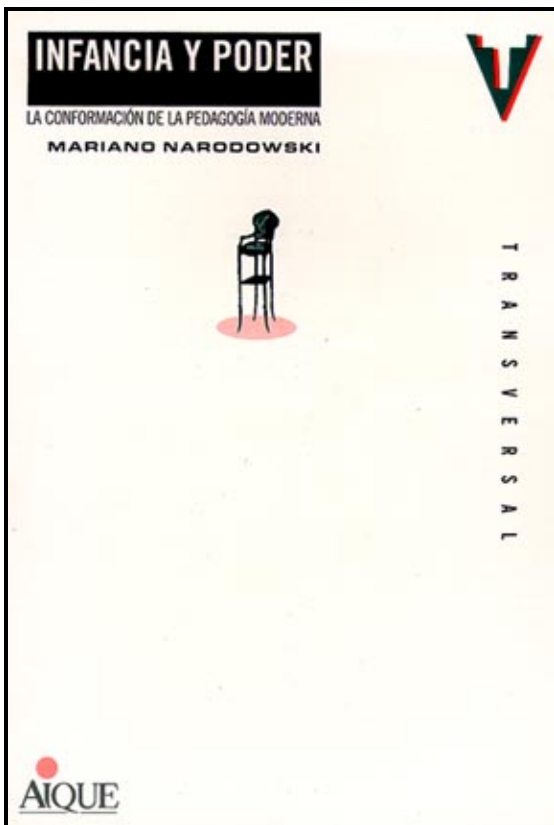


Infancia y poder

La conformación de la pedagogía moderna

Mariano Narodowski



Primera edición, noviembre 1994

Aique Grupo Editor S.A.

Méndez de Andés 162
(1405) Capital Federal

INDICE

Introducción	9
Raíces	9
Problemas y posiciones	14
Agradecimientos	21
1. Un cuerpo para la institución escolar	23
Infancia y pedagogía	23
<i>Émile ou de l'enfance</i>	33
Cera, árboles, animales, niños.....	42
Infantilización y escolarización.....	53
2. El imperio del orden	61
Comenius.....	61
La distribución generalizada	65
La producción de una institución	79
Utopías	98
3. La pedagogización de la infancia	109
Después de Comenius	109
Vigilancia y silencio.....	113
Las reglas de "buena educación" y el dispositivo de alianza	128
4. "La escuela enseña por sí misma"	133
Del maestro al monitor.....	133
Tras la generalización	138
La producción de saberes: competencia y trabajo	145
5. Peligro de subversión	167
Alternativas a la instrucción simultánea	167
Otras alternativas.....	178
6. La pedagogía moderna	185
Retroactividad	185
La pedagogía sobre sí misma	188
Infancia y saber	197
Bibliografía	205

CAPÍTULO 2

El imperio del orden

Comenius

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

Dentro de la tradición de la historiografía educacional, nuestra mirada está centrada en demostrar que Comenius instaura, a partir de numerosos escritos, algunos de los más relevantes mecanismos que se perpetúan a lo largo de estos últimos cuatro siglos en la pedagogía moderna. Es nuestro interés intentar demostrar el valor que posee la obra comeniana en lo que respecta a la instalación de estos mecanismos. La hipótesis más general consiste en afirmar que en sus textos se despliegan varios de los dispositivos fundantes de las nuevas relaciones educativas instaladas en la pedagogía; sobre todo los que tienen que ver con algunos de sus componentes; con la simultaneidad, la gradualidad y la universalidad. En los textos comenianos se desliza en forma suave, casi imperceptible, un esbozo de construcción de una institución de secuestro.

¿Por qué Comenius? No es que antes de Comenius estos elementos no hayan jamás aparecido; es posible constatar que en no pocos tratados pedagógicos del siglo XVI se encuentran muchos de ellos planteados con significativa audacia.¹ Algunos autores, especialmente Bernard Jolibert (1981), han recordado que muchas de las respuestas a los problemas hallados por Comenius poseen una inconfesable aunque evidente inspiración en la *Ratio studiorum atque institutio Jesu*, la guía de los jesuitas. No es tampoco que la obra de Comenius "re-presente" a un movimiento pedagógico del que el autor moravo sea el "principal exponente". Simplemente, si lo que se intenta es rastrear una fractura, Comenius la expresa convenientemente, sintetizando incluso muchas de las visiones de antecesores y contemporáneos.

Este último párrafo precisa de otras aclaraciones antes de entrar de lleno en el análisis de la obra. En primer lugar, como fue apuntado ya en el capítulo 1, los estudios comenianos presentan elementos que hoy resultarían directamente anacrónicos, al menos en su aplicabilidad a la educación escolar. Si se recuerda la conceptualización de infancia efectuada por este autor, la presencia de una niñez no pedagogizada y la ausencia de una pretensión de control del cuerpo infantil basando la actividad educadora solamente a partir de la confianza en un método de enseñanza eficaz, habrá de concluirse que no puede enaltecerse a Comenius más allá de sus propios logros, sus propias limitaciones, su propia época. Como afirma Foucault, nadie puede escribir cualquier cosa en cualquier momento.²

La descripción de la infancia construida por Comenius, además de resaltar fases e hitos de discontinuidad en la historia del pensamiento pedagógico, deja en claro (por lo menos en lo respectivo a esa problemática) que no todo ya fue dicho por el pedagogo bohemio y, especialmente, que una mera "traducción" a la realidad educativa contemporánea no alcanza para comprender la complejidad de la producción de los pedagogos del siglo XVII y su lugar en el devenir de la pedagogía moderna.

Sin embargo, estos comentarios no están dirigidos a refutar la necesidad de abordaje de los estudios comenianos sino a ponderar en forma más rigurosa sus alcances. Sobre todo a partir de la tarea efectuada por cierta "comeniología" en los últimos veinte años, pareciera que toda producción pedagógica es reducible al pensamiento comeniano, proyecto que —después del acercamiento al estudio de la problemática infantil— queda a nuestro entender prácticamente desechado. Al contrario, este "no hay nada nuevo bajo el sol" tan frecuente en la actualidad parece sostenerse en pie sobre todo a partir del fracaso o el supuesto fracaso de algunas aportaciones pedagógicas recientes (la mayoría de ellas en el área didáctica) lo que, en el

¹ Para una descripción de los elementos fundamentales de la pedagogía del siglo XVI puede verse Bowen (1975), especialmente el capítulo 13 del volumen II.

² Lo que tampoco implica la necesidad de sobrevalorar el "contexto" en detrimento del texto. Véase a este respecto el capítulo: "Los estratos o formaciones históricas: lo visible y lo enunciable (saber)" en Deleuze (1987).

filo de la cultura moderna, empuja a no pocos pedagogos a producir un efecto de nostalgia en favor de las grandes obras del pasado y en contra de lo que denominan "la infecundidad de los tiempos que corren".³

En sentido inverso a esta pretensión nostálgica en cuanto a la revalorización en bloque del pasado y a esta mirada monopólica en lo atinente a la condensación en Comenius de todas las "mejores" tradiciones de la pedagogía, intentaremos demostrar en este capítulo que la fecundidad de la reflexión comeniana no se encuentra ni en las indicaciones efectuadas por el teólogo bohemio acerca de temas específicos ni en la solución concreta brindada a algunas cuestiones didácticas sino en la visión más general acerca de los hechos de la educación moderna. Visión fundante, fuente de futuras preocupaciones teóricas a las que, tal vez sí sea posible, al menos en alguna medida, la reductibilidad de ciertas pretensiones pedagógicas corrientes en la actualidad.

La preocupación del comeniólogo alemán Klaus Schaller es compartida en lo referente a este problema cuando afirma que la modernidad de Comenius puede sorprender solamente si se evita la operación presentista de observarlo como un contemporáneo, lo que tampoco supone la inversa; o sea, tratarlo como una reliquia de museo. Schaller enuncia un relevante aporte: "No quiero usarlo (a Comenius) en forma accidental o retrospectiva como legitimación de postulados modernos sino substancial y seriamente: quiero mostrar que sin él cualquier sistema pedagógico perdería su centro, su significado esencial" (Schaller, 1984: pág. 65).⁴

Estas últimas palabras de Schaller rozan sin duda alguna el concepto de *transdiscursividad* (Foucault, 1978), vital para nuestra interpretación del devenir de la pedagogía actual. La pedagogía comeniana implanta una serie de dispositivos discursivos sin los cuales es prácticamente imposible comprender la mayor parte de las más actuales posiciones pedagógicas. En este sentido es que Comenius constituye una referencia inicial puesto que dispone elementos sin los cuales la pedagogía moderna sería irreconocible en sus principales facciones y matices presentes.

Dos aclaraciones son necesarias a este respecto. La primera, que si la interpretación de la pedagogía comeniana que seguidamente se llevará a cabo habrá de posicionarse básicamente a partir de la *Didáctica Magna* es porque en ella se encuentra el núcleo central de los problemas que, en algunos casos, serán profundizados por Comenius en textos posteriores (Kulesza, 1992: pág. 93); los que, a su vez, serán aquí tratados en la medida en que sea considerado necesario. Una segunda aclaración consiste en que otras obras de otros autores, algunas de ellas del siglo XVII y otras posteriores, cumplen una función análoga a la de los textos comenianos. Los mismos serán debidamente desarrollados en la exposición a efectos de completar el panorama histórico. No interesa aquí competir en la búsqueda del primero, del origen. Procura mítica, aquí nos conformamos, en cambio, con una simple mirada sobre los inicios en los que Comenius aparece constantemente instalando mecanismos de importancia posterior.

Una última advertencia que contiene fuertes consecuencias teóricas se basa en el hecho de suponer que la existencia de transdiscursividad no implica concebir la historia del pensamiento pedagógico bajo una única luz, bajo la admonición de una única legalidad. Se trata, eso sí, de evaluar la legalidad de esta transdiscursividad y, como ya fuera efectuado con anterioridad, cotejar elementos pero detectando fundamentalmente virtuales grietas y discontinuidades.

