

El momento comeniano en la historia de la relación del sujeto con la verdad

Carlos Ernesto Noguera Ramírez ¹ 

Dora Lilia Marín Díaz ² 


Resumen

El artículo presenta una reflexión derivada del estudio de una de las hipótesis que Michel Foucault propuso sobre las relaciones entre el sujeto y la verdad en el curso *Hermenéutica del sujeto* del año 1982. Allí, utilizando como fuentes a Descartes y a otros filósofos destacados por la historia de la filosofía, Foucault señala que la edad moderna corresponde a un momento cartesiano de esta relación, pues se trató de un periodo en el cual el acceso a la verdad no requería más del trabajo ascético del sujeto y, por lo tanto, no implicaba su transformación. Frente a esta hipótesis en el artículo se propone que, si bien es cierto que en este periodo hubo una transformación en las relaciones sujeto-verdad, la entrada en escena del saber del conocimiento (ciencia) no significó el fin de las exigencias de transformación del sujeto para acceder a la verdad, por el contrario, el conocimiento se constituyó en una condición necesaria para la (trans)formación del sujeto tal como se evidencia en el trabajo de uno de los grandes pensadores del siglo XVII: Juan Amos Comenio.

Palabras clave: sujeto, verdad, Comenio, espiritualidad, conocimiento

Artículo de reflexión



¹ Universidad Pedagógica Nacional
cnoguera@pedagogica.edu.c 

² Universidad Distrital Francisco
José de Caldas
dlmarind@udistrital.edu.co

Recibido: 10/10/2022

Revisado: 30/11/2022

Aprobado: 16/04/2023

Publicado: 07/06/2023

The Comenian moment in the history of the relationship between the subject and the truth

Abstract

The article presents a reflection derived from the study of one of the hypotheses that Michel Foucault proposed on the relationship between the subject and truth in the course *Hermeneutics of the Subject* in 1982. There, using Descartes and other outstanding philosophers in the history of philosophy as sources, Foucault points out that the modern age corresponds to a Cartesian moment of this relationship since it was a period in which access to the truth no longer required the ascetic work of the subject and, therefore, did not imply its transformation. Faced with this hypothesis, the article proposes that, although it is true that in this period there was a transformation in the subject-truth relationship, the entry on the scene of the know-how of knowledge (science) did not mean the end of the demands of transformation of the subject to access the truth. On the contrary, knowledge became a necessary condition for the (trans)formation of the subject as evidenced in the work of one of the greatest thinkers of the seventeenth century: John Amos Comenius.

Keywords: subject, truth, Comenius, spirituality, knowledge

O momento comeniano na história da relação do sujeito com a verdade

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão derivada do estudo de uma das hipóteses que Michael Foucault propôs sobre as relações entre o sujeito e a verdade no curso de *Hermenêutica do sujeito* do ano de 1982. Nele, utilizando como fonte Descartes e outros filósofos marcantes pela história da filosofia, Foucault indica que a idade moderna corresponde a um momento cartesiano desta relação, pois se tratou de um período que o acesso a verdade não requiriria mais do trabalho ascético do sujeito e por isto não implicava em sua transformação. Diante desta hipótese, o artigo o propõem que, ainda que admitamos que neste período houve uma transformação nas relações do sujeito-verdade, a entrada em cena do saber do conhecimento (ciência) não significou o fim das exigências das transformações do sujeito para acessar a verdade, e sim o contrário, o conhecimento constituiu-se em uma condição necessária para a (trans)formação do sujeito, como é evidenciado no trabalho de um dos grandes pensadores do século XVII: Juan Amos Comenio.

Palavras-chave: sujeito, verdade, Comenio, espiritualidade, conhecimento

Introducción

Con el presente escrito nos proponemos revisar una de las hipótesis —de particular interés para el campo de la pedagogía— que Foucault presenta en su curso *Hermenéutica del sujeto*. En la clase inicial de su curso (6 de enero de 1982) Foucault señala que la cuestión que le gustaría abordar durante ese año es la historia de las relaciones que en Occidente se entablaron entre el *sujeto* y la *verdad* y para ello propone estudiar una noción que, pese a no haber sido objeto de atención suficiente por parte de los historiadores, considera nodal para su comprensión: la noción de *epimeleia heautou*, traducida por los latinos como *cura sui*, y al español como el cuidado de sí, la inquietud de sí o la preocupación de sí.¹

Para el estudio de la *epimeleia heautou* —en el que se abarcan textos de un periodo de casi un milenio— Foucault organiza su curso a partir de tres momentos que muestran las principales transformaciones que sufrió la noción del cuidado de sí entre la antigüedad y los primeros siglos de la era cristiana: el momento socrático-platónico, correspondiente a la emergencia de la *epimeleia heautou* en la reflexión filosófica; la “edad de oro” del cuidado de sí, situada durante los dos primeros siglos de nuestra era y, finalmente, el paso de la ascesis filosófica pagana hacia el ascetismo cristiano entre los siglos IV y V. Al igual que en otros de sus cursos, Foucault no consigue cumplir con su plan inicial: deja fuera el último momento, se dedica a estudiar los dos primeros periodos y señala, ya desde las primeras páginas de su primera clase, un cuarto momento que no desarrollará y del cual solo anuncia que se trata del momento correspondiente a la “edad moderna de la historia de la verdad” (Foucault, 2002, p. 36) que denomina el *momento cartesiano*. Pues bien, es justamente ese momento, tan solo insinuado, el objeto de nuestro interés.

