

el surgimiento de la pedagogía: juan amos comenio

Estas páginas tratan de la pedagogía y del maestro. De la pedagogía como saber institucionalizado en Colombia y del maestro como soporte de ese saber. Tratan en síntesis, de la práctica pedagógica en las Normales como instituciones para la formación de maestros.

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la pedagogía a un saber instrumental sino que también han atomizado su discurso haciendo que otros sujetos de las Ciencias Humanas se repartan el complejo saber de la pedagogía. Queda como secuela que el maestro sigue siendo un peregrino de su saber y que su destino de peregrino es aprendido paradójicamente, en las propias instituciones del saber pedagógico.

Que el maestro sea el sujeto soporte del saber pedagógico, ha sucedido primeramente en el discurso. Sin duda la "Didáctica Magna" apareció para dar respuesta a problemas concretos de la enseñanza. Pero la reforma metódica propuesta por Comenio en su "Didáctica Magna", se define desde el comienzo como "el arte de enseñar todo a todos" y quien debía acometer esa tarea era el maestro utilizando el método. Así se definió la condición de saber para el maestro. Pero aquí no se trata de la historia del sujeto creado por ese discurso, es decir, del sujeto definido en un saber que dice. Se trata del sujeto definido en un proceso de institucionalización.

Se entiende por proceso de institucionalización el conjunto de reglas que para la institución, el sujeto y el discurso de un saber específico, delimitan la práctica del mismo saber, en una formación social dada.

El proceso de institucionalización del saber pedagógico en una formación social específica, instaura para ese saber un régimen de relaciones entre las instituciones que difunden, seleccionan y controlan ese saber; el sujeto reconocido socialmente como soporte de ese saber; el discurso seleccionado y adecuado para la institucionalización; el sujeto reconocido socialmente como soporte de ese saber; el discurso seleccionado y adecuado para la institucionalización; otros sujetos e instituciones de otros saberes que entran en relación con la práctica pedagógica. Estos son los puntos del análisis. A su vez éstos descansan en la noción de práctica pedagógica y en una caracterización de la apertura del horizonte conceptual de la Pedagogía con la "Didáctica Magna" de Juan Comenio.

El objeto de análisis, en consonancia con lo expuesto, asume lo **Pedagógico** como teoría y como práctica. Lo **Pedagógico** como lo que permite a los maestros entrar en relación con el conocimiento. Lo **Pedagógico** como acontecimiento social susceptible de ser descrito en su específico.

olga lucía zuluaga
de echeverry

dad histórica. Lo **Pedagógico** tal como lo ha nombrado el discurso de la Pedagogía en su conformación histórica. La noción de práctica pedagógica⁽¹⁾ se acoge a ese proceso de conformación designando:

1. Los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza.
2. Una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía.
3. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas.
4. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica.

Ocupémonos ahora de la apertura del horizonte conceptual de la Pedagogía. Con la "Didáctica Magna" de Juan Amos Comenio, la Pedagogía inicia su fundamentación como disciplina autónoma. De Comenio a Herbart (siglo XVII a siglo XVIII), afirma Dilthey, se produce el progreso de una Didáctica científica a una Pedagogía científica⁽²⁾. Pero para no caer en la ilusión de que la Pedagogía según estas afirmaciones, debe ser una teoría acabada, este lapso, así definido por los historiadores, lo hemos asumido como el período de conformación de su horizonte conceptual. Se entiende por éste en su acepción más amplia, el conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando éste alcanza un estatuto de saber así delimitado.

Un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones, ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de "cientificidad"; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con éstos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios del saber pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de ese saber.

Nuestro punto de apoyo data de la tercera década del siglo XVII sin pretender guiarnos por el mito del origen, para cada vez ir más hacia atrás buscando el punto cero donde aparece la

primera reflexión, sin precedentes acerca de la enseñanza.

Es para ese entonces que no pocos historiadores de la Educación y la Pedagogía sitúan su nacimiento como disciplina autónoma, a partir de la Didáctica Magna de Comenio.

