosofía», ha participado en «Pos-acuerdo y transmisión cultural de la paz en las madres en Bogotá», Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020, código 45091. Entre sus últimas publicaciones se encuentran: «Tiempo, currículo y pedagogía en el Bicentenario de la independencia en Colombia» (en *Bicentenario de la independencia en Colombia. Reflexionar el pasado y pensar el futuro*. Bogotá: Fondo Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2019); «La pedagogía como problema analítico». En *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020); «La práctica pedagógica: ¿un problema?» (en *Metodología e investigación. Una discusión a propósito de la teoría de campo*, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2020); «Conviene formar al hombre si debe ser tal: la *Didáctica magna* de Comenius y el problema de la formación» (en *Pedagogía y Saberes*, v. 54; Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 2020); «La transmisión de la cultura y el dilema del posconflicto en Colombia: la dimensión de la política como pregunta» (en *Transmisión de la cultura y posacuerdo*. Universidad Pedagógica Nacional, 2021); «El currículo como pregunta: la *transmisión de la cultura* como problema» (en: *Pedagogía Y Saberes*: Universidad Pedagógica Nacional De Colombia; 2021); y «Archivos y fuentes documentales: coordenadas para su investigación» (Fondo Editorial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas): Bogotá). Correo electrónico: cjdiazs@udistrital.edu.co

Alfonso Moisés Yupanqui Erazo

Magíster en Educación (2021, Universidad Pedagógica Nacional) y sociólogo (1995, Universidad Nacional de Colombia). Docente de Ciencias Sociales, IED Provincia de Quebec. Integrante del grupo de investigación «Filosofía y enseñanza de la filosofía». Ha publicado «La formación como acto que vincula el saber»

(ensayo) en el Blog Cuadernos EESMAE realizado en el 2020. Correo electrónico: moisesyuper@gmail.com

Claudia Ximena Herrera Beltrán

Doctora en Educación. Magíster en Historia de la Educación y la Pedagogía. Licenciada en Educación Física. Profesora de planta de la Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Departamento de Posgrados, Maestría en Educación. Desde el 2008, integrante del grupo de investigación Educación, Pedagogía y Subjetividades (categoría C de Colciencias). Sus publicaciones más recientes son: «La docencia hoy: la investigación para la tutoría» (en *Revista Ruta Maestra*, 2017, número 19, pp. 66-72); «Diseño de materiales didácticos. Experiencias, problematizaciones y propuestas docentes» (en coautoría con Patricia Moreno; Bogotá: Universidad de la Salle, Editorial Kimpres, 2018); «¿De qué arte hablamos cuando hablamos de arte en educación?» (*Actualidades Pedagógicas*, 2019, 73, pp. 73-95); «Decroly y la Escuela Nueva en Colombia» (en José María Hernández Díaz, coord., *Memorias del Congreso Internacional Iberoamericano «Influencias belgas en la educación española e iberoamericana»*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca; 2019).

William Y. Garzón-Tovar

Magíster en educación (2021, Universidad Pedagógica Nacional) y filósofo (2014, Universidad Nacional de Colombia). Profesor de Filosofía en la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Villapinzón. Ha publicado: «Libertad política, secularización y modernidad en el pensamiento político de Martín Lutero» (en *Convoca Ensmá*, 2021, vol. 4, n.º 4). Correo electrónico: wygarzont@unal.edu.co

Aliex Trujillo

Doctor en Educación (2017, Universidad Pedagógica Nacional), magíster en Desarrollo Educativo y Social (2007, Cinde) e ingeniero mecánico (1995, Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría, Cuba). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Central. Integrante del grupo de investigación «Educación, pedagogía y subjetividades». Ha participado de investigaciones del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Sus últimas

publicaciones reúnen: *Cuaderno escolar, subjetivación y apatía. Cartografía del cuaderno vivo* (Colombia: Editorial Cinde, 2020); «Bicicleta, la técnica en la ciudad» (en *Individuación, tecnología y formación —Simondon: en debate—*; Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2020); «El linaje técnico de la *Didáctica Magna*» (en *Pedagogía Y Saberes*, 2020). Correo electrónico: atrujillo@pedagogica.edu.co

Miguel Ángel Espitia Raba

Licenciado en Filosofía (2020, Universidad Pedagógica Nacional). Joven Investigador Profesional (2021-2022, Universidad Pedagógica Nacional; Ministerio de Ciencias, Tecnología e Innovación). Miembro del grupo de investigación «Filosofía y Enseñanza de la Filosofía». Publicaciones: «Mythos y Logos en el proemio del poema de Parménides» (2020; artículo de revista); «Técnica: ontología y epistemología» (2021; capítulo de libro); «La noción de sujeto en Gilbert Simondon» (2019; capítulo de libro); «Lo ‘fenomenológico’ y lo ‘psicológico’» (2019; capítulo de libro); «Simondon: ¿un fenomenólogo?» (2019; capítulo de libro). Correo electrónico: miguelangel_9424@hotmail.com

Javier Riveros Castillo

Doctorando en Educación (2022, Universidad Pedagógica Nacional), magíster en educación (2009, Universidad Pedagógica Nacional) y licenciado en Pedagogía Musical (1996, Universidad Pedagógica Nacional). Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Integrante del grupo de investigación «Pedagogía Música y ciudadanía». En los últimos años ha participado de las siguientes investigaciones: «El mito, complejidad de la Rumba, el Son y la salsa en la ciudad de Cali y La Habana. Código: FBA-054-S-23» (2023); «La música colombiana y la relación con el Caribe en la formación musical. Código: FBA-022-S-21» (2022); «Semillero de Investigación Sabor Caribe. Código: FBA-022-S-20» (2021); «Formación y creación, a propósito de la música caribeña - FBA-532-20» (2020); Ha participado de investigaciones del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. Correo electrónico: javimusic14@gmail.com

Sobre el grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía

El grupo ha adelantado los siguientes proyectos de investigación: «Hacia una teoría de *campo* [Bourdieu] a propósito de las tesis de unos estudiantes del programa de Psicología y Pedagogía (2010-2011)» (2014; DPG 374-14); «Cómo asumen la investigación los maestros del DC que participan en la convocatoria del IDEP (201X) para apoyar la investigación y la innovación. Estudio y comparación con los trabajos de licenciatura de Psicología y pedagogía de la UPN» (2015; DPG-405-15); «Formación e investigación: una discusión a propósito de los seminarios de metodología de la investigación en la universidad (una muestra tomada en 201x, en una universidad pública)» (2016; DPG-438-16); «Campo II: recontextualización pedagógica. Análisis de tesis de pregrado y posgrado sobre la relación arte-educación» (2017; DPG-446-17), y «El campo Δ y la pedagogía. Un análisis a propósito de la *Didáctica magna* de Comenio» (2020; DPG-517-20)

La fuente utilizada es de la familia Times New Roman
tamaño 10,5 pts; interlineado 14,5 pts

El libro

*COMENIO Y LA DIDÁCTICA MAGNA:
el problema de la formación*

Se terminó de editar y publicar en 2023,
en Bogotá, Colombia, a los 203 años de nacimiento
del filósofo y sociólogo Friedrich Engels.