Sobre este último asunto, la hipótesis de Foucault es la siguiente: el *momento cartesiano* de la historia de la verdad o de la historia de la relación entre el sujeto y la verdad, correspondiente a la edad moderna, no fue en realidad inventado por Descartes, había aparecido durante la Edad Media, aunque fue a partir del filósofo francés:

que lo que permite tener acceso a lo verdadero es el conocimiento mismo, y sólo el conocimiento. Vale decir, a partir del momento en que, sin que se le pida ninguna otra cosa, sin que por eso su ser de sujeto se haya modificado o alterado, el filósofo (o el sabio, o simplemente quien busca la verdad) es capaz de reconocer, en sí mismo y por sus meros actos de conocimiento, la verdad, y puede tener acceso a ella. (Foucault, 2002, p. 36)

En otras palabras, el *saber del conocimiento* (como también lo denomina Foucault) corresponde al período en que para tener acceso a la verdad el sujeto no necesita transformarse,

¹ La revisión que proponemos en este artículo se construyó como parte de las investigaciones que hemos realizado los últimos años, en ellas trabajamos desde una perspectiva arqueogenealógica, en la cual acudimos a herramientas desarrolladas por autores como Foucault, Sloterdijk y Agamben, entre otros filósofos. Estas reflexiones responden al momento de análisis categorial en el cual se integran los resultados del archivo construido como parte de las investigaciones. En ese sentido se pueden revisar análisis derivados de investigaciones recientes en las cuales se sigue una metodología semejante: Marín-Díaz (2015, 2019, 2022), Noguera-Ramírez (2011, 2012, 2017), Noguera-Ramírez y Marín-Díaz (2015, 2020).

En particular, dos investigaciones recientes sirvieron de fuente para los análisis aquí presentados: la primera titulada *De la pedagogía latinoamericana a la pedagogía como campo discursivo en Latinoamérica: un análisis de cuatro países (México, Brasil, Argentina y Colombia)*- DSI-576-22, financiada en el año 2022 por CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional, y la segunda titulada *Prácticas de enseñanza y saberes en el programa de Arte Danzario de la Facultad de Artes de UDFJC* (5-132-612-20), financiada entre los años 2020 y 2022, por el CIDC de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

y en ese sentido, marca una ruptura con la práctica de la *espiritualidad*, definida como:

[E]l conjunto de esas búsquedas, prácticas y experiencias que pueden ser las purificaciones, las ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia, etcétera, que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar por tener acceso a la verdad. (Foucault, 2002, p. 33)

La tesis general de Foucault es que entre la antigüedad griega y los primeros siglos del cristianismo el precepto *gnothi seautou* (conócete a ti mismo) fue desplazando, lentamente, el cuidado de sí —*epimeleia heautou*—. Su estudio de los textos filosóficos griegos le había mostrado que ya en el interior de la filosofía platónica se manifiesta una bifurcación entre los dos principios (Castro-Gómez, 2016), acentuada por Aristóteles con su énfasis en el conocimiento en detrimento de la espiritualidad. No obstante, señala Foucault —siguiendo los estudios de su colega Pierre Hadot (1998, 2006)— fue a partir del cristianismo que se operó la disociación entre los dos principios, específicamente con la teología medieval apoyada en Aristóteles y cuyos principales desarrollos corresponden a Santo Tomás. En palabras de Castro-Gómez (2016):

Según Foucault, la tendencia hacia el divorcio entre los dos principios se hizo ya clara “desde el siglo V” con el peso que comienza a adquirir la *teología* por influencia de San Agustín, pero no se “consumó” sino hacia el siglo XIII, cuando los escritos de Aristóteles inspiraron el movimiento escolástico y propiciaron el florecimiento de la filosofía cristiana (encarnado en la figura de Santo Tomás). Lo que ocurre aquí es que el término *philosophia* deja de referirse a una *forma de vivir* (la vida monacal de los primeros siglos) y pasa a designar una *forma de conocer*, que tiene su lugar propio en la *universidad*. Con ello, la filosofía deviene una actividad de carácter teórico y abstracto, desligada por entero de los ejercicios espirituales que la habían alimentado en los siglos anteriores. (p. 265)