La distribución generalizada

En el capítulo X de la *Didáctica Magna*, Comenius comienza a desarrollar esos postulados que habían aparecido al comienzo de la obra marcando la finalidad de la misma. O sea, se trata de construir un instrumento capaz de "enseñar todo a todos" de la mejor manera posible, lo que suele resumirse bajo el título de "ideal pansófico".

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

El carácter fundacional de la pedagogía comeniana es altamente relevante en lo respectivo al último punto. Las polémicas acerca del lugar que exactamente se le brinda a los pobres en la *Didáctica Magna* es

³ Una interesante descripción de este efecto de nostalgia a la luz de la presencia de una cultura posmoderna en la obra de los últimos pedagogos puede verse en Kiziltan y otros (1990).

⁴ Una posición análoga a la de H. Schaller puede hallarse a todo lo largo del libro de Kulesza (1992), pero sobre todo en el capítulo V: "Para uma abordagem comeniana de formação científica".

ciertamente discutible,⁵ pero la conclusión a la que se arribe no modifica el hecho de implantar en la obra a la escuela pública para los sectores sociales pauperizados. Es más, la hipótesis de Bouillé (1988), que plantea que la escuela pública es a lo largo de la historia de la educación básicamente destinada a los pobres, encuentra en el pensamiento de Comenius una expresión si no estricta, al menos bastante cercana. Éste es evidentemente uno de los rasgos más revolucionarios de la pedagogía comeniana y, a la vez, uno de los postulados tradicionales (en el sentido lato del término) de las proclamas político-educativas actuales.

El aspecto cuantitativo del ideal pansófico, es decir, la referencia al último "todos", supone en Comenius una operación muy compleja y dispuesta en gran escala en lo que respecta a la dispersión de la oferta escolar. Su diagnóstico de la situación existente (y esto atraviesa a toda la pedagogía moderna) es muy negativo. Siguiendo a Lutero, plantea que en "todas las ciudades, plazas y aldeas se carece de escuelas" (pág. 83). Comenius es consciente de que hasta la época en que está escribiendo "se ha carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin" (el ideal pansófico) pero a la vez tiene confianza en la realización de esa gran operación de creación de escuelas. Digamos de paso que el funcionamiento de la anterior afirmación es fuertemente normativo: las escuelas poseen fines y éstos son obligatoriamente los consagrados por el autor. La normativización de los fines de la escolaridad, que en Comenius ya aparece tan espontáneamente, es típica de la modernidad pedagógica.

Dentro del programa general de universalización de la enseñanza escolar, la propuesta comeniana de dispersión de los establecimientos escolares es muy ambiciosa. Su sentido es el de absorber en ellos a todos los niños y jóvenes:

"Así habrá una escuela materna en cada casa; una *escuela* pública en cada población, plaza o aldea; un Gimnasio en cada ciudad y una *Academia* en cada Reino o provincia mayor" (*Didáctica Magna*: pág. 273; el destacado es del original).

La intención es elaborar círculos concéntricos cada vez más amplios y que contengan un piso superior en la etapa siguiente de la escolaridad. Llama notoriamente la atención la pretensión abarcadora ya que el sistema se desliza desde el hogar paterno hasta la totalidad del "reino o provincia". Una operación a gran escala como se afirmara, ya que una muy buena parte de las instituciones tanto de la esfera pública como de la vida privada están comprometidas en el proyecto.

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

Pero unos párrafos más abajo se observan más que razones centradas en facilitar la actividad de los padres, otros motivos mejor explicados:

"Y aunque no faltarán padres que puedan dedicarse completamente a la enseñanza de sus hijos, es *mucho mejor que se eduque a la juventud reunida* porque el fruto y la satisfacción del trabajo es mayor cuando se toma el ejemplo y el impulso de los demás" (*Didáctica Magna*: pág. 68-69; el destacado es del original).

Es decir, más allá del "saber", el "poder" o el "querer" de los padres prima una razón superior a estas cuestiones familiares o individuales y se termina imponiendo un criterio de *utilidad* como el mismo Comenius explicita (pág. 68). Según el texto citado, esta utilidad parece radicar en tres cuestiones. Una de índole didáctico: los niños aprenden mejor al lado de otros niños, cosa que habrá de desarrollarse prontamente cuando se toque lo atinente a la *instrucción simultánea o simultaneidad institucional*. Un

⁵ Algunas de las posiciones acerca del potencial "democratizador" de la obra comeniana pueden verse en el prólogo a la *Didáctica Magna* publicado por M. Fernández Enguita (1986) en la edición citada en la bibliografía del presente estudio. Sobre todo pueden hallarse esbozos de una polémica que el autor emprende con el pedagogo francés G. Snyders.

segundo motivo: el dejar la educación escolar a un especialista supone la renovada referencia al orden arrancándose la actividad educadora de la buena o mala voluntad paterna; la universalidad necesita de mecanismos suprafamiliares para realizarse. Por último, el orden empieza en la procura de una racional decisión en cuanto a la división social del trabajo: "cada uno hace una cosa sin distraerse de las otras" (*ibid.*).

La educación escolar será transferida a la esfera pública, lo que no necesariamente implica la escolarización estatal sino un decidido control general y extrafamiliar de la acción adulta sobre la infancia. Como se verá luego, ese control no puede ser ejercido más que por el organismo que en Comenius (y en todo el pensamiento moderno) aparece representando el interés general: el Estado.

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

Este reclamo de traspaso de la educación infantil a la esfera pública requiere en los hechos de un dispositivo de alianza entre los adultos en cuestión: los padres y los maestros. En otros términos, para lograr el cometido de la universalización a través de un sistema público (estatal o no) de educación escolar, es necesario un tácito contrato entre maestro y padre mediante el cual aquél se encarga de las tareas que originariamente —que "naturalmente"— le corresponden a éste, pero que en virtud de la división compleja de la sociedad en primer término y, consecuentemente, del proceso creciente de especialización, no puede ni debe efectuar. En conclusión, no hay posibilidad de universalización de la educación escolar si este dispositivo de alianza maestro-padre, escuela-familia, no está lo suficientemente instalado e institucionalizado, ya que en la práctica este mecanismo constituye uno de los elementos indispensables para la efectiva realización del ideal pansófico.

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

"Émile es huérfano. No importa si tiene padre y madre. Cargo con sus deberes, sucedo a todos sus derechos. Él debe honrar a sus padres pero debe obedecer sólo a mí. Es mi primera y mi única condición" (pág. 57).

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

Incluso E. Kant, a partir de la referencia al anterior párrafo de *Émile*, cambia la metáfora a favor de una de orden legal, pero conservando el sentido de la alianza:

"En cierta educación, es necesario que los padres abduquen su autoridad enteramente a favor del pedagogo" (Kant, 1974: pág. 87).

Si bien en Kant el dispositivo de alianza no aparece con la fuerza del parricidio rousseauiano, el autor reconoce la necesidad de la renuncia a los derechos de autoridad sobre la niñez y su traspaso directo al maestro.

Como la infancia en Comenius resulta apenas un producto de un ordenamiento superior y omnímodo y, por lo tanto, incapaz de volverse contra todo el modelo, el autor no precisa disponer de mecanismos de coacción para garantizar la permanencia de la alianza. El capítulo dedicado a la disciplina escolar, por ejemplo, no estipula nada respecto del régimen de asistencias a la escuela, cuestión capital para consolidar el dispositivo de alianza, para que la abdicación a la que Kant hacía mención sea absoluta. En cuanto a los contenidos de enseñanza (pág. 279-280), ni siquiera en los dedicados a "Ética" (limpieza, veneración, caridad, etc.) se menciona la dedicación a la escuela, la asistencia, la aplicación al estudio, etc. El apelo final

a los padres (pág. 320) no exhorta a estrechar más la relación familia-escuela sino que deposita en la acción de los padres (en sus ruegos a Dios) la educación de los niños.

Si bien es cierto que Comenius apenas esboza el dispositivo de alianza —sobre todo porque su concepción no pedagogizada de la infancia no permite mayores adelantos— no caben dudas de que en la obra el mismo ya se encuentra en proceso de instauración, prefigurando su forma definitiva. No parece arriesgado afirmar que es enteramente necesario a la existencia de un programa de universalización un acuerdo más o menos tácito entre los que están "naturalmente" encargados del niño y los que estarán efectivamente encargados del alumno.

Aunque esta distinción es en Comenius todavía muy vaga y oscura, un mecanismo que garantice el flujo del cuerpo infantil de una institución a otra está bastante bien dibujado, indicando con agudeza y claridad los principales componentes de la articulación, aunque no sus aplicaciones cotidianas. Además, en Comenius ya aparece una característica nodal: la pedagogía presentará a la familia y a la escuela en condiciones equivalentes para estrechar lazos contractuales, como dos sujetos sociales iguales que voluntariamente se disponen a aliarse con una finalidad determinada. Algunas cuantas décadas más tarde, la pedagogía apelará al Estado como árbitro de la alianza, en los casos en que una institución u otra no se avengan a lo pactado.

Pero el "dispositivo de alianza" no es el único componente que tiende a la efectivización del ideal pansófico. Otro de los elementos que en la obra comeniana resultan indispensables para garantizar el funcionamiento armónico en el nivel más general y así lograr el cometido de la universalidad (elemento caro a la pedagogía moderna) es, además de la extensión generalizada de los establecimientos escolares, un funcionamiento homogéneo de esa extensión. A este fenómeno lo hemos dado en llamar "simultaneidad sistémica" (Narodowski, 1989), definiéndola someramente como un mecanismo de equiparación de la actividad escolar (sobre todo de la escuela común o pública) en lo que respecta a su funcionamiento en un periodo dado de tiempo y dentro de un espacio determinado (que, como veremos, es un espacio *político*).