"Pero por una paradoja extremadamente instructiva, desde el punto de vista de la Historia de las Ciencias, es justamente este metafísico que soñaba con un conocimiento integral, quien al escribir una Gran Didáctica y sus tratados específicos contribuyó a crear una ciencia de la educación y una teoría de la didáctica, consideradas como disciplinas autónomas. Se puede decir que, ante todo, allí está la principal razón de su gloria sin desestimar sus iniciativas en el plano social e internacional"⁽³⁾.

Tenemos, pues, según Piaget, desde la Didáctica Magna de Comenio, ciencia de la Educación y teoría de la Didáctica como disciplinas autónomas. Cuando Piaget y no pocos historiadores nos están situando en la ciencia de la Educación o de la Pedagogía a partir de la "Didáctica Magna", nos están indicando la enseñanza como lo esencial de la Pedagogía.

Para aquella paradoja, que a muchos les mantiene aún los ojos vendados, la historia de las ciencias tiene respuestas claras. Nosotros ya no creemos que la metafísica permita siquiera explicar el desarrollo del niño, las acciones sociales de los hombres y los fines de la educación. Pero es legítimo que una noción aparezca en un territorio de un saber ajeno a aquel en el que finalmente se asentará. "En el terreno de la Historia de las ciencias, es un prejuicio que concierne a todas las ciencias y consiste en pensar que un concepto no puede en principio aparecer más que en el contexto de una teoría o por lo menos en una inspiración heurística homogénea en donde los hechos de observación correspondientes serán posteriormente interpretados"⁽⁴⁾. En vez de revestirnos de la actitud dogmática que excluye el análisis de los **Pedagogos** escudándose en lo anticuado de sus ideas y en que ya han sido superados debemos hacer un uso productivo de los avances de la historia de la ciencia y dejar a un lado los vanos calificativos de "anticuado", "metafísico", "idealista", etc.

Además de hacer memoria de las posibilidades de análisis que la historia de las ciencias nos ha abierto, al abandonar el prejuicio de los sistemas, como territorio único de la conformación de un

concepto, es necesario hacer una aclaración metodológica: no hemos partido del supuesto de que es necesario discutir primero la científicidad de la Pedagogía, para ocuparnos de ella, a partir del momento en que cobra el carácter de ciencia, según los historiadores de la Pedagogía o de la educación. Este momento, así caracterizado por los historiadores, es significativo para nuestro enfoque porque en él se delimitó un dominio de conocimiento. El lapso que se ha denominado como el paso de una Didáctica científica a una Pedagogía científica proponemos asumirlo como el período de conformación del horizonte conceptual de la Pedagogía y utilizar, entonces, el término de **Saber** para no utilizar términos tales como ciencia, teoría o ideología, muy cargados de prejuicios que ahora serían estériles para nuestro objeto de trabajo. En las líneas que siguen sólo nos referimos a la apertura de ese horizonte conceptual.

Ahora bien, la obra de Comenio, cuyo núcleo central es la enseñanza, ¿en qué se diferencia de otras obras metódicas producidas en el siglo XVI?

Su importancia radica en haber asignado como lugar para el método, ya no los autores clásicos "libros abiertos del saber", sino el discurso de las ciencias, de las artes, de las lenguas, si el discurso de la "Didáctica Magna", ha rescatado al niño de su destierro respecto a la naturaleza es en la medida en que ella ha abierto la puerta de las cosas "a base de principios tomados de la entraña misma de las cosas"⁽⁵⁾.

La práctica con la cual rompe Comenio es aquella donde los conocimientos se adquieren del discurso de los clásicos. Melancthon decía "me esfuerzo siempre en presentar aquellos escritos que aumentan al mismo tiempo el conocimiento de las cosas y enriquecen el discurso pues estas dos cosas están en relación"⁽⁶⁾. "Una vez que se han dominado los idiomas, deben aprenderse las cosas por los autores clásicos, quienes las poseen del modo más fundamental: el fin de la instrucción se alcanza con la imitación de los clásicos"⁽⁷⁾ planteaba Erasmo.