Ahora bien, frente a su hipótesis sobre el *momento cartesiano* Foucault plantea una serie de precauciones cuyo propósito es señalar que a partir de la modernidad no hubo un abandono de la espiritualidad, sino que el acto de conocimiento siguió vinculado, de alguna manera, a las exigencias de la espiritualidad, como lo demuestra el propio Descartes en sus *Meditaciones*, título que evoca claramente una de las técnicas antiguas utilizadas para el cuidado de sí. Foucault señala que durante la Edad Media el conflicto no se dio entre la espiritualidad y la ciencia, sino entre la teología y la espiritualidad, y la prueba de que ello fue así es el florecimiento de prácticas de conocimiento espiritual como los saberes esotéricos. Al respecto afirma:

–piensen entonces en el tema de Fausto, que sería muy interesante interpretar de esta manera– de que no puede haber saber sin una modificación profunda del ser del sujeto. El hecho de que en esa época se haya considerado que la alquimia, por ejemplo, y todo un grupo enorme de saberes sólo podían alcanzarse al precio de una modificación en el ser del sujeto prueba claramente que no había oposición constitutiva, estructural, entre ciencia y espiritualidad. (Foucault, 2002, p. 41)

Otro ejemplo de la estrecha relación entre conocimiento y espiritualidad tiene que ver con la noción de reforma del entendimiento en el siglo XVII, en particular, en las reflexiones de Spinoza, igualmente un siglo más tarde, con Kant también se puede constatar que la espiritualidad no desapareció de la reflexión filosófica. Se podría decir lo mismo para el siglo

XIX con filósofos como Hegel, Schelling, Schopenhauer, Nietzsche, Husserl y Heidegger: “En todas estas filosofías, cierta estructura de espiritualidad intenta vincular el conocimiento, el acto de conocimiento, las condiciones de este acto de conocimiento y sus efectos, a una transformación en el ser mismo del sujeto” (Foucault, 2002, p. 42). Desde luego, señala Foucault, el marxismo y el psicoanálisis son las dos formas de saber en las que se hace más evidente la relación con la espiritualidad:

No digo para nada que sean formas de espiritualidad. Me refiero a que volvemos a hallar, en esas formas de saber, las cuestiones, las interrogaciones, las exigencias que, me parece –si echamos una mirada histórica sobre algunos milenios, al menos uno o dos–, son las muy viejas, las muy fundamentales cuestiones de la *epimeleia heautou*, y por tanto de la espiritualidad como condición de acceso a la verdad. (Foucault, 2002, p. 43)

A pesar de las anteriores precauciones, Foucault insiste en postular que el lazo entre el acceso a la verdad y la exigencia de transformación del sujeto se rompió definitivamente en el momento en que Descartes consideró que la filosofía bastaba por sí sola para el conocimiento, y cuando, posteriormente, Kant complementó proponiendo que “si el conocimiento tiene límites, éstos están en su totalidad en la estructura misma del sujeto cognoscente, vale decir, en el factor mismo que permite el conocimiento” (Foucault, 2002, p. 39). Como consecuencia de esa ruptura, aparece una nueva era en la historia de la verdad o en la historia de las relaciones entre el sujeto y la verdad, cuarto y último momento de esa larga, larguísima historia que abarca dos milenios y cuyo bosquejo Foucault emprende en su curso de 1982. Como señalamos anteriormente, es ese último momento, el momento moderno de la historia de las relaciones sujeto-verdad, el que nos interesa estudiar. ¿Qué es lo particular o singular de ese momento? ¿Qué lo hace objeto de nuestra atención? ¿Por qué vale la pena analizarlo? Pues bien, para iniciar diremos que coincidimos con Foucault en que se trata de un nuevo período en la historia de las relaciones sujeto-verdad, no obstante, desde nuestra perspectiva no percibimos la ruptura anunciada por el filósofo: consideramos que, si bien las cosas se modificaron debido a la entrada en escena del conocimiento (ciencia), tal modificación no significó la ruptura de las exigencias de transformación del sujeto para el acceso a la verdad, por el contrario, observamos que el acceso al conocimiento es la condición para la (trans)formación del sujeto. Si esto es así, ¿cómo es posible que el propio Foucault no percibiese este acontecimiento? ¿cómo explicar el empeño del filósofo en señalar la ruptura del lazo milenario entre acceso al conocimiento y espiritualidad? Suponemos que la hipótesis de Foucault se debe al tipo de textos en los que se apoyó para llegar a tal conclusión, en particular, consideramos que es el resultado de haber centrado su mirada en Descartes (y otros filósofos destacados por la historia de la filosofía) y, con ello, haber ignorado a uno de los grandes pensadores del siglo XVII: Juan Amos Comenio.