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

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

Para Comenius, la adecuación de la organización escolar a criterios de tiempo es fundamental y la simultaneidad sistémica será el corolario más claro de ese criterio, al menos en lo atinente a la cuestión cuantitativa del ideal pansófico:

"Gran parte de la buena organización de las escuelas será la acertada distribución del trabajo y el reposo, o sea de las labores y las vacaciones y recreos" (Didáctica Magna: pág. 117; el destacado es del original).

Las metáforas en la *Didáctica Magna* a este respecto no guardan mayores sutilezas: "Hay que confiar que se hallará una organización de las escuelas semejante a la del reloj" (pág. 105). Es cierto que Comenius parece perplejo frente a la prolijidad de este —para su época— nuevo mecanismo. Pero de entre otros tantos objetos también descritos en el texto ("nave", "carro", "bombas ígneas", "nuestra mente", etc.) el autor escoge aquél que además de ofrecer un modelo de orden lo hace en relación al tiempo. Una de sus principales preocupaciones y de toda la pedagogía moderna.

En la obra de Comenius, el empeño puesto en ordenar se expresa fehacientemente —como ya ha sido analizado— en la pretensión de ubicar los elementos de la sucesión en un tiempo dado, lo que conforma la gradualidad. Además, los elementos que permanecen dentro de una misma etapa son ordenados temporalmente, pero ahora para garantizar su simultaneidad.

Ni en el ordenamiento sucesivo o vertical ni en el simultáneo u horizontal, punto alguno debe quedar fuera del segmento trazado:

"Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación" (*Didáctica Magna*: pág. 134).

Por tanto, no se trata de una pretensión simplemente "democratizadora" el tender a la universalización de la educación escolar; al contrario, ésta sería una visión parcial y por ende ingenua. El ideal pansófico y, de hecho, todo programa de extensión escolar estipulado por la pedagogía moderna estará sustentado por un fuerte interés normalizador, homogeneizador. La mayor parte de las críticas que Comenius hace a la educación escolar anterior a su época se posiciona, justamente, a partir de este interés. Por un lado, las escuelas no estaban armonizadas en su interior:

"... no había objetivos determinados ni metas fijas a las que hubiesen de llegar los discípulos en cada año, mes o día y todo era indeciso" (*Didáctica Magna*: pág. 174; el destacado es del original)...

... pero, además, las actividades de las distintas escuelas, según Comenius, no estaban compatibilizadas entre sí:

"... se empleaban múltiples y variados métodos, diferentes en cada escuela; y cada Preceptor el suyo..." (*ibid.*; el destacado es del original).

Frente a este desorden y frente a esta heterogeneidad, Comenius propone la simultaneidad sistémica bajo el precepto de "Uniformidad en todo" (pág. 153). Comenius declara la necesidad de instalar un solo método para enseñar, respectivamente, ciencias, artes y lenguas; una sola edición para los libros de cada materia y, básicamente pretende que:

"En cada escuela se siga el mismo orden y procedimiento en todos los ejercicios" (*ibid.*).

"La diversidad de métodos —concluye Comenius en el capítulo XVII de la *Didáctica Magna*— confunde a la juventud y hace más intrincados los estudios" (*ibid.*).

Nótese cómo la pretensión universalista va acompañada de mecanismos homogeneizadores que dejan de lado toda posibilidad de diversidad. El orden procurado somete a su égida, en pos del ideal pansófico, cualquier atisbo de heterogeneidad. La palabra del especialista *recomienda* la simultaneidad en todos los niveles de la vida escolar —tiempo, contenido y método— abarcando también en sus prescripciones toda la actividad del docente, la que tampoco puede sobresalir de las líneas estipuladas.

Este afán uniformador genera regularidades para cada escuela y estas regularidades a su vez se engarzan meticulosamente entre sí para lograr que todos los procesos escolares se den en un mismo tiempo. Así, se generan horarios homogéneos para el establecimiento de las actividades escolares en cada escuela; horarios que contemplan todas las instancias de la cotidianidad institucional.

En el capítulo XXIX de la *Didáctica Magna*, Comenius intenta delimitar al máximo el accionar efectivo de la escuela. Con este fin estipula horas- adecuadas e inadecuadas para cada actividad:

"No dedicar a los estudios públicos más que cuatro horas, que se distribuirán. dos por la mañana y otras dos por la tarde" (*Didáctica Magna*: pág. 291; el destacado es del original)...

...y a su vez cada período horario tiene un destino particular:

"Las horas de la mañana se dedicarán al cultivo y desarrollo del entendimiento y la memoria, y por la tarde, al ejercicio de la mano y la palabra" (*ibid.*, el destacado es del original).

Esta problemática que se corresponde con la disposición temporal de las actividades escolares y su valor en relación a los procesos institucionales más generales, ha sido analizada en algunos textos en los que se ha puesto particular énfasis en el valor fundante de la obra de J. B. de La Salle, especialmente en su libro *Conduite des Écoles Chretiennes*. La cuestión merece una referencia rápida ahora, para ser más minuciosamente observada en párrafos posteriores.

La Salle fue el organizador de una orden religiosa católica, *Hermanos de las escuelas cristianas* que, sobre finales del siglo XVII, produjo un importante movimiento escolar tanto en el plano de la fundación de escuelas como, y esto es lo que aquí interesa, en el de la generación de discurso pedagógico.

Por un lado, algunos autores franceses se han servido de las observaciones efectuadas por Michel Foucault en *Vigilar y castigar* para puntualizar la ruptura que la obra lassalleana impone en relación al uso del tiempo y su carácter fundante, en íntima correspondencia con los procesos instalados en las instituciones disciplinarias. La referencia es a los textos de M. Bouillé (1988) y de A. Querrien (1982). Por otro lado, la obra de D. Hamilton ha ponderado la importancia de la *Conduite* a la luz del desarrollo curricular de los últimos tiempos, escogiendo un punto de vista teórico asaz diferenciado del modelo histórico-pedagógico anterior. Desde el punto de vista del desarrollo de nuestra exposición, parece necesario dejar el análisis de la obra lassalleana para el capítulo siguiente ya que, a nuestro juicio, existen algunas distinciones significativas entre éste y Comenius en lo que respecta al modo en que se ordenan algunos dispositivos institucionales.

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

"Sería muy conveniente que todas las escuelas públicas se abriesen y cerrasen una sola vez al año (nuestra opinión aconseja que esto se efectúe en el otoño mejor que en la primavera o en otra época), y de esta manera la labor de cada clase se llevaría a cabo por completo cada año y llegando todos los alumnos al fin a un mismo tiempo (salvo aquéllos cuya torpeza no lo permitiera) pasarían juntos a la clase siguiente..." (Didáctica Magna: pág. 314; el destacado es del original).

Este párrafo del capítulo XXXII de la obra resulta altamente significativo en la medida en que el mismo contiene una propuesta concreta de organización de la universalización. Homogeneizando el tiempo utilizado en cada proceso concreto de escolarización, se garantiza el control sobre la marcha del proceso de enseñanza en todos y cada uno de los alumnos, pudiendo los aptos (y no los torpes) saltar al fin de cada periodo al grado subsiguiente de la serie. ¿Qué necesidad hay de actualizar, en este punto, a Comenius si la mayor parte de los sistemas educativos actuales son comenianos en lo relativo al comenzar el período escolar en el otoño, siguiendo sus instrucciones?

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

En resumen, dos de los elementos que configuran la universalidad han sido delineados en los párrafos precedentes. De un lado, en el nivel de lo particular, en Comenius la universalidad precisa de la emigración de lo paterno a lo magisterial, de la familia a la escuela, estableciéndose un dispositivo de alianza con el fin de garantizar el flujo de la niñez de uno a otro polo. Este dispositivo en Comenius está apenas precisado en virtud de la ausencia de una infancia pedagogizada en el texto, lo que —se verá— importa no pocas consecuencias teóricas.

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

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

Es evidente que en Comenius existe una apelación a un nivel supraindividual y supraescolar. En la *Didáctica Magna* aparece un reclamo político en virtud de lo que el modelo precisa. Como consecuencia de

la experiencia personal de Comenius en relación a los innumerables escollos que él mismo encontró al intentar plasmar la universalidad,⁶ el lugar dejado a la acción del Estado es prácticamente un ruego cuando se dirige a los "magistrados políticos":

"En el nombre de Cristo os ruego; por la salvación de nuestra posteridad os imploro; poned en ello [en la educación de los niños] vuestra atención" (*Didáctica Magna*: pág. 324).

Comenius explicita que sin esta instancia estatal será poco menos que imposible lograr la universalidad ya que no será garantizada la educación de los más pobres. "¿Cómo se conseguiría que los hijos de los pobres pudieran asistir a la escuela?" (pág. 318), se pregunta. Por este motivo crucial para su propuesta es que continúa con su solicitud a las autoridades políticas:

"No reparéis en gasto alguno: dadlo al Señor y Él lo devolverá con creces [...] Si pensamos que está sabiamente dicho lo de que *no hay que perdonar gasto alguno para educar rectamente a un adolescente...*" (*Didáctica Magna*: págs. 324-325; el destacado es del original).

Sin embargo, el apoyo financiero no agota en lo absoluto la demanda efectuada al Estado en la obra comeniana. Por el contrario, Comenius es altamente consciente del hecho de que coordinar las acciones para homogeneizar la educación escolar y garantizar la universalidad hace necesaria una "asociación colegial" (*ibid.*, pág. 319) que coordine entre sí todas las tareas educacionales. Esta asociación no es autónoma sino que asemeja a los actuales ministerios públicos dedicados a la educación. Comenius declara que:

"Para obtenerla se requiere la autoridad y liberalidad del Rey, de un príncipe o de alguna República: un lugar alejado del bullicio, una buena biblioteca y lo demás que se precise" (*Didáctica Magna*: pág. 319).