La enseñanza había acogido la necesidad de la res y de la verba, las cosas y las palabras, pero tanto los contenidos realistas como los conocimientos lingüísticos se adquirían en los clásicos.

Los siglos inmediatamente anteriores a Come-

nio conocieron el despertar de las lenguas modernas, las cuales se convirtieron en grave problema para la enseñanza: Las instituciones continuaban privilegiando el latín cuando ya éste no se hablaba en el seno de la familia; a su vez, el creciente auge de aquellas, venía resquebrajando su poder como unidad de la expresión científica, "y dado que sea el tesoro de la erudición y el instrumento y enlace de la sociedad humana, lo ideal sería que una sola fuese la lengua del linaje humano y si ello no fuere posible, al menos que existiera una de la cual usasen de manera indistinta la mayoría de los pueblos y naciones y que ésta fuera la de los cristianos que profesan una misma fe y están iniciados en los mismos misterios para las relaciones comerciales y para la difusión de la cultura"⁽⁸⁾ señalaba Vives.

Pero Vives al igual que otros autores, calificados por los historiadores de la educación y la pedagogía como los precursores de la nueva didáctica, fueron participantes activos en la disputa acerca del latín o la lengua materna como lengua de conocimiento: "que los niños pronuncien correctamente el idioma patrio y que tengan soltura y despejo en el hablar, según la respectiva edad lo consintiere" pedía Vives. Wolfgang Rattich se propuso recortar el tiempo de enseñanza de latín para ampliar la instrucción a otros contenidos. En un memorial entregado en 1612 a la Dieta imperial alemana pedía que la lengua materna alemana fuera la base de la enseñanza y después pasar a las lenguas extranjeras. Helvicus, uno de los miembros nombrados para informar acerca del Memorial de Rattich, se expresó así: "Nosotros estamos en el cautiverio del latín. Los griegos y los sarracenos no hubieran hecho nunca tanto por la posteridad si hubieran empleado su juventud en adquirir una lengua extranjera. Nosotros debemos estudiar nuestra propia lengua y después las ciencias. Rattich ha descubierto el arte de estudiar conforme a la naturaleza. Por este método las lenguas serán rápidamente aprendidas y así tendremos tiempo para la ciencia; y la ciencia será aún mejor aprendida si se sigue con ella el sistema más general, el cual es el estudio de la naturaleza"⁽⁹⁾.

En el siglo XVII la búsqueda de un nuevo método para la exposición del saber, se fundamentó en la naturaleza. El espíritu del método y del experimento abrieron para las ciencias nuevas formas de observación, y de investigación. El método llegó a ser la palabra clave de la época para la búsqueda de nuevos conocimientos. No aceptar más el principio de autoridad, lo tradicional, el hombre debe observar por sí mismo, utilizar sus

1. Olga L. Zuluaga de E. Colombia: *Dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. p. 10.

2. Wilhelm Dilthey. *Historia de la Pedagogía*. p. 146.

3. Jean Piaget. *La importancia de Juan Amos Comenio en nuestro tiempo*. p. 24.

4. Georges Canguilhem. *La formación del concepto reflejo en los siglos XVII y XVIII*. p. 15.

5. Juan Amos Comenio. A los lectores. *Didáctica Magna*. En: Gabriel de la Mora. *Comenio y su Didáctica Magna*. p. 131.

6. Citado por Wilhelm Dilthey en *Historia de la Pedagogía*. p. 165.

7. Wilhelm Dilthey. *Historia de la Pedagogía*. p. 147.

8. J. L. Vives. De tradendis disciplinis, III. I. Citado por Piobetta en *Los Grandes Pedagogos*. p. 45.

9. Citado por Painter. *Historia de la Pedagogía*. p. 251.

sentidos y buscar por la vía del ensayo las leyes de la naturaleza. Bacon estableció que las percepciones sensibles preceden a los conceptos y que una valoración inductiva precede a los principios generales. Descartes admitió como verdadero lo que para la razón resultaba claro y distinto. Bacon y Descartes fueron los metódicos de la investigación, Comenio el metódico de la instrucción. La Didáctica surgió como el saber acerca de la enseñanza más susceptible de procedimientos ajustados a las "normas de la naturaleza".