El “momento comeniano”: (trans)formación del sujeto mediante el conocimiento

Si bien Comenio es conocido en la historia de la educación como el fundador de la pedagogía moderna, permanece ausente o, en el mejor de los casos, solo referenciado en la historia de la filosofía por sus ideas contrarias a las de Descartes, considerado como el fundador de la filosofía moderna. Su coterráneo Jan Patōcka inició su recuperación como

filósofo en 1941 con la publicación de un artículo titulado *Una nueva mirada a Comenio* (Schifferová, 2021) y continuó su trabajo durante la década siguiente en calidad de investigador del *Instituto de Investigación en Pedagogía* (a donde llegó debido a la prohibición de dar clases y conferencias en la universidad como resultado de la fuerte persecución política de la época) y, posteriormente, como miembro de la Sección de *Ciencias Pedagógicas de la Academia de Ciencias de Checoslovaquia* (Schifferová, 2021). Actualmente sus ideas han despertado un particular interés entre filósofos y pedagogos y desde finales del siglo pasado parte de su extensa obra ha sido publicada en varios idiomas.

Al igual que Descartes, el conocimiento y el método para llegar a éste ocupó un lugar central en el pensamiento de Comenio, sin embargo, mientras para el pensador francés la ciencia se fundamentaba en una visión matemática y mecánica de la naturaleza, para el checo la *ciencia universal* partía de una perspectiva neoplatónica centrada en la idea de armonía y sustentada en la analogía entre macrocosmos y microcosmos. En términos arqueológicos podría decirse que en tanto Descartes formaba parte de la nueva episteme clásica de la representación, Comenio transitaba entre la antigua episteme renacentista de la semejanza y la *mathesis* o ciencia universal de la medida y el orden.

Sin embargo, más allá de sus bases epistémicas, la cuestión que nos interesa destacar es la postura *antropológica* de Comenio frente al conocimiento. Si bien ambos autores consideran que el conocimiento, a diferencia de la escolástica, debía ser útil para la vida, en el caso de Comenio se trataba de la única vía para la salvación personal y la posibilidad de redención (*restitutio*) de la humanidad. La *pansofía* o ciencia universal

constituía una de las expresiones del sueño de la concordia, de unificación, de integración de los hombres de todas las religiones y de todas las latitudes. En ella [Comenio] plasmó la disposición total del saber [...] que aporta el sustrato filosófico de su vasto proyecto de enmienda social. (Aguirre, 2001, p. 86)

El problema no era solo cómo garantizar el acceso a la verdad evitando el error, sino cómo, mediante el conocimiento de las cosas del mundo y las cosas divinas, el *género humano* podía recuperar su condición de criatura hecha a imagen y semejanza divina.

En esa dirección, la *didáctica*, la *pampedia* y la *pansofía* formaban parte de una apuesta que consistía en el mejoramiento de las cosas humanas o de las tres dimensiones esenciales de la vida humana: *erudito*, *religio*, *politia* (ciencia, religión y política), mejoramiento que se hacía inaplazable dada la situación caótica de la época agudizada con la Guerra de los Treinta Años (1618-1648) en la que se enfrentaron católicos y reformistas a lo largo y ancho de Europa. Según lo anunciaba en su *Prodromos Pansophiae* (1641) había llegado la hora tanto “de esperar como de intentar algo más grande” (citado por Sloterdijk, 2012, p. 401), lo que significaba que era el momento de emprender la verdadera salvación de la humanidad solo posible mediante la educación universal (*pampedia*) de todos, en todo y totalmente (Comenio, 1992).

En medio de los avatares, sufrimientos e incertidumbre de la guerra, Comenio diseñó lo que consideró el *ars artium*, es decir, el arte de las artes o el arte supremo, pues se trataba del arte de formar seres humanos. En su introducción a la *Didáctica Magna* —lamentablemente no incluida en las versiones disponibles en español— Comenio señala lo siguiente:

El contenido de estas páginas es de extrema seriedad, y no solo debe ser ardientemente deseado por todos, sino que requiere de la ponderación de todos y la conjugación de fuerzas para ir siendo instaurado: se trata nada menos que de la salvación del género humano. (traducido en Aguirre, 2001, p. 245)

Como se percibe, desde la introducción a su obra el pensador moravo deja establecido que la salvación es una cuestión gnoseológica y recuerda a Gregorio Nazianceno quien afirmaba que “El arte de las artes es formar al hombre, el más variado e intrincado de los animales” (traducido en Aguirre, 2001, p. 245) (Idem).

Esa consideración comeniana nos parece el punto clave para la discusión de la tesis de Foucault sobre el *momento cartesiano* o el momento en que se rompe la relación entre conocimiento y espiritualidad o entre acceso al conocimiento y la transformación del sujeto. En contraste, quisiéramos resaltar lo que podríamos denominar el *momento comeniano*, es decir, el momento en el que el conocimiento se convierte en el punto clave, ya no para la transformación del sujeto, sino para su *formación*. En otras palabras, diríamos que dentro de la historia de las relaciones sujeto-verdad, el *momento comeniano* corresponde al momento en el que se considera que para encontrar su salvación (y la de la humanidad), el sujeto debe *formarse*, adquirir forma, mediante el conocimiento de todas las cosas. Hasta antes de Comenio, la filosofía era un asunto para adultos; la opción por una vida filosófica implicaba, justamente, una conversión del sujeto, conversión que, en el caso de la Grecia clásica, se hizo posible como efecto de una *crisis de la pedagogía* o del déficit abierto por la pedagogía ateniense en lo que Foucault denominó la *antinomía del muchacho*, es decir, en la resolución del problema evidenciado en el hecho de querer formar un carácter valiente y viril en un joven que es objeto erótico del maestro, de querer formar un sujeto dueño de sí, activo y poderoso a partir de un adolescente sometido al maestro. La filosofía socrático-platónica nace, entonces, como ese ejercicio que debe llevar al dominio de sí, asunto posterior o ajeno a la relación pedagógica (Foucault, 1986).