Nótese que hasta ahora han sido descriptos los dos requerimientos efectuados en favor de la acción estatal indispensable que garantiza la universalidad: 1) El respaldo financiero, sobre todo expresado en ayuda para la educación escolar de los pobres; 2) El respaldo político de la "autoridad y liberalidad" del máximo representante del Estado. Es claro que se está efectuando un llamado al poder unificador de un Estado central. La propuesta de unificación de los estudios a través de la lengua vernácula forma parte de esta trama. El Estado representaría finalmente el interés general, por lo que no habrá nadie "que intente mover la voluntad en contra; antes bien, todos anhelan ser agentes de la divina bondad..." (*ibid.*).

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

Para desgracia de Comenius, durante el transcurso de su larga vida la maquinaria mostró innumerables problemas que volvieron imposible no ya la aplicación del ideal pansófico sino una mínima aproximación a una coordinación inicial de los esfuerzos.⁷ Como es sabido, en el siglo XVII los Estados nacionales europeos aún mostraban demasiados flancos débiles en lo atinente a su poder unificador y disciplinador de los intereses locales como para llevar a cabo una operación de la envergadura requerida. Se

⁶ Las limitaciones que en su tiempo se le impusieron a Comenius en virtud de cuestiones económicas, sociales, políticas, etc., no son objeto del presente estudio, aun cuando no dejemos de reconocer la influencia que todos estos factores y determinaciones ejercen, probablemente, sobre un autor. Su condicionamiento respecto de la obra comeniana sería tema a discutir y no es éste el espacio destinado a ello. Nuestro interés por resaltar la materialidad del discurso pedagógico nos fuerza a remitir al lector a las innúmeras obras acerca de la vida de Jan Amos Comenius. Algunas clásicas como las de S. Laurie (1972); otras más recientes como Cadpkova (1989) o Covello (1991). W. Kulesza (1992) ha efectuado una exhaustiva investigación sobre el tema y en la bibliografía del libro citado pueden hallarse abundantes referencias sobre el particular.

⁷ Para un acercamiento pormenorizado a este tema, y dentro de la vasta obra dedicada a Comenius, puede verse el artículo de Dagmar Capkova (1983).

necesitarán algunos siglos para que, en otras circunstancias, el Estado moderno pueda —a su modo— actualizar a Comenius.

La producción de una institución

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

La precisión de Comenius en lo que respecta al demarcar los límites de sus pretensiones pedagógicas —límites que serán heredados en gran cantidad por la pedagogía moderna— implica en el caso del contenido a transmitir una astucia premonitrice en lo atinente a la masa de conocimiento producida por la sociedad moderna. A la vera de la división social del trabajo en su versión capitalista, Comenius reconoce que "el enseñar todo a todos" no supone que

"... todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes. Esto ni es útil por su misma naturaleza ni posible dada la brevedad de la humana existencia" (*Didáctica Magna*: pág. 75).

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

Si el ideal es pansófico y hay que enseñar todo y si se resuelve que ese "todo" estará acotado al aprendizaje del fundamento central del contenido, es evidente que lo único que queda por delante es un problema metodológico. La estrategia correspondiente al problema de la universalización es recostada en la simultaneidad sistémica. El método correspondiente a la transmisión es, muy probablemente, el problema central de la *Didáctica Magna* y de la mayor parte de la obra didáctica comeniana.

No es casual que el título de una de las obras que quizá posean el mayor alcance e impacto en el pensamiento pedagógico contemporáneo haga hincapié en los dispositivos de transmisión: "Didáctica". Si los fines educacionales ya fueron estipulados; si se tiene confianza en la naturaleza humana en lo que respecta al aprender, indicándose la mejor edad de la vida para tal acción; si se estipula que la educación escolar debe llegar a todos y se prescribe que la actividad del Estado garantizará la solución de los problemas políticos y financieros que pudieren aparecer: ¿qué otra problemática a resolver queda que la construcción precisa de un método de enseñanza? ¿Cuáles son las tareas de la pedagogía sino proveer el mejor modo de canalizar la acción docente y lograr una formación adecuada tanto en relación a los fines proclamados como en referencia a la situación vital de los educandos?

El esfuerzo comeniano es un esfuerzo fundamentalmente didáctico, como lo será el de la teoría educativa en los siguientes decenios. Pasará mucho tiempo hasta que la pedagogía pueda pensarse a sí misma y de ese modo llegar a problematizar sus propias condiciones de posibilidad. Recién a fines del siglo XIX comienzan a producirse los más consistentes intentos por abandonar, aunque sea en parte, la naturaleza prescriptiva del pensamiento pedagógico, siendo —incluso en la actualidad— poco abundante la producción epistemológica acerca del discurso pedagógico.

La pedagogía iniciática comeniana se condensa con la didáctica. Por esta razón es que el discurso pedagógico moderno es básicamente normativo y hace de los distintos "deber ser" una cuestión crucial: todo el andamiaje explicativo está finalmente replegado en la intención didáctica, por lo que el discurso se acota a la estipulación de los caminos ciertos para arribar a los resultados deseados. Todo discurso didáctico, empezando por el de Comenius, es productivista desde el momento en que se aboca al estudio de los procesos de producción de saberes por parte de los alumnos, en el marco de la institución escolar. Pero ese

productivismo aparece solamente como efecto de superficie, como un estrecho haz de luz que atraviesa la reflexión y de manera alguna inviste el núcleo de los enunciados salvo en tanto producción de una norma y de una analítica de aquello que a ella se acerca o de ella se aparta. Por esta razón es que la normatización es el vehículo principal de las afirmaciones corrientes y la producción queda así reducida solamente a la producción deseada, normada o estipulada.

En lo que importa concretamente al contenido de la oferta didáctica de Comenius, la *Didáctica Magna* a este respecto instaura un mecanismo que, a lo largo del presente estudio, ya ha sido varias veces abordado y será retomado ahora. Tal mecanismo es la gradualidad, que tiñe el ordenamiento efectuado a la normatización del método de enseñanza. Para Comenius, "el caudal de los trabajos escolares diferirá en la forma, no en la materia" (pág. 273). Esto significa que las cuatro escuelas estipuladas (maternal, común, latina y academia) poseerán los mismos contenidos de la enseñanza que se corresponden a la delimitación de los fundamentos del "todo" y contendrán un abordaje didáctico diferente en cada uno. La variación está dada por la graduación efectuada para la creación de cada una de las escuelas, a lo que se adiciona la graduación dentro de cada uno de los establecimientos. El resultado de esta operación es que los alumnos ubicados en etapas diferentes de la serie (por ejemplo, en el quinto año de la escuela común o en la latina) serán formados en los mismos saberes (que no son otros que los estipulados en el "todo") pero accederán a un grado más o menos complejo de profundidad del mismo, lo que a la vez supone estar más o menos cerca del fin (o del inicio) de la serie. En palabras del autor:

"... en las escuelas primarias ha de enseñarse *todo de un modo general y rudimentario* y en las siguientes también se enseñará *todo, pero de un modo más particular y minuciosamente...*" (*Didáctica Magna*: pág. 274).

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

El acceso al conocimiento tampoco debe ser caótico y, tras la huella del racionalismo, Comenius advierte que éste debe efectuarse de lo simple a lo complejo y de lo general a lo particular, hallando en la *Didáctica Magna* una expresión fehaciente de metodologización escolar de estos procesos. ¿Y qué decir de los "grados" de profundidad de contenidos de enseñanza análogos? Éste es un recurso ampliamente generalizado en los sistemas educativos surgidos a fines del siglo pasado. En no pocos de estos sistemas educativos occidentales hasta se utiliza la misma palabra ("grado") para denotar el momento en que un alumno se halla respecto de la profundidad alcanzada dentro de la serie que conforman las distintas escuelas y niveles.⁸

Estas apreciaciones de la obra comeniana llevan ineludiblemente a considerar el carácter racional de la metodología a implementar. Es evidente que si el dispositivo de alianza escuela-familia reposa en cierta medida sobre una división social del trabajo, la parte que le corresponde al especialista en lo concerniente a la formación de la juventud puede ser cumplida correctamente, ya que éste posee los instrumentos necesarios para lograr tal cometido.

Como fuera antes apuntado, para Comenius la anterior educación era ineficiente por no estar asentada en bases racionales. La capacidad de ordenar y construir series complejas dota a la pedagogía del medio especial con el cual hacer una disciplina rigurosa de la intervención azarosa sobre la formación de los hombres. Comenius llega a preguntarse si en su época "son los mismos preceptores la causa de la aversión a las letras" (pág. 95) porque critica la irracionalidad con que se procede a la educación escolar en lo atinente al camino escogido para alcanzar el saber.

Las críticas que Comenius explicita respecto del método seguido por la pedagogía anterior volverán a ser escuchadas muchas veces en los siglos siguientes. Las escuelas no estimulan el estudio; "jamás se enseñan todas las cosas ni siquiera de un modo elemental", "se utilizan métodos violentos"; "la erudición es más verbal que real", etc. En todas esas críticas se vislumbra la posición contraria: el método didáctico es ordenable; por lo tanto, una ordenada y racional esquematización de los hechos educativos puede mejorar la actividad escolar. Pretensión totalizadora de la pedagogía moderna; omnipotencia de la razón, solamente se necesita disponer las cosas de un modo racional para que los resultados sean benéficos.

⁸ En la Argentina, por ejemplo, se usa la expresión "pasó de grado" para referirse a aquel alumno que superó un año lectivo con éxito.