En toda esta corriente que busca adentrar el "espíritu científico" en la educación y "romper el cautiverio del latín" irrumpe la obra de Comenio transformando el discurso acerca de la enseñanza en un discurso autónomo, afirmando el movimiento en pro de la lengua materna y planteando las más certeras soluciones para los "vicios" padecidos por las escuelas. "¿De dónde puede provenir esta lastimosa pérdida de tiempo y trabajo sino de un método vicioso?"⁽¹⁰⁾. Comenio pone todo el énfasis en el **Método**. La transformación que inaugura una nueva forma de discursividad para la pedagogía, es aquella que desplaza la enseñanza del Libro de los clásicos a la naturaleza y del autor al método, lo cual quiere decir: **El Método ya no será para aprender a través del filtro de un autor**. "no se debe enseñar nada por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional"⁽¹¹⁾. **El Método por sí mismo se constituyó en la rejilla para ver la naturaleza y hablar el lenguaje del mundo y de las ciencias**. "A esta Didáctica que ahora ofrezco la he calificado de Magna porque es una técnica de la enseñanza universal, esto es, que enseña todo a todos"⁽¹²⁾. Se había conocido para el maestro el arte de enseñar. El maestro ya se definiría como un sujeto que posee el método. El maestro ya no conduciría los alumnos a los **Autores** como el receptáculo donde podían beber el conocimiento; los conduciría a través del **Método** al discurso tratando de anudar en este "las palabras y las cosas".

La "Didáctica Magna" no sólo redefine el discurso acerca de la enseñanza, sino que también prescribe las formas de funcionamiento para el saber que funda. Toda la normatividad introducida por ésta, gira en torno al **Método**. En torno a este gran objeto esta normatividad apunta a tres objetos particulares: El niño, el maestro, la escuela.

La regla de oro para los que enseñan debe ser, según Comenio, que todo se presente a cuantos

sentidos sea posible. La razón de este precepto es triple:

1. Nada hay en el entendimiento que antes no haya pasado por los sentidos... Después, una vez presentada la cosa venga la narración para explicar profundamente lo expuesto.
2. La verdad y la certeza de la ciencia no estriban más que en el testimonio de los sentidos... Si se quiere engendrar en los discípulos el verdadero y exacto conocimiento de las cosas, hay que procurar que la enseñanza sea toda por medio de la propia intuición y de la demostración sensual.
3. El conocimiento será perdurable si se basa en la demostración sensual; perdurable en tanto permanece grabado en la memoria⁽¹³⁾.

Estas reglas denotan una doble naturaleza de la enseñanza: por una parte es un método de exposición ya que "enseñar es exponer a los condiscípulos u otros cualesquiera todo lo aprendido"⁽¹⁴⁾; "lo que han de aprender los discípulos se les debe proponer y explicar tan claramente que lo tengan ante sí como sus cinco dedos"⁽¹⁵⁾. Por otra parte, se adecúa a la forma de conocer, al entendimiento del que aprende, pues en la enseñanza, "todo se dispone en relación al entendimiento"⁽¹⁶⁾. Sobre estos dos puntos se desliza la argumentación en la Didáctica Magna; mezclados entre fórmulas prácticas aparecen principios derivados de la forma de investigar la ciencia y afirmaciones sobre el entendimiento humano. El discurso de Comenio funda para la pedagogía un carácter a la vez teórico y práctico, un saber que en adelante, en su proceso hacia la sistematicidad, tendrá que atender a estas dos preguntas sencillamente expuestas en la Didáctica Magna: ¿cómo conoce el hombre? ¿cómo ha de enseñarse la ciencia? El horizonte de las respuestas no es que la enseñanza debe reproducir, justamente, el método de las ciencias; la dirección de la respuesta hacia el entendimiento, hacia la forma de conocimiento, es bastante clara cuando se refiere al niño, como se verá luego.