Si bien Foucault aclara que la inquietud de sí va a generalizarse, en cierto modo, para convertirse en un imperativo para todos, se trata, sin embargo, de una cuestión parcial, pues hay que tener en cuenta dos limitaciones considerables:

La primera, desde luego, es que para ocuparse de sí, es preciso [además] tener capacidad, tiempo, cultura, etcétera. Se trata de un comportamiento de elite. Y aun cuando los estoicos, los cínicos digan “ocúpate de ti mismo”, en realidad esto solo podrá convertirse en una práctica en y para la gente con capacidad cultural, económica y social para ello. En segundo lugar, también habrá que recordar con claridad que, en esta misma generalización, va a haber un segundo principio de limitación. Es que ocuparse de sí mismo tendrá como efecto –y tiene como sentido y meta– hacer del individuo que se ocupa de sí mismo alguien distinto con respecto a la masa, a esa mayoría, esos *hoi polloi*, que son precisamente las personas absorbidas por la vida de todos los días. (Foucault, 2002, p. 85)

Para Comenio, por el contrario, la formación es una condición para ser plenamente humano, lo que significa que es para todos, sin excepción; en la medida en que parte de una consideración antropológica —el hombre es un animal disciplinable—, “ella se hace muy

fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en ésta” (Comenio, 1984, p. 24). Si para Descartes, por ejemplo, la infancia es la época del error y solo se puede filosofar y conocer en la época de la razón, la condición antropológica de la que parte Comenio lo lleva a considerar que los largos años de la infancia y la juventud fueron otorgados por Dios para que el hombre se pudiese formar:

En efecto [dice el moravo]; 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. Y si alguno cree que esto viene de un modo fortuito o por no sé qué otras segundas causas, no se asombre. Si a todas las demás cosas ha dado Dios su medida, ¿ha de permitir tan solo al hombre, señor de las mismas, que gaste su tiempo temerariamente? ¿O hemos de pensar que había de otorgar graciosamente a la *Naturaleza lo que había de perfeccionarla para formar al hombre más fácilmente con actos lentos*[?] Es así que con poco trabajo desarrolla en algunos meses los cuerpos mayores. Luego no nos queda sino pensar que nuestro Creador tuvo a bien concedernos graciosamente, con deliberado propósito, al retardar el tiempo de la adolescencia, que fuese mayor el espacio destinado al ejercicio de nuestra educación y nos hizo durante tanto tiempo inhábiles para los cuidados económicos y políticos, a fin de que con ello nos hiciéramos más aptos para el tiempo restante de la vida (es decir, para la eternidad). (Comenio, 1984, p. 25)

Ahora bien, como señalamos anteriormente, y debido a la consideración antropológica de la que parte Comenio, la formación es un asunto gnoseológico, pues si el ser humano es un animal disciplinable, significa que puede aprender y, sobre todo, que debe ser enseñado, de lo contrario permanecería en un estado inferior como las bestias, sin acceder a la razón, “Así, pues, en realidad, de verdad puede ostentarse la denominación de animal racional si se conocen las causas de todas las cosas” (Comenio, 1984, p. 8). El conocimiento de todas las cosas es la erudición, que junto a la virtud y la piedad constituyen los tres requisitos genuinos para ser humano y ellos no se consiguen espontáneamente, no están presentes en el ser humano desde su nacimiento a la espera de una maduración, sino que deben alcanzarse mediante la disciplina, es decir, mediante el estudio que implica un enseñar y un aprender: de ahí la clave didáctica: enseñar todo a todos como condición para la adquisición de la verdadera condición humana.