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

Los fundamentos que Comenius explicita en relación a la facilidad para enseñar y aprender son diez y, a pesar de la extensión, merecen ser enumerados en virtud de sus repercusiones en el campo pedagógico moderno. Algunos se relacionan con el respeto a la etapa vital de los alumnos: I) "Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia"; II) "Se actúa con la debida preparación de los espíritus" y VII) "...No se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad, o por razón del método" (*Didáctica Magna*: pág. 138). En conclusión, el adaptar las acciones a la situación específica del educando constituye la primera clase de fundamentos para hacer más fácil la educación escolar.

La segunda clase de fundamentos tiene que ver no con el que va a aprender sino con el camino que debe tomar el que va a enseñar: III) "Se procede de lo general a lo particular"; IV) "... de lo más fácil a lo más difícil."; V) "... no se carga con exceso a ninguno de los que va a aprender."; VI) "... se procede despacio en todo."; VIII) "... se enseña todo por los sentidos actuales." y X) "... siempre por un solo y mismo método" (*ibid.*). Todos los preceptos ordenan directamente la actividad del educador a fin de que nada de su accionar quede librado ni al azar ni, obviamente, a su propia iniciativa, ya que no se presumen diferencias de ningún tipo entre profesores que deban ser respetadas. El maestro es el elemento neutro de la pedagogía moderna el que, como la unidad en el producto, sólo va a transmitir asépticamente lo operado por los otros factores.

La última clase de fundamentos está compuesta por un único precepto que alude al contenido de enseñanza: IX) "... [se enseña todo] para el uso presente" (*ibid.*). Para Comenius, la inmediatez en la aplicación de lo aprendido forma parte de la fundamentación de la facilidad para aprender. En este sentido, Comenius declara: "*Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes [...] Nada se enseñe si no es para su uso inmediato*" (*Didáctica Magna*: pág. 152; el destacado es del original).

Cuando Comenius analiza los fundamentos de la solidez para enseñar y aprender, retorna sobre el anterior esquema pero insistiendo en la necesaria profundidad que habrá de graduarse en los estudios. Integración entre las actividades pero separación meticulosa entre lo que es distinto; secuenciación y coherencia de las acciones y ejercitación constante de lo aprendido constituyen en el modelo comeniano los puntos centrales, el sostén de toda acción racional que metodológicamente se presuma sólida.

¿Hacia dónde se dirigen, pues, los fundamentos racionales del método? Por lo visto, ordenar significa simplificar y facilitar en lo que respecta a la transmisión de saberes. Con confianza indudable en este método, Comenius atesora sobradas esperanzas en esta capacidad racional para actuar sobre la formación de los hombres; en este potencial organizador que somete al azar, al caos y a la palabra del ignorante y los relega al lugar del olvido, u ostenta su anterior existencia como ejemplo de lo execrable. Ordenar significa que cada acción, cada reflexión, cada atisbo de la voluntad de enseñantes y enseñados se encuentre encuadrado en un plan metódico de actuación.

Por último, la operación ordenadora de la transmisión de saberes en la institución escolar recae en el interés por la "... abreviada rapidez en la enseñanza" (pág. 173). Tras este postulado, Comenius construye uno de los más importantes mecanismos de la educación escolar moderna; mecanismo que posee total vigencia desde el siglo XVII hasta nuestros días.

Comenius comienza por criticar tres características de la enseñanza anterior: 1) que cada maestro trabajaba separadamente con uno o unos pocos discípulos; 2) que solían existir varios maestros para un mismo conjunto de educandos, lo que confundía el aprendizaje de éstos; 3) los libros leídos no están unificados, lo que causa confusión extrema. La solución para estos problemas radica en el concepto comeniano de "instrucción simultánea" (*Didáctica Magna*: pág. 175) que se constituye en uno de los núcleos principales del pensamiento pedagógico moderno. ¿En qué consiste la simultaneidad expresada en el nivel del establecimiento escolar y aun del salón de clases?

Las instrucciones dirigidas por Comenius parecen hoy ingenuas, redundantes o tradicionales, lo que contribuye a resaltar el carácter constitutivo de las mismas. Por un lado "un solo preceptor dirige cada escuela o, mejor, una sola clase" (pág. 176) con lo que queda eliminado el coro de maestros actuando en un único ámbito. Este precepto es la consecuencia última de la división del trabajo planteada anteriormente, ya que con solamente un especialista alcanza para dirigir y organizar el trabajo escolar de los educandos.

Comenius propone algunas recomendaciones para disponer al conjunto de alumnos. La instrucción no debe dirigirse a cada alumno por separado sino que debe educarse a "todos al mismo tiempo y de una

sola vez", lo que constituye el principio mismo de la simultaneidad: un solo maestro instruyendo a un grupo de estudiantes en un solo y por demás organizado esfuerzo didáctico. Esto implica una operación más de homogeneización de ese conjunto ya que no hay otro modo de actuar si no es a partir de "estimular la atención de todos"; esto es, la simultaneidad institucional se expresa en su forma más acabada cuando el docente transmite saberes al conjunto de los educandos como si se tratara de uno solo de ellos. En esta uniformidad hay puesta otra esperanza: maximizar los esfuerzos docentes. Comenius suponía, como ya se ha explicitado en la sección anterior, que el trabajo simultáneo de los alumnos provocaría la emulación y, por lo tanto, "el mayor aprovechamiento de los discípulos". Este principio será fecundamente profundizado por la pedagogía del siglo XIX.

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

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

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

Resulta evidente que lo que Comenius ha producido es un currículum unificado para la enseñanza en un determinado espacio territorial. Es más, podría decirse que la misma *Didáctica Magna* se corresponde con el actual concepto de currículum o, más rigurosamente hablando, con el de "diseño curricular": se plantean fines, estrategias metodológicas; se estipulan mecanismos de administración y control y, finalmente, se delimitan los conocimientos que habrán de impartirse.

La instrucción simultánea es el medio a través del cual es posible extender un currículum unificado en un sistema de simultaneidad. No solamente que los contenidos son compartidos por un sistema de enseñanza, sino que la realización escolar de cada contenido se establece también de forma homogeneizada, casi se diría en bloque. Así es posible presumir que, en un momento dado, un maestro está enseñando una determinada materia a un grupo de alumnos repitiéndose la función en todas las escuelas en un espacio dado: el mismo método, los mismos contenidos, la misma edad...

Para completar el panorama, Comenius introduce un auxiliar que resulta fundamental en este intento normalizador: el libro. Cada clase debe utilizar un libro "de un mismo autor" (pág. 187) y deben evitarse libros escritos por "gentiles" (pág. 245) u otros autores no comprometidos con el método propuesto por Comenius. En los inicios de la pedagogía moderna, sus principales autores recurren a la difusión masiva de la letra escrita a través de la imprenta; invento relativamente novedoso entonces. Comenius invierte buena parte de su tiempo y de sus investigaciones en pos de la aplicación de su modelo teórico-didáctico en orden a la elaboración de un libro de texto capaz de producir saberes, o contribuir a la producción de saberes, en las instituciones escolares de nuevo tipo. Su interés es dotar a todos los establecimientos de "libros panméticos" o sea, textos didácticos en los que

"...el trabajo está distribuido para cada año, cada mes, cada día y aun cada hora..." (pág. 314).

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

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

medida en que contribuye eficientemente al proceso de producción de saberes escolares. Más todavía, el texto posee un estilo literario y una retórica singular, las que ya pueden ser vislumbradas en el *Orbis sensualis pictus*. El libro de texto didáctico construye una estética que le es propia.

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

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

Es más, pareciera existir una suerte de coexistencia necesaria entre la moderna escolarización y el libro de texto didáctico. En la actualidad, ni los más sofisticados sistemas de comunicación electrónicos, informáticos y telemáticos han llegado a suplir la existencia, en el salón de clases, de este medio en el que imagen-texto-imagen, etc., se suceden acompañando y a la vez produciendo la cotidianeidad de la transmisión de saberes en la escuela. Esto parece abonar la hipótesis elaborada hace ya tiempo por Ivan Illich (1985) para quien la escuela moderna se sitúa como un efecto directo de la escrituración y, especialmente, de la tecnologización de la palabra escrita a través de la imprenta. De todas maneras, es menester recordar que éste no es el único dispositivo constitutivo de la institución.

Parece evidente que la tecnologización de la palabra a través del libro didáctico no implica un fin en sí mismo. Para Comenius, el texto didáctico tiende a solucionar la uniformación no sólo de los saberes a transmitir sino también de la lengua en que éstos serán vehiculizados, ya que la existencia de un solo libro didáctico implica la necesidad de homogeneizar el habla de la población en un solo idioma: Comenius y la pedagogía del siglo XVII no solamente tienden a la eliminación del latín a favor del uso de la lengua vernácula sino que, además, a través de los textos escolares garantizan la imposición de una entre las tantas lenguas vulgares. Si se sigue minuciosamente un texto, todos los alumnos aprenderán las mismas cosas y tenderán a hacerlo del mismo modo. El texto es el representante del "especialista" y del político en el salón de clases y es capaz de constituirse en una suerte de árbitro de las diferencias lingüísticas y culturales existentes. La vigilancia epistemológica y el control cultural tienen en este instrumento una expresión primordial.

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

Esta inmediatez cercana al instrumentalismo tiene, sin embargo, una expresión concreta que mitiga el efecto de las prescripciones anteriores. ¿Cómo proceder didácticamente para lograr una aplicabilidad cierta y rápida? Comenius responde:

"Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes" (*Didáctica Magna*: pág. 152).