En el capítulo "Método de las ciencias en particular" Comenio presenta nueve reglas "utilísimas" a los que enseñan las ciencias:

1. Debe enseñarse lo que hay que saber.
2. Lo que se enseñe, debe enseñarse como cosa presente de uso determinado.
3. Lo que se enseñe, debe enseñarse directamente, sin rodeo ninguno.

13. Juan Amos Comenio. *Didáctica Magna*. p. 110.

14. Ibid. p. 91.

15. Ibid. p. 80.

16. Ibid. p. 82.

4. Lo que se enseñe, debe enseñarse tal y como es, a saber: por sus causas.
5. Lo que se ofrece al conocimiento, debe presentarse primeramente de un modo general y luego por sus partes.
6. Deben examinarse todas las partes del objeto, aún las más insignificantes sin omitir ninguna; con expresión del orden, lugar y enlace que tienen unas con otras.
7. Las cosas deben enseñarse sucesivamente, en cada tiempo una sola.
8. Hay que detenerse en cada cosa hasta comprenderla.
9. Explíquense bien las diferencias de las cosas para obtener un conocimiento claro y evidente de todas⁽¹⁷⁾.

La Didáctica sería, en adelante un discurso "adecuado" del discurso de las ciencias. Pero también un saber normativo donde los principios adquieren un estatuto de procedimiento, condición necesaria a todo saber concreto.

Esta condición de discurso de las ciencias, adecuado para la enseñanza, no llega hasta la Academia. Para ellas debía reservarse "el más elevado conocimiento y desarrollo de todas las ciencias y todas las superiores enseñanzas"⁽¹⁸⁾. Para este elevado nivel del saber "no llega, en verdad, nuestro Método"⁽¹⁹⁾, decía Comenio. No se argumenta el porqué, pero a pesar de esa declaración afirma: "para que los estudios académicos sean realmente universales, se necesitan, en primer lugar, profesores sabios y eruditos de todas las ciencias, artes, facultades y lenguas que se muestren como vivos repertorios y sepan comunicar a los demás toda su sabiduría, y en segundo lugar, una biblioteca selecta de diversos autores para el uso común"⁽²⁰⁾. En la Academia, el profesor representa la sabiduría y por esa misma virtud está en condiciones de comunicarla a los alumnos. Por esto, el método no es el elemento fundamental de la Academia. El saber que por ésta circula ya debería ser enunciado desde la "sabiduría" misma.

Los otros niveles de la escuela donde sí se aplicaría el método eran: "la Escuela Materna", en el regazo materno, para la infancia. La "Escuela de letras o Escuela común pública" para la puericia. La Escuela Latina o Gimnasio para la adolescencia⁽²¹⁾. La exclusión del método para la Academia, nos in-

dica otra vez los fundamentos del "método de enseñar y aprender": la exposición metódica del saber y su adecuación al estado de desarrollo del entendimiento.

Consideramos ahora los objetos específicos sobre los cuales discurre el método:

1. El Niño

La adecuación que habría de practicar la Didáctica debe tener en cuenta la edad, "todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir"⁽²²⁾. Por todos los medios debe excitar en los niños el "deseo de saber" y aprender. En esto el método debe contribuir disminuyendo el trabajo de aprender, de tal manera que los alumnos no interrumpen sus estudios. Para que el método sea atrayente debe suavizarse tratando aún las cosas más serias de forma amena y familiar. Guiados por la naturaleza "que procede de lo más fácil a lo más difícil"⁽²³⁾, deben ser ejercitados "en los niños: los sentidos en primer lugar (esto es fácil); después la memoria; luego, el entendimiento, y por último, el juicio. Así gradualmente, seguirán; porque la ciencia, empieza por el sentido, y por la imaginación, pasa a la memoria; después por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio para la certeza del conocimiento"⁽²⁴⁾.