La apuesta comeniana es antropológica porque busca la enmienda de las cosas humanas, a través del conocimiento del mundo con el propósito de formar lo humano, y ella es el *arte de las artes*. Este es el enunciado que se percibe en el proyecto de Comenio el cual quedó marginado en la historia y los análisis filosóficos, incluidos los de Foucault, pues su pensamiento era el de un educador, un religioso y por lo tanto, un pensador menor. Sin embargo, recientemente, el filósofo alemán Peter Sloterdijk le dedicó al trabajo de Comenio varias páginas en el análisis sobre la historia de las antropotécnicas, que recoge en su libro *Has de cambiar tu vida* (2012). Allí reconoce que el proyecto *pansófico* de Comenio es “una versión clara del texto del «proyecto de la modernidad»” (Sloterdijk, 2012, p. 453), lo que en otras palabras significa que su pensamiento es el registro en el que se evidencia la emergencia de la gran *revolución antropotécnica* que conocemos como modernidad. En las técnicas y en los propósitos que traza el moravo se proyecta la reforma del mundo —*enmendatio mundi*— y de las cosas humanas, a través de la retoma, creación, implementación y extensión de técnicas didácticas y pedagógicas sobre cada vez más amplios sectores de la población dando origen al gran movimiento de

educacionalización del mundo (Noguera-Ramírez & Marín-Díaz, 2020) que, entre otras cosas, posibilitó las formas de vida modernas y contemporáneas.

Aunque Comenio compartía con los humanistas que le precedieron el reconocimiento de la excelencia humana y la necesidad de alcanzar la dignidad mediante el conocimiento y el ejercicio de la razón, no centró sus reflexiones, como ellos, en críticas a la estulticia, la necesidad y la estupidez como obstáculos para la salvación de la humanidad, sino que dedicó buena parte de su vida a la creación y promoción de técnicas específicas para hacer que todos los nacidos de hombres —mujeres, hombres, jóvenes, niños, niñas, ricos, pobres, siervos, gobernantes— se constituyeran en verdaderos humanos. En ese sentido, comparte con los humanistas la postura de que el hombre no nace, sino que se hace y, por lo tanto, “conviene formar al hombre si debe ser tal” (Comenio, 1984, p. 23), dice al iniciar su capítulo VI; pero sólo hay una forma de llegar a ser humano y apartarse de las bestias: “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” (Comenio, 1984, p. 23).

Pico della Mirandola señalaba que la dignidad humana se alcanza con la filosofía, es decir, con la sabiduría, al tiempo que Vives, Erasmo y Montaigne con sus discursos dirigidos al príncipe, a la mujer noble cristiana, a los hijos de la nobleza y sus concejos y preceptos; sin embargo, sus propuestas no solo eran para pequeños sectores de la población, sino que además no se articularon en un método particular. Por el contrario, Comenio propuso la posibilidad de que todos los humanos, sin excepción, alcanzaran la salvación siempre y cuando se sometieran a una disciplina y enseñanza sistemática de todas las cosas. Si bien todo ser nacido de humano, por su condición natural, es un *animal disciplinable* —posee la disposición para aprender y ser enseñado—, esa disposición requiere de una operación metódica (un arte) que permita la producción de lo propiamente humano. Al respecto, el moravo afirma en el prefacio a la *Didáctica magna* (1984) que los siglos anteriores al suyo no conocieron un verdadero arte de enseñar y aprender y que solo recientemente, gracias al trabajo de algunos hombres como Ratke, Bodin, Ritter, Glaum, entre otros, le fue posible dedicarse a construir su arte de la *discentia* (arte del aprender).

El docendi artificum comeniano: sobre el arte de la formación

Las cuestiones planteadas en la *Didáctica Magna* (1984) han sido objeto de múltiples y conocidos trabajos y estudios, en ella y dispersas en la amplia producción de la obra de Comenio se encuentran algunas cuestiones que permiten caracterizar mejor su apuesta antropológico-formativa, en la cual el conocimiento es un eje fundamental en la institución de lo humano. Una de las primeras cuestiones se relaciona con el problema de la salvación del género humano y su comprensión como un asunto ontológico más que teológico. Al respecto es necesario reconocer que la condición religiosa de Comenio limitó y encasilló el análisis de sus planteamientos en el tema religioso y moral, restringiendo las posibilidades interpretativas. Sin embargo, una reciente lectura de su trabajo, realizada por Peter Sloterdijk (2012) permite ver que el pensamiento de Comenio se localiza en el campo milenario de las prácticas espirituales, los ejercicios espirituales o la filosofía en su sentido antiguo (Hadot, 1998, 2006).

Así, la preocupación comeniana por la salvación del género humano, preocupación también de Pico, Erasmo, Vives y Montaigne, puede y debe leerse en clave filosófica-pedagógica o, si se quiere, antropológico-formativa para comprender su alcance y relevancia en las maneras como se produjo y difundió una forma particular de relación sujeto-verdad: la educación, en la cual el conocimiento juega un papel fundamental.

En su curso *Hermenéutica del sujeto* (2002), Foucault reconoce que la salvación era un objetivo de la práctica y la vida filosófica tanto en la tradición helenística y romana como en la cristiana. En griego, el verbo *sozein* (salvar) tienen una serie de significaciones como guardar, conservar o proteger algo como el pudor, además, en sentido jurídico “salvar a alguien” quiere decir hacerlo escapar de la acusación, pero también, salvar significa hacer el bien, “asegurar el bienestar, el buen estado de algo, alguien o una colectividad” (Foucault, 2002, p. 182). En latín, *salvatio* se refiere a *salvus*, sano, bueno, fuera de peligro, se relaciona con *salus* conservación, buen estado, curación (Miguel & Morante, 1867, p. 827-828). Entonces, la salvación es un concepto vacío, pues su sentido ha sido reconstruido en distintos momentos, y cuando aparece en el horizonte filosófico-pedagógico moderno remite a una comprensión humanista de la *dignitas hominis*.