Si el reclamo se basa en un uso inmediato de lo aprendido, el medio para lograrlo es, lejos del instrumentalismo, un "hacer ver" la utilidad por parte del docente. Mientras el fundamento es la

aplicabilidad inmediata en la vida cotidiana, el camino es enteramente escolar; y por tanto el mismo no está constituido bajo el dominio de la pretensión de aplicabilidad directa en la práctica sino resuelto en un espacio extraño a ese dominio, espacio en el que los saberes adquiridos deberán ser invertidos con posterioridad; en un tiempo mediato respecto a aquél asignado al aprendizaje. Comenius completa el razonamiento advirtiéndole que el alumno debe ver la aplicabilidad en "Gramática, Dialéctica, Aritmética, Geometría, Física, etcétera":

"... si le muestras para qué vale cada cosa, le pondrás en su mano que sepa que lo sabe y pueda emplearla."

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

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

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

Curriculum unificado, método unificado, libro de texto unificado. Son los elementos que hacen posible hacia arriba un sistema escolar simultáneo mientras que, en el nivel de la institución y del salón de clases, garantizan la instrucción simultánea. Ciertamente, la instrucción simultánea es apenas esbozada en la obra comeniana. Si bien en la *Didáctica Magna* en un primer momento se recomienda "un maestro por salón de clases", posteriormente se describen situaciones donde se menciona a un solo maestro por escuela y hasta la participación de alumnos avanzados ("decuriones") en la instrucción de los estudiantes que no son atendidos por el maestro (maestro único en la escuela) en un momento determinado.

Estas prevenciones no deben, sin embargo, hacer dudar acerca del desarrollo de la instrucción simultánea por parte de Comenius sino encuadrarla en una época histórica específica donde a ningún reformador de la educación se le escapa que es imposible contar con todos los maestros necesarios para atender a cada uno de los grupos de alumnos que se encuentren en idéntico grado de profundidad respecto de los fundamentos del conocimiento de todas las ciencias y las artes... Por el contrario, podría decirse que, a pesar de esta coyuntura, Comenius pudo elevarse en el tiempo y proponer las bases, los núcleos más esenciales al funcionamiento de la instrucción simultánea.

Un maestro para muchos alumnos que se hallan en un mismo nivel de aprendizaje, transmitiéndoles a todos un mismo saber al mismo tiempo, siempre con el mismo método y necesariamente acompañados por un único texto. Y esta escena repetida en las otras salas de clase de la escuela y a su vez en todas y cada una de las escuelas de un mismo territorio. Todos a la vez; todos tratando los mismos temas, del mismo modo, con los mismos recursos. Éste es el paisaje pintado por la pedagogía comeniana. Ése es el paisaje de la pedagogía moderna.

Ahora bien, ¿cómo soluciona Comenius la marcha armónica del proceso de instrucción simultánea? Dicho de otro modo, ¿qué lugar le asigna a la cuestión de la disciplina escolar? ¿Cómo se resuelve en la *Didáctica Magna* el control y la supervisión sobre la actividad escolar de los educandos en el ámbito de la relación entre un solo maestro y muchos alumnos?

Dice Comenius respecto de la disciplina escolar, en un párrafo ya famoso:

"Cierto es aquel proverbio tan repetido y popular entre los bohemios: *Escuela sin disciplina es molino sin agua*. De igual manera que si quitas el agua de un molino, se parará al momento, si suprimes la disciplina en una escuela, forzosamente habrán de retardarse todas las cosas" (*Didáctica Magna*: pág. 265; el destacado es del original).

En Comenius, la cuestión de la disciplina escolar se posiciona en función de un rechazo y una tendencia. Rechazo a la disciplina anterior a su época, a la disciplina escolar tradicional basada en los gritos del profesor, el castigo corporal y el uso de instrumentos especialmente contruados a tales efectos. Como un buitre sobre su presa más codiciada, la pedagogía moderna rondará cuatro siglos alrededor de la crítica a los castigos corporales, escogiendo distintos caminos para arremeter con el zarpazo final. En la *Didáctica Magna*, pese a la reacción generalizada frente a los azotes, existe una última instancia donde la violencia física es posible, siempre y cuando antes se lo haya intentado todo. Como se verá, en Comenius el problema no es tanto el castigo corporal en sí mismo —el que es en última instancia admitido— como el uso desmedido, excesivo e irracional que de él se hace.

En relación a esto último es que se desprende la consecución de una tendencia: tendencia a ordenar todo; la disciplina no escapa a la pretensión organizadora y, por lo tanto, todo lo referente a ella deberá estar claramente estipulado y fuertemente ligado a los otros elementos del conjunto. Esto no supone, como se verá, una visión totalizante de la cuestión disciplinaria, cosa que sí aparecerá en pedagogos posteriores.

En primer lugar, una visión históricamente muy significativa de la disciplina escolar (en relación al devenir del pensamiento pedagógico) atañe a la reflexión comeniana: la disciplina escolar no es fenómeno que tiñe todo el accionar escolar sino que es sólo un instrumento más; "un instrumento que se aplica a los que se apartan del recto camino" (*ibid.*). Las consecuencias del planteo surgen inmediatamente: la disciplina escolar no es para todos los alumnos (al menos en su expresión directa) sino sólo para aquéllos que se desligan de las normas pautadas. Por lo tanto, esta disciplina es básicamente correctiva y ejemplificadora. Se trata de que los alumnos que se han extralimitado "no se vuelvan a extralimitar" (pág. 266) y de que la sanción impuesta se difunda entre el resto de los pares del castigado.

Los mecanismos de castigo (y paralelamente los de premio) se expresan, respectivamente, en reprimendas y amonestaciones o en alabanzas y ensalzamientos, todos de carácter público. El maestro destina palabras ásperas o elogiosas a transgresores o cumplidores de las normas, de acuerdo a lo actuado por cada uno y con la finalidad de que los otros alumnos aprendan a través de la vivencia concreta e inmediata de la situación. La imitación juega en este sentido un papel principal: el profesor y el director de la escuela deben brindar ellos mismos "ejemplos continuos" (pág. 268). Así, Comenius enfrenta la pregunta respecto de cómo debe proceder un profesor cuando se produce una falta por parte de un alumno de la siguiente manera:

"Con palabras educadoras, de estímulo o de reprimenda, teniendo especial cuidado en que, ya enseñe, ya exhorte, ostensiblemente, con afecto paternal, para edificar a todos sin perder a ninguno" (*Didáctica Magna*: pág. 268).

Lejos está la pedagogía comeniana de elaborar dispositivos de control constante sobre los alumnos que sobrepasan los límites estrictos de la transmisión de saberes. Es decir, si cada escuela se encuentra bien provista de libros panméticos y si los profesores conocen perfectamente los detalles de la aplicación del método, la indisciplina no será más que un emergente contingente de situaciones coyunturalmente conflictivas, y la disciplina el método cierto para enmendarlas. Interés de control básicamente epistemológico, en la obra de Comenius la vigilancia opera menos sobre el cuerpo infantil y más sobre el método.

Es evidente que una visión no pedagogizada de la infancia permite este tipo de posición en la que el niño no es todavía campo de producción discursiva (al menos en su conceptualización básica) y, por lo tanto, mal pueden construirse categorías muy definidas en torno de su comportamiento. Además, la actividad infantil no está en condiciones de determinar la marcha del proceso de enseñanza si el mismo posee bases racionales. Por el contrario, serán esas bases las que determinen a la niñez, llevándola a grados superiores de perfección humana y social. Sin embargo, esta no-pedagogización no lo explica todo: a lo largo de la *Didáctica Magna* no aparece como propuesta —ni siquiera de un modo indirecto o colateral— ningún tipo de evaluación de las actividades emprendidas. Tal es la confianza en el método que los alumnos no precisan ser sometidos a examen si las acciones emprendidas por el educador son las correctas.

Es lógico que en este contexto, la disciplina escolar no puede ser otra cosa que un accesorio a utilizar solamente cuando las circunstancias fortuitas lo hacen en absoluto imprescindible. Más adelante, la pedagogía montará toda la maquinaria escolar a partir de la disciplina y del control de la infancia. En la pedagogía de Comenius se extrema una posición clara que considera a la disciplina no un instrumento básico sino un emergente coyuntural. Esto se expresa también cuando, como consecuencia de un uso discriminado, reserva el empleo de la disciplina escolar sólo para la resolución de cuestiones inherentes "a la corrección de las costumbres" (pág. 266) ya que si los problemas acaecen en lo relativo a los estudios, "no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan" (*ibid.*).

Este instrumento disciplinario, a pesar de precisarse sólo si el método de enseñanza no es bien aplicado o si las costumbres de los educandos están desvirtuadas es construido racionalmente, proclamándose una utilización medida del mismo. Así como la transmisión de saberes en las escuelas es para Comenius una temática a ser resuelta por los expertos que conocen los fundamentos racionales de la actividad, la utilización de la disciplina no puede quedar librada al humor de un profesor víctima de una afrenta. Para Comenius, a la disciplina

"... hay que emplearla sin pasión, ira u odio; con tal candor y sinceridad que el mismo que la sufre se dé cuenta de que se la aplica en su provecho" (*ibid.*).

La disciplina no es una reacción desmedida frente a un acto incorrecto cometido por un alumno. La capacidad del que sabe, del que conoce los métodos podrá actuar desapasionadamente, racionalmente. Algo personal todavía está implicado, sin embargo, en la aplicación del correctivo: la sinceridad del profesor que —mediante el ejemplo de su sensatez— demuestra al educando que todo lo actuado es a su favor. Es con sinceridad y afecto que se aplica un castigo.

La confianza en el método hace de la teoría comeniana un discurso prescindente del control minucioso sobre el educando. La vigilancia que se ejerce no es sobre la niñez en proceso de escolarización sino sobre la actividad del maestro y la transmisión de saberes de un modo correcto. No es que el maestro deje de ser autoridad pero el *principio* de autoridad sólo se encarna en el educador en tanto poseedor del método. En esto radica el éxito de la realización del ideal pansófico: en que sea posible construir un modelo de orden racional en la actividad educadora capaz de dejar en un segundo plano los conflictos coyunturales y haciendo de la disciplina un mero instrumento de alcance local.

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

Esta consideración del modo singular como se acomodan los distintos elementos de la escolaridad en la obra de Comenius y en la pedagogía moderna supone un enfoque que nos separa tanto de la perspectiva clásica o tradicional en la historiografía educacional como de las concepciones marxistas o paramarxistas. Estas dos últimas nunca dejan de sostener —implícita o explícitamente— que la educación escolar es un arma de doble filo; si son las clases dominantes las que la usan, entonces la escuela es un instrumento de dominación. Si, por el contrario, las clases subalternas se apropian de ella, la escuela será un instrumento cercano a la liberación de los oprimidos. El historiador de la educación, en estas versiones, evalúa cómo la escuela en diferentes épocas, coyunturas y espacios nacionales, se acerca o aleja de esos ideales para luego inferir si se trata de una escuela burguesa, progresista, liberadora, etcétera.

Las diferencias más importantes radican en la consideración de que la configuración moderna de la escolaridad implica, tal como se ha descrito en el presente capítulo, un modo específico de producción y distribución de saberes. Producción y distribución de saberes es, en este caso, no solamente la transmisión de conocimientos curriculares ni un fenómeno "oculto" de la organización escolar. Es más bien la resultante de las relaciones de poder instauradas en el plano de las instituciones que tiñen toda la práctica escolar, incluso la de la transmisión de contenidos académicos.

Dentro de este plano cabría recordar qué es lo que Comenius instala y qué es lo que la pedagogía moderna hereda. La respuesta es esquemáticamente la siguiente: un sistema de simultaneidad en dos niveles. Por un lado, simultaneidad sistémica: la posibilidad de que todas las instituciones escolares conformen un sistema con un único currículum, mismas normas legales, un calendario escolar único, capaces de articular horizontalmente los esfuerzos educacionales en un determinado espacio nacional. La existencia de un Estado nacional moderno parece ser la condición *sine qua non* para la realización de la simultaneidad sistémica.

Por otro lado, simultaneidad institucional: un docente que al mismo tiempo enseña a un único y homogéneo grupo de alumnos los mismos contenidos curriculares. Al contrario del anterior método individual o de técnicas confrontativas como la *disputatio*, la simultaneidad en el nivel de la sala de clases unifica la acción de los educandos. Esto supone un nuevo mecanismo: la gradualidad, a partir de la cual los alumnos se agrupan de acuerdo a grados de profundidad alcanzados en el tratamiento de los contenidos.

La gradualidad es una base importante en el proceso de pedagogización. Este mecanismo echa las bases para la construcción de categorías mentales que dan cuenta del grado alcanzado: madurez, desarrollo, aprendizaje. Están en condiciones de generarse a partir de aquí las disciplinas que explicarán, normatizarán y hasta habrán de estandarizar la actividad escolar infantil: la psicología del aprendizaje del niño, la psicología evolutiva, la psicopedagogía, que con éste u otros nombres estudiará —a partir de mediados del siglo XIX— las patologías que inciden en la gradualidad.

Finalmente, esta mirada se aparta de la postura "escuela multiuso", donde las distintas clases o grupos sociales pueden *a piacere* apropiarse de la herramienta y otorgarle un sentido contrario al de sus predecesores, haciendo abstracción de las cualidades específicas de la herramienta. La escuela moderna —la escuela simultánea, uniforme, graduada— parece cobijar en sí misma un tipo de funcionamiento propio que estará determinado por la calidad de los elementos que la componen y por la dinámica inmanente al mapa de las interacciones posibles entre esos elementos. La típica suposición —consistente en enunciar que esta implantación puede ser modificada a partir de la voluntad y la actividad de sujetos históricamente compelidos a reconstruir esas interacciones en lo cotidiano— parece instalarse como una razón omnipotente capaz de dirigir todos los procesos sociales y educativos. Razón típicamente pedagógica que repite con Comenius: "Las escuelas pueden reformarse", "las escuelas pueden mejorarse".

Utopías

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

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

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

Si en los inicios del presente estudio se decía que el pedagogo encuentra su razón de ser en la formación de la infancia, esto se debe en gran medida al poder anticipatorio de la utopía. La pedagogía dibuja un mapa futuro posible y se inserta en él como un hacedor, como un factor constituyente. La utopía permite que la legitimación de la acción del pedagogo quede discursivamente plasmada, dotando a su vez de un poder local a todos los que logran tomar posición sobre este nada neutral puente entre el presente y el futuro deseado.

La posibilidad de la existencia de esa toma de posición radica en el poder evaluador de la utopía, que hace que a cada momento el pedagogo pueda enfocar una determinada situación educacional y producir un juicio acerca de ella a la luz de las grandes finalidades. Un juicio que puede absolver si la situación se encuentra en el camino correcto o puede condenar si se ha optado por el camino errado. He ahí al pedagogo: legislador y juez. Primero declara aquello que es beneficioso y después —a partir de proclamar su propia idoneidad en carácter de experto— juzga con aire imparcial los acontecimientos que se acercan o alejan de los fines que él mismo estipuló.

Una raíz común sostiene a las utopías posibles de la obra comeniana. Esta raíz contiene uno de los elementos centrales sobre los que se basa cualquier pretensión pedagógica y que Comenius sintetiza magistralmente en la frase con la que titula el capítulo VI de la *Didáctica Magna*: "Conviene formar al hombre si debe ser tal" (pág. 55), por lo que el hombre será hombre si es formado, si es educado. Tras la simpleza de ese título se esconden, como en toda síntesis, los más importantes mecanismos que sostienen el

discurso comeniano en particular y la pedagogía moderna en general, en lo relativo al trazado de utopías. El enunciado encierra en sus entrañas un supuesto y dos consecuencias que serán analizados.

Razón iluminista, razón moderna, el supuesto estriba en que el hombre en tanto tal posee la capacidad de ser formado, característica que en los manuales de pedagogía suele ser definida como "educabilidad". La confianza en la educabilidad habrá de variar de acuerdo a las distintas teorías pedagógicas desde el optimismo de ciertos positivistas al pesimismo de algunos espiritualistas. Sin embargo, sea cual fuere la opción, la pedagogía moderna da siempre por supuesto que la posibilidad de montar utopías educativas reposa sobre cierta indiscutida capacidad humana de ser formado.

Por supuesto, y aquí la primera de las consecuencias anunciadas, que cuando se menciona el verbo "formar" en el contexto presente de esta tradición pedagógica se está connotando mucho más, por ejemplo, que la acción familiar, casual o natural; se está aludiendo a mecanismos racionales de actividad sobre el otro que ya han sido en este texto analizados párrafos atrás cuando se hacía referencia al poder ordenador de la actividad humana instalado en el discurso comeniano. De ahí que la acción humana en relación a esta formación va a ser dirigida, necesita ser dirigida. No puede ser planteada de cualquier modo ni resuelta aleatoriamente. Debe estar fehacientemente ordenada.

La segunda consecuencia se vincula a la pretensión esencialista insinuada en la frase citada. Para que el hombre sea hombre —para que el hombre sea genuinamente hombre, de acuerdo a su esencia genéricamente humana— es conveniente educarlo. Por lo tanto, el educador posee una de las responsabilidades más pesadas de toda actividad posible: hacer que el hombre sea hombre.

Resumiendo, todos estos elementos se integran en la persecución de ideales utópicos vinculados a la acción educacional. De un lado, formar hombres para que sean hombres; de otro, formarlos ordenada y adecuadamente. En los dos casos, confiar en la naturaleza educable del ser humano.

Es evidente que el ideal que constituye la utopía de la obra comeniana —ideal que atraviesa verticalmente al discurso pedagógico moderno— es aquella proclama de "enseñar todo a todos": la pansofía. Ideal de igualitarismo en el acceso al saber elaborado para el ser humano. En el marco teológico comeniano, el ideal pansófico se vincula evidentemente al acercamiento al Dios del hombre genérico. En otros autores, otras obras y otros tiempos, también otras serán las postulaciones utópicas acerca de la pansofía, pero es indudable que la pedagogía ha llevado a ella al nivel de proclama y consigna con un impacto muy generalizado. No será ya el Dios comeniano y será la democratización, la igualdad, el reencuentro del hombre con el hombre, el socialismo, etcétera. No hay pedagogía que se respete que no contenga alusiones directas o indirectas a la pansofía. Que no levante este ideal como utopía y motor del discurso.

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

El ejemplo que a este respecto podría colocarse lo conforman los textos pedagógicos de John Locke quien, además de no ser un autor temporalmente muy lejano a Comenius, ha sido, con justicia, elevado al rango de exponente de la exclusión de los pobres y los humildes en antiguos y recientes ensayos acerca de su pedagogía.

Siguiendo el muy completo y riguroso estudio de Angelo Gallito (1978) se podrían señalar, por supuesto que muy esquemáticamente, algunas de las características de la obra de Locke en relación a la utopía pansófica, a causa de las cuales la misma es desechada por el filósofo inglés. Al contrario que Comenius, Locke excluye a los niños pobres de la educación escolar y argumenta a favor de reducir la educación de los comerciantes (Gallito, 1978: págs. 189-196). Su ideal no es en lo absoluto el "enseñar todo a todos" sino formar al *gentleman*, sin consideración por la formación de la inmensa mayoría de los hombres (*op. cit.*: 196-204).

Por el hecho de desdeñar la búsqueda de la universalización de la educación escolar, a la teoría pedagógica de Locke no le importa la disposición de mecanismos de masificación. Así, todo lo atinente a la simultaneidad sistémica es directamente eludido por carecer de una razón de ser dentro de la propuesta. Entonces, la pretensión ordenadora y minuciosa que yace potente en los textos comenianos y en toda la pedagogía moderna no posee en Locke la más mínima esperanza de expresión discursiva. A la vez, su utopía segregadora lo lleva a potenciar la explicación de ciertas estrategias metodológicas individuales dejando de lado la simultaneidad áulica proclamada por Comenius e ineludible en la actualidad. Esto último, incluso, a pesar de compartir con el autor moravo alguna de las ideas en torno a ciertas cuestiones de didáctica, como lo remarca el mismo Gallito (pág. 150).