El capítulo XXII dedicado al Método de las lenguas, tiene por objetivo que las lenguas no se aprendan "como parte de la erudición o sabiduría", sino como instrumento para el incremento y comunicación a otros de la erudición. "Para formar a la vez el entendimiento y el lenguaje deberán proponerse a los niños cosas infantiles, dejando para la edad adulta lo propio de dicha edad; evidentemente trabajan en balde los que proponen a los niños opiniones de Cicerón o de otros grandes autores que tratan de materias que están fuera del alcance de las inteligencias infantiles"⁽²⁵⁾. Tanto la lengua como el entendimiento deben desarrollarse gradualmente.

Estas consideraciones que ligán el método, al desarrollo de la mente y del lenguaje en el niño, fueron ampliamente recogidas en el horizonte conceptual de la pedagogía y hacen parte, como objetos de discurso, las articulaciones que en la épo-

17. Ibid. pp. 113-114.

18. Ibid. p. 178.

19. Ibid. p. 178.

20. Ibid. p. 178.

21. Ibid. p. 159.

22. Ibid. p. 63.

23. Ibid. p. 76.

24. Ibid. p. 77.

25. Ibid. p. 123.

10. Juan Amos Comenio. *Didáctica Magna*. p. 39.

11. Ibid. p. 87.

12. Juan Amos Comenio. A los lectores. *Didáctica Magna*. En: Gabriel de la Mora, *Comenio y su Didáctica Magna*. p. 131.

ca actual tiene la pedagogía en las ciencias humanas.

2. El maestro

En Comenio el maestro fue definido a partir de la Institución (la escuela) y del discurso acerca del método y del niño. "Pero como son raros, siendo tan múltiples los hombres como los asuntos humanos, aquéllos que o sepan, o puedan, o estén sin ocupaciones para entregarse a la enseñanza de los suyos, a tiempo que con avisado propósito se estableció que personas escogidas notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otros muchos. Y estos formadores de la juventud se llamaron preceptores, maestros, profesores; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: Escuelas, Estudios Literarios, Auditorios, Colegios, Gimnasios, Academias, etc." (26). Las circunstancias de falta de tiempo y de condiciones para educar los hijos dice Comenio, crearon la "necesidad" de educar los niños por parte de personas que "hagan esto exclusivamente y por lo mismo sirvan a toda la comunidad" (27). La escuela, ya no la familia, sería la institución para ejercer el oficio naciente de maestro.

La misión de este naciente oficio en la escuela "era formar a la juventud" y tener en cuenta "todos los medios de abrir el entendimiento" (28) y utilizar esos medios congruentemente. La uniformidad del método fue considerada por Comenio como condición básica para formar el entendimiento. "Los niños no pueden ser instruidos provechosamente por muchos preceptores a la vez, porque no es probable que todos-tengan la misma manera de enseñar, lo cual es causa de distracción para sus tiernos entendimientos y un obstáculo para su formación" (29).

La utilización de los medios para "abrir el entendimiento" se refiere fundamentalmente al método. La grave situación del aprovechamiento en las escuelas demandaba la uniformidad del método. Las escuelas utilizaban diferentes métodos; cada preceptor utilizaba un método distinto de una ciencia y arte a otro, a veces carecía de él y el alumno no sabía qué hacer. "Faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la misma clase y se empleaba el trabajo se-

paradamente con cada uno de ellos" (30), así que cuando se reunían varios discípulos, el trabajo era agobiante para el preceptor, pues mientras instruíra a uno de los niños, si se encomendaba a los otros otras tareas, se creaba una fastidiosa repetidora o a veces, tenían que permanecer los otros niños inactivos. Peor confusión se creaba si se reunían varios maestros a enseñar y practicar diversos asuntos en cada hora.