Comenio entiende la salvación como el paso de la condición precaria inicial en la que nacemos hacia la dignidad y excelencia de la razón y espiritualidad, pues el hombre es “la más excelente de todas las criaturas” (Comenio, 1984, p. 1). Ese paso, esa transformación, en la perspectiva antropológica supone adquirir la forma humana y reconoce que esta vida es gradación y que estamos destinados a cosas grandes: “Cuando 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” (Comenio, 1984, p. 2). La salida del laberinto del mundo, que no significa otra cosa que el abandono de la necedad y estupidez y, por tanto, la salvación o enmienda de las cosas humanas, está inscrita en un nuevo estado de ánimo que brota justo en el abismo de la decepción: así lo expresaba Comenio en su *Prodromus pansophiae*: “... ha llegado realmente la hora [tanto] de esperar como de intentar algo más grande” (citado por Sloterdijk, 2012, p. 401). Y eso más grande es, por fin, que todos, sin excepción, consigamos llegar a ser verdaderamente humanos y que todos alcancemos, cada vez más, grados superiores, que logremos ser *más* —como diría Freire—, pues ese es el fin de toda acción pedagógica.

Tal proyecto inédito en la historia de la humanidad implicó una segunda cuestión central en la apuesta antropológico-formativa comeniana, donde el conocimiento es un eje articulador: la *Didáctica magna* y la reforma de las escuelas. Se trata de la recuperación de un arsenal técnico de doble procedencia, es decir, la tradición ascética y la escolástica. *Enseñar todo a todos* es un precepto que señala que la erudición —entendida como el conocimiento de todas las cosas del mundo— es una forma, si no la única, de hacer que el hombre realice el gran salto hacia su destino como la más excelsa criatura. Siguiendo el camino platónico, Comenio considera que no puede haber salvación sin conocimiento y no puede haber conocimiento sin ejercitación. Entonces, si la Academia platónica era un lugar especial, apartado del *demos*, distante, por tanto, de la *doxa*, un lugar diseñado para acceder a la *episteme*, las escuelas deberían ser un taller de hombres, un lugar y un tiempo-espacio particular, sistemáticamente organizado

para conseguir la erudición, la virtud y la piedad. Sin embargo, las escuelas de su tiempo no cumplían con este gran propósito y era necesaria una disposición técnica, la Didáctica, para su reforma: “No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos, el método” (Comenio, 1984, p. 51). La escuela es, entonces, la particular disposición de objetos, método y tiempo en un espacio cerrado y adecuado para la ejercitación constante y progresiva en función de conseguir la erudición, la virtud y la piedad.

En la apuesta por la reforma de las Escuelas también aparece una tercera cuestión que permite caracterizar el lugar que tiene el conocimiento en el proyecto Pampedico —o educación universal— y Didáctico —o método universal— y que se relaciona con la apuesta formativa enunciada en el *enseñar todo a todos*: la pregunta por la relación sujeto-verdad en los primeros años de vida y el efecto formativo de esa relación. En concreto, se trata de entender cómo la función ordenadora de tiempos, espacios y conductas que se cumple en la escuela, definió no solo formas de la enseñanza, sino otras maneras de entender cómo los infantes se acercan al conocimiento y el efecto formativo de esa aproximación y, por lo tanto, la necesidad de construir otras estrategias para esa aproximación, lo cual acompañó el proceso de expansión de los saberes escolares, la escritura y la aparición de otros soportes textuales, destinada a la orientación y el gobierno (conducción) de los niños —su vinculación al proceso de humanización—.

La formulación de principios que orientan la enseñanza de los niños se vincula estrechamente con las discusiones sobre los procesos de formación vigentes en la época y que intelectuales como el propio Descartes describieron como inadecuados por “la sinrazón de lo estudiado [y] la violencia de los caminos recorridos” (Aguirre, 2001, p. 156), pero también con las discusiones acerca de la inexistencia o desatención a los procesos de formación de un amplio sector de la población que no podía acceder a las escuelas y cuya educación ocurría en la cotidianidad de la vida doméstica o comunitaria, de acuerdo a la transmisión de oficios y roles sociales establecidos por estas formas de vida².