La hipótesis esbozada por Angelo Gallito (que en el ámbito de la pedagogía marxista latinoamericana ya había sido enunciada por Aníbal Ponce en su *Educación y lucha de clases*, cuarenta y cinco años antes) consiste en afirmar que los postulados discriminadores de la obra de Locke dan inicio a la pedagogía burguesa. La utopía de la burguesía en materia educativa consistiría desde este punto de vista en otorgar una escolaridad de menor calidad a la pequeña burguesía (los "comerciantes") y directamente excluir a los pobres. Una escuela exclusiva para la gran burguesía.

Además de estar empeñados en demostrar que la pedagogía moderna (que en gran medida es —¿por qué no?— "burguesa") pretende incluir a todos los sectores sociales en el proceso de escolarización, y especialmente a los más desfavorecidos económicamente, parece necesario ahora señalar que la obra de Locke no constituye un hito fundamental en el decurso pedagógico. Es obvio que el derrotero asumido por la pedagogía tiene más que ver con la absorción que con la exclusión, con la integración que con la segregación y con la absorción que con la expulsión, constituyendo Locke el ejemplo necesario del reaccionario que se opone a la universalización. De hecho, nadie se asume hoy heredero de los ideales lockeanos en pedagogía y tiene algún éxito con su prédica. Este tipo de discurso funciona más bien como una voz distorsionada que, a fuerza de contraste y crítica constante, termina por reforzar los argumentos que pretende combatir.

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

La segunda objeción acerca del carácter transdiscursivo del ideal pansófico es de otro tenor. Se dirá con razón que muchas de estas proclamas que se postulan rescatando la utopía pansófica no pudieron concretarse verdaderamente al efectivizarse en la educación escolar institucionalizada. Sin embargo, esta situación más que poner en duda el valor del ideal pansófico en el seno de la pedagogía moderna, lo refuerza enormemente. Las utopías tienen su punto de apoyo sólo en el ámbito de las prácticas discursivas y son a ellas a las que mayormente induce, orienta, motoriza. El intento de realización de la utopía corrompe su naturaleza misma y es altamente probable que las realizaciones posean un signo inverso al estipulado discursivamente.⁹ Una utopía real es una *contradictio in adjecto*.

Una característica que completa el panorama de la instalación de la utopía en la pedagogía moderna y que en Comenius aparece en sus rasgos iniciales es la segmentación del camino a recorrer hacia el punto de llegada utópico, a través de la adopción de un punto de partida distinguible. En otros términos, si el discurso pedagógico es necesariamente utópico en lo referente al punto de llegada, es fundacional en lo que respecta al punto de partida ya que delimita un espacio discursivo propio donde comienzo y final son enteramente manipulables.

En la *Didáctica Magna*, Comenius primeramente declara:

"Hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin" (pág. 82).

Afirmación ésta que, por un lado, demuestra cómo la utopía (el "fin") motoriza los esfuerzos educacionales en su procura. Pero, por otro, explicita su valor fundante ya que declara poco convenientes los esfuerzos anteriores para rematar con:

"Las escuelas pueden reformarse para mejorarlas" (pág. 88)...

... lo que brinda confianza en el método que está proponiendo en una operación que será típica del discurso pedagógico moderno: diagnóstico de una realidad anterior siempre y necesariamente negativa o perjudicial; enunciación de un punto utópico de llegada, o al menos reafirmación crítica de los existentes, y fundación de un nuevo y superador modelo para alcanzarla. Como irónicamente declara Hamilton (1989: pág. 56):

⁹ Acerca del problema de la "inversión de la proclama en la práctica", como elemento inherente al discurso pedagógico moderno y sobre todo inherente a los postulados de las políticas públicas destinadas al área de educación, remitimos al lector a un estudio de 1989 en el que —en los capítulos 1 y 2 del mismo— hemos abundado en razones sobre la cuestión (Narodowski, 1992).

"Tres caracteres son recurrentes en la historia de la escolarización. Formas pedagógicas nuevas llegan, persisten y decaen."

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

Ahora bien, la pansofía no puede ser liberada al azar en lo que respecta a los procedimientos por medio de los cuales será menester alcanzarla. Al contrario, al reino de la equidad y la libertad en lo que respecta a la posesión del saber, le corresponde la regencia de un ordenamiento minucioso y pormenorizado de la actividad escolar. En esos dos ámbitos declaradamente tan contrarios nada debe quedar irresuelto: ni hombres fuera del ideal pansófico ni alumnos fuera de la disciplina escolar. La primera, una utopía febrilmente reconocida y anhelada en tanto tal; la segunda un ideal oscuro que solamente aparece como un medio pero que es tan constituyente del discurso pedagógico moderno como la primera de las postulaciones.

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

Ambas utopías se mecen armónicas en un vaivén continuo. Por un lado, el reino de la sapiencia y la erudición expresado en todos y cada uno de los hombres; el saber anclado con democrática precisión en los seres humanos sin importar sus accidentes: mujeres y hombres, ricos y pobres, inteligentes y torpes. Todos saben todo. Todos deben saber todo. Por el otro lado, nada quedará librado al azar, al caos o al albedrío de los inexpertos. Todos los caminos serán estipulados y todos los pasos calculados. El saber reina en las mentes. El orden impera en los cuerpos.¹⁰

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

La operación que debe realizar la pedagogía es, desde el punto de vista del enfrentamiento, una operación contraria al sitio. La escuela aparece rodeada por aquéllos a los que debe absorber. Pero rodeada de tal manera que la distancia entre este centro y los respectivos puntos de la figura convierten a la misma en una poligonal muy irregular. Por esta razón es que el discurso pedagógico debe acudir a la colocación de elementos atractivos que resulten interesantes para la presa. Un cebo que haga que todos los blancos procurados se encaminen voluntariamente a la trampa. Es más, que haga de la celada un *slogan* político, cosa que acontecerá en occidente desde mediados del siglo XIX.¹¹

Para Comenius, como para toda la pedagogía moderna, la respuesta teórica a este problema fue la elaboración de la primera de las utopías a las que se está haciendo mención. En primer lugar, se intenta la atracción de los cuerpos mediante la propagación de la ideología del logro de la perfección humana y la inclusión en esta empresa de todos los elementos en cuestión.

¿Por qué todos tienen que ir a la escuela? Para Comenius la temática no ofrece mayores discusiones: el único modo de que el hombre se convierta en hombre genérico y así alcanzar la perfección es que no quede hombre sin llegar al saber erudito y es la escuela el vehículo por excelencia que está en condiciones históricas y tecnológicas —según Comenius— de transmitirlo. Como afirma Jacques Prévot: "... él quiso reubicar su proyecto de reforma de la escuela en un proyecto más vasto todavía, que es el de la reforma del

¹⁰ "Pour conserver l'image aristotélicienne jusqu'au bout, on pourrait dire qu'à partir de Comenius, la pédagogie tente la synthèse des 'causes' qui la composent. La cause formelle n'est autre que le contenu de l'enseignement qui doit informer l'élève. La cause efficiente est représenté par le pédagogue lui-même, élément moteur du processus. La cause finale reste ce modèle de l'homme idéal auquel on veut conduire l'enfant. Quant à la cause matérielle, elle représente ce sur quoi on travaille, c'est-à-dire l'enfant lui-même" (Jolibert, 1981: pág. 108).

¹¹ Agradezco a Pepe Nardi los esclarecedores comentarios que me efectuara acerca de este problema.

género humano" (1981: pág. 39). Para suprimir luchas sociales, políticas e internacionales y para evitar las consecuencias que las mismas acarrearán, existe una sola vía que es la reforma de la educación.

La utopía del imperio del orden en todo es el segundo mecanismo de absorción y reabsorción del cuerpo escolarizable, y lo será también de todo el discurso pedagógico posterior. Sólo que en Comenius es un orden donde el dispositivo de alianza está apenas insinuado y la institución de secuestro señalada en trazos aún muy gruesos. Una utopía donde la disciplina se impone no ya sin violencia física sino incluso sin dispositivos de utilitarismo y competencia, dispositivos que reinarán en la pedagogía posterior al mil ochocientos. Un orden meticuloso y armónico que actúa sobre una infancia aún no pedagogizada. Una distribución de los cuerpos que se basa en la confianza en el género humano por un lado y en la capacidad metódica de las intervenciones de los educadores por otro.

Evidentemente, otra pedagogía existe en Comenius; y *otra* está expresado en sentido estricto. Porque es el inicio de la pedagogía moderna, porque es fuente inagotable de mecanismos discursivos posteriores, porque es originariamente transdiscursiva pero, a la vez, porque posee elementos propios que al encontrarse en el umbral de la modernidad pedagógica terminan por parecernos más genuinos, más verdaderos y, a la vez, muy extraños.

Extraños sobre todo a partir del siglo XVIII, cuando el niño es pedagogizado.. Cuando el dispositivo de alianza funciona eficientemente. Cuando la escuela moderna se ha transformado, tal vez definitivamente, en un dispositivo de secuestro del cuerpo infantil. Es posible que otra pedagogía haya existido. La experiencia comeniana —parfraseando a Roland Barthes— constituye muy probablemente el "grado cero" del pensamiento pedagógico: tan fecundo, tan originario, tan diferente.

El efecto de nostalgia producido en los confines de la modernidad alrededor de la obra de Comenius es tan comprensible como las psicopatologías basadas en la regresión: las situaciones traumáticas y desesperadas empujan a esas posiciones anteriores donde, todavía, no existe el conflicto.