Pero la innovación del método que buscaba abrir la escuela "a todos" y acercar el niño al lenguaje de las cosas, tuvo su impacto para el estatus social e intelectual del maestro. Comenio planteó que no sería difícil enseñar si se tenían los "libros didácticos" y los "procedimientos". Así "todos serán aptos para enseñar, incluso aquellos que carecen de condiciones naturales, porque no ha de necesitar ninguno investigar por su propio esfuerzo lo que se debe enseñar, y el procedimiento para ello, sino que le será suficiente inculcar a la juventud la erudición que se le ofrece preparada, mediante procedimientos que así mismo dispuestos, se ponen al alcance de su mano... ¿por qué no ha de poder el maestro de escuela enseñar todas las cosas si tiene redactado como en un cartel todo lo que debe enseñar y los procedimientos para ello?" (31).

Ahora bien, el método especificó el oficio hasta entonces amorfo. Pero a su vez representa el grado más elemental de relación, por parte del maestro, con el conocimiento que habrá de aprender para enseñar. Sin embargo, Comenio reivindicó la palabra del maestro y ello sólo era posible tomando distancia de los libros, mediante un saber más profundo, "todo lo que los libros, maestros mudos, exponen a la inteligencia de los niños es realmente confuso, arcano, e imperfecto; pero al intervenir la palabra del preceptor (explicándolo racionalmente conforme a la comprensión infantil y haciendo de ello las aplicaciones oportunas) se convierte en real y vivo y se imprime profundamente en el espíritu, de manera que entiendan perfectamente lo que aprenden y se den cuenta de que entienden lo que saben" (32).

Sin embargo, la palabra del preceptor, por mucho tiempo va a permanecer ligada a esa elemental relación con los conocimientos y sólo va a distanciarse, casi imperceptiblemente, a partir de la creación de instituciones para formar maestros. Los "libros informativos para el maestro" (33) y, el método, de cierta manera, las anunciaban.

Cuando Comenio se preguntó por los obstáculos para "comenzar la práctica de este método universal", anotaba, "primero, la falta de hombres peritos en el método que, una vez abiertas las escuelas en todas partes, pudieran regirlas con el provechoso resultado que pretendemos". Pienso, que "si, a pesar de todo, pudiesen encontrarse o se formasen preceptores de estas condiciones, que supieran fácilmente desempeñar su cometido, conforme a las normas establecidas cómo podrían sustentarse y mantenerse sí por todas las ciudades y aldeas, y en todas partes nacen hombres..." (34). Esta otra pregunta la formula porque aún la escuela no había visto la luz; la enseñanza aún no se había desprendido de la institución familiar o de la Iglesia. Pero el método había preparado las condiciones para que un "solo preceptor enseñase a su vez a muchos niños".

3. La escuela

"Lo que a continuación expondremos nos demostrará cumplidamente que no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas" (35). Y para fundar esta escuela "para todos", Comenio hizo un llamado en su favor a los padres, a los preceptores, a los eruditos, a los teólogos, pero en especial a los magistrados políticos para apoyar la reforma de las escuelas sin reparar gasto alguno, pues "hace ya más de cien años, en efecto, que no han cesado de oírse lamentaciones sobre el desorden y falta de método que reinaba en las escuelas, y especialmente en estos últimos treinta años se han buscado remedios con empeño decidido. Pero ¿con qué resultado? Las escuelas han continuado como eran. Si alguno, particularmente, o en alguna escuela privada, efectuó algún ensayo, obtuvo exiguo resultado; ya le rodearon las risas burlescas de los indócitos o le cerró el paso la envidia de los malévolos o tuvo, al fin, que sucumbir privado de auxilios bajo la carga de sus trabajos; y de esta manera fracasaron, hasta ahora, todos los intentos" (36).

Volvamos ahora a la clave que abrió la salida al horizonte conceptual de la pedagogía. En la "Didáctica Magna" el método juega un doble papel.

Primero: Es un acontecimiento en el orden del saber. La Didáctica como "arte de enseñar todo a todos" individualizó el saber pedagógico.

Segundo: Es un acontecimiento en el orden del poder. La escuela como institución unificada bajo la lengua materna y bajo el método, se convertiría en objeto del saber político y en objeto del poder político, más adelante, cuando en el siglo XIX, la conformación de las naciones tomó la escuela como la base de la formación del ciudadano y el aprender a leer, escribir y contar como un derecho de éste. Fue entonces cuando se erigió la escuela como institución estatal o intervenida por el Estado y cuando el método se constituyó en la condición social del oficio de maestro.

1. El método garantizaba que se emplearan pocos preceptores en las escuelas, lo cual era una condición para abaratar los costos.
2. El método garantizaba la uniformidad de los contenidos. De ahí que la escuela era susceptible de control.
3. El método había planteado el uso del tiempo de los niños de tal manera, que el tiempo de asistencia a la escuela no fuera incompatible con las labores domésticas; más adelante sería incompatible con el tiempo de trabajo en las fábricas.
4. El método también respondía a la necesidad de la defensa de la lengua materna. La enseñanza en lengua materna y la creación de la escuela como institución estatal, estaban entre las bases de la formación de las naciones.

Aunque la reforma del método ya había creado las condiciones propicias, la escuela como misión del Estado todavía no se había convertido en objeto de decisiones políticas y su aparición en el saber político apenas empezaba a esbozarse. La práctica política como instancia de resolución de la organización de la escuela, acabaría por desprender la enseñanza de la familia y de la Iglesia o por limitar funciones a esta última y definir la participación de organizaciones civiles.

La historia del saber pedagógico, puede contar diferentes opciones para la enseñanza, en el forcejeo entre la educación por preceptores o la impartida por instituciones. Comenio propuso una "escuela para todos" en su "Didáctica Magna" (1632). Rousseau en el "Emilio" (1762) quiere que su alumno se eduque sólo con un preceptor. En cambio Basedow quien llevó a la práctica las ideas de Rousseau, propuso que la escuela y la educación fueren misión del Estado en su "Representación a los filántropos y personas de fortuna sobre las escuelas, los estudios y su influjo sobre el bienestar público" (1768). John Locke prefiere la educación privada doméstica por medio de un preceptor, ideas que desarrolla en "Pensamientos sobre la educación" (1693). Pestalozzi se convirtió en el creador de la escuela popular con sus experimentos en el asilo de Stanza (1798), el Instituto de Burgdorf (1804) y el Instituto de Iverdon (1805).

26. Ibid. p. 27.

27. Ibid. p. 28.

28. Ibid. p. 67.

29. Ibid. p. 73.

30. Ibid. p. 95.

31. Ibid. p. 183.

32. Ibid. p. 185.

33. Ibid. p. 184.

34. Ibid. pp. 188-9.

35. Ibid. p. 30.

36. Ibid. p. 188.

Estos hitos no es que se quieran rescatar como un hecho mudo, que habla por sí mismo, a la manera de objetos de un extraño museo pedagógico. No. Ellos como hechos de discurso o como hechos políticos han sido reordenados, modificados o suspendidos al encontrar en la práctica política de las diferentes formaciones sociales su instancia de resolución, de apropiación, de adecuación. Pero estos procesos históricos son también objeto de discurso en la Historia de la Pedagogía, ellos han hecho parte de su ser histórico.

Los discursos que en el saber pedagógico se han referido a las instituciones han involucrado la relación escuela-trabajo, Estado-educación, sociedad-educación, cultura-educación. No es que las

ciencias humanas hayan hecho aparecer la naturaleza social de la enseñanza, estos discursos eran tan antiguos como la "Didáctica Magna" y quien mejor puede contar la historia de sus transformaciones es el saber pedagógico.

El presente trabajo hace parte del ensayo histórico titulado "*El maestro y el saber pedagógico en Colombia: 1821-1848*", corresponde a la primera etapa del proyecto "*La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia*".