La producción de objetos discursivos, conceptos y métodos como parte del trabajo comeniano, hizo posible una concreción técnica como fue el *Orbis Sensualium Pictus*, que es descrita como “una de las obras educativas más logradas y reconocidas no sólo en su momento, sino en el curso de siglos posteriores —muestra de ello son las numerosas ediciones y traducciones que atraviesan los siglos, [y que] el mismo Goethe [...] utilizó como libro de infancia—” (Alzati, 1993, p. 8). El uso de esta herramienta para la enseñanza durante los años posteriores a su publicación, al parecer, fue frecuente en la formación de los niños en las escuelas, lo que nos lleva a suponer que contribuyó a instalar una manera particular de ver y hablar, una manera específica de relación con el saber y consigo mismo, con los otros y con el mundo: unas formas de ser y existir singulares (Marín-Díaz, 2022).

Finalmente, es posible pensar que con la didáctica y la restauración de la escuela como

² Estas críticas y las consiguientes respuestas, entre otros asuntos propios de la vida social de la época, se encuentran en el centro de las preocupaciones registradas en la extensa obra de quienes reconocemos hoy como pensadores, filósofos o pedagogos: Vives (1493-1540), Pierre de la Ramée (1515-1572), Montaigne (1533-1592), Locke (1632-1704), entre otros.

un taller de hombres, Comenio pone en marcha la revolución antropotécnica que, de la mano del Estado, intentará una disciplinarización general de la población durante los siglos siguientes. Ese proceso, analizado de manera detallada en trabajos anteriores (Noguera, 2011, 2012, 2017; Noguera & Marín, 2015; Noguera & Parra, 2015), llegará hasta el siglo XX, cuando se verá interceptado por fuertes resistencias y tentativas de aplicación de nuevas técnicas para la conducción/producción de seres humanos. De alguna manera, la fuerza que alcanzó la reforma antropotécnica, su mundialización moderna, liberó un conjunto de excedentes inesperados que llevarían a su crisis en la contemporaneidad, crisis en cuyo núcleo está el debilitamiento de las fronteras de la escuela, y con él, el de la cultura académica (la erudición comeniana). El propósito fundamental de la escuela comeniana —la salvación a través de la erudición—, base de la elevación de los seres humanos se quebró, y el proyecto pampédico de una educación universal que partía de la concepción del mundo como una escuela, como la casa de las disciplinas en donde todos o enseñamos o aprendemos a lo largo de la vida, desembocó en una “sociedad del aprendizaje” en donde todos debemos aprender a aprender permanentemente. Con el advenimiento de una “sociedad del aprendizaje” se marca, el final de la educacionalización del mundo, o en otras palabras, el final del “momento comeniano” en la historia de la relación sujeto-verdad, y se da inicio a otro momento: uno en el cual la relación sujeto-verdad ya no pasa por el conocimiento sino por la información; y en donde la (trans)formación permanente (aprendizaje a lo largo y ancho de la vida) se ha constituido en un imperativo.

Referencias

- Aguirre, M. (2001). *Caleidoscopios comenianos II*. Plaza y Valdés.
- Alzati, F. (1993). Primera aproximación. En J. A. Comenio, *El mundo México*:
- Castro-Gómez, S. (2016). *Historia de la gubernamentalidad II: filosofía, cristianismo y sexualidad*. Siglo del Hombre Editores.
- Comenio, J. (1984). *Didáctica Magna*. Porrúa.
- Comenio, J. (1992). *Pampedia: Educación universal*. Madrid: UNED.
- Foucault, M. (1986). *El uso de los placeres. Historia de la sexualidad II*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Marín-Díaz, D. (2015). *Autoajuda e educação. Genealogia de uma antropotécnica*. Autêntica.
- Marín-Díaz, D. (2019). *Técnicas de individualización: procedencia y transformaciones*. (Catedra Doctoral inédita), Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Marín-Díaz, D. (2022). El libro como acceso al mundo: entre imágenes y palabras. *Comenio: 350 años después*. 115-137.
- Miguel, R. & Morante, M. (1867). *Nuevo diccionario latín-español etimológico*. Imprenta de F. A. Brockhaus.

- Noguera-Ramírez, C. & Marín-Díaz, D. (2020). La educacionalización del mundo. Una mirada genealógica de la modernidad. *Cadernos de História da Educação*, 19(2), 360-376.
- Noguera, C. (2011). *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Autêntica.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas modernas*. Siglo del Hombre Editores.
- Noguera, C. (2017). Pampedia y pandemia. *Comenio: 350 años después*. 217-240.
- Noguera, C. (2017). The pedagogical effect: On Foucault and Sloterdijk, *Educational Philosophy and Theory*, 49(7), 720-733.
- Noguera, C. & Marín, D. (2015). Training the human animal: biopolitics and anthropotechnics, *Revista Sisyphus. Journal of Education*, 3(3), 110-131.
- Marín-Díaz, D. & Noguera-Ramírez, C. (2016). Dimensiones éticas, estéticas y políticas de la Pedagogía: más allá de la epistemologización, *Perspectiva*, 34(3), 840-859.
- Noguera, C. & Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78
- Schifferová, V. (2021). Juan Amós Comenio, perfil de un filósofo. *Pedagogía y Saberes*, 54, 11-123.